

SCUOLA E ALFABETIZZAZIONE IN ITALIA Caratteri e limiti di una correlazione spuria

ALBERTO A. SOBRERO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL SALENTO

Abstract – The functional alphabetical competence and the competence in the matter of citizenship are closely interconnected in the training of the young person: their close functional link is well expressed and well-argued by the Recommendations of the Council of the European Union (in particular from that of 2018) within the general framework of key competences for learning, but in reality it occupies a strand of western thought that goes back so far as to be considered traditional, and takes up ideas and proposals advanced in the last half century mainly by Tullio De Mauro, through the principles of democratic linguistic education. The current cultural climate brings to the fore the link between language and citizenship and outlines a framework of educational obligations which the school cannot escape. But an examination of the limits and difficulties of the Italian school leads to downsizing the most advanced objectives, while aiming to respect the basic objectives indicated by the Council of the European Union. In conclusion, we propose a Decalogue of operational choices that take into account both the essential objectives that cannot be renounced and the current difficulties of the Italian school.

Keywords: citizenship; literacy; key competences; democratic language education; school and citizenship

1. Competenza alfabetica e competenza in materia di cittadinanza

Il 22 maggio 2018 il Consiglio d'Europa, su proposta della Commissione europea, ha varato una Raccomandazione relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento* (Consiglio UE 2018). Il testo sostituisce l'analoga Raccomandazione del 2006 (Consiglio UE 2006) relativa allo stesso argomento: ambedue si basano su alcuni principi fondanti della Comunità stessa, primo fra tutti il principio per cui “ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società”. Per questo fine si raccomanda agli Stati membri di sviluppare l'offerta delle *competenze chiave* nell'ambito delle strategie di apprendimento. Ma in realtà non si tratta di una semplice raccomandazione: si tratta del fulcro di questo documento, che porta in primo

piano proprio lo stretto legame, direi l'intrinsichezza, fra alfabetizzazione e cittadinanza.

Notiamo subito che nel passaggio dal testo del 2006 a quello del 2018 le descrizioni (e, in parte, anche le denominazioni) delle competenze chiave cambiano, o meglio sono aggiornate, in considerazione dei cambiamenti avvenuti nell'ultimo decennio e in particolare dei risultati delle indagini OCSE-PIAAC, le quali hanno attestato e attestano che una quota costantemente elevata di adolescenti e adulti dispone di competenze di base molto limitate.¹

Il Consiglio prende atto di un'avvenuta forte complessificazione della realtà, e di conseguenza ritiene indispensabile un rafforzamento e una complessificazione degli strumenti per l'educazione permanente. Elenca otto competenze di base:

1. Competenza alfabetica funzionale
2. Competenza multilinguistica
3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4. Competenza digitale
5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
6. Competenza in materia di cittadinanza
7. Competenza imprenditoriale
8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Nel testo del 2006 i primi due posti dell'elenco erano occupati da "comunicazione nella madrelingua" e "comunicazione nelle lingue straniere"; invece nella redazione del 2018 al primo posto troviamo "competenza alfabetica funzionale" e "competenza multilinguistica". A parte la migliore curvatura sulle competenze – rispetto a un generico richiamo alla 'comunicazione', che rimandava piuttosto a conoscenze ed abilità – nel testo più recente la *competenza alfabetica funzionale* ha una latitudine decisamente più ampia e una centralità assoluta.

La competenza alfabetica funzionale:

- a) "può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione": si abbandona il concetto limitante di 'comunicazione nella madrelingua' estendendo il dominio dell'alfabetizzazione, oltre che alla lingua ufficiale del paese, alle lingue immigrate, al dialetto e agli idiomi delle minoranze di vario tipo;
- b) in quanto competenza linguistica è definita come "la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti,

¹ I dati citati sono peraltro in linea con quelli rilevati dall'INVALSI in Italia negli ultimi anni, a conferma della diagnosi aspecifica, ed anzi assolutamente internazionale del fenomeno.

sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti”. In altre parole: comprende tutte le funzioni della lingua, abbraccia tutte le varietà diamesiche e diafasiche, anche al confine con altri settori del sapere.

Inoltre la conoscenza e il possesso delle abilità relative alle varietà delle lingue e dei dialetti non costituiscono un obiettivo fine a se stesso, ma sono funzionali all’applicazione della fondamentale norma sociolinguistica che regola nel reale scambio conversazionale le scelte linguistiche di ogni parlante: in altre parole, l’obiettivo finale è quello di “sorvegliare e adattare la propria comunicazione *in funzione della situazione*”.

Dunque, il concetto della competenza alfabetica si estende a tutta l’area del repertorio linguistico, a tutte le funzioni e a tutto l’arco delle situazioni e dei contesti. Di conseguenza, per rispondere a una realtà più complessa servono visioni più ampie e strumenti molto più articolati e complessi di quelli previsti dalle elaborazioni pedagogiche precedenti.

Un ampliamento d’orizzonte ancora più significativo è quello della ‘competenza in materia di cittadinanza’, che nel nuovo testo acquista piena autonomia: non rientra più nell’aggregato “competenze sociali e civiche” (presente nell’elenco del 2006 come competenza numero 6) ma è identificata come competenza autonoma, e come tale definita e descritta. Si riferisce alla “capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità” (Consiglio UE 2018, § 6 pag. 10).

L’accesso alla competenza di cittadinanza è dunque vincolato al possesso di alcuni prerequisiti: in primo luogo la capacità di comprendere, e poi la capacità di elaborare un pensiero critico, di sviluppare argomenti, di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali che nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di coltivare l’interesse per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale, indispensabili a loro volta per superare i pregiudizi e per garantire giustizia ed equità sociali. Questi presupposti, ben più numerosi e centrali di quelli elencati nel 2006, sono tutti iscritti entro l’area dell’alfabetizzazione funzionale, intesa nel senso ampio descritto sopra.

L’alfabetizzazione funzionale è dunque *pleno iure* un prerequisito indispensabile per la competenza di cittadinanza.

Un’altra conseguenza della rappresentazione più complessa di un mondo più complesso è costituita dal rafforzamento di un altro principio cardine: la *connessione-sovrapposizione fra le competenze*, e la proprietà, per ognuna di esse, di invadere campi anche non contigui di esperienza relazionale e culturale. I confini infatti sono labili, le etichette in parte

sovrapponibili: le competenze sociali e civiche e quelle relative alla capacità di ‘imparare ad imparare’, che nel testo del 2006 erano divise (competenze n. 5 e 6), ora sono unificate nella dizione “competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare”; ma, come si è visto, dalla stessa competenza-aggregata si è staccata la competenza di cittadinanza.

Nel testo del 2018 si dichiara esplicitamente che tutte le competenze chiave “si sovrappongono e sono interconnesse”, e che tutte hanno gli stessi presupposti: fra di essi il pensiero critico, le abilità comunicative, le abilità interculturali. Che non si possono acquisire se non, ancora una volta, con un’alfabetizzazione di livello avanzato.

L’elencazione delle 8 competenze base - con l’implicita distinzione di aree di competenza - è dunque, in fondo, un artificio meramente funzionale all’accuratezza della descrizione: nella pratica didattica ogni competenza interagisce con le altre, con un rapporto che spesso è – come nel caso esaminato - di presupposizione funzionale.

Questa premessa spiega un carattere specifico della Raccomandazione più recente, strettamente legato alla descrizione di un quadro più ricco e articolato del precedente: le competenze di base sono indispensabili per implementare l’istruzione di alta qualità, ma reciprocamente l’istruzione di qualità – arricchita da attività extracurricolari e da modalità di apprendimento non formale - migliora il conseguimento delle competenze di base. Le quali a loro volta sono solidamente intrecciate e interagenti le une con le altre: tutte, sinergicamente, contribuiscono allo “sviluppo delle capacità interpersonali, comunicative e cognitive essenziali, quali il pensiero critico, le abilità analitiche, la creatività” (punto 17 del preambolo).

Insomma: alfabetizzazione e cittadinanza sono competenze trasversali e coordinate, ma anche insieme distinte e complementari, sincretiche e funzionalmente differenziate. La cittadinanza tuttavia è attingibile solo mediante l’alfabetizzazione funzionale, perciò le due competenze sono legate anche da un rapporto di subordinazione.

Non sono idee nuove, per noi italiani, anzi per noi ‘occidentali’, eredi del mondo greco-latino: per la pluralità di codici e la competenza basata sulla variabilità basta citare Saussure, Halliday, la ricerca sociolinguistica. Per il valore civile e politico del linguaggio (o, detto altrimenti, la politicità intrinseca dei fatti di lingua) abbiamo una letteratura che comincia da Aristotele e arriva a don Milani, comprendendo – in varie declinazioni, e con attenzione diversa ai vari aspetti del rapporto lingua-società - nomi di grandi ‘insospettabili’: da Cicerone a Giambattista Vico a Cattaneo a Croce. Senza contare, naturalmente, Ascoli, Gramsci, Lombardo Radice, Freinet, Giacomo Devoto ed altri.²

² Per un ricco e documentato excursus storico si veda De Mauro (2018, pp. 41-58).

Per il valore civile e politico, cioè per il potere delle parole, non è neanche necessario consultare filosofi e linguisti di professione: basta rivolgersi ad Humpty Dumpty. Dice in tono sprezzante ad Alice “Quando io uso una parola questa significa esattamente quello che decido io... né più né meno”, lei gli risponde “Bisogna vedere se puoi dare tanti significati diversi alle parole” e Humpty Dumpty replica “Bisogna vedere chi è che comanda... è tutto qua”. Tutto dipende, insomma da chi è “il padrone della lingua” (Carroll 1978, pp. 203-4).

2. Alfabetizzazione, cittadinanza, democrazia

Nel mondo reale, se non funziona il processo di alfabetizzazione i giovani – e i meno giovani male alfabetizzati o dealfabetizzati - non si impadroniscono delle parole, dei significati propri e traslati, dei nessi, della sintassi complessa, della testualità, degli impliciti e dell’ironia: leggono comprendendo solo in parte o per nulla il significato dei testi. Non sono, appunto, i padroni della lingua. Con conseguenze disastrose: perché, come scrive Gianrico Carofiglio, “giovani incapaci di capire il significato di discorsi elementari sono i destinatari ideali per la propaganda dei demagoghi e dei populistici di ogni risma. E la propaganda volgare, violenta, carica di disprezzo per i significati, caratterizzata da una programmata povertà del lessico è uno degli acceleratori dell’ignoranza, e dunque dell’inadeguatezza democratica” perché “la democrazia è discussione, è ragionamento comune, si fonda sulla circolazione delle opinioni e delle convinzioni” (Carofiglio 2019). Vale tuttora, e più che mai, il famoso aforisma di don Milani: “Non chiamerei alfabeti, non chiamerei cittadino a pieno diritto, cittadino sovrano, chi non fosse in condizioni di intendere davvero la prima pagina del giornale”.

L’analfabetismo funzionale porta allo svuotamento della democrazia: “una literacy debole inficia le concrete possibilità di apprendimento e crescita personale, di orientamento professionale, di accesso al mondo dei servizi e dell’associazionismo, di consapevolezza nei consumi ecc.” (Paone 2018). Ma non solo: porta a difficoltà nell’elaborare criticamente le informazioni, nel verificare l’attendibilità delle fonti, nell’elaborare opinioni meditate, motivate e solide. Basta pensare a un momento cruciale e oggi ricorrente della vita democratica di un paese: le elezioni. Come osservava Tullio De Mauro (2004, p. 162) “basta dire che si svolgono libere elezioni per essere certi che questo sia un paese democratico? Ma come la mettiamo se questo sistema è esercitato in condizioni di analfabetismo diffuso, di diffusa incapacità di valutare i programmi?”. E noi oggi ci troviamo proprio davanti a questo paradosso: siamo – o presto saremo - chiamati a votare ma il 28% di noi ha una competenza alfabetica molto modesta, ai limiti dell’analfabetismo

funzionale, e dunque per decidere come votare - cioè a chi affidare il proprio avvenire - non può confrontare analisi e programmi ma si accontenta della pubblicità propagandata con slogan semplici e urlati, semplificati, slogan che, come si dice, parlano alla pancia. Questa non è consapevole partecipazione democratica, e non lo è proprio a causa di un'alfabetizzazione carente. O, ancor peggio, di una dealfabetizzazione.

2.1. Che cosa bisogna fare per l'educazione di base e permanente

Le caratteristiche di una società sempre più mobile e digitale, com'è oggi quella italiana, richiedono un allargamento di orizzonti e un'attribuzione di responsabilità civile e politica al linguaggio, responsabilità che determinano, per il decisore e l'esecutore di orientamenti pedagogici, una serie di pesanti obblighi, ai quali la scuola è - o forse meglio: sarebbe - impegnata.

Riferendosi sia all'educazione di base che all'educazione permanente, il Consiglio d'Europa (Consiglio UE 2018) elenca questi obblighi imprescindibili:

1. un'istruzione di alta qualità;
2. la generalizzazione di modalità di insegnamento e apprendimento che puntino su motivazione e riflessione autonoma più che sul sistema premi-punizioni;
3. un programma specifico di socializzazione delle buone pratiche per migliorare il livello del personale didattico: insegnanti, dirigenti, ricercatori e docenti universitari, animatori socioeducativi, formatori dei docenti e formatori per adulti;
4. la diffusione di buone pratiche per l'apprendimento non formale (animazione socioeducativa, volontariato), finalizzate in primo luogo allo sviluppo di capacità interpersonali: pensiero critico, creatività, capacità analitiche ecc.;
5. cooperazione fra contesti di apprendimento diversi.

Al di sopra di questi c'è poi un obiettivo trasversale, sovraordinato rispetto agli altri: la *formazione professionale iniziale e continua*. È questa la chiave di tutti i programmi di sviluppo delle competenze chiave, e si basa proprio sulla dimensione della complessità, evidenziata dall'analisi della società postalfabetica, liquida e fortemente dinamica nella quale vivono oggi tanto i giovani quanto i meno giovani. Diciamo, i cittadini italiani.

Il documento della Commissione europea è però in parte monco. Non trae dalle premesse che abbiamo esaminato prima le naturali conseguenze: la formazione professionale deve fornire anche strumenti e metodi per un'alfabetizzazione effettivamente funzionale alla pratica di cittadinanza.

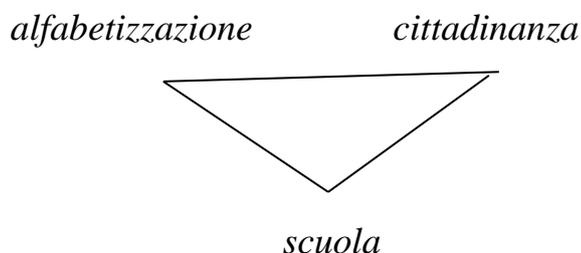
Il pentologo della Commissione andrebbe dunque completato con almeno altri tre precetti:

6. diffusione di buone pratiche di alfabetizzazione avanzata, multimodale, multivarietaistica, mirate alla *capacità di comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni*;
7. orientamento dell'acquisizione delle capacità linguistiche verso la *comprensione delle strutture e dei concetti sociali, storici, economici e giuridici*;
8. sviluppo delle *capacità di pensiero critico, di argomentazione, di accesso e di corretta interpretazione di tutti i mezzi di comunicazione di massa*.

3. E la scuola italiana?

Quello richiamato sino ad ora è il quadro generale dei problemi e delle proposte di soluzione che creano lo sfondo sul quale si staglia il problema specifico, reale e concreto della scuola italiana. La quale si trova oggi a gestire un carico di problemi certamente superiori alle sue forze. La scuola infatti mostra al suo interno tante facce diverse, molte delle quali sono spesso decisamente arretrate: ancora oggi sono ampiamente diffuse pratiche educative che limitano l'orizzonte semiotico al codice verbale, o addirittura a quello scritto formale, e danno alla padronanza della lingua un valore meramente estetico di appropriatezza formale.

Può la scuola, da sola, realizzare gli obiettivi che abbiamo sviluppato sin qui, in termini sia di scolarizzazione di base sia di educazione permanente? Onestamente, temo di no. Eppure, la scuola è ancora oggi luogo e agenzia tanto di alfabetizzazione quanto di cittadinanza. Non l'unico ma di certo, ancora, il più importante fra i luoghi e le agenzie operanti – o quanto meno sperabilmente operanti – con queste finalità. Se così stanno le cose, allora, si può dire che la bipolarità delle competenze di *alfabetizzazione e cittadinanza* va inserita in un campo più vasto, che comprende competenze e luoghi di sviluppo delle competenze (la scuola), rappresentabile con il triangolo:



4. Scuola e alfabetizzazione nella storia recente d'Italia

Così perimetrando l'area escludiamo una serie di situazioni extrascolastiche (principalmente, i luoghi del *life-long learning*), ma accendiamo un faro ben orientato sul principale dei luoghi in cui maggiori sono tuttora le possibilità di – e le responsabilità per – la costruzione del 'buon cittadino'.

Soffermiamoci sul lato del triangolo che unisce scuola e alfabetizzazione. Il rapporto fra scuola e alfabetizzazione è apparentemente il più facile da descrivere (anzi, da raccontare, visto che disponiamo di serie storiche di dimensione più che secolare). Se ad alfabetizzazione diamo il significato 'minimo' di "essere in grado di leggere e scrivere" si può far coincidere il numero dei non alfabetizzati con il numero (o la percentuale) di analfabeti rilevati nei censimenti decennali della popolazione italiana, e si può seguire l'andamento del processo di alfabetizzazione – a quei dati complementare – decennio per decennio. Le percentuali di analfabeti rilevate dall'ISTAT negli ultimi 60 anni hanno un andamento costantemente calante (figura 1).

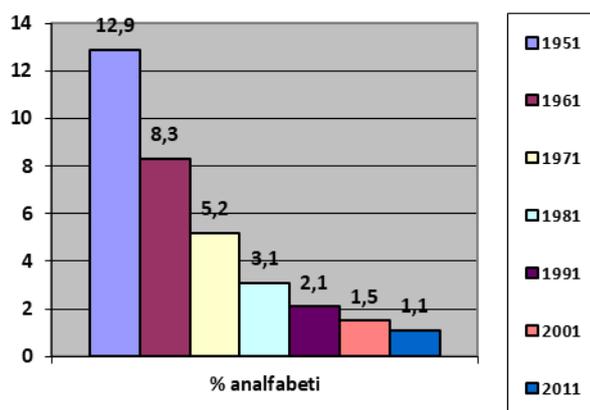


Figura 1
Percentuali di analfabeti dal 1951 al 2011.

È evidente il progresso enorme compiuto in poco più di mezzo secolo: in termini assoluti, si è passati da 5.456.000 a 596.000 analfabeti: come dire che nel 2011 era rimasto solo un decimo dei cinque milioni e mezzo di analfabeti che si registrava alla metà del secolo scorso. Una diminuzione progressiva, sistematica, continua, direi inarrestabile. Conoscendo gli sforzi giganteschi fatti dalla scuola in questo torno di tempo, e tenendo conto dell'influenza che può avere esercitato il progresso prima tecnico poi tecnologico e sociale in direzione di un incremento dell'alfabetizzazione sembra ben motivata la conferma – validata da una nutrita bibliografia - di una relazione di causa-effetto fra l'impegno didattico e l'alfabetizzazione. Anzi, la costanza della

progressività nell'incremento della prima (facilmente dimostrabile in sede di storia della scuola) e della seconda suggeriscono l'ipotesi di una vera e propria correlazione positiva.

Ma le cose non sono così semplici.

5. Ostacoli di ordine storico-geografico

Gli stessi dati, scorporati in ragione dell'appartenenza geografica ad ognuna delle cinque macro-aree usate dall'ISTAT per le sue indagini, mostrano una distribuzione geograficamente molto sbilanciata (figura 2).

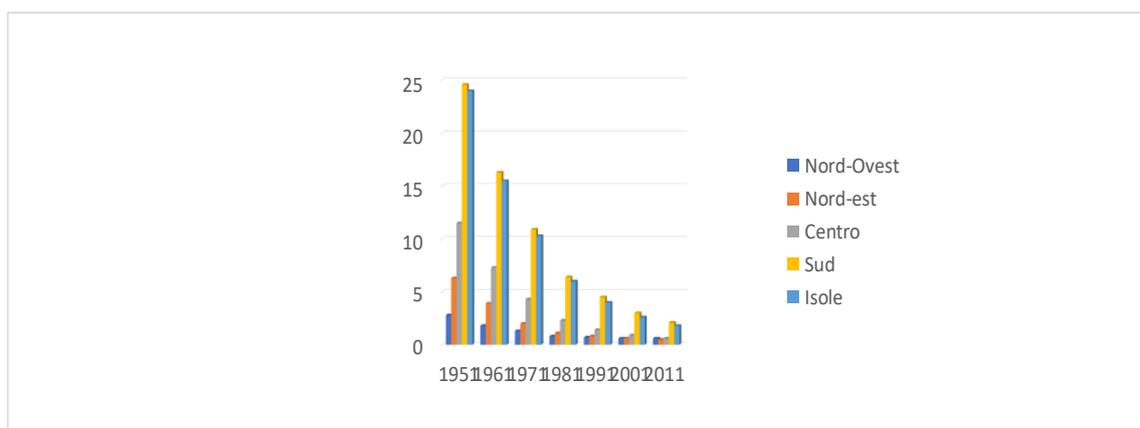


Figura 2
Percentuali di analfabeti, per area geografica.

Il coefficiente di abbattimento dell'analfabetismo di ognuna delle macroaree ha lo stesso andamento, nel tempo, dell'Italia nel suo complesso, ma c'è una differenza fondamentale. Sud e Isole partono da valori altissimi (rispettivamente 24,6 e 24,0) mentre il Nord-ovest muove da una percentuale molto bassa: per rendere l'idea diciamo che il punto di partenza delle regioni settentrionali è molto vicino a quello che sarà, per le isole, solo il punto di arrivo di una lunga e faticosa conquista. La media nazionale ha dunque in modo accentuato, quasi esasperato, la caratteristica di ogni media: non dice nulla sulla distribuzione, in questo caso geografica, dei valori. Lo scorporamento dei dati evidenzia invece l'azione determinante di un *fattore geografico* che, a sua volta, ha evidentemente radici profonde altrove, nella *storia* di ogni parte del nostro Paese.

A loro volta queste variabili storico-geografiche, per la loro stessa natura, agiscono sui processi di alfabetizzazione in modo intrecciato anche con altri fattori di variazione. E tutti insieme li condizionano – spesso, li distorcono - orientandone i risultati verso gli esiti che oggi constatiamo con grande preoccupazione.

6. Ostacoli di ordine socioeconomico

Prendiamo in considerazione i dati raccolti dall'INVALSI in tutta la popolazione scolastica italiana, dei gradi 2 e 5 (classe seconda e quinta della scuola primaria), 8 (classe terza della secondaria di grado inferiore), 10 e 13 (classi seconda e quinta della scuola secondaria di grado superiore). In uno studio recente (Sobrero 2017)³ condotto su classi campione di seconda superiore, per un totale di 2.256 classi corrispondenti al 5% dell'universo statistico, mettendo in relazione per ogni studente l'indice ESCS (Economic, Social and Cultural Status) con il punteggio ottenuto nelle prove di riflessione sulla lingua si riscontra una relazione decisamente stretta fra la condizione socioeconomica e il livello di prestazione. Il coefficiente di correlazione di Pearson fra i valori rilevati di volta in volta sulle due scale è di 0,237, cioè attesta quello che gli statistici chiamano *legame significativo* fra le due variabili. In altre parole, ancora oggi – dopo un secolo e mezzo di scuola pubblica nazionale e dopo più di settant'anni di scuola teoricamente basata sull'uguaglianza delle opportunità - da uno studente che ha un indice socio-economico e culturale elevato abbiamo fondati motivi per aspettarci un punteggio in media più alto di quello di uno studente con un indice basso; reciprocamente, da un allievo che ha un indice basso ci aspettiamo un punteggio mediamente più basso.

Se consideriamo, insieme all'indice socioeconomico e culturale, altre variabili che riteniamo in grado di influenzare il punteggio e applichiamo un modello di regressione lineare per verificare la forza del legame fra il punteggio ottenuto nelle prove di riflessione sulla lingua (variabile dipendente) da una parte e le altre variabili dall'altra otteniamo un diagramma che illustra il peso relativo di diversi fattori (figura 3).

³ Le elaborazioni dei dati INVALSI qui presentate sono tratte da questo articolo.

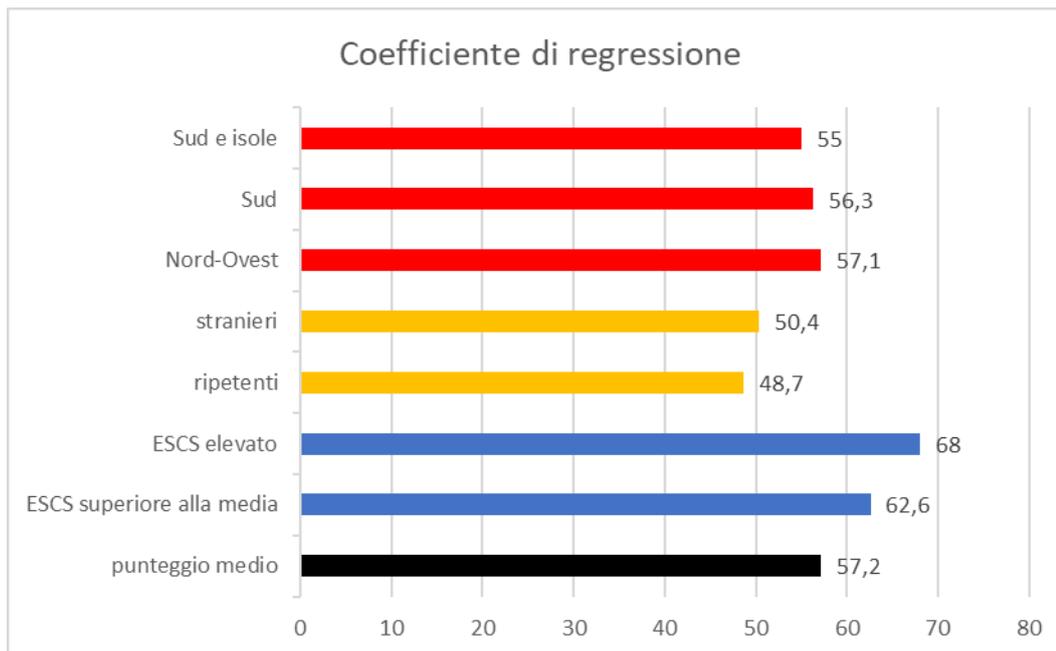


Figura 3

Peso relativo di punteggio, per macro-area geografica, provenienza e ripetenze, ESCS.

Rispetto al punteggio medio è forte l'influenza dell'ESCS (che cresce in proporzione diretta con il miglioramento delle condizioni socioeconomiche). Ma i due fattori che condizionano ancor più pesantemente – e negativamente – i risultati sono la condizione di *immigrato* (di seconda ma ancor di più di prima generazione) e quella di *ripetente*. Aggiungo che se queste due condizioni si sommano – cioè se il ragazzo immigrato è anche ripetente – il punteggio si abbassa paurosamente: 41,9. Rispetto al peso di queste due variabili quello delle aree meridionali e insulari del Paese è decisamente inferiore.

L'intreccio con la variabile fondamentale – la situazione socioeconomica – avviene anche con altre variabili, dall'effetto tutt'altro che trascurabile,

6.1. Titolo di studio dei genitori⁴

È importante, in quanto componente fondamentale del clima culturale in cui cresce il ragazzo (figura 4).

⁴ Il grafico relativo al titolo di studio della madre ha un andamento perfettamente sovrapponibile a questo.

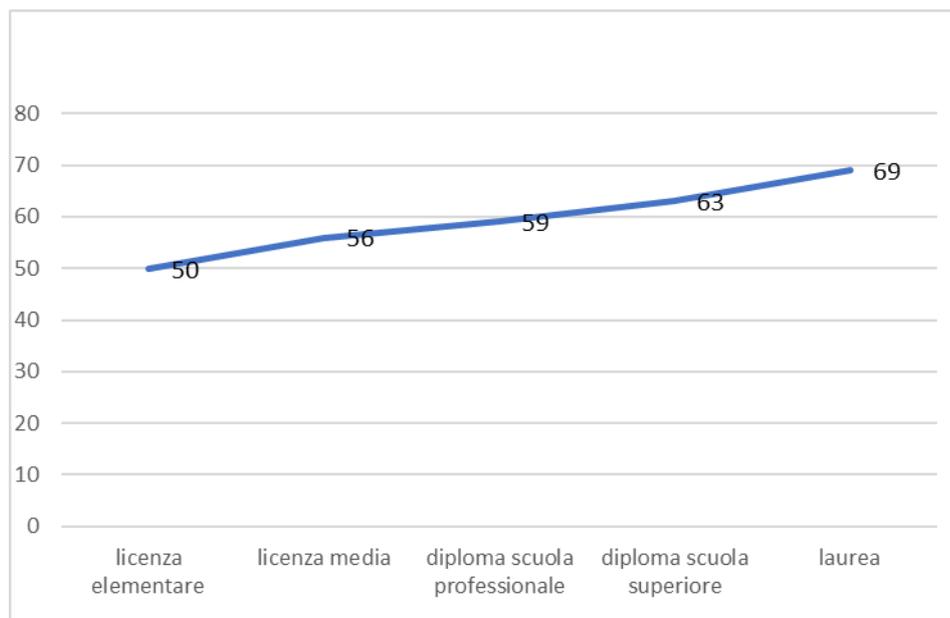


Figura 4
Punteggi ottenuti e titolo di studio del padre.

Com'è evidente, il punteggio ottenuto nei test sale in proporzione diretta e in modo costante con il crescere del livello di istruzione dei genitori. Semplificando, c'è tuttora una relazione diretta fra grado di alfabetizzazione dei genitori e dei figli. L'ascensore culturale – e dunque anche quello sociale – è molto lento e si guasta troppo spesso.

6.2. Attività lavorativa dei genitori

Alle professioni legate a uno statuto socioeconomico e socioculturale più alto (impiegato, maestro, professore, funzionario, professionista ecc.) corrispondono prestazioni mediamente – e decisamente - migliori rispetto a quelle degli studenti i cui genitori hanno professioni dallo statuto comunemente percepito come inferiore (agricoltore, operaio, collaboratore domestico, casalinga, disoccupato...). Si noti che per le attività di statuto 'alto' – diversamente dalle altre - è richiesto un titolo di studio medio-alto. La relazione non è dunque del tipo one-to-one ma è di tipo multiplo e intrecciato: abbraccia titolo di studio, professione, indice socioeconomico da una parte e abilità linguistiche dall'altra.

6.3. Lingua parlata usualmente in casa

Anche la scarsa esposizione al parlato in lingua italiana influisce negativamente sul punteggio nelle prove INVALSI (figura 5).

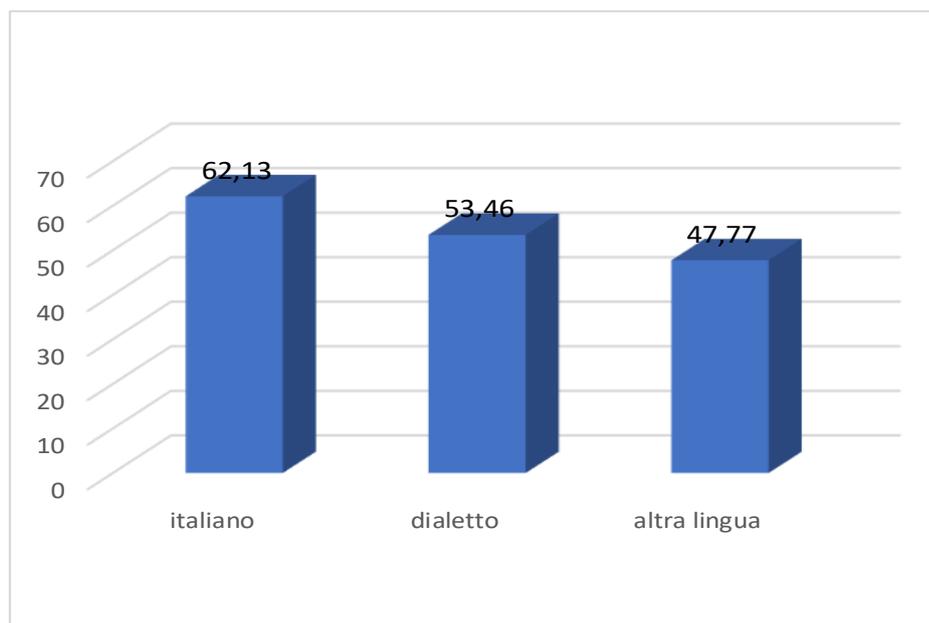


Figura 5
Punteggi medi e lingua d'uso in famiglia.

Il problema ovviamente non riguarda l'incompatibilità del dialetto – o di una lingua immigrata – con l'italiano ma l'esposizione dell'apprendente alla produzione di messaggi – o alla pratica di conversazioni – nella lingua-bersaglio: insomma, non è un problema di ordine linguistico ma socio-pedagogico, e riguarda le opportunità di full immersion nell'italiano al di fuori dell'ambito scolastico, sicuramente maggiori in ambiente italofono che in ambiente non italofono.

6.4. Quantità di libri posseduti in famiglia

Infine, la variabile 'classica', mai contestata (anche perché facilmente identificata come concausa di ripetuti insuccessi): la presenza di un buon numero di libri – ovvero di proposte di lettura extrascolastica - all'interno della famiglia. Fra gli alunni che in famiglia trovano meno di dieci libri e quelli che ne trovano più di 500 la differenza nel livello di comprensione dello stesso testo è molto accentuata (figura 6).

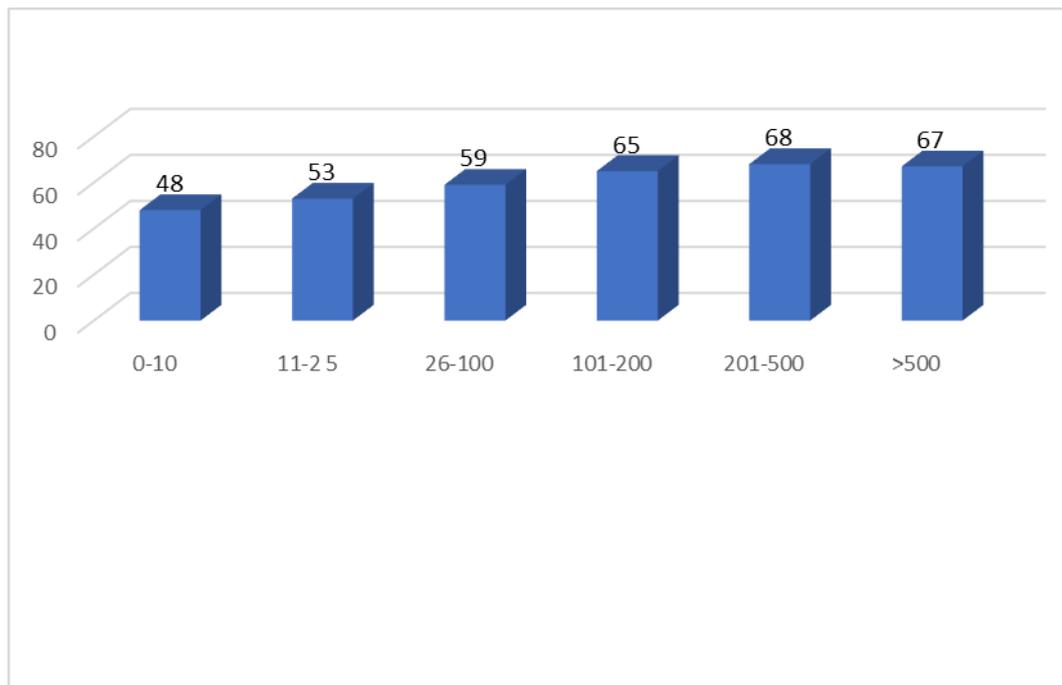


Figura 6
Punteggi medi e libri in casa.

Il possesso di libri è l'indice più significativo, e incontrovertibile, del clima culturale che si vive in famiglia: la presenza di una vera e propria biblioteca in famiglia rimanda non solo a una maggiore esposizione a produzioni in lingua italiana ma anche l'acquisizione 'spontanea', cioè motivata, di competenze di lettura e comprensione dei testi che è preliminare ma anche parallela e complementare a quella stimolata in classe. Ancora una volta, il retroterra culturale e sociale determina di per sé privilegi e discriminazioni nell'apprendimento.

6.5. Altri fattori

I dati INVALSI identificano anche altri fattori, apparentemente secondari: ad esempio la disponibilità a casa di *spazi e risorse* per studiare. Nel campione considerato hanno punteggi medi superiori alla media generale coloro che possiedono *beni e servizi utili per lo studio* (come uno spazio tranquillo, un computer, un'enciclopedia, l'accesso a Internet) mentre quelli che non ne hanno offrono prestazioni nettamente inferiori. Il grafico relativo è perfettamente sovrapponibile a quello del rapporto fra punteggi ottenuti e indice ESCS. In altre parole: chi vive in condizioni socioeconomiche sfavorevoli ha molte probabilità di non disporre di beni e servizi utili per lo studio a casa, e sviluppa minori competenze nella riflessione sulla lingua (che è, non dimentichiamo, una delle dimensioni fondamentali del processo di alfabetizzazione).

Che cosa fa sì che una scuola funzioni bene? In primo luogo insegnanti preparati, aggiornati e motivati: sembra un truismo, un'ovvietà, ma a giudicare dai provvedimenti legislativi e dalle politiche ministeriali degli ultimi decenni questo requisito è percepito come del tutto irrilevante. E questa irresponsabile sottovalutazione è il primo e più grave errore, che di sicuro non va addebitato alla scuola. Al contrario...

Un insegnante bravo – e motivato, e adeguatamente retribuito – però non basta ancora. Gli stessi dati INVALSI, nella ricerca ora ripresa, dimostrano che sull'apprendimento agiscono anche fattori apparentemente di livello inferiore, e invece insospettabilmente (per molti) efficaci: la presenza di laboratori informatici, di laboratori scientifici, di biblioteche funzionali, e persino di un'adeguata illuminazione e di un riscaldamento efficiente. Insomma: quando si parla di qualità della scuola bisogna intendere 'scuola' in tutte le accezioni possibili, dalla più astratta e burocratica (una struttura del Ministero dell'Istruzione) alla più concreta: donne e uomini - insegnanti, operatori scolastici – e ambienti, strumenti, cose.

Qualcuno potrebbe obiettare che questi dati riguardano solo l'abilità di riflessione sulla lingua, che spesso si confonde con la grammatica, dunque non riguardano nessuna delle abilità fondamentali dell'educazione linguistica: lettura, scrittura, ascolto, parlato. E dirà che riflettono una condizione di decadenza generale del possesso della lingua, che si riscontra in questi ultimi anni: prima era tutta un'altra musica...

Non è così: i dati che ho ora richiamato trovano un puntuale riscontro nelle più accurate e ampie indagini sui risultati dei processi di alfabetizzazione che siano state compiute in Italia prima d'ora. Ad esempio, l'indagine sulle capacità di lettura a livello di quarta elementare, condotta nel 1990-91 in 31 paesi dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), per l'Italia (Lucisano 1994) rilevava una relazione molto stretta fra la capacità di lettura e i fattori legati alle caratteristiche della famiglia (Tabella 1).

Fattori	Peso⁵
Quantità di libri posseduti, in famiglia	73
Usi linguistici prevalenti in famiglia	44
Benessere economico della famiglia	30

Tabella 1
Capacità di lettura e peso di tre fattori interni alla famiglia.

⁵ È il valore dell'indice di correlazione con lo scarto fra punteggio massimo e minimo, relativamente alle capacità di lettura: in altre parole, misura la capacità delle variabili di determinare scarti fra i punteggi massimi e minimi ottenuti nelle prove di comprensione.

A cavallo dei due secoli – e dunque una ventina d’anni fa – l’IRRSAE di Bari ha coordinato una ricerca, condotta in 17 regioni italiane, su un campione rappresentativo di 8442 alunni di quinta elementare (Carella 2004). La ricerca non a caso era dedicata ai “rischi di una debole alfabetizzazione” e prevedeva prove di lettura/comprensione di testi e prove di scrittura.

Ebbene, i risultati sono quasi perfettamente sovrapponibili a quelli che ho richiamato prima. I bambini a forte rischio di svantaggio nelle capacità di lettura sono quelli che:

- hanno genitori poco istruiti
- dedicano poco tempo alla lettura per diletto
- ricevono dalla famiglia pochi stimoli culturali
- in casa trovano pochi libri
- vivono in un quartiere e in una famiglia in cui si parla normalmente in dialetto

(Carella 2004, pp. 61-78).

7. L’ineguaglianza delle opportunità, risultato di una correlazione spuria

Dunque i fattori esterni che interferiscono nel processo di alfabetizzazione scolastica riflettono problemi non contingenti ma strutturali, ed esprimono le difficoltà della scuola a portare a compimento il suo compito storico di alfabetizzazione, in una situazione in cui ci sono ancora molti, troppi condizionamenti sia esterni che interni i quali orientano tuttora – come venti e come trent’anni fa - verso l’ineguaglianza delle opportunità, se non addirittura verso la discriminazione di fatto. Sono, in altre parole, le ‘divisioni invisibili’ di Maryanne Wolf (2009).

In definitiva, la relazione fra scuola e alfabetizzazione, generalmente e intuitivamente classificata come associazione, o come relazione positiva, in realtà ha i caratteri tipici della correlazione spuria, o quanto meno – per certe associazioni – indiretta.

Molte delle variabili che abbiamo visto come corresponsabili del processo di alfabetizzazione nella scuola italiana sono indipendenti da chi opera nella scuola: e questo scarica parte della responsabilità sui momenti decisionali della vita politica e amministrativa, ai quali tutti possiamo contribuire ma solo indirettamente, come cittadini. Resta però a chi opera nella scuola (soprattutto con attività didattica) un’altra parte – per molti versi decisiva – della responsabilità.

8. Un decalogo finale, orientato anche sulla Costituzione

Se vogliamo elaborare linee di condotta ‘virtuose’ in questa prospettiva, ridotta ma realistica nell’agitata temperie italiana, possiamo stilare un decalogo, di indicazioni operative, che appare in tutta evidenza molto meno ricco del precedente, anzi più modesto, ma ha obiettivi effettivamente raggiungibili nella scuola italiana, *hic et nunc*.

1. Gli obiettivi dell’alfabetizzazione, e in particolare dell’educazione linguistica, non riguardano solo l’insegnante di italiano ma vanno condivisi da tutti gli insegnanti, perché è per tutti evidente che il possesso pieno delle facoltà del linguaggio è funzionale sia alla corretta socializzazione degli alunni che al miglioramento delle loro prestazioni, materia per materia. Questo comporta una decisa attenuazione delle barriere, oggi ancora troppo elevate, fra discipline, materie, competenze.
2. I ragazzi possono acquisire competenze linguistiche avanzate solo se le percepiscono come strumento di partecipazione attiva e dinamica alla vita sociale e intellettuale: in altre parole lettura e scrittura (ma anche tecniche di ascolto e pianificazioni di parlato) sono acquisite ben più rapidamente ed efficacemente se sono motivate all’interno di attività di discussione, partecipazione, studio, ricerca... Cooperazione educativa e compiti di realtà vanno in questa direzione, puntando simultaneamente a obiettivi di integrazione fra alfabetizzazione e cittadinanza attiva. Anche alla base della metodologia delle *flipped classroom* c’è questo principio, applicato alla vita intellettuale: si affida all’insegnante un ruolo centrale nell’attivazione di competenze cognitive alte (comprendere, valutare, applicare) la cui acquisizione trascina competenze linguistiche altrettanto alte, o complesse.
3. Sviluppare capacità di piena comprensione dei testi, capacità di argomentare e di elaborare un pensiero critico autonomo sono fini a cui mirare non solo nell’ora di italiano ma in tutte le ore dell’attività scolastica, perché sono funzionali, per loro intrinseca natura, tanto a una piena alfabetizzazione quanto al conseguimento degli obiettivi fondamentali – e trasversali - di educazione alla cittadinanza attiva.
4. Elaborare e applicare strumenti di accesso consapevole ai social e, in generale, ai mezzi di comunicazione di massa è indispensabile e urgente, per garantire le pari opportunità, nella declinazione più moderna dei diritti alla comunicazione
5. Non si può avviare un processo di alfabetizzazione senza partire dalla conoscenza del retroterra linguistico e culturale del ragazzo: la sua famiglia, il suo ambiente. È il punto di innesco, dal quale dipende l’avanzamento tanto del processo di alfabetizzazione quanto – di conseguenza - della pratica di cittadinanza.

6. L'orizzonte dell'alfabetizzazione deve essere il più largo possibile: sepolta ormai l'era della centralità dell'italiano letterario, proprio per rispettare il canone della motivazione e dell'adeguatezza ad ogni contesto prevedibile, la gamma delle possibilità offerte all'apprendente dovrà comprendere tutte le varietà – e gli incroci di varietà – presenti nel repertorio linguistico italiano. Allo studente si dovranno dare progressivamente tutti gli strumenti comunicativi per interagire in modo coerente col contesto. Lo scopo non è solo limitato all'educazione linguistica: rispettare e usare opportunamente le risorse linguistiche disponibili nel repertorio è il primo passo per imparare a vivere e operare nel contesto comunicativo italiano non da succubi male alfabetizzati ma da pari a pari: possedere ed esercitare, insomma, la parità nelle competenze e nella vita civile.
7. L'acquisizione di competenze deve riguardare tutti i livelli e le modalità di articolazione della lingua: ascolto e parlato, oralità e scrittura, linguaggi verbali e non verbali ecc.
8. Per gli obiettivi di educazione linguistica ma anche – se non soprattutto – per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza è essenziale che gli apprendenti siano dotati delle chiavi di accesso alla lingua dei settori in cui si articola la vita sociale e culturale, cioè i linguaggi speciali, in primo luogo dei settori giuridico, economico, sociale ecc.
9. Altre competenze, apparentemente 'accessorie', in realtà nell'ottica della cittadinanza sono indispensabili. Se anziché ripetere regole grammaticali gli studenti sono portati per mano a fare pratica di riflessione sulla lingua si avviano in modo intelligente e motivato allo studio della realtà linguistica, del funzionamento del linguaggio verbale, dei meccanismi delle lingue, dei dialetti e degli altri codici di comunicazione, in altre parole diventano davvero 'i padroni della lingua': che è – anche questo - un obiettivo insieme di educazione linguistica e di cittadinanza.
10. Un obiettivo trasversale, forse il più trasversale di tutti, è - infine – quello di sviluppare il senso della funzionalità comunicativa di ogni scelta linguistica, ovvero di impostare come obiettivo principale non la scelta della forma linguistica giusta ma della forma che comunica al meglio il messaggio, perché è la più adeguata al contesto, all'interlocutore, allo scopo. Per un motivo molto semplice: nell'uso quotidiano della lingua quella che conta è l'efficacia comunicativa, la sola che rende uguali, indipendentemente dal background, dal contesto, dalle fortune scolastiche. In altre parole, possedere i segreti della funzionalità comunicativa è uno strumento fondamentale per contribuire attivamente ad attuare l'articolo 3 della Costituzione.

Queste indicazioni discendono, oltre che dall'art. 3 della Costituzione, dalle più recenti Raccomandazioni del Consiglio d'Europa, dall'analisi dei dati

INVALSI, OCSE PISA, IRRSAE ecc., e dalle ultime riflessioni sul neoanalfabetismo degli studenti⁶, ma hanno anche un riferimento molto preciso, nella letteratura italiana di educazione linguistica: le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del GISCEL, 'opera collettiva' ma ispirata, voluta e scritta da Tullio De Mauro nel lontano 1975.⁷ Il pensiero corre in particolare alla tesi VIII "Principi dell'educazione linguistica democratica", e induce a una facile identificazione tra l'espressione 'educazione linguistica democratica' e il tema di cui qui ci occupiamo: l'alfabetizzazione come pratica di cittadinanza.

Per sintetizzare in una formula semplice, ma molto impegnativa per chi ha a cuore le sorti della scuola e della democrazia in Italia: alfabetizzazione, cittadinanza e democrazia sono intrinsecamente, storicamente, filogeneticamente inscindibili.

Bionota: nato ad Alessandria nel 1941, laureato alla Facoltà di Lettere dell'Università di Torino, ha insegnato presso l'Università di Lecce come professore incaricato dal 1972 al 1975 (Storia della lingua italiana) e come professore ordinario dal 1975 al 2011 (prima Dialettologia italiana, poi Linguistica e Lingua italiana). Professore emerito dal 2011. È stato Rettore dell'Università di Lecce, Direttore di Dipartimento, membro del Nucleo di valutazione dell'Università. È stato Presidente della Società di Linguistica Italiana e Segretario nazionale del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica).

È autore di numerosi studi specialistici di linguistica e di educazione linguistica pubblicati su riviste italiane e straniere, e di strumenti per l'educazione linguistica (grammatiche scolastiche ecc.).

Recapito autore: albertoasobrero@gmail.com

⁶ Su questo mi permetto di rinviare a Sobrero 2020.

⁷ Si vedano De Mauro 2018 e Loiero-Lugarini 2019.

Riferimenti bibliografici

- Carella C. 2004 (ed.), *Leggere e scrivere nella società complessa*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Carofiglio G. 2019, *Perché il potere ha tolto le parole ai nostri ragazzi*, in “la Repubblica” del 13 luglio.
- Carroll L. 1978, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, Mondadori, Milano.
- Consiglio d’Europa 2006, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente* in “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea” n. 394 del 30 dicembre 2006.
- Consiglio d’Europa 2018, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*, in “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea” n. 189 del 4 giugno 2018.
- De Mauro T. 2004, *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. 2018, *L’educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Loiero S., Lugarini E. (eds.) 2019, *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati, Firenze.
- Lucisano P. 1994 (ed.), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo: i risultati dell’indagine internazionale IEA-SAL*, Tecnodid, Napoli.
- Paone F. 2018, *Literacy e cittadinanza: l’attualità delle ‘Dieci Tesi’ nella scuola democratica* in “Insegnare” 13 dicembre 2018.
- Sobrero A.A. 2017, *Mesures de l’apprentissage et variables contextuelles* in “Sociolinguistic Studies” 11.2-4, pp. 389-411.
- Sobrero A.A. 2020, *Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI*, in “Italiano a scuola” 2, pp. 131-142.
- Wolf M. 2009, *Proust e il calamaro. Storia e scienze del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.