



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA

SCUOLA DI SCIENZE UMANISTICHE

**DIPARTIMENTO DI ITALIANISTICA, ROMANISTICA,
ANTICHISSIMA, ARTI E SPETTACOLO**

Corso di Laurea Magistrale in Letterature Moderne e Spettacolo

Tesi di Laurea

**PADRONEGGIARE UNA LINGUA. DALLE CAMPAGNE DI ALFABETIZZAZIONE DI
MASSA AL PROBLEMA DELL'ANALFABETISMO FUNZIONALE**

Relatore: Professor Enrico Testa

Correlatore: Professoressa Manuela Manfredini

Candidato: Riccardo Giangreco

Anno Accademico 2021/2022

“Tú, que me lees, ¿estás seguro de entender mi lenguaje?”

Jorge Luis Borges, *La biblioteca de Babel*

INDICE

1. Istituzioni, treni e tubi catodici: il lungo percorso del processo di alfabetizzazione in Occidente, e qualche falso mito.....5

<i>1.1 Diffusione e contraddizioni di un mito.....</i>	<i>5</i>
<i>1.2 Uno sguardo europeo</i>	<i>8</i>
<i>1.2.1 Dass mann Kinder solle zu Schule halten.....</i>	<i>9</i>
<i>1.2.2 Dal XVIII secolo alle rivoluzioni industriali.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3 Epica nordamericana.....</i>	<i>13</i>
<i>1.4 Percepirsi e comprendersi</i>	<i>16</i>
<i>1.4.1 Problemi scolastici dell'Italia unita</i>	<i>19</i>
<i>1.4.2 Prospettiva familiare</i>	<i>20</i>
<i>1.4.3 L'italiano (lentamente) in ogni casa.....</i>	<i>22</i>
<i>1.5 Zero virgola sei</i>	<i>24</i>

2. Analfabetismo e analfabetismo funzionale: tipologie, sviluppo della problematica, possibili conseguenze e ruolo della scuola.....25

<i>2.1 Intervallo anatomico.....</i>	<i>25</i>
<i>2.2 Elementi di intrusione</i>	<i>27</i>
<i>2.3 Intervallo infetto.....</i>	<i>28</i>
<i>2.4 Dal simultaneo al sequenziale e viceversa.....</i>	<i>30</i>
<i>2.5 Quanto legge chi sa leggere?.....</i>	<i>33</i>
<i>2.6 Funzionale ma per cosa?</i>	<i>35</i>
<i>2.7 Una questione di numeri.....</i>	<i>37</i>
<i>2.8 Scuole chiuse.....</i>	<i>42</i>
<i>2.9 Il lato oscuro delle imposizioni.....</i>	<i>45</i>
<i>2.10 Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: eine Zusammenfassung</i>	<i>50</i>

3. Comprensione del testo: un'analisi (maggio-giugno 2022, Università degli Studi di Genova)61

<i>3.1 Off topic: tendenze linguistiche riscontrate nell'italiano scritto dei testi universitari</i>	<i>61</i>
<i>3.2 Considerazioni preliminari.....</i>	<i>62</i>
<i>3.3 Caratteristiche del gruppo campione.....</i>	<i>64</i>
<i>3.4 Istruzione e competenze linguistiche dei partecipanti</i>	<i>65</i>
<i>3.5 Lettura, tempo libero e informazione.....</i>	<i>67</i>
<i>3.5.1 Lettura.....</i>	<i>67</i>
<i>3.5.2 Tempo libero</i>	<i>68</i>
<i>3.5.3 Informazione.....</i>	<i>69</i>
<i>3.6 Errori: un commento introduttivo.....</i>	<i>70</i>
<i>3.6.1 Errori commessi in base al giorno di somministrazione.....</i>	<i>73</i>
<i>3.6.2 Errori commessi in base al genere</i>	<i>74</i>

3.6.3 Errori commessi in base all'età.....	75
3.6.4 Errori commessi in base al percorso di studi	77
3.6.5 Errori commessi in base alle capacità linguistiche	78
3.6.6 Errori commessi in base all'abitudine alla lettura	79
3.7 Conclusioni	80

4. Conclusioni.....81

4.1 ItsArt, ripresa.....	81
4.2 Un futuro per la scuola.....	83
4.3 Concludendo, per davvero	87

5. Appendice89

6. Bibliografia & sitografia96

7. Ringraziamenti101

1. Istituzioni, treni e tubi catodici: il lungo percorso del processo di alfabetizzazione in Occidente, e qualche falso mito

1.1 Diffusione e contraddizioni di un mito

Come ogni cultura, anche l'Occidente possiede, a discapito della patina di razionalismo scientifico e tecnologico, una mitopoiesi molto attiva in grado di partorire idee pervasive che si presume debbano avere validità universale. Un esempio è l'idea del progresso, intesa come unica strada percorribile dall'essere umano, che porterebbe a un graduale miglioramento della propria condizione durante la sua vita terrena, le "magnifiche sorti e progressive", insomma, di cui già Leopardi si fece ironicamente beffe nei versi de *La Ginestra*. Anche l'ideale democratico, nella sua accezione occidentale è ritenuto l'unica forma possibile di governo, migliore di tutti gli altri ordinamenti politici, perché in grado di fornire a tutti le stesse possibilità (politiche, economiche e sociali) e gli stessi diritti. Purtroppo, però, fino ad ora i principali tentativi messi in atto per favorire la diffusione della democrazia nel mondo non possono essere ricordati come dei successi.

Un altro esempio annoverabile in questa categoria, è rappresentato proprio dall'alfabetizzazione. In maniera nemmeno troppo implicita, quando si termina il percorso delle scuole secondarie, si ha la tendenza ad associare povertà, degrado e ogni tipo di disparità una scarsa alfabetizzazione. Del resto, una delle prime informazioni che viene fornita sul nostro Paese, all'indomani dell'Unità raggiunta nel corso della Seconda guerra di indipendenza, è proprio lo sconcertante numero di analfabeti¹ su cui Vittorio Emanuele II si trova a governare dopo aver ricevuto le chiavi dei regni borbonici da Giuseppe Garibaldi a Teano. Si ritiene inevitabile che, tra tutte le piccole entità statali che costellavano il territorio dello Stivale, alcune databili ancora alla dominazione asburgica del XVI secolo, fosse proprio il regno di Sardegna dei Savoia a farsi epicentro del processo di liberazione nazionale dall'Austria e dai suoi alleati. Inevitabile, perché da almeno un secolo il Piemonte si andava configurando come l'unica nazione italiana e indipendente in grado di tenere il passo dei grandi stati europei. Va inoltre osservato che, fissando come orizzonte temporale il periodo che intercorre tra l'inizio della Prima e la fine della Seconda guerra di indipendenza, la lingua italiana è una lingua ad ampia diffusione a livello internazionale, configurandosi per secoli come *Gebersprache*², soprattutto per quanto riguarda gli ambiti culturali e artistici, come dimostra, per esempio, la terminologia musicale³. È però una lingua largamente sconosciuta ai suoi abitanti, confinata entro ambienti elitari che però, normalmente, ne fanno un uso parallelo. Tutta la struttura dello stato sabauda, dalla corte fino ai ministri, era praticamente bilingue, tanto che Camillo Benso conte di Cavour si esprimeva regolarmente in francese, mentre re Vittorio Emanuele prediligeva il dialetto piemontese.

L'alfabetizzazione viene a configurarsi quindi come fattore in grado di elevare una nazione su un piano differente rispetto alle altre, rendendola in grado di farsi promotrice di un evento di dimensioni incredibili come l'unificazione di un intero paese sotto la propria corona.

¹ Il primo censimento della nuova nazione unita riporta un tasso di analfabetismo incredibilmente alto: al 1861, solo il 12% di tutta la popolazione era in grado di padroneggiare la lingua italiana (da bibliolab.it; la situazione italiana verrà presa in esame da 1.4)

² Lingua donatrice

³ Ulteriori riferimenti bibliografici:

Baglioni, Daniele (2016): *L'italiano fuori d'Italia: dal Medioevo all'Unità*; in: *Manuale di linguistica italiana*, Sergio Lubello (Hrsg.). Berlin: de Gruyter, 125-145.

Banfi, Emanuele (2014): *Lingue d'Italia fuori d'Italia. Europa, Mediterraneo e Levante dal Medioevo all'età moderna*. Bologna: Il Mulino.

Bruni, Francesco (2013): *L'italiano fuori d'Italia*

Risulta difficile non associare questa idea di alfabetizzazione con le domande che l'operaio immaginario delle *Fragen eines lesenden Arbeiters* disegnato dallo scrittore tedesco Bertolt Brecht si pone sfogliando un libro di storia:

[...] Der junge Alexander eroberte Indien.

Er allein?

Cäsar schlug die Gallier.

Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?

Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte

Untergegangen war. Weinte sonst niemand?

Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer

Siegte außer ihm?

(Brecht, *Fragen eines lesenden Arbeiters*, Werkausgabe Edition Suhrkamp, Frankfurt/Main 1967, Auflage 1990 – Bd. 9, in archiv2017.die-linke.de)⁴

Si nota che la narrazione storica insiste sempre sulle grandi personalità che hanno costellato il corso dei secoli, tenendo però ben lontano dai libri il contesto popolare che aveva contribuito a far sì che i grandi eventi, come la spedizione in Asia di Alessandro Magno e la conquista della Gallia da parte di Cesare, si verificassero. Insomma, avendo la capacità di leggere, un qualsiasi e ipotetico operaio sarebbe in grado di mettere in discussione l'intero corso della Storia. Purtroppo però, bisogna constatare che non sempre l'acquisizione delle capacità di lettura e scrittura coincide in maniera naturale con la possibilità di elaborare una visione critica del mondo,

Eppure, l'idea che sembra permeare le campagne e l'impegno a favore dell'alfabetizzazione sembra proprio coincidere, almeno nei risultati auspicati, proprio con le domande del lavoratore di Brecht.

Il tema è ancora oggi centrale, ed è sufficiente controllare il sito italiano dell'Unesco per accorgersene: dal 1965, l'otto settembre è la Giornata Mondiale dell'Alfabetizzazione (*International Literacy Day*); la pandemia, che tra i tanti effetti ha avuto anche quello di evidenziare alcune tra le contraddizioni su cui per anni si sono basate le scelte dei governi mondiali "sta ancor più influenzando negativamente l'apprendimento di giovani e adulti che non hanno o hanno scarse possibilità di alfabetizzazione e che pertanto si trovano ad affrontare molteplici svantaggi"; e soprattutto, sono pochi i Paesi ad essersi veramente preoccupati di arginare questa problematica.

Si legge infatti:

⁴ [...] il giovane Alessandro conquistò l'India.

Lui solo?

Cesare sconfisse i Galli.

Aveva almeno un cuoco al suo seguito?

Filippo di Spagna pianse, quando la sua flotta

Venne sbaragliata. Non pianse nessun altro?

Federico II vinse la Guerra dei Sette anni. Chi

Vinse oltre a lui?

“Durante l'emergenza pandemica da Covid-19 in molti paesi i programmi di alfabetizzazione degli adulti non sono stati inseriti nei piani educativi e la maggior parte dei programmi di alfabetizzazione degli adulti che esistevano sono stati sospesi. Poche iniziative sono continuate virtualmente attraverso la TV, la radio o con modalità telematiche alle quali però in molti non hanno avuto possibilità di accesso.” (unesco.it, *Giornata internazionale dell'alfabetizzazione*)

Una situazione allarmante, se si tiene in considerazione il fatto che, secondo i parametri Unesco “l'alfabetizzazione rappresenta uno strumento importante di riscatto per quelle popolazioni escluse da questo diritto che vivono in paesi affetti da instabilità, guerre e povertà [...]”, essendo inoltre “[...] un diritto di tutte le persone e non dobbiamo pensare che i Paesi più sviluppati non siano anch'essi colpiti da forme di analfabetismo” (ibidem). È anche interessante notare come, nel riportare gli effetti delle misure adottate dai governi per contrastare la pandemia, si faccia riferimento esplicito ad un'alfabetizzazione “per adulti.” (ibidem)

I propositi sono corretti, essendo l'alfabetizzazione l'unico vero mezzo in grado di fornirci gli strumenti per l'interpretazione e la comprensione del mondo in cui viviamo. Però, in che modo la semplice acquisizione delle capacità di scrittura e lettura possono considerarsi un viatico privilegiato verso il “riscatto sociale”, per quelle persone e popolazioni che, negli anni '20 del XXI secolo, ancora non la posseggono? Esiste una correlazione tra i due fattori in grado di risultare evidente e, soprattutto, in grado di resistere a un esame più approfondito?

A queste domande ha risposto, con una serie di interventi raccolti dall'editore Silvestre Bonnard sotto il titolo *Alfabetismo di massa: mito, storia, realtà*, Harvey J. Graff, professore universitario americano, ad oggi docente a Cleveland negli Stati Uniti, che ha dedicato al tema dell'alfabetizzazione la maggior parte della sua carriera accademica. Il fondamento delle tesi esposte da Graff consiste proprio nel contraddire la mitologia creata nel corso del tempo attorno ai benefici, considerati ingenuamente universali e irreversibili, della diffusione delle capacità di lettura e scrittura. Le analisi basate su questo tipo di approssimazioni spesso mancano di un vero e proprio supporto empirico in grado di confermarle. Sarebbe meraviglioso se l'alfabetizzazione portasse con sé, una volta acquisita, anche quei risvolti sociali di cui si tende a caricarla, ma se fosse così semplice non esisterebbero problematiche quali l'analfabetismo funzionale o l'analfabetismo di ritorno; è un dato di fatto, inoltre, che anche nei paesi in cui l'analfabetismo, nella sua classica accezione, è del tutto scomparso, persistano delle disuguaglianze sociali che riguardano non solo le fasce più indigenti della popolazione, ma anche quelle categorie che hanno avuto una regolare istruzione scolastica. Inoltre, come sottolineò il linguista Tullio De Mauro nel libro intervista curato da Francesco Ermani, *La cultura degli italiani*, anche se si ottengono dei risultati, se non si mette in pratica ciò che si ha imparato, il proprio livello di competenza regredisce per un totale pari a cinque anni. Questo vale per tutte le capacità che si apprendono a scuola, inclusa proprio l'alfabetizzazione. De Mauro si premurò di evidenziare (De Mauro:2009) all'epoca dell'intervista (nel 2004, ampliata da un ulteriore incontro nel 2009) i dati derivati da un'indagine multiscopo dell'Istat sulla lettura avevano rivelato un dato allarmante: i due terzi della popolazione italiana risultava non lettrice, e una delle motivazioni addotte per spiegare questa lacuna fu, da parte dei diretti intervistati, l'incapacità di leggere, il 6% del totale (questo mentre, attenendosi sempre all'Istat, l'analfabetismo totale in Italia sembrava essersi ridotto al 2%). Sulle condizioni dell'alfabetizzazione in Italia si tornerà però nel prosieguo del capitolo.

1.2 Uno sguardo europeo

L'origine della lunga catena di eventi che costellò la storia dei processi di alfabetizzazione dei paesi europei va ricercata nel periodo compreso tra la deposizione di Romolo Augustolo, nel 476 d.C., e l'inizio dell'XI secolo. Come riportato dal saggio di Carlo Maria Cipolla *Istruzione e sviluppo (il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale)*, tra la caduta dell'Impero Romano d'Occidente e l'inizio dell'anno 1000, la raffinata cultura latina entrò in un irreversibile declino e di conseguenza i livelli di alfabetizzazione crollarono a tal punto che non era raro che un re (tra cui lo stesso Carlo Magno, il sovrano più importante in quell'intervallo temporale) fosse analfabeta, così come vescovi e abati (Cipolla 1967, 47). In questa prima fase storica postromana, l'Italia risultò una delle zone più avanzate dal punto di vista dell'istruzione e dei pur infimi livelli di alfabetizzazione, erede della tradizione romana, lodata dai dotti di altre provenienze geografiche, come il tedesco Wipo il quale, nella prima metà dell'XI secolo, notava come in Germania, completamente priva di una tradizione letteraria paragonabile a quella latina, in cui persino le regine dei Goti affermavano l'inutilità dell'istruzione e dello studio in quanto "alieno alla virilità" (Cipolla 1967, 48), fosse ancora diffusa la convinzione che giudicava studiare una pratica disdicevole (Cipolla:1967, 48).

Con la ripresa di vigore dei commerci, degli spostamenti e dell'economia continentale dopo il 1000 d.C. essere in grado di leggere e scrivere divenne un elemento importante almeno per un certo tipo di impiego, come l'essere *judicex* nella repubblica di Venezia, carica preclusa a chi non fosse sufficientemente alfabetizzato a partire dal 1332 (Cipolla:1967, 49). In Francia "studioso" divenne un titolo di cui fregiarsi; inoltre, si iniziarono a diffondere iniziative a favore dell'istruzione delle famiglie meno abbienti, mentre la Chiesa cattolica perse progressivamente il monopolio che aveva mantenuto in questo ambito, osteggiando a volte anche apertamente il fenomeno che aveva portato il bacino degli scolari ad allargarsi anche ai ceti più poveri: in occasione dell'incendio della chiesa di Gand, a cui fecero seguito iniziative di matrice laica di istruzione, tra cui l'apertura di una scuola pubblica (nel rogo erano andati perduti anche la scuola e l'archivio di Santa Faraild), i frati si rivolsero addirittura a Sua Santità richiedendo un suo intervento per far sospendere le lezioni organizzate, a detta loro, *insolentemente* (Cipolla 1967, 51). Le ragioni della perdita di monopolio da parte della Chiesa erano principalmente due:

"Da un lato la Chiesa non era in grado di soddisfare da sola la crescente domanda di istruzione. D'altro lato, l'istruzione che veniva ora sempre più richiesta non era quella tradizionalmente offerta dalla Chiesa. Un numero sempre maggiore di persone chiedeva che i propri figli sapessero "tenere registro degli affari e dei debiti". A Genova, nel 1266, fu assunto un maestro affinché insegnasse ad un ragazzo <<grammatica...secundum mercatores Ianue>>. A Firenze, nel 1313, un altro maestro si impegnava ad insegnare ad un ragazzo <<quod sciat...legere et scribere omnes licteras et rationes et quod...sit sufficiens ad standum in apotecis artificis>>. A Lucca, nel 1382, si dichiarava che i cittadini traevano dai commerci ogni benessere e che pertanto era indispensabile che sapessero leggere e far di conto. E nel 1386 la stessa città di Lucca assumeva un maestro con lo scopo preciso che <<i fanciulli venissero ammaestrati bene nell'aritmetica, affinché fossero poi accorti e scaltri negli affari>>." (Cipolla 1967, 52)

In Italia iniziò a brillare inoltre, a partire dal XIV secolo, l'astro di Firenze, già segnalata dallo studioso americano Harvey J. Graff (*Alfabetismo di massa*) come uno tra i casi eccezionali all'interno del panorama europeo tra la fine del Medioevo e l'inizio dell'Umanesimo: epicentro in cui si verificarono i prodromi di ciò che sarebbe poi divenuta la lingua italiana, dal periodo delle cosiddette Tre Corone fino ai primi tentativi di regolarizzazione linguistica (tra cui la sfortunata *Grammaticetta* di Leon Battista Alberti), la percentuale di adulti alfabetizzati raggiunse il 30%,

un numero notevole per l'epoca, in un contesto in cui, comunque, avevano ripreso vigore arti, tra cui quella oratoria, che non richiedevano l'impiego diretto delle capacità di lettura e scrittura, mentre stando a quanto evidenziò Giovanni Villani (*Cronica*, XI; in Cipolla 1967, 94), il 40% dei ragazzi in età scolare poteva effettivamente vantare una frequentazione regolare degli istituti. Graff però specifica che nonostante i miglioramenti, seppur sorprendenti, che interessarono il capoluogo toscano, il volgare venne sempre guardato con sospetto dall'élites di cortigiani che andavano costituendosi a seguito del riordinamento politico di quegli anni: lo giudicavano ancora non all'altezza del latino e del greco, riscoperto quasi parallelamente dopo la diaspora di intellettuali da Costantinopoli dopo la caduta dell'ultima branca dell'impero romano in Oriente. Il fenomeno, inoltre, interessò delle categorie sociali prima escluse, ma sempre a un livello medio-alto (funzionari politici e corporazioni), trascurando un poco l'istruzione popolare, di cui l'umanesimo civile poco si interessava.

Tra i secoli XIV e XVI, il livello di istruzione aumentò in tutto il Vecchio Continente; si formarono e regolarizzarono gradualmente alcune tra le lingue nazionali parlate ancora oggi, come lo spagnolo e il francese; inoltre, l'invenzione della stampa a caratteri mobili di Gutenberg fece diminuire di molto il costo dei volumi, rendendoli disponibili, in una qualità inferiore rispetto ai codici manoscritti, per una platea di potenziali lettori più ampia di quanto non fosse avvenuto in passato. I governi degli Stati-nazione che si andavano costituendo iniziarono a statalizzare sempre di più l'istruzione, sottraendola alla Chiesa e continuando un processo iniziato nei secoli precedenti: in Francia, che aveva attraversato un secolo intero di belligeranza contro l'Inghilterra, il progresso dell'istruzione non si arrestò tanto che nel 1572, le *compagnonnages* dei lavoratori a giornata di Lione e Parigi dimostrarono questi progressi, componendo e firmando le proprie rimostranze presentate poi al Parlamento della capitale (Graff 2002, 111); visitando le Provincie Unite, nella prima metà del XVI secolo, lo storico italiano Guicciardini (*Descrittione*, p.40; in Cipolla 1967, 55) ebbe modo di constatare che la maggior parte degli abitanti, contadini compresi, era in grado di leggere e scrivere (Cipolla 1967, 55); anche in Inghilterra, Enrico VII aveva apportato delle modifiche al "privilegio ecclesiastico", che avevano fatto progredire l'alfabetismo medio fino alle entusiastiche dichiarazioni di Thomas More del 1533, che stimavano la percentuale totale degli alfabetizzati al 60% della popolazione (e del resto Londra, grazie soprattutto al fiorire dei suoi commerci in età vittoriana, viene citata da Graff quale altro caso eccezionale insieme a Firenze); nell'area tedesca la *Freude am Lesen*⁵, si diffuse più tardi, ma attecchì con forza a partire dalla fine del XV secolo. Le sempre più complicate tecniche belliche, inoltre, fecero penetrare l'alfabetizzazione anche tra categorie di persone, come i militari, per cui prima leggere e scrivere non erano avvertite come necessità. Poi, alla fine dell'ottobre del 1517, un monaco tedesco affisse alla cattedrale di Wittenberg le sue tesi, con l'intento di riformare un'istituzione religiosa a suo avviso corrotta nel profondo. Le conseguenze di quel gesto sull'alfabetizzazione furono profondissime e irreversibili.

1.2.1 *Dass mann Kinder solle zu Schule halten*

Seguendo il diktat di Martin Lutero, per la Riforma protestante la frequenza delle scuole non era argomento di discussione; era un obbligo (*Schulpflichtigkeit*). Il paradigma principale che differenzia la dottrina luterana da quella cristiano-cattolica è proprio il rapporto con il Divino e con le Sacre Scritture in generale. Se la Chiesa di Roma era molto esclusivista, arrogandosi il diritto della lettura e della diffusione del testo sacro, al contrario Lutero credeva che il contatto tra testo e lettore dovesse essere diretto e senza filtri estranei: per questo, tradusse, compiendo uno dei maggiori atti sacrileghi dell'epoca, la Bibbia dal latino al tedesco favorendone la diffusione.

⁵ Letteralmente, "gioia di leggere"

Fu proprio grazie a questo atteggiamento che nel corso del XVI secolo si verificò una vera e propria inversione di poli: l'Italia, all'avanguardia fino a quel momento dal punto di vista dell'istruzione, diventò una zona piuttosto periferica, mentre l'alfabetismo si diffuse a macchia d'olio in tutte le zone centro e nordeuropee, dagli Stati protestanti del Sacro Romano Impero fino a paesi come la Svezia, fino a quel momento marginali nelle vicende sociopolitiche continentali. Stando a quanto riporta Garin (*L'educazione in Europa*, pp. 72 ss.; in Cipolla 1967, 59):

“Il Protestantismo sottolineò l'importanza della lettura della Bibbia e delle opere dei riformatori; calcinò i dipinti murali per rimpiazzarli con i dieci comandamenti; frantumò statue e vetrate dipinte. Il suo furioso iconoclasticismo nasceva dal desiderio di rimpiazzare un mezzo tradizionale di comunicazione con un altro.”

È importante rimarcare come la tradizione cattolica prevedesse un'interazione con il Divino prettamente ottica. Non è casuale che la risposta della Chiesa alla Riforma si incentrasse prevalentemente sullo stupore visivo, aprendo di fatto la stagione del Barocco, almeno per quanto riguarda il rapporto con il popolo: la potenza ecclesiastica doveva essere visivamente percepibile anche solo entrando in un edificio sacro. E non è un caso che le analisi condotte da Tullio De Mauro abbiano riscontrato le ragioni dell'arretratezza italiana dal punto di vista dell'alfabetizzazione al momento dell'Unità del 1861 proprio nel secolare monopolio che la Chiesa cattolica mantenne sull'istruzione (con l'eccezione di Roma, in cui non solo i livelli di alfabetizzazione tra i prelati crebbero, ma si vennero a costituire le condizioni perfette per la creazione di una lingua di koiné proto-italiana, considerando le provenienze più disparate dei membri dell'alto clero della curia); laddove la preminenza fu di confessione cattolica, il progresso lineare dello sviluppo dell'alfabetizzazione cominciò a rallentare. Le crisi del XVII, tra cui la Guerra 1618-1638, trasformarono quel rallentamento in una flessione vera e propria (emblematico il caso della Spagna, mai all'avanguardia dal punto di vista dell'istruzione, ma metronomo politico durante tutto il XVI secolo, che vide la sua potenza declinare inesorabilmente proprio a partire dalla fine della Guerra dei Trent'anni).

In Svezia, che pur prese parte alla Guerra almeno nelle sue fasi iniziali, l'alfabetizzazione conobbe un periodo di diffusione mai verificatosi prima di allora. Harvey J. Graff vi si concentra perché il caso svedese presenta due peculiarità: la prima, è che se pur è vero che si raggiunsero delle elevatissime capacità di lettura, non erano considerate necessarie né la comprensione del testo, né lo sviluppo parallelo della scrittura. Inoltre, molte volte le donne raggiunsero livelli eguali se non superiori a quelli degli uomini, caso veramente eccezionale dal momento che (e in questo l'Italia non fece eccezione), le donne sono state nel corso del tempo una delle categorie che meno ha potuto beneficiare dei progressi dell'istruzione. La capacità di lettura venne giudicata fondamentale anche per sposarsi, pratica per cui era richiesto il superamento di un esame standardizzato di lettura dalla fine del XVII secolo e l'inizio del secolo successivo. Graff sottolinea (Graff 2002, 53) come le iniziative atte alla promozione della lettura, fossero patrocinate direttamente dalla chiesa protestante, che aveva intrapreso questo percorso con intento conservativo atto a preservare “religione, civiltà, ordine e preparazione militare”. Ed è tanto più evidente la mano ecclesiastica su questa iniziativa quanto più si considera che questa impennata fu totalmente indipendente da uno sviluppo statale dell'istruzione scolastica, in un contesto in cui i progressi economici non avevano creato le condizioni per cui si richiedesse “un impiego funzionale e pratico dell'alfabetizzazione” (Graff 2002, 53).

In un contesto funestato da guerre, carestie ed epidemie, tra cui una delle ultime recrudescenze della peste bubbonica, le zone di fede protestante furono quelle in cui l'alfabetizzazione, se non progredì, almeno non regredì: oltre alla Svezia, furono notevoli i risultati dell'alfabetizzazione

raggiunti in Scozia, nei centri ugonotti francesi e in alcune località della Germania e della Svizzera (Graff 2002, 75).

1.2.2 Dal XVIII secolo alle rivoluzioni industriali

Nonostante la stagnazione del XVII secolo, Carlo Maria Cipolla afferma che, alla fine del Cinquecento, la percentuale di alfabetizzati aveva raggiunto, nelle aree più progredite, una stima inferiore al 50% (anche se la sicurezza sulle cifre assolute è molto vaga, in Cipolla:1967, 69). Inoltre, anche negli stati più avanzati del continente si potevano riscontrare aree in cui la percentuale variava tra il 20% e il 90%, nel corso di un secolo (analisi del Ministero dell'Istruzione Pubblica francese, firme degli sposi tra 1686 e 1790; tab. 4 in Cipolla 1967, 69-70).

Varie indagini condotte sulle firme dei contraenti matrimonio (tra cui quelle di W. L. Sargent e W. P. Baker in Inghilterra), confermarono i progressi della popolazione dal punto di vista dell'alfabetizzazione nel corso del Settecento: in Francia, gli sposi in grado di firmare con il proprio nome e non apponendo una semplice croce passarono dal 25% del quinquennio 1686-90 al 40% di un secolo più tardi, così come i panettieri di Torino i quali, pur rappresentando un campione non esemplificativo di ciò che avvenne in tutta la città, erano in grado di firmare con il proprio nome con una percentuale del 97% (settanta panettieri su settantadue) nel 1796, a testimoniare il grado di sviluppo raggiunto dalla città che sarebbe poi, e non casualmente, divenuta lo stato guida delle guerre di indipendenza dal 1848. Altri risultati importanti furono ottenuti in Svizzera, tanto da far diventare gli elvetici celebri anche a Hong Kong per il loro grado di istruzione, dove il 60% degli abitanti delle campagne era in grado di firmare con il proprio nome, e ad Amsterdam che, dopo aver vissuto un lungo periodo di miglioramenti da questo punto di vista, diventò, all'alba del secolo XVIII, una delle città più progredite per livello di alfabetizzati. Nel frattempo, Federico II Hohenzollern aveva istituito l'obbligatorietà scolastica per tutti gli infanti prussiani nel 1763 e nelle aree del Sacro Romano Impero direttamente soggette al dominio degli Asburgo, nel 1774 era stata emanata una legge in cui si affermava :<< l'educazione dei fanciulli di ambo i sessi è la base della felicità delle nazioni>> (Cipolla 1967, 76).

I miglioramenti interessarono quindi porzioni di popolazione sempre più ampie. Emblematico in questo caso il contesto svizzero, nonostante i timori reazionari della classe nobile, come De Caradeuc de la Chalotais, che temeva la crescita incontrollata delle “[...] classi di uomini che vivono sul lavoro degli altri” (De la Chalotais, *Essai d'éducation nationale*, in Cipolla 1967, 77), e temeva un traviamiento delle ideologie che avevano permesso all'ordine costituito di risultare tale fino a quel momento, rendendo difficile da reperire persone dalle classi di lavoro tradizionalmente più servili. La rivoluzione industriale, e soprattutto i nuovi ritmi di lavoro che essa comportava, funse in un primo momento da deterrente, in quanto sottrasse molti studenti potenziali all'istruzione obbligatoria: problema a cui si tentò di ovviare con la costituzione di scuole di fabbrica e leggi apposite (come il *Factory Act* emanato in Inghilterra nel 1802), ma le buone intenzioni non si tradussero in un efficace meccanismo: si trattava per lo più di scuole serali, dopo almeno dieci ore di lavoro, con lezioni tenute da maestri svogliati ad alunni sfiniti (Cipolla 1967, 79). Al miglioramento della situazione economica inglese non corrispose, quindi, un miglioramento nei livelli di alfabetizzazione, nel contesto dell'educazione popolare, almeno nei distretti industriali. Fu necessario un cambio di mentalità da parte della classe dirigente, inizialmente impreparata a gestire le novità sociali derivate dagli stravolgimenti storici avvenuti dalla seconda metà del Settecento. Ciò conferma inoltre quanto sostenuto da Harvey J. Graff: il percorso di alfabetizzazione e progresso economico non procedono sempre in simbiosi, e nel corso della storia linguistica di ciascun paese si sono verificati casi di luoghi altamente alfabetizzati, ma non economicamente all'avanguardia, mentre luoghi tecnologicamente e industrialmente progrediti accusano un periodo di stagnazione nei possibili miglioramenti che si possono verificare

nei confronti dell'istruzione popolare. Senza una struttura sociale in grado di gestirle, risulta impossibile sfruttare le possibilità di cui l'alfabetizzazione fa dono.

Conseguenza di ciò fu che in tutta Europa, compresa la Russia, la percentuale di persone semianalfabete era ancora, approssimativamente, del 60% (escludendo l'impero dei Romanov, vastissimo e socialmente arretrato, si arriva comunque al 45-50%) (Cipolla 1967, 83). Generalmente, le zone a prevalenza cattolica erano anche quelle con le percentuali più alte di analfabetismo (tranne quelle tedesche come la Baviera e il Württemberg, che però facevano parte di un'area in cui l'alfabetismo era molto diffuso). Le differenze di alfabetizzazione tra i paesi si riscontrano anche nelle analisi svolte sui relativi carcerati. Cominciate come prove di dimostrazione di una teoria data per scontata, ovvero che esistesse una correlazione tra analfabetismo e criminalità, emerse che gli eversori della legge del Granducato di Baden nel 1862 erano alfabetizzati per il 98%, mentre i galeotti italiani, il cui livello era stato verificato tra il 1875 e il 1884, erano risultati analfabeti per il 66%. In Inghilterra, nei primi quaranta anni del XIX secolo, la situazione non migliorò sensibilmente tanto che gli sposi incapaci di firmare con il proprio nome nel 1851 erano diminuiti di soli 4 punti rispetto ai loro omologhi del 1800, passando dal 42 al 38% (Cipolla 1967, 89). Il caso dell'impero austriaco (austro-ungarico dal 1867) è invece unico in Europa, considerando la conformazione politica dei territori di Francesco Giuseppe, uniti sì sotto un'unica casa regnante, provvisti però di forti autonomie statali, accentuate dal fatto che il compromesso con l'Ungheria aveva ulteriormente diviso il territorio in due giurisdizioni quasi del tutto indipendenti l'una dall'altra. In questo impero ormai sul viale del tramonto, i miglioramenti più netti si registrarono, stando a quanto attestato dal censimento del 1890, nell'attuale Repubblica Ceca (Boemia, Moravia e Slesia, oggi in parte polacca), mentre il resto dell'Impero di fatto non progredì; differente e disomogenea era anche la diffusione dei maestri di scuola ogni 10.000 abitanti, 31 in Tirolo, dove non esisteva assenteismo scolastico, e solo due in Bucovina (oggi tra Romania e Ucraina), in cui la frequenza scolastica si attestava all'8% (Cipolla 1967, 91-3). Il rapporto insegnanti-popolazione è però un indicatore relativo: la Germania non ne disponeva in numeri elevati, eppure sapeva come utilizzarli (oltre ad adottare regole stringenti per far rispettare l'obbligo del 1763, che prevedevano l'arresto dei genitori inadempienti e il divieto di assumere i ragazzi minori di nove anni e con meno di tre anni di istruzione, in Cipolla:1967, 95). Già nel 1849, l'analfabetismo nel regno di Prussia, il nucleo del futuro Kaiserreich, riguardava soltanto il 20% della popolazione totale, era circoscritto nelle zone più povere, con una popolazione composta principalmente da contadini polacchi, come la Posnania. L'analfabetismo in Russia, nello stesso periodo era del 95%, mentre quello italiano, quattro anni prima dell'unificazione nazionale, veniva stimato tra il 75 e l'80% (tab. 24, in Cipolla 1967, 125).

Alla metà del XIX secolo:

“In tutta Europa, tanto nelle aree più evolute che in quelle meno evolute, c'erano meno analfabeti tra gli uomini che tra le donne. Le condizioni variavano da posto a posto e anche da un gruppo d'età a un altro, ma in genere si può dire che per ogni uomo analfabeta c'erano da una a due donne analfabete. I valori limite erano abbastanza rari. In altre parole erano pochi i casi in cui, dato un eguale numero di maschi e di femmine, c'era un uomo analfabeta per una donna analfabeta. Allo stesso modo è raro trovare i casi in cui si avessero due donne analfabete per un uomo analfabeta. Il rapporto si aggirava in genere intorno ai valori di 1,5 e 1,7 a uno.” (Cipolla 1967, 97)

La rivoluzione industriale smise di esercitare un'influenza negativa, sottraendo potenziali studenti in età scolare, attraverso provvedimenti governativi come quello emanato dal re di Prussia, e richiedendo gradualmente l'impiego di lavoratori più preparati, alfabeti “funzionali”, in possesso cioè delle facoltà minime di scrittura e calcolo richieste per l'impiego. L'analfabetismo divenne

una condizione di sciagura da estirpare e non fu un caso se in tutti i paesi europei più sviluppati i governi si mossero attuando misure a favore dell'istruzione obbligatoria. Da qui un aumento vertiginoso degli scolari a livello elementare tra il 1840 e il 1895, e il notevole miglioramento in tutte le zone d'Europa, comprese quelle più periferiche come Italia, Russia e Spagna (in Russia in particolar modo, gli scolari passarono dai soli 500.000 del 1840 ai 2 milioni nel 1895, in Cipolla 1967, tab. 12, 100). Questa dinamica sortì l'effetto di accrescere sempre più il divario tra la popolazione giovane e quella anziana, che rimase largamente analfabeta (nel 1881, i maschi anziani in Italia non erano in grado di leggere e scrivere per il 74% del totale; per le donne, la cifra arrivava all'84%, in Cipolla 1967, tab. 15, 104). Una condizione apparentemente strabiliante fu quella degli Stati Uniti, che registrarono sin dai primi censimenti infimi numeri di analfabeti (il 10%); ma all'analisi specifica della situazione statunitense sarà dedicato il prossimo capitolo.

1.3 Epica nordamericana

I caratteri che assunse la narrativa sull'alfabetizzazione negli Stati Uniti d'America rappresentano probabilmente un caso unico nel genere degli studi che ha come oggetto questo argomento.

La stessa costruzione della nazione statunitense, del resto, fu unica nel suo genere, differente dai processi che portarono alla creazione della maggior parte degli Stati europei dal duplice punto di vista politico e sociale. I coloni che abbandonarono la madrepatria per approdare oltreoceano in zone fino ad allora inesplorate, lo fecero, almeno in prevalenza, con una motivazione religiosa più che economica (esemplare è la diaspora dei puritani inglesi). L'eccezionalità consiste proprio nella qualità dei primi avventurieri, provenienti per la maggior parte da una società già formata, prospera economicamente, dalle stesse condizioni che avrebbero permesso ai processi scatenanti la prima rivoluzione industriale di innescarsi. Soprattutto, per quanto riguarda l'argomento preso in considerazione in questo capitolo, e a differenza dei coloni e conquistadores stessi che si erano resi protagonisti delle conquiste spagnole dei secoli precedenti (Francisco Pizarro, il carnefice dell'impero Inca, era completamente analfabeta), la maggior parte di loro era alfabetizzata, o comunque altamente competente nella padronanza dei mezzi di lettura e scrittura. Considerando quindi i caratteri fondanti dell'"unicità americana" (Graff 2002, 63), non stupisce che le stime di Samuel Eliot Morison calcolassero i livelli di alfabetizzazione della società statunitense già nei suoi albori superiori al 90 per cento (Graff 2002, 64).

Va però precisato che i numeri assoluti non esemplificano mai il particolare, molto più variegato. Di primo acchito, le cifre indicate da Morison (Graff 2002, 65) e confermate in maniera entusiastica da altri studiosi come Bernard Bailyn, nel saggio *Education in the Forming of American Society* e Lawrence A. Cremin, nei suoi lavori *American Education: the Colonial Experience* del 1970 (seguito a una decade di distanza da *American Education: the National Experience*), costituiscono un'eccezione, resa ancora più notevole se rapportate a ciò che avveniva nel panorama internazionale che, almeno in Europa, tra la seconda metà e la fine del XVII secolo, non avrebbe avuto alcuna possibilità di raggiungere un livello così elevato. E come conseguenza, che considerando i numeri dovette apparire naturale, Cremin arrivò ad affermare che non solo questa situazione funse da elemento catalizzatore che portò alla crescita del numero di scuole (e, in questo caso, di scolari), ma si diffuse anche un'alfabetizzazione "liberatoria" (Graff 2002, 67) in cui:

“[...] una crescente competenza tecnica si combinava con crescenti motivazioni, bisogni e opportunità- in contrapposizione a un “alfabetismo più inerte”, e sostenne che “avendo in mente questo, si può affermare con qualche fiducia, per esempio, che i tassi di

alfabetismo del Settecento furono più alti nelle colonie americane che in Irlanda, e che quelli dei maschi bianchi americani furono grosso modo equivalenti a quelli degli inglesi, con forse un lieve vantaggio per gli americani.” (Graff 2002, 67)

In realtà, tutte gli assunti di Cremin al riguardo, almeno come sono esposti nel volume di Harvey J. Graff, sono regolati da una consequenzialità apparentemente inossidabile: un fenomeno che non solo si autoalimenta, ma che costituisce la base di sviluppo di altri fenomeni, ovvero la diffusione della scolarizzazione, la fioritura della carta stampata e in generale, la voglia della popolazione di acquisire e padroneggiare l’alfabetizzazione e i suoi benefici.

Un atteggiamento, questo, che Graff definisce “teatrale” (Graff 2002, 68) e che è di fatto, secondo il suo punto di vista, ciò che davvero caratterizza almeno una parte della bibliografia che analizzò, nel corso del XX secolo, il fenomeno. Va inoltre notato come la bibliografia sia stata contaminata in un certo modo da una forte componente ideologica (Graff 2002, 62), sostituita allo studio stesso della storia, sottolineando come l’alfabetizzazione sia diventata argomento di interesse, nel contesto accademico nordamericano, con un certo ritardo se rapportato alle analisi europee.

I punti critici di una visione così ingenua e fortemente ideologizzata sviluppo, crescita e diffusione così precoce della risoluzione di un problema che avrebbe attanagliato ancora per secoli la maggior parte dei paesi del Vecchio Continente e non solo, emergono quando dallo strabiliante numero del 90 % a cui si è fatto riferimento in precedenza, passa ad analizzare dei casi particolari concentrandosi, per esempio, su un singolo Stato. Lo studioso che applicò questo punto di vista, contestando le visioni più ottimiste fu Kenneth A. Lockridge con la monografia *Literacy in Colonial New England: An Enquiry into the Social Context of Literacy in Early Modern West*, in cui ebbe il merito di tracciare un percorso delineato dell’alfabetizzazione nel New England, comparando il processo con ciò che accadde in Pennsylvania, in Virginia e, al di fuori del continente, in Inghilterra, Scozia e Svezia.

Se è vero che la percentuale delle sottoscrizioni autografe dei colonizzatori, limitate al contesto dello Stato preso in considerazione, era superiore a quella riscontrabile in Inghilterra nello stesso periodo (1650-1670), ossia oltre il 60% contro il 50% inglese, nello studio si specifica che la percentuale è attestata sempre su quelle cifre per almeno un secolo, proseguendo su un plateau nel decennio 1705-1715, fino almeno al 1760, quando la percentuale delle sottoscrizioni raggiunse l’80 per cento, raggiungendo approssimativamente il 90 per cento nel 1790. A queste cifre viene doverosamente aggiunto che il tasso di alfabetizzazione femminile, pur in crescendo, al 1780 non era riuscito a superare il 45 per cento complessivo. Nelle altre due contee americane, Virginia e Pennsylvania, prese in considerazione, i tassi di alfabetizzazione maschile furono paragonabili a quelli raggiunti nel New England, rispettivamente 65-70 per cento e 62 per cento, mentre un terzo tra gli uomini adulti e bianchi (la classe sociale a cui quasi esclusivamente era offerta la possibilità di migliorare la propria istruzione) rimase incapace di firmare nel corso di tutto il Settecento (Graff 2002, 73-4).

Il motivo per cui da una situazione eccezionale, con un precoce capacità diffusa di firmare, si passò rapidamente a una stagnazione di quasi cento anni, è da ricercare nel fatto che, dopo l’arrivo di immigrati europei la cui cultura consentiva di registrare quei livelli, non si riuscì ad andare oltre a difficoltà strutturali, che limitarono una crescita e una diffusione potenzialmente esponenziali. Utilizzando le parole di Lockridge, a proposito del New England:

“[...] una grande maggioranza della popolazione sparsa viveva in comunità abbastanza piccole da sottrarsi, legalmente o no, alle leggi sulla scuola. Inoltre, gli uomini non

sentivano un bisogno pressante di imparare a leggere e scrivere. Quale che ne sia stata la ragione, ogni località del New England presentò la tendenza a mantenere l'esatto livello di alfabetizzazione parziale di cui era stata dotata dal suo afflusso organico di migranti.” (Graff 2002, 70)

I livelli crescenti di alfabetizzazione nel New England, verificatisi a partire dall'ottavo decennio del Settecento, sono inconfutabili e attribuibili in maniera esclusiva, nelle tesi di Lockridge, all'aumento e alla diffusione dell'istruzione. Ciò non risultò tuttavia sufficiente a erodere nel profondo due fattori come la provenienza del singolo e la mobilità sociale.

Le percentuali prese in considerazione, come già osservato, variano molto se le si confronta sulla base di criteri quali il sesso della persona, che esclude a prescindere alcune categorie come donne e schiavi, a cui l'educazione era preclusa (gli schiavi erano addirittura esclusi dai conteggi complessivi, inflazionando i valori percentili verso l'alto). L'altro grande argine era rappresentato dalla classe sociale di appartenenza, e i valori di alfabetizzazione complessiva fluttuano di molto se si considerano variabili come la ricchezza e l'occupazione. A questo proposito, Graff aggiunge che alcune categorie di lavoratori non sentirono mai la necessità di imparare a leggere e scrivere solo perché, nel contesto in cui vivevano, i livelli di istruzione andavano aumentando; e si sottolinea (Graff 2002, 83) come l'analfabetismo non fosse necessariamente da intendersi come un ostacolo perché, nonostante tutto, le persone illetterate erano in grado comunque di raggiungere un certo status e un certo benessere economico.

Nel capitolo sull'alfabetizzazione tra le classi lavoratrici (*Lavoro rispettabile e remunerativo: alfabetizzazione, posti di lavoro e classe lavoratrice nell'Ottocento*, in Graff 2002, 122), si evidenzia addirittura come l'istruzione potesse essere concepita, nonostante gli ottimi intenti teorici, non tanto come propedeutica alla *Bildung*⁶ dell'impiegato di qualsiasi settore, nonostante alcuni esempi di propaganda entusiasta che sottolineavano come fosse necessario “[...] far sì che l'intera massa dei lavoratori venisse elevata per mezzo dell'istruzione e dell'esercizio mentale a un livello superiore” (Graff 2002, 127), ma che potesse fungere da strumento per mantenere in salute lo status quo raggiunto a livello sociale. Si arriva così alle considerazioni di Philip Thompson, secondo il quale uno degli effetti collaterali dell'istruzione sarebbe stato quello di “inculcare le falsità e le mezze verità dell'economia politica borghese”, rivelandosi “un impaccio più che un aiuto.” (Graff 2002, 130).

Considerando quindi l'insieme di fattori che permettono di esaminare meglio le altissime percentuali di alfabetizzazione raggiunte in un lasso di tempo irrisorio, si giunge alla conclusione di Lockridge, secondo il quale il livello generale di alfabetizzazione risultò alto, soprattutto se paragonato a quello degli Stati europei, per la seguente ragione: negli Stati Uniti non approdò la maggioranza dei braccianti; tuttavia “[...] gli agricoltori, artigiani, commercianti e proprietari terrieri americani erano meno istruiti delle loro controparti inglesi” affermando che il livello reale dell'alfabetismo superava di poco quello inglese (Lockridge, *Literacy in Colonial New England*, in Graff 2002, 75).

Tra la fine del XVIII secolo e la prima metà di quello successivo, l'aumento della diffusione delle scuole, delle biblioteche, della stampa e di tutte le strutture fondamentali per far sì che la popolazione riceva i benefici della lettura (e ne sia stimolata), permisero dei consequenziali aumenti dei tassi di alfabetizzazione in tutto il Paese, anche se la crescita non fu omogenea in quanto si scontrò sempre con fattori avversi. Gli analfabeti, le persone cioè che scelsero spontaneamente di non usufruire delle possibilità, non furono però emarginati; Graff sottolinea come:

⁶ Processo di formazione dell'individuo

“[...] i documenti firmati studiati da loro (Soltow e Stevens, autori dell’opera *The Rise of the Literacy and the Common School in the United States, 1981*), indicano un ampio livello di partecipazione degli analfabeti alla vita politica ed economica delle colonie, indipendentemente dalla crescente importanza dell’alfabetizzazione e della stampa. Gli analfabeti non erano esclusi dall’uso e dall’accesso alla scrittura e alla stampa; essi erano politicamente ed economicamente attivi.” (Graff 2002, 87)

Conclusa la disamina dei processi che portarono all’alfabetizzazione negli Stati Uniti e in alcune zone europee particolarmente avanzate a livello culturale come Londra, Firenze e alcuni degli Stati di fede luterana, nei prossimi capitoli verrà presa in considerazione la situazione italiana, basandosi soprattutto su quanto riportato nel testo di Tullio De Mauro *Storia linguistica dell’Italia unita*. La situazione italiana, presenta delle peculiarità difficilmente riscontrabili a livello internazionale, tra cui l’assenza di uno Stato unitario, con tutte le strutture ad esso riconducibili, una frammentazione a livello regionale e locale che andava oltre ai confini geografici, ma soprattutto una scissione vera e propria tra la lingua scritta, prestigiosa e definita già dal Cinquecento, e lingua parlata, con un conseguente predominio dei dialetti, nonostante il costituirsi di uno Stato sotto l’effigie sabauda a partire dal 1861.

1.4 Percepirsi e comprendersi

Fatta l’Italia, bisogna fare gli italiani. Parole di solito attribuite al parlamentare Massimo D’Azeglio all’indomani dell’Unità, che però derivano da una massima del 1896, il cui autore risulta essere Ferdinando Martini. Per trovare ciò che realmente disse D’Azeglio, bisogna risalire alla prefazione del 1867 alla sua autobiografia dal titolo *I miei ricordi*, rimasta incompiuta e in cui si legge:

“I più pericolosi nemici d’Italia non sono i tedeschi, sono gl’italiani [...] per la ragione che gl’italiani hanno voluto far un’Italia nuova, e loro rimaner gl’italiani vecchi di prima, con le dappocaggini e le miserie morali che furono ab antico la loro rovina [...]” (da treccani.it, *Fare gli italiani*, in Enrico Ghidetti, *L’unificazione*)

A prescindere dalla correttezza o meno, a un mero livello di analisi sociale, della citazione, ritengo che emerga un aspetto interessante della percezione dell’idea di comunità maturata all’indomani della seconda guerra di indipendenza. D’Azeglio parla esplicitamente di “italiani”, come se all’interno di un paese frammentato in regni, viceregni, ducati e repubbliche esistesse un sentimento comune in grado di far nascere un sentimento patriottico a prescindere dall’unità territoriale (gli italiani sono gli stessi, i “vecchi di prima”). Affermazione che invece viene contraddetta dal più sintetico e celebre proverbio di Martini, dove la necessità è proprio quella di creare l’“italianità” in un gruppo di persone che, in alcuni casi da un giorno all’altro, si trovarono sotto una nuova dominazione, percepita comunque come straniera, senza averne tratto particolari benefici economici e sociali. La frammentazione che aveva caratterizzato la fisionomia dello Stivale fino a quel momento era totale, e sebbene non si possa negare l’esistenza di un movimento di liberazione con un sentimento nazionale, e nazionalista, la creazione dell’“italiano” nell’accezione di D’Azeglio fu qualcosa di possibile solo con l’inizio del nuovo secolo.

La peculiare condizione geopolitica dell’Italia preunitaria, inoltre, ebbe conseguenze dirette sulla lingua. L’italiano esisteva, anzi, arrivò a guadagnare un prestigio inaudito a livello internazionale, specialmente nel campo delle arti figurative, in campo musicale e nelle belle lettere: alla corte di

Vienna, era considerato un prestigio poter ospitare un poeta cesareo proveniente dall'Italia, come dimostra la lunga esistenza di Metastasio, trascorsa in lunga parte nella residenza imperiale viennese, la Hofburg, e quella altrettanto lunga, ma più frenetica, di Lorenzo da Ponte, che nella capitale austriaca ebbe modo di collaborare con Mozart. Ma, lontano dagli aulicismi e dai preziosismi della lingua artistica, già da lungo tempo codificata seguendo uno stampo petrarchista, non è scorretto parlare di una vera e propria diglossia quando si rivolge lo sguardo alla lingua dell'uso abituale.

Eppure, la lingua italiana, quello stesso idioma che “Dante creava, il Machiavelli scriveva, il Ferruccio parlava” usando l'espressione di Settembrini (in De Mauro 2017, 20), era considerata dai patrioti risorgimentali come l'unico tratto distintivo comune di un paese ancora politicamente diviso. L'idea di una lingua come mastice sovranazionale, appartenente alla civiltà occidentale fin dai suoi albori, aveva riacquisito una popolarità teorica attraverso le riflessioni dei primi romantici tedeschi della scuola di Jena, nel periodo che precede immediatamente l'epoca dei movimenti di indipendenza nazionale, dopo il Congresso viennese: era infatti, la lingua, l'aspetto più evidente in cui potersi riconoscere, rivendicando la propria unicità, in un contesto nel quale era frequente trovare parlanti senza terra all'interno di realtà sovranazionali (come fu l'impero asburgico per i parlanti italiani). Il riconoscimento di una lingua comune non fu solamente teorico o dettato da sentimentalismi, ma vi sono tracce riscontrabili, sul piano istituzionale, nei parlamenti sorti dopo la campagna d'Italia di Napoleone, in cui i parlamentari, come il caso del dipartimento del Taro (De Mauro 2017, 22), preferirono utilizzare l'italiano in luogo del francese.

Le problematiche erano altrove e sono rintracciabili nella peculiarità, che risultano ancora più evidenti se le si rapporta a ciò che accadde, nel corso dei secoli, nella maggior parte degli altri paesi europei. Si è già rimarcato come in Italia fosse mancata una forza centripeta come fu Parigi per la Francia e ciò che rappresentarono la Castiglia e l'Aragona per la Spagna: forze, cioè, politicamente e burocraticamente abbastanza rilevanti da imporsi sulle altre realtà territoriali (anche a livello linguistico), almeno fino all'ascesa del Regno di Sardegna, che però, come dimostrato dalle sconfitte del 1849, poté poco nel momento in cui si trovò costretto a contare esclusivamente sulle proprie forze. Servirono l'abilità e l'astuzia da giocatore d'azzardo di Cavour per far sì che il Piemonte riuscisse a rimarcare l'importanza dell'unificazione italiana anche a livello internazionale, dopo la guerra di Crimea, trovando un alleato momentaneo, la Francia del Secondo impero, in grado di fiancheggiarlo nella guerra all'Austria. Il problema non fu solo sovrastrutturale: il territorio italiano non fu nemmeno sfiorato dalla Riforma luterana, di cui anzi fu uno dei principali oppositori; e questo fu, come già osservato, un fattore importantissimo per il crollo dei tassi di analfabetismo in paesi come la Svezia o i principati tedeschi. Il linguista Graziadio Isaia Ascoli evidenziò (*Proemio* all' “Archivio Glottologico”, 1870, in De Mauro 2017, 34) come la diffusione di un credo che insisté molto sull'educazione primaria e sulla capacità di lettura del testo sacro avesse anche avuto come effetto collaterale quello di creare delle zone linguisticamente e ideologicamente omogenee in un contesto ugualmente frammentato come quello del Sacro Romano Impero del XVI secolo. In quelle stesse zone si aggiunse nell'Ottocento un fattore di ulteriore omogeneità, ossia l'unione doganale (*Zollverein*), che facilitò i commerci all'interno del territorio che oggi conosciamo come Germania. In Italia è da riscontrare non solo l'assenza di questa dinamica, ma anche un accentuato protezionismo caratteristico di ciascuno stato che rendeva, paradossalmente, più facile e conveniente commerciare con il resto d'Europa piuttosto che con il proprio vicino.

Il tratto italiano più peculiare, dal punto di vista linguistico, fu quello di essere un paese estremamente conservativo a livello regionale, tanto da poter dividere il territorio in tre macrogruppi (De Mauro 2017, 37): il gruppo settentrionale (galloitalico); il gruppo toscano e il gruppo meridionale. A questi vanno sommati i gruppi sardo e ladino, che risultano però più isolati dai precedenti. La particolare situazione italiana non venne scalfita dall'introduzione del latino

quale lingua comune durante la dominazione romana, che non impose il proprio idioma ai popoli conquistati, e venne favorita dalla conformazione geografica del paese, attraversato dalla fascia appenninica e per questo motivo favorevole alla formazione di comunità isolate, linguisticamente e culturalmente, le une dalle altre. Sviluppatisi tutti a partire dalle peculiarità che la lingua latina assunse in ciascuna zona, nel corso del tempo i dialetti del gruppo settentrionale si avvicinarono maggiormente a quello che viene definito “tipo europeo moderno” (De Mauro 2017, 38), mentre quelli del gruppo centromeridionale si sono attenuti al “tipo europeo arcaico”, caratteristica che connotava anche lo stesso latino (De Mauro 2017, 39). Una lingua comune esisteva, ed era l’italiano creatosi nel solco delle Tre Corone fiorentine del Trecento, ma veniva utilizzato in forma quasi esclusiva da una minoranza di persone colte e letterate.

Roma, in questa frammentazione, fu un’eccezione: sede secolare della più importante istituzione religiosa occidentale, l’odierna capitale fu da sempre un polo di grande attrazione culturale, per funzionari provenienti da tutte le zone del paese. Inoltre disponeva di un apparato efficiente di scuole elementari che, come emerge dalle parole del Gabelli (in De Mauro 2017, 42), erano considerate un importantissimo strumento ideologico, atto a fidelizzare le nuove leve al credo cristiano. Queste peculiari condizioni ebbero due conseguenze fondamentali sullo sviluppo linguistico romano e del dialetto romanesco, che perse gradualmente i propri tratti meridionali. A Roma si venne inoltre a creare, con notevole anticipo rispetto al resto del paese, una situazione di diglossia in cui, alla vera e propria *koinè* linguistica che caratterizzava le fasce medio alte della città, che facevano vanto di parlare il “puro linguaggio italiano!” (da *Dialetti* di Zuccagni-Orlandini del 1860, in De Mauro 2017, 42), si sostituiva un dialetto, il romanesco, che connotava fortemente l’appartenenza sociale del parlante, il quale veniva stigmatizzato per il suo idioma. Il dialetto era considerato a Roma, come riporta De Mauro, espressione di un mondo separato, in rapporto con le culture egemoni solo per via di “sedimentazione detritica” (De Mauro 2017, 42). Nel resto d’Italia “al sistema linguistico italiano si faceva ricorso solo negli scritti e nelle occasioni più solenni [...] la lingua italiana, unica tra le lingue europee, ha vissuto soltanto o quasi come lingua di dotti: il patriottico affetto nutrito per essa dai letterati è stato [...] la più forte ragione della sua sopravvivenza nelle varie ragioni del paese.” (De Mauro 2017, 42).

In un contesto in cui le differenziazioni locali vennero favorite dall’assenza di forze centripete, con poche isole linguistiche comuni, non desta stupore il fatto che il primo censimento del nuovo regno, datato 1861, diede come risultati un 78% di popolazione analfabeta, distribuiti in maniera differente sul tutto territorio; si deve specificare come da questi numeri assoluti mancassero ancora il conteggio del Veneto (1866) e dello Stato Pontificio, che si arrese solo nel 1870. La percentuale di analfabeti rilevata dal censimento di dieci anni successivo al primo, che comprendeva le ultime due acquisizioni territoriali, calò se non altro al 73%. De Mauro però specifica (De Mauro 2017, 49) che nel conteggio complessivo venivano considerate analfabete anche le persone che avevano avuto modo di acquisire nel corso degli anni una pur minima dimestichezza con la lettura e la scrittura, e questo accorpamento di dati fu un difetto che si riscontrò fino al 1951, quando si presero in considerazione anche i cosiddetti “semianalfabeti” come categoria mediana (De Mauro 2017, 49).

1.4.1 Problemi scolastici dell'Italia unita

Osservare la condizione scolastica a partire dal 1861 permette di addentrarsi nelle dinamiche che consentirono la diffusione della lingua italiana, al momento della costituzione di uno stato unitario, con una peculiare condizione linguistica. La scuola rappresenta, ancora oggi, un argomento di discussione importante, da sempre sotto osservazione e oggi scossa alle radici dalla pandemia di Covid-19. La scuola sarà inoltre un argomento che verrà preso più volte in considerazione, in questo e nei successivi paragrafi e capitoli.

Alla fine della Seconda Guerra di Indipendenza, entrò in vigore l'obbligo scolastico, con l'introduzione della Legge Casati, che lega il suo nome a quella del primo Ministro della Pubblica Istruzione, il quarantottino Gabrio Francesco Casati. Legge che sarebbe rimasta in vigore fino alla riforma di Giovanni Gentile, avvenuta nel 1923. Con un impianto che proveniva dal modello prussiano, la legge poneva una netta separazione tra gli studi umanistici e quelli tecnici, a livello di prestigio sociale. La preparazione del primo tipo era destinata ai futuri dirigenti, mentre gli studi tecnici vennero stigmatizzati e a lungo considerati inferiori (De Mauro lo fece presente nel volume-intervista *La cultura degli italiani*, criticando il secolare disprezzo ideologico nei confronti delle capacità tecniche, manuali, matematiche e mediche rispetto agli studi classici). L'obbligo scolastico del 1859, riguardava solamente il primo dei due bienni della scuola elementare, minacciando provvedimenti contro i trasgressori che, però, non furono specificati né nel testo né dal codice penale (e fu necessario aspettare quasi un ventennio prima che un'altra legge, la legge Coppino del 1877, introducesse delle sanzioni effettive).

Considerando le premesse, non desta stupore il fatto che le condizioni delle scuole non fossero ottimali, così come la preparazione degli insegnanti, spesso sommaria e in molti casi, a livello elementare, priva di una conoscenza approfondita della lingua italiana, come riportato dall'inchiesta di Corradini (in De Mauro 2017, 49), ministro dell'ultimo governo Giolitti: dall'inchiesta, emerse come fosse ancora diffusa, alla vigilia della Grande Guerra, l'abitudine da parte dei maestri di tenere lezioni in dialetto. Problematiche che però erano tutt'altro che una novità, stando a quanto riporta De Mauro, citando una precedente ricerca governativa sul tema, quella di Matteucci del 1864. Scrive il linguista:

“Nel vecchio ducato parmense, ad esempio, per accedere all'insegnamento delle scuole elementari era sufficiente conoscere l'ortografia italiana, ed era quindi inevitabile e normale che i maestri fossero “non molto pratici della lingua italiana”. Nel regno delle Due Sicilie, la legge autorizzava ad affidare le classi, quando occorresse, a maestre analfabete. Il Capomazza, ultimo presidente dell'istruzione pubblica del Napoletano, scriveva nel 1855 a proposito delle scuole elementari del regno borbonico (là dove in qualche modo esistevano): <<Da per ogni dove ... mancanza di oggetti scolastici: non un libro, non un foglio di carta, non un lapis, non un quaderno, si dà agli alunni che quasi tutti sono sforniti di mezzi per provvedersene ... Non poche scuole, poi, mancano degli scanni e delle tabelle per l'insegnamento del leggere e dello scrivere ...>>” (De Mauro 2017, 49)

Le problematiche segnalate da De Mauro non si limitano a queste, e risultano diffuse capillarmente in tutta la penisola, tanto che nel modernissimo Piemonte interi consigli di comunità rurali non erano in grado di apporre la propria firma ai documenti, limitandosi a segnarsi ancora con la croce. L'unificazione del regno portò delle migliorie in tal senso, ma emergevano ancora, nella citata inchiesta di Matteucci, delle criticità, anche nei rapporti più ottimisti degli ispettori deputati a rendere conto della situazione, come l'ispettore di Palermo, che riteneva "soddisfacente" il fatto che a frequentare la scuola dell'obbligo fossero, sul totale, il 30% dei maschi e il 18% delle femmine (De Mauro 2017, 50). Come conseguenza di questa situazione precaria, gli italofoeni effettivi negli anni successivi all'Unità venivano stimati 160.000 in un paese che comprendeva 20 milioni di abitanti totali. Questa cifra non tiene conto delle due situazioni di eccezione a livello nazionale, quelle della Toscana "patria" dell'italiano, e di Roma, vero e proprio melting pot linguistico grazie alla presenza delle situazioni ecclesiastiche.

L'effetto dell'applicazione dell'obbligo scolastico fu limitato quindi da diversi fattori, tra cui la condizione generale delle strutture, che ancora non formavano un apparato tale da poter fungere da luoghi di diffusione linguistica in maniera sistematica, e la prevalenza dialettale, radicata nel corso dei secoli e difficile da estirpare. Il limite più grande fu però culturale: non sarebbe possibile la situazione linguistica di un paese culturalmente variegato, socialmente ed economicamente arretrato come l'Italia postunitaria insistendo su misure provenienti dalle istituzioni: solo con un cambiamento alla radice di ciò che il paese era stato fino a quel momento, si sarebbe giunti a un miglioramento della situazione linguistica.

1.4.2 Prospettiva familiare

Le pagine di *Storia linguistica dell'Italia unita* hanno fatto sì che riflettersi sul mio albero genealogico. Provengo da una famiglia di immigrati da diverse zone del Meridione (Puglia, Campania e Sicilia), che ha vissuto tutti quei processi sociali che risultarono fondamentali per la diffusione dell'italiano e per la riduzione del tasso di analfabetismo. Per questo motivo ho deciso di intervistare telefonicamente le mie due nonne, Teresa e Anna, e di usare il resoconto delle nostre conversazioni come introduzione di questo paragrafo in cui si passeranno in rassegna i fattori che contribuirono al miglioramento della situazione linguistica italiana: i movimenti migratori, al di fuori ed entro i confini nazionali; l'industrializzazione; l'influenza dei mass media (in quella prima fase, radio e, soprattutto televisione). Ho condotto le due interviste in maniera simile, cercando di porre le medesime domande a entrambe nel tentativo di comprendere dove avessero imparato la propria lingua madre, a che età fosse avvenuto il trasferimento dalla propria terra d'origine, quali mezzi di comunicazione di massa possedessero, o con quali di essi fossero venuti in contatto, e il ruolo ricoperto da quest'ultimi nella vita quotidiana. Il periodo preso in considerazione (1948-1962) è successivo di quasi un secolo al momento dell'unificazione nazionale.

Teresa e Anna hanno avuto un destino simile che, però, le portò a seguire delle strade differenti. La prima partì dalla Sicilia, dal ragusano, arrivando a Genova, dopo un viaggio in treno durato tre giorni. Città in cui arrivò anche Anna, dopo aver però passato l'infanzia e parte dell'adolescenza in Francia, a Marsiglia. Teresa imparò l'italiano a scuola, ma non andò oltre la quarta elementare: la decisione di emigrare verso il Settentrione fu infatti dettata dalla volontà di aiutare la propria madre, che viveva nel capoluogo ligure, guadagnando qualcosa, e dopo aver frequentato per poco tempo la quinta elementare iniziò a lavorare all'età di dieci anni, non riprendendo più gli studi, e

ritenendo che la scuola fosse una perdita di tempo. Quando parla commette degli errori, ma nel complesso non ha grandi difficoltà nel padroneggiare la lingua anche nei costrutti più complicati che prevedono l'uso specifico di modi verbali come il congiuntivo e il condizionale. Utilizza, inoltre, delle formule che non sono comunemente utilizzate o presenti nell'italiano corrente: mentre discorrevamo del suo viaggio verso Genova, mi ha confessato che la sua accompagnatrice non le “dava udienza”, intendendo con ciò la ragazza con cui compì la traversata non si curava del suo (di mia nonna) stato di salute e dei suoi bisogni primari. Anna presenta invece maggiori difficoltà con l'italiano, legate al fatto che la sua lingua madre fosse diversa. Linguisticamente, la storia di Anna presenta maggiori sfumature: partita da Molfetta, in provincia di Bari, non per sua volontà (aveva solo qualche mese di vita) ma per seguire il padre, da qualche anno lavoratore nei cantieri navali marsigliesi, imparò il francese a scuola, fino ai quattordici anni d'età (anche se l'ordinamento scolastico d'oltralpe è differente, approssimativamente fino al periodo della nostra terza media), quando seguì una zia a Genova, dove iniziò a lavorare abbandonando gli studi. Le sue difficoltà con la lingua italiana sono più marcate rispetto a quelle di Teresa, e, per rivelarmi di essersi pentita nel corso degli anni della sua decisione di seguire la parente ha usato questo costrutto: << Se lo rifarei, non verrei più in Italia >>. Inoltre, va specificato che la lingua usata in casa dai suoi genitori (quella che linguisticamente viene definita *heritage language*) non era l'italiano, ma un dialetto della provincia di Bari.

Il ruolo che svolsero i mezzi di informazione e di svago fu in queste due esperienze predominante. La radio, la televisione, e persino i giradischi occupavano molto del tempo libero delle mie nonne. A livello nazionale, l'introduzione nelle case degli strumenti di comunicazione di massa contribuì in maniera fondamentale a determinare un cambiamento definitivo nel rapporto lingua-parlanti. Teresa, per esempio, non dispose di una televisione fino al 1962, anno del suo matrimonio, ma ogni domenica dal suo arrivo a Genova, alle 14 precise, seguiva sempre gli spettacoli radiofonici del comico Gilberto Govi; e l'ascolto della radio è da allora un'abitudine che ha sempre mantenuto. Dopo il matrimonio, venne a costituirsi una sorta di rituale del sabato sera: la visione della trasmissione condotta da Mike Bongiorno, *Lascia o raddoppia*; era un momento di ritrovo familiare, a cui era invitata a partecipare anche sua madre, la mia bisnonna. Anna, dal canto suo, sfruttò tutte le opportunità a sua disposizione per imparare nel minor tempo possibile una lingua che non conosceva, se non per accenni, derivanti soprattutto dal fatto che la musica italiana era sempre stata una gradita compagnia dall'infanzia a Marsiglia, costellata dalle melodie di artisti come Modugno e Carosone. Giunta in Italia, approfittava di ogni momento a disposizione per leggere opuscoli, giornali e fotoromanzi di ogni genere, mentre la sera, dopo il telegiornale e prima di andare a dormire, guardava *Carosello*. In questo modo, seppur non perfettamente, imparò l'italiano, lingua che ancora oggi allena leggendo e completando la *Settimana enigmistica*.

In entrambe le esperienze, il movente dello spostamento era economico. Per Anna fu dettato da cause di forza maggiore, mentre Teresa decise di andarsene spontaneamente. Il livello di alfabetizzazione raggiunto è, in entrambi i casi, parziale se si considerano i mezzi istituzionali, perché il percorso scolastico venne interrotto, ma la padronanza della lingua italiana è comunque buona, specialmente se si prende in considerazione la storia di Anna, che non ebbe la possibilità di frequentare le scuole dell'ordine una volta trasferitasi. Dal resoconto delle loro traversie emerge una storia comune a quella di milioni di persone, cominciata nei momenti immediatamente successivi all'Unità e sempre attuale, anche con dinamiche differenti rispetto a settant'anni fa, a cui non sempre si rivolge l'attenzione dell'opinione pubblica (il riferimento è alle cosiddette

“fughe di cervelli” studenti che cercano e trovano migliori riconoscimenti all’estero, dopo essersi formati in Italia).

1.4.3 *L’italiano (lentamente) in ogni casa*

Con il passare degli anni, a partire dal 1861, la situazione migliorò, anche se in maniera graduale. Il merito è da attribuire a una serie di fattori combinati nel corso del tempo, di cui, nel proseguo del paragrafo, verrà offerta una summa.

La creazione di uno stato unitario comporta sempre la creazione di un apparato burocratico, di cui fanno parte, oltre alle scuole, anche l’esercito e gli uffici, in cui gli italiani si inserirono progressivamente. Non è nemmeno va nemmeno trascurato il fenomeno dell’emigrazione di una grande massa di cittadini dalle regioni più povere, tanto dal punto di vista economico quanto dal punto di vista linguistico, che seguì una direttrice interna (verso le zone più ricche del Settentrione, il cosiddetto “triangolo industriale” formato da Milano, Torino e Genova), e una verso l’estero, in Europa e nelle Americhe. Questa contingenza storica, che ebbe in alcuni casi conseguenze nefaste a livello demografico e linguistico in alcuni casi specifici⁷, risultò balsamico in una duplice maniera (De Mauro 2017): sottrasse parlanti dialettali per lo più analfabeti, i quali non solo si trovavano costretti a imparare a leggere e a scrivere nel paese di arrivo ma, una volta tornati nel loro luogo di origine, illustravano i benefici dell’alfabetizzazione ai parenti, dando un impulso notevole alla scolarizzazione.

L’Italia, come la maggior parte dei paesi europei tra la fine della guerra franco-prussiana e l’inizio della Prima guerra mondiale, anche se con un ritardo notevole se paragonato a quanto successo in Francia, Inghilterra e Germania, andò incontro a un processo di transizione economica che l’avrebbe gradualmente resa una nazione industrializzata, anche se in questa prima fase, e fino alla seconda metà del XIX secolo, non riuscì ad affrancarsi del tutto dalla prevalenza agricola. Questo processo portò la lingua italiana a confrontarsi, con le altre lingue europee, da cui fu in grado di trarre e di rielaborare, in un momento storico di fervida creatività linguistica, vocaboli e strutture provenienti dalle più importanti lingue settoriali europee. L’industrializzazione apportò benefici anche alla demografia, e il numero di grandi città (i centri urbani con più di 50.000 abitanti) passò, in un secolo, da venti a novantasei (1861-1961, in De Mauro 2017), anche se l’urbanizzazione fu un fattore che ebbe un’importanza relativa, in quanto non sempre si verificarono le condizioni sufficienti per far sì che si verificasse la cosiddetta “osmosi linguistica”. L’abbandono del dialetto da parte di persone emigrate in una città differente da quella di origine non era affatto scontata.

La Grande guerra rappresentò, da questo punto di vista, un momento fondamentale. Per la prima volta, gli abitanti di un paese relativamente giovane, unificato con la forza e passato da domini locali a una dinastia fortemente centralizzata, abituati a guardarsi con diffidenza reciproca, a volte ignorando di essere conterranei, si trovavano costretti assieme per fronteggiare un nemico comune. Con tutta l’eccezionalità e la violenza della situazione, persone provenienti da tutto il paese che scoprirono di capirsi a stento l’uno con l’altro, non solo dovettero trovare un modo di comprendersi

⁷ È proprio in questo periodo, a partire dalla fine del XIX secolo, che si verifica il depauperamento dei parlanti “croato-molisani” (*na-našu*), situati nell’odierno Molise, specialmente nel triangolo costituito da San Felice del Molise, Acquaviva Collecroce e Montemitro

reciprocamente, ma sentirono l'urgenza di comunicare dal fronte con le proprie famiglie rimaste a casa; da qui, il fenomeno dell'enorme produzione di scritture belliche anche da parte di chi, prima di allora, non aveva mai avvertito l'urgenza di prendere in mano una penna⁸.

In questa prima fase del progresso dell'alfabetizzazione, l'italiano si diffuse tra i suoi parlanti in maniera spontanea, in un certo senso naif, soprattutto grazie all'eccezionalità delle contingenze storiche, che prevalsero sulle misure organizzate a livello statale. Di conseguenza, nel 1951, la percentuale di analfabeti si era ridotta, ma si manteneva sempre oltre il 10% (De Mauro 2017, 104).

Il vero cambio di paradigma si verificò nel periodo del "boom" economico, tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta. Questo lasso temporale, in cui si articola la storia delle mie nonne analizzata nei paragrafi precedenti, vide un incremento del benessere diffuso, che si manifestò, concretamente attraverso nuove abitudini e nuove tecnologie a disposizione (la villeggiatura estiva, il turismo di massa, l'avvento degli elettrodomestici...). Cosa accadde linguisticamente? L'italiano giunse finalmente in (quasi) ogni casa, sostenuto dalla diffusione dell'intrattenimento di massa. La sfera mediatica ha dei riflessi immediati, e in alcuni casi duraturi, sulle abitudini linguistiche di una popolazione. Oggi, la quantità di media in grado di veicolare novità linguistiche, che coinvolgono tanto il lessico quanto la struttura di un idioma, è aumentata esponenzialmente se li si rapporta a quanto accaduto più di mezzo secolo fa. Quanto però una lingua sia disposta a comprometersi con le novità culturali sarà preso in esame nei prossimi capitoli.

Alla diffusione capillare dell'italiano contribuirono innanzitutto i giornali, che aumentarono le tirature e che si fecero, come nel caso dell'esperienza de "Il Giorno" del trittico Baldacci, Mattei e Del Duca, portavoce delle nuove istanze culturali, dovendo pur fare i conti con i limiti di acquisto delle persone, che non si erano dissolti, e con un circolo di lettori che si era sicuramente ampliato, ma che non avrebbe potuto raggiungere lo stesso pubblico che fu in grado di raggiungere, invece, la televisione. Oltre a un tasso di analfabetismo che restava al 10% su scala nazionale, il limite più grande del giornale era il costo: erano necessari, a un lavoratore medio, otto minuti di lavoro per l'acquisto di una copia (Luzzato Fegiz, *Il volto* 1344, in De Mauro 2017, 472: lo stesso rapporto, negli Stati Uniti era di un minuto di lavoro per copia). Sicuramente, il linguaggio giornalistico fu molto importante nella creazione di uno standard linguistico medio, più nelle iniziative recenti che nei giornali tradizionali come il "Corriere della Sera".

Furono i media audiovisivi, e soprattutto la televisione, a far crollare definitivamente le mura millenarie che dividevano la lingua dai suoi parlanti potenziali. Si osservi, in tal senso, la storia delle mie nonne, Teresa e Anna: per entrambe, guardare la televisione costituiva una sorta di rituale, una delle novità antropologiche introdotte nel periodo del "boom". Come loro, nelle case di tutto il paese il momento televisivo assunse questa caratteristica di rito, a cui veniva invitato a partecipare anche chi era ne era sprovvisto. La lingua diffusa dalla televisione, in cui veniva trasmesso il primo grande programma di successo nazionale, il telequiz *Lascia o raddoppia?* condotto da Mike Bongiorno, raggiunse quindi un numero maggiore di persone rispetto agli apparecchi effettivi.

⁸ Impossibile non citare, a tal proposito, *Lettere dei prigionieri di guerra italiani 1915-1918*, di Leo Spitzer

Nonostante tutti i limiti che sono stati ravvisati nella lingua veicolata dalla televisione (tanto da parlare di “antilingua”, CS 5 dicembre 59, in De Mauro 2017, 480), e in particolare da quella utilizzata da Bongiorno, oggetto di analisi specifiche, e critiche, da parte, tra gli altri, di Luciano Bianciardi e da Umberto Eco nel saggio *Fenomenologia di Mike Bongiorno*, il medium televisivo ebbe due meriti indiscutibili nella diffusione di un italiano finalmente comprensibile e utilizzato dalla maggior parte della popolazione: fu un veicolo straordinario di neologismi, forestierismi e di invenzione linguistica in generale, grazie alle sue caratteristiche strutturali, portando nell’uso comune abitudini prima di allora sconosciute (il “sì” in risposta a una telefonata, De Mauro 2017, 124); fece in modo che il dialetto si associasse sempre più con la “rozzezza” e l’ignoranza di chi lo prediligeva a livello espressivo⁹; diffuse una varietà di italiano standardizzata, sul calco della lingua parlata nella capitale, l’italo-romanesco.

Con l’avvento di un benessere, si diffuse per la prima volta una lingua utilizzabile dalla maggior parte della popolazione. Forse un po’ media e povera lessicalmente, come conseguenza della diffusione mediatica della lingua, nel 1961 la percentuale di analfabeti era scesa, a livello nazionale, al 7,57 %, pur tenendo conto delle varie differenze che comprendevano regione di provenienza e ruolo socio-economico dei parlanti (De Mauro 2017, 472). L’avanzamento dell’alfabetizzazione di base continuò, sospinta dai nuovi strumenti mediatici e dalle riforme istituzionali, tra cui va citata la riforma scolastica del 1962, che istituì la scuola media unificata, fino ai livelli infimi fatti registrare ai giorni nostri.

1.5 Zero virgola sei

Lo 0,6 è, stando ai dati raccolti dall’Istat, la percentuale degli analfabeti in Italia nel 2020. Un numero risibile, che potrebbe far credere a un superamento totale del problema. Quasi la totalità degli italiani, quindi, apparentemente non ha difficoltà a padroneggiare la propria lingua. Eppure, si è già avuto modo di osservare come, soprattutto negli ultimi anni, il tema dell’analfabetismo si sia ritrovato spesso alla ribalta della cronaca. L’analfabetismo funzionale, in particolare, è un tema, carsico che viene portato in superficie soprattutto in alcune occasioni e in seguito ad alcuni eventi, a volte anche in maniera impropria: non deve destare stupore che il Ministro dell’Agricoltura Stefano Patuanelli, il 31 agosto 2021, commentando l’aggressione ai danni di un gazebo del Movimento Cinque Stelle durante la campagna elettorale per le elezioni regionali in Lombardia perpetrata da alcuni esponenti del gruppo No green pass, non si sia limitato ad esprimere solidarietà nei confronti dei parlamentari coinvolti, ma abbia etichettato gli aggressori, appunto, come “analfabeti funzionali” (*Il Fatto Quotidiano*, 31 agosto 2021).

L’errore che viene spesso, se non sempre, commesso quando si tratta di alfabetizzazione, è, come già aveva evidenziato Tullio De Mauro, il mantenimento della stessa. Nel capitolo successivo si analizzerà come sia difficile imparare a leggere e scrivere, dal punto di vista anatomico, in quanto queste due facoltà sono indotte e non innate nella natura umana; come richiedano al nostro cervello uno sforzo notevole, costringendolo a riadattare ciò di cui già dispone; dimenticando infine che proprio per questo motivo, se non sono quotidianamente allenate, la capacità di padroneggiarle svanisce nel tempo.

⁹ Questo stigma linguistico si è dimostrato particolarmente longevo: tralasciando tutta la tradizione della “commedia all’italiana” cinematografica, una sorta di umorismo utilizzato nelle reti sociali si esprime attraverso immagini il cui contenuto è espresso in dialetto, preferibilmente meridionale

2. Analfabetismo e analfabetismo funzionale: tipologie e sviluppo della problematica, possibili conseguenze sociali e ruolo della scuola

2.1 Intervallo anatomico

Prima di cominciare l'esame delle problematiche dell'analfabetismo e dell'analfabetismo funzionale, verrà preso in considerazione, brevemente, l'evoluzione del rapporto tra l'attività della lettura e i lettori. Potrebbe apparire eccessivo risalire alle origini dell'uomo prima di trattare un argomento di attualità, ma, comportandosi altrimenti, alcuni interrogativi resterebbero irrisolti. L'analfabetismo funzionale, almeno nel campo della lettura, origina proprio da una capacità degradata nel corso del tempo di comprendere un testo, riducendo le lettere che compongono i periodi a meri esoscheletri, da cui è quasi impossibile recepire ciò che comunicano. Del resto, gli alfabeti sono costrutti simbolici, e per la comprensione di qualsiasi simbolo è necessario possedere le capacità di interpretarli, ma questo richiede una *forma mentis* piuttosto complessa di cui, come si vedrà, i primati sono del tutto sprovvisti. Le capacità di lettura, tanto quanto quelle scritte, non fanno parte del codice genetico della specie umana. Pertanto, non sono trasmissibili e vanno imparate, e impararle richiede una certa fatica. Al contrario di quanto si possa ingenuamente credere, le conoscenze acquisite in qualunque campo deperiscono facilmente nel corso di poco tempo: questo vale tanto per l'enorme quantità di nozioni con cui entriamo in contatto durante il percorso scolastico, da quelle meno "funzionali" (in termini di applicabilità quotidiana) a quelle che sembrerebbero restare e resistere, quasi fossero un marchio indelebile.

Ma non facendo parte del suo codice genetico, le lettere, le abilità di comprensione del testo e quelle che permettono di padroneggiare una lingua non solo vanno apprese, ma anche messe assiduamente in pratica. Semplificando, si potrebbe dire che l'uomo nasce analfabeta per sua natura e, forse paradossalmente, ancora nel XXI secolo rischia di morire analfabeta per sua scelta. Il percorso evolutivo che ha portato i nostri antenati all'elaborazione di un nuovo sistema si è dipanato nel corso di millenni e ha coinvolto più sezioni del nostro apparato cerebrale, in un processo che mise in comunicazione aree con differenti scopi: quelle della vista, quelle deputate al riconoscimento specifico degli oggetti e delle immagini, che si trovano tanto nei lobi occipitali, quanto nelle aree confinanti cerebrali e temporali; per la decrittazione di un simbolo, sono fondamentali le aree associative, che occupano uno spazio maggiore, e tra queste la più importante, in grado di instaurare la connessione tra tipologie differenti di informazioni sensoriali, è l'area del giro angolare: i collegamenti di quest'area, che permisero la nascita dei primi lettori, riguardano alcune aree visive nelle sue prossimità, aree parietali che si occupano del pensiero numerico e alcune aree occipito-temporali implicate nel riconoscimento degli oggetti (quest'ultima, ipotesi di Stanislas Dehaene¹⁰: da Wolf: 2007, 37¹¹). La scrittura si perfezionò nel corso del tempo, manifestandosi come rappresentazione simbolica dell'ente a cui si riferiva (la lettera minuscola "a" conserva ancora oggi la silhouette della sua origine, quella del profilo di un bovino maschio, da "aleph" che significa, appunto, bue), fino a rendere più sfumati i legami con la realtà giungendo, attraverso la scoperta della corrispondenza suono-simbolo, ai moderni alfabeti, tra cui quello latino

¹⁰ Di Stanislas Dehaene e del suo gruppo di studio è anche l'ipotesi della "conversione" neuronale, nel momento in cui l'uomo imparò a leggere: si tratta di un lungo processo che ha visto alcuni neuroni, specializzati fino a quel momento nel riconoscimento degli oggetti, e poi riadattarsi allo scopo della lettura.

¹¹ Una doverosa precisazione: nel corso del capitolo non saranno prese in considerazione i casi delle persone che presentano disturbi specifici dell'apprendimento, oppure altre condizioni che rendono il percorso per imparare a leggere diverso dall'usuale. La loro è, però, una casistica che merita un'attenzione ulteriore, che si ritrova analizzato nei volumi di Maryanne Wolf, *Proust e il calamaro* (Vita e Pensiero, 2009, Milano) e di Stanislas Dehaene, *I neuroni della lettura* (Raffaello Cortina Editore, 2009, Milano). Le indicazioni anatomiche e scientifiche riportate nel capitolo sono tratte da questi due volumi.

in cui questa tesi di laurea è scritta. Le lettere che usiamo abitualmente non rappresentano più un'immagine, ma rendono espliciti i legami tra le unità minime di suono e quelle grafiche.

Questo è, in estrema sintesi, il processo evolutivo che ha reso il cervello (utilizzando gli strumenti a sua disposizione, e modificandolo anatomicamente) capace di realizzare un segno scritto, con un significato preciso, trasmissibile e comprensibile agli altri: qualcosa di tanto importante da segnare un discrimine tra storia e preistoria. Un sistema all'apparenza semplice ed economico (almeno, per quanto riguarda l'alfabeto latino), a cui però non siamo naturalmente predisposti e che prevede una certa fatica per essere appreso. Proprio a causa delle difficoltà biologiche risulta fondamentale creare un'abitudine alla lettura a partire dalla primissima infanzia: come sottolinea la stessa Wolf (Wolf 2007, 114), i bambini che, per ragioni o culturali, o di disponibilità temporale o di reddito, vengono tenuti lontani dalla lettura, non acquisendone dimestichezza, riscontrano poi maggiori difficoltà nell'apprenderla a scuola rispetto ai coetanei che, grazie a contingenze più favorevoli, hanno già acquisito una maggiore dimestichezza. Autonomamente, il bambino dovrebbe iniziare a leggere dopo il completamento del processo di *mielinizzazione* (dalle ricerche di Norman Geschwind, in Wolf 2007, 105), aspettando cioè che l'assone della cellula nervosa si ricopra di sostanza grassa, la mielina appunto, favorendo la velocità delle comunicazioni tra le aree visive, uditive, concettuali e linguistiche. Questo processo, riferito al giro angolare, termina tra il quinto e il settimo anno di età, di solito più velocemente nelle femmine che infatti, rispetto ai loro coetanei dell'altro sesso, apprendono più velocemente a leggere.

Ma prima del compimento del processo di mielinizzazione, l'introduzione alla lettura può essere favorita da alcune semplici e virtuose abitudini, che coinvolgono il genitore in prima istanza: abituare il bambino alla lettura non solo gli permette di acquisire delle conoscenze pratiche, dalla semplice comprensione delle figure illustrate dei libri dell'infanzia alla capacità di riconoscere l'uso delle parole nei contesti in cui vengono presentate; ma leggere la più tradizionale delle "favole della buonanotte" è un gesto importante anche per le sensazioni che esprime, maggiormente sfumate, che contribuiscono a creare un'atmosfera di confortevole familiarità per il bambino, e insegnano allo stesso tempo a capire i sentimenti altrui, un'impresa che, altrimenti, risulterebbe tutt'altro che agevole (Wolf 2007, 96).

Educare, rendere possibile l'inserimento in una comunità, agevolare la comprensione delle emozioni altrui, sono solo alcuni tra i benefici che l'apprendimento graduale e precoce della lettura possono apportare all'individuo. Ecco perché è doveroso interrogarsi sul suo futuro e sui metodi del suo insegnamento. A questo proposito, segnalo alcune tra le proposte riscontrabili nell'ultimo capitolo de *I neuroni della lettura* (Dehaene:2007, 380 e seguenti): istituzione di programmi specifici riservati ai bambini, in grado di agevolarli nell'apprendimento; un coinvolgimento a tre apici, interdisciplinare, che riguardi la pedagogia, la psicologia e le neuroscienze; la formazione di classi "sperimentali", dedicati in maniera specifica alle tecniche di apprendimento della lettura. La prerogativa dovrebbe essere quella, però, di una stabilità politica e di una serie di riforme concertate e redatte attraverso un continuo confronto, in modo da favorire la cooperazione tra i campi del sapere indicati in precedenza; mentre spesso, le politiche di riforma scolastiche seguono più un modello "personalistico", a discrezione eccessiva del ministro in carica e, almeno negli ultimi anni, il loro effetto si esaurisce con la legislatura in cui entrano in vigore.

Le difficoltà che incontriamo nel momento in cui proviamo a prendere dimestichezza con l'atto di leggere derivano dalla mancanza di una predisposizione biologica, che rende necessarie la pazienza e la gradualità. A questa difficoltà corrisponde poi la facilità di ciò che si impara da bambini, a cui segue il rischio di non riuscire più a comprendere il legame tra il segno scritto e il contesto in cui è inserito. Nei capitoli successivi, si tenterà di definire più chiaramente che cosa

sia l'analfabetismo funzionale, i motivi per i quali si tratta di un problema sociale da non sottovalutare, tenendo sempre in considerazione i rapporti tra la lingua e i suoi parlanti.

2.2 Elementi d'intrusione

Per giudicare lo stato di una lingua viva, o almeno per tentare di farlo, può essere banalmente utile chiedersi come quella determinata lingua stia. E la risposta, almeno se circoscritta al caso italiano, potrebbe risultare altrettanto banale: sta bene. È parlato e studiato in quasi tutti i continenti e questo da un lato per le emigrazioni di cui si è discusso nel primo capitolo, dall'altro perché favorito dal fascino che ha trasversalmente esercitato in quanto lingua di cultura la cui importanza viene ancora oggi riconosciuta; la percentuale di analfabeti è risibile, nonostante non se ne debba ignorare la persistenza; il dialetto, che ha avuto funzioni comunicative importantissime almeno fino all'arrivo delle televisioni su ampia scala a livello nazionale, e che ha costituito una notevole barriera linguistica per la diffusione di una lingua unitaria, viene padroneggiato oramai da poche persone, dall'età media piuttosto alta. Anzi, con un rovesciamento di prospettive, ad oggi ai dialetti viene riservato lo stesso sguardo che si rivolge alle specie animali protette, e vengono considerati, a ragione, elementi caratteristici del sostrato culturale della nazione, con l'intento, se possibile, di tramandarne l'uso alle generazioni più giovani. Questo ragionamento è applicabile a tutte le minoranze linguistiche inserite nella legge 482 del 1999, tutelate per effetto di essa.

L'impressione generale è quella di una vitalità estrema della lingua parlata, sempre pronta a far sue le novità con cui, a volte un po' forzatamente, le circostanze culturali ci costringono a fare i conti: è più sorprendente quando alcuni lemmi diffusi entro ambiti specifici vengono accolti nei maggiori vocabolari nazionali, suscitando polemiche dal tono indignato, come quelle che accompagnarono l'accettazione da parte di Treccani dei neologismi *sarrismo* e *ferragnez*, tratti da ambiti molto specifici (quello calcistico e quello della sfera dei social network), e sovraesposti a livello mediatico, effettivamente caduti in disuso con il trascorrere del tempo: il primo per le alterne fortune dell'allenatore di calcio da cui proviene dal 2018 ad oggi, il secondo per naturale esaurimento dell'effetto sorpresa suscitato dalla relazione tra i due soggetti interessati. Le contingenze culturali possono comportare non solo l'introduzione possibile di alcuni lemmi transitori, utili più a far discorrere di loro per l'effetto sorpresa che generano, che per la loro applicazione effettiva nella vita di tutti i giorni, ma modifiche radicali nella grammatica: è il caso del recente dibattito sulla legittimità dell'introduzione del simbolo "schwa" (ə), considerato in grado di abbattere le distinzioni di genere, che in pochissimo tempo ha generato un dibattito notevole attorno al suo utilizzo, essendo già comparso in testi istituzionali (sei verbali redatti dalla Commissione per l'Abilitazione Scientifica Nazionale alle funzioni di professore universitario di prima e seconda fascia del Settore concorsuale 13/B3 – Organizzazione Aziendale, come appreso dal "Fatto Quotidiano", online, del 19 febbraio 2022) e in articoli di giornale (*Cosa ho capito sulla fragilità con i BTS*, di Michela Murgia, uscito sul quotidiano online "Il Post" il 5 novembre 2021). A prescindere da quello che sarà il futuro dello "schwa", contro cui nel frattempo è stata indetta una petizione che vanta celebri firmatari quali Francesco Sabatini e Claudio Marazzini, la sensazione è che la lingua italiana stia andando incontro a fenomeni, anche potenziali, di metamorfismo la cui velocità sembra accelerare sempre più.

La sfera mediatica ha avuto un ruolo fondamentale, anche quando i suoi mezzi erano maggiormente limitati, a diffondere l'italiano, fornendo anche un ottimo mezzo di educazione, con programmi come "Non è mai troppo tardi", anche a un pubblico adulto. Gli esempi riportati in precedenza hanno mostrato il carattere intrusivo e subitaneo delle novità linguistiche introdotte dai mass media. La pervasività della sfera mediatica merita quindi un approfondimento ulteriore, utile

a delineare l'impatto silenzioso ma costante che le nuove tecnologie hanno avuto sul nostro stile di vita tradizionale e dei loro, inevitabili, risvolti linguistici.

2.3. Intervallo infetto

La pandemia causata dal nuovo coronavirus, denominato Covid-19, è stata anche la prima dell'era delle piattaforme sociali e dell'informazione massificata. Ho deciso di illustrare brevemente, con l'obbiettivo di delineare il rapporto tra la lingua, la storia e l'informazione, l'introduzione e lo sviluppo della parola *lockdown*. In realtà, un evento catastrofico dalle conseguenze globali come una pandemia è di per sé un serbatoio di neologismi per un motivo molto semplice, ossia che si tratta di avvenimenti la cui frequenza è, almeno per il momento, scarsa, e che quindi pone l'uomo di fronte a qualcosa di nuovo che, di conseguenza, necessita di parole nuove. Ho scelto *lockdown*, perché ritengo che sia stata questa la parola ad avere avuto l'impatto maggiore sulla quotidianità, in quanto ha comportato uno stile (tanto di vita, quanto linguistico) da cui, dopo due anni, non siamo ancora riusciti del tutto ad affrancarci. Linguisticamente, non è stata l'unica introduzione degna di nota (e di questo si occupa il volume di Daniela Pietrini, *La lingua infetta. L'italiano della pandemia*, edito da Treccani nel 2021). Tra le altre, si possono ricordare:

1. *Booster*: per indicare una dose del vaccino supplementare rispetto a quelle indicate inizialmente, e generalmente preferito all'unità polirematica "dose di richiamo", che ha lo stesso significato e avrebbe avuto il pregio di risultare più familiare e persuasivo, convincendo quindi più persone a vaccinarsi nonostante lo scetticismo (da un articolo dell'"Huffington Post" del 9 novembre 2021: *Accademia della Crusca, no all'uso del termine booster. Meglio "richiamo"*);
2. *No-vax*: un termine composito¹² che indica, nella narrazione mediatica, tutte le persone che, per i motivi più disparati, hanno rifiutato la somministrazione del vaccino, di solito senza distinguere i motivi del rifiuto (e così, nella narrazione mediatica, le persone che non si sono vaccinate seguendo un'ideologia complottista sono state equiparate a quelle che, invece, non lo hanno fatto perché impossibilitate fisicamente);
3. *Green pass*: ossia un certificato di avvenuta vaccinazione, ottenibile anche in caso di tampone negativo, nato in seno all'Unione Europea per permettere ai suoi cittadini di spostarsi liberamente entro i confini dei paesi membri, e successivamente adottato da ciascun paese che lo ha reso obbligatorio nei luoghi più disparati, al chiuso o in presenza di altre persone in massa (a questo proposito, è giusto segnalare la parola *assembramento*): anche in questo caso, il termine è stato generalmente preferito al suo corrispettivo in lingua italiana, *certificato* (o *certificazione*) *verde*;
4. *Droplet*: letteralmente "gocciolina" di secrezione umana trasmessa durante le interazioni tra le persone, invisibili perché piccolissime: si tratta di un termine medico, e il suo utilizzo è una diretta conseguenza della sovraesposizione mediatica di cui diversi scienziati hanno goduto nel corso degli ultimi due anni.

Nessuna parola come *lockdown* ha, però, avuto la forza di definire collettivamente la nuova situazione in cui il virus ha costretto l'Italia (e l'italiano), almeno nei primissimi mesi di pandemia. Lo si nota guardando la conferenza stampa tenuta il 9 marzo 2020 dall'allora Primo Ministro

¹² Si tratta, in realtà, di un termine "vecchio", che emerge in ogni contesto in cui si fa riferimento ai vaccini: con la pandemia è diventato però insistente come mai in precedenza, anche perché le proteste e gli eccessi degli antagonisti del vaccino hanno spesso occupato le primissime pagine tanto dei telegiornali quanto dei notiziari: eclatante, in questo contesto, il comizio di Roma dell'8 ottobre 2021, degenerato in un attacco dei manifestanti contro la sede capitolina della Cgil.

Giuseppe Conte il quale, per definire una condizione improvvisa, utilizzò perifrasi come “norme più stringenti”, “zona protetta” e lo slogan divenuto tristemente famoso come “io resto a casa”.

Dall’utilizzo che è stato fatto del termine da parte dei maggiori mezzi di comunicazione, si può riconoscere una costante nell’atteggiamento riservato ai forestierismi, in particolare a quelli provenienti dal mondo anglosassone. Scrive infatti Claudio Marazzini:

“Eppure, nonostante ciò, abbiamo sentito il bisogno di usare un’espressione non italiana, forse perché suonava meno spaventosa del più crudo *segregazione*, o forse perché si è messo in atto il solito procedimento: attribuire a una parola straniera assolutamente ignota agli italiani un significato tecnico molto specifico (in questo caso: isolamento e chiusura a causa di restrizioni sanitarie), un significato che magari manco si è stabilizzato nella lingua originaria, e poi far circolare questa parola al posto delle nostre, chiare e trasparenti.” (Claudio Marazzini, *In margine a un’epidemia: risvolti linguistici di un virus-II puntata*, in *accademiadellacrusca.it*, 2 aprile 2020)

Se è vero che la parola *lockdown*, che ha origine dal lessico carcerario, è stata adottata anche da altre lingue, è altrettanto vero che in francese e spagnolo sono state usate due parole specifiche, rispettivamente *confinnement* e *confinamiento*; e il tedesco, che ha adottato lo stesso termine per descrivere le limitazioni straordinarie ai movimenti delle persone, ha una parola specifica per descrivere la fase di allentamento delle restrizioni, ossia *Lockerung*. In Italia, a livello istituzionale, non solo non si sono adottate soluzioni alternative (che pure erano state proposte dal gruppo “Incipit”, di cui lo stesso Marazzini è membro, e di cui si trova traccia anche nel sito del Dipartimento delle Politiche Europee, con la comunicazione del 4 aprile 2020)¹³, ma si è descritta l’uscita dalla prima fase della pandemia come “fase 2”, che manteneva i legami con la fase precedente, coerentemente con il tono prudenziale usato nelle comunicazioni ufficiali dai funzionari del Governo.

Nell’immaginario collettivo, e mediatico, *lockdown* ha assunto i connotati italiani, e li ha mantenuti anche in rapporto a quanto avveniva negli altri paesi. Consapevolmente o meno, a livello informativo, a seconda dell’andamento dell’epidemia, è stata pratica comune quella di semplificare l’adozione di misure restrittive sotto la parola omnicomprensiva *lockdown*, senza specificare quali fossero le differenze con la situazione italiana. Se la pandemia, come si evince dal termine stesso, è stata ed è un fenomeno globale, le contromisure adottate sono state diverse. Questo però, soprattutto dal giornalismo online, è trasparito relativamente a causa di diversi fattori tra cui traduzioni imprecise e la lettura degli articoli riservata ai soli abbonati dei maggiori quotidiani nazionali, che spesso costringeva a limitarsi al titolo (la superficialità che caratterizza il rapporto tra il lettore e la quantità incommensurabile di informazioni con cui entra in contatto è caratteristica dell’epoca della diffusione preponderante delle reti sociali. “Fermarsi al titolo” è un atteggiamento molto diffuso, ma che comporta l’inevitabile parzialità della notizia con cui si entra in contatto).

Il cortocircuito che si crea tra l’immissione di una parola nuova nella lingua quotidiana e la frequenza con cui viene diffusa è uno degli effetti dell’epoca dell’informazione massificata. A sua volta, questa tipologia informativa deriva dalla contaminazione continua tra comunicazione mediatica e reti sociali che, tra le varie conseguenze, sta anche influenzando il linguaggio e non solo nei suoi strati più superficiali. Se l’argomento dell’analfabetismo funzionale ha acquisito una posizione di rilievo nel discorso mediatico quotidiano, lo si è dovuto principalmente a causa di un contesto politico che ne ha reso evidente la presenza; e trattandosi di un argomento circoscritto a

¹³ Tra le soluzioni proposte, e riscontrabili alla voce “Europarole” nella sezione “Comunicazione”, nel sito del Dipartimento per le politiche europee (4 aprile 2020): *chiusura o blocco totale*, *segregazione*, *confinamento*, *serrata*, (misure di) *distanziamento sociale*.

delle condizioni storiche che si sono successivamente modificate, ora non se ne parla quasi più, almeno nelle principali testate informative. Se ne sente parlare in maniera sfuggente, ed emerge carsico nei contesti più disparati. “Analfabeta funzionale” sta diventando un epiteto attribuito a qualcuno in maniera discriminante; l’espressione spesso denota una superiorità avvertita da chi lo utilizza nei confronti dell’interlocutore, il quale di frequente è però il primo ad ignorarne il significato (come spesso accade, nel linguaggio dei social si corre il rischio di ripetere formule vuote, o che progressivamente si svuotano a ogni ricorrenza; in questo caso specifico, non è raro imbattersi in persone che fraintendono il senso di un articolo apostrofate prontamente come analfabeti funzionali, non perché lo siano veramente, ma per il semplice gusto della calunnia che nelle reti sociali è diffusissimo).

Sui modi con cui le novità tecnologiche influenzano il nostro comportamento molto si è scritto e, considerati gli enormi progressi da questo punto di vista che si registrano di anno in anno, ancora molto sarà scritto. Alcuni studi hanno anche evidenziato come non solo il nostro comportamento sia cambiato, ma anche come le modifiche si siano insinuate ancora più in profondità: a questo proposito vanno segnalati tanto il volume di Nicholas Carr, *The shallows: What the Internet is doing to our brains*, del 2010 (tradotto in italiano da Cortina Raffaello Editore con un più esplicito *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*) e quello di Raffaele Simone, *Presi nella rete: la mente ai tempi del Web*, del 2012. Proprio dall’analisi di quest’ultimo sono emersi degli spunti interessanti che saranno esaminati nel paragrafo successivo.

2.4. Dal simultaneo al sequenziale e viceversa

Dalla pubblicazione del volume di Simone sono trascorsi dieci anni, ma in questo lasso di tempo, tutto sommato breve, alcune delle caratteristiche che venivano ritenute proprie del medium televisivo non sembrano appartenergli più in maniera esclusiva, o comunque si sono modificate. Nell’illustrare schematicamente le differenze tra le proprietà della lettura e quelle degli apparecchi multimediali, il saggio attribuisce a questi (Simone 2012, 672) un ritmo *eterotrainato*, ossia deciso non dallo spettatore, ma dall’emittente. Più semplicemente, un programma audiovisivo va visto dall’inizio alla fine, e il tempo di respiro tra un momento del filmato e l’altro viene comunque deciso dall’emittente. Nella lettura, invece, il lettore può decidere quando fermarsi, riprendendo dal punto in cui si era arrestato anche dopo un lungo periodo di tempo: può passare anche un giorno intero dalla lettura di dieci pagine di libro al momento in cui essa riprende, ma il punto in cui si è giunti rimarrà sempre tale. Di contro, se si decide di interrompere la visione di un film trasmesso dalla televisione, il giorno dopo il palinsesto sarà già stato riprogrammato dall’emittente, senza avere la possibilità di terminare quanto iniziato.

Questo, almeno, è stato valido fino a una decina di anni fa, quando la tecnologia ancora non permetteva altrimenti. Una decade dopo, però, in un momento storico in cui lo sviluppo multimediale ha espanso le proprie capacità fino a creare un universo parallelo (il *Metaverso* della piattaforma Facebook), la diffusione su larga scala dei contenuti streaming ha intaccato alle radici questa caratteristica del mezzo visivo. Citando le piattaforme più conosciute, Netflix e Amazon Prime permettono di mettere in pausa il video quando lo si desidera, lasciando così maggiori possibilità allo spettatore di decidere quando riprendere la visione. Il ritmo della stessa diventa, gradualmente, autodiretto, più simile a quanto Simone riteneva proprio della lettura. Una tra le serie televisive più famose, *Black Mirror*, nel 2018 ha realizzato un film (*Black Mirror: Bandersnatch*) in cui il coinvolgimento dello spettatore nello svolgersi della trama era totale, tanto da rendere gli avvenimenti e le conseguenze dipendenti dalle sue scelte. Un altro elemento di discriminazione indicato nel saggio si è gradualmente assottigliato, quello della *citabilità*. Con questa categoria si indica la possibilità di parlare dell’oggetto con un’altra persona, ma nel caso in cui quell’oggetto fosse un libro, o comunque qualcosa riguardante la lettura, il grado di citabilità sarebbe maggiore. Scrive Simone:

“Chi ha a che fare con un testo (scritto o visto), può parlare ad altri di quel testo: per esempio, può raccontarlo, discuterlo, ripeterne la trama, e così via. In altre parole, può *citarlo*. Una delle proprietà dei testi sta appunto nella possibilità di essere *citati* ad altri.

A differenza dei testi parlati e scritti, la visione si presta poco a essere citata (per esempio, raccontata ad altri), perché ciò comporta un drastico cambiamento di codice, cioè la traduzione delle immagini in parole; al contrario, la lettura può essere citata più o meno facilmente [...]. La citabilità ha qualche conseguenza interessante. Per esempio, un testo che si presta a essere facilmente citato può essere diffuso da un utente all'altro e quindi entrare nella circolazione culturale.” (Simone 2012, 747)

È vero che alcune differenze tra i due *media* rimarranno, complici le differenze intrinseche che li caratterizzano. Negli ultimi anni, però, la già citata diffusione dei contenuti streaming (a cui va aggiunto, non meno importante, il costo relativamente basso e accessibile dei servizi, che permette un'ampia accessibilità), ha reso anche più facile la creazione di un vocabolario comune tra gli spettatori, reali e possibili; le produzioni televisive, oltre ad aver raggiunto una qualità di trama notevolissima, hanno beneficiato dei miglioramenti della rete internet, e dell'accresciuta disponibilità di dati mobili, che rendono riproducibile un video praticamente in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. Inoltre, sul web non è raro trovare delle vignette con le linee di dialogo riportate sotto i frame della puntata a cui si fa riferimento, ed è comune che alcune entrino nel vocabolario popolare dei modi di dire, proprio come accadeva in passato con le arie verdiane e le terzine dantesche. In ultimo, le accresciute capacità della rete internet hanno contribuito ad aumentare la velocità di diffusione dei contenuti televisivi (o *streaming*: ma molte volte, le due definizioni collimano), capaci di entrare in un circuito di diffusione che le rende *virali*, e quindi in grado di raggiungere, direttamente o indirettamente, un numero di persone maggiore rispetto a quanto non avvenisse con i tradizionali libri a stampa. Dieci anni dopo le affermazioni di Simone la condizione della citabilità, dunque, pare essersi, se non spostata completamente in favore della visione, almeno bilanciata.

Queste sono le due differenze principali rispetto a quanto scritto solo dieci anni fa, agli albori di questa era digitale che favorisce più la trasmissione audiovisiva, rispetto a quella del libro, ed è stata in grado di sovvertire alcune caratteristiche che, fino a non molto tempo fa, sembravano appartenere a uno solo tra i due mezzi. Sarebbe ardito e scorretto affermare che tra la lettura di un libro e la visione di un contenuto su qualsiasi piattaforma non esistono più differenze; tuttavia, le modifiche che sono avvenute nel corso del tempo hanno sicuramente contribuito a diminuire il grado di passività dello spettatore.

Il nucleo della discussione, però, non riguarda tanto l'accuratezza o meno di alcune osservazioni passate, quanto l'influenza indiscutibile che lo sviluppo tecnologico ha apportato tanto alla quotidianità, quanto agli strumenti letterari in genere. Solo per citarne alcuni, occorrerebbe ricordare la predilezione per la formazione soggettiva e il tempo libero inteso come momento di svago puro, da passare preferibilmente viaggiando, coltivando relazioni sociali, un ozio che perde del tutto i suoi precedenti connotati intellettuali. In un contesto simile, non deve destare scalpore l'andamento altalenante, ma che si attesta comunque su livelli piuttosto bassi, della lettura. Essa, tra tutte le attività con cui è possibile trascorrere il tempo a disposizione, è quella che comunque richiede un certo impegno, un ambiente preferibile (meglio se silenzioso). Inoltre, la lettura è tendenzialmente poco *conviviale*, ossia è un'attività che si presta poco ad essere condivisa con altre persone, e che si svolge prevalentemente in solitaria. Proprio sulla lettura, sempre considerando gli stravolgimenti delle abitudini degli ultimi due anni, determinati dalle misure disposte dal governo per provare ad arginare il Covid, ci si soffermerà più avanti. Tra i rischi che questi cambiamenti comportano, sono da segnalare il pericolo di non riuscire a discernere cosa sia

reale e cosa digitale; la creazione, quindi, di una realtà surrogata che sostituisce completamente quella fisica. Va precisato che oramai non è corretto parlare di rischio, dal momento che è possibile creare un avatar di se stessi in praticamente tutte le piattaforme sociali e che la sovrapposizione di due piani di realtà differenti, quello fisico e quello virtuale, è un compromesso generalmente accettato. In conclusione, il saggio di Simone illustra anche delle conseguenze interessanti per quanto riguarda l'influenza tecnologica sulla costruzione del romanzo e sulle istituzioni politiche. Per quanto riguarda il primo aspetto, si prospettò un futuro dominato dalla diffusione di massa di romanzi (i cosiddetti *best seller*), le cui trame sarebbero state sempre più articolate e di notevole lunghezza; considerando invece la politica, l'influenza delle reti mediatiche avrebbero contribuito a diffondere un'ideale fuorviante di democrazia, propagando una democrazia diretta e favorendo la moltiplicazione di fenomeni sociali, nati spontaneamente online. Tra essi ricordiamo: gli eventi della Primavera araba e le proteste degli *Indignados* madrileni del 2011, la formazione di partiti come il Movimento Cinque Stelle in Italia, che ha istituito una piattaforma sul proprio sito in cui gli iscritti possono rivolgersi direttamente ai rappresentanti, e le proteste dell'inverno 2021 organizzate dal gruppo femminista *Strajk Kobiet*, contro la sentenza della Corte costituzionale polacca che decretava la quasi totale impossibilità di abortire. Queste forme di "democrazia digitale" sono accomunate, sempre secondo Simone, da alcune caratteristiche tra cui si distingue, a livello comunicativo, la predilezione per lo slogan, accompagnato ultimamente dal simbolo del "cancelletto" nella sua resa anglosassone (*hashtag*), particolarmente adatto alla comunicazione social, caratterizzata da uno stile diretto e che ha come obiettivo quello di fare una presa immediata sul pubblico. Qualsiasi messaggio diffuso in questo modo è in grado di scatenare un vero e proprio caso mediatico, anche se di breve durata¹⁴.

Prima di concludere questa rapida analisi sul comportamento del linguaggio a seguito del contatto con le nuove tecnologie, presentiamo un potenziale risvolto negativo. Uno studio del 2018 elaborato dalla UCL (University College London) e condotto su un campione vasto di studenti nati nei primi anni del 2000, evidenziò una correlazione tra il tempo trascorso a navigare in rete e le capacità alfabetiche. Questo perché maggiore è l'utilizzo dei social network, minori sono le possibilità di dedicarsi, nell'arco della giornata, tanto ad attività come la lettura, quanto al semplice svolgimento dei compiti a casa; inoltre, secondo la Dottoressa Cara Booker, ricercatrice dell'*Institute Social and Economic Research* presso l'Università dell'Essex, anche l'utilizzo frequente di uno slang parlato e scritto estremamente semplice sarebbe nocivo per le capacità linguistiche degli adolescenti. Le conseguenze negative di un abuso di navigazione su Internet si allargherebbero anche alla sfera comportamentale e caratteriale del ragazzo, risultando dannosi per i risultati scolastici e per il successivo inserimento in un contesto lavorativo. Per far fronte a questa situazione, Booker ha avanzato la proposta di istituire un tempo limite di utilizzo delle reti sociali (due ore al giorno per i ragazzi minori di undici anni, dalle tre alle quattro ore per i ragazzi tra gli undici e i diciannove anni), giustificandola in questo modo:

“It gives everybody – parents, adolescents and adults – an idea of how much time you should be spending on screen as well as social media” [...] A lot of what children do is modelled on our behaviour. If everyone has in their head a time of two hours, it means that you can have time when you are technology free, like no phones at the dinner table.“ (da forreadingaddicts.co.uk, *Study Finds Social Media May Be Causing Lower Literacy Levels in Children*, 24 agosto 2018)¹⁵

¹⁴ Nel corso dell'ultimo decennio, le manifestazioni di questa tipologia comunicativa (l'uso combinato di uno slogan e del cancelletto anteposto) si sono moltiplicate e sono state di diversa fattura: dai messaggi meno collegati al mondo politico, come il *#JeSuisCharlie* e il *#NotInMyName*, successivi agli attentati parigini del gennaio 2015, ad altri utilizzati per screditare gli avversari politici: un esempio a riguardo potrebbe essere il *#ParlateciDiBibbiano*, utilizzato dagli oppositori del Partito Democratico per invitare i suoi deputati in Parlamento a fare chiarezza su quanto accaduto nel comune di Bibbiano, di cui il sindaco, esponente del PD, era stato accusato di traffico di minorenni nel corso dell'inchiesta denominata "Angeli e demoni".

¹⁵ “[Un tempo limitato di utilizzo] Fornisce a ciascuno - genitori, adolescenti, adulti - un'idea di quanto tempo si dovrebbe trascorrere tanto davanti a uno schermo, quanto sui social media [...] Molto di ciò che i bambini fanno è modellato sul nostro comportamento.

Le tecnologie con cui si entra in contatto quotidiano, e con cui in molti casi si instaura un rapporto simbiotico, non sono il principio dei mali che affliggono le capacità di lettura e comprensione delle persone. Potrebbero, anzi, nascondere delle possibilità ancora inesplorate, in grado di migliorare le lacune degli studenti, oltre a essere fondamentali nei percorsi scolastici degli alunni affetti da un disturbo specifico dell'apprendimento. Il loro uso spasmodico, un contatto che avviene per la prima volta in maniera non mediata e soprattutto l'impareggiabile offerta di intrattenimento "facile", sono però degli elementi di influenza negativa, nei confronti dei quali è auspicabile vengano presi dei provvedimenti, con l'intento di migliorare un rapporto tra creatore e creazioni che risulteranno sempre più presenti nella vita di tutti i giorni.

2.5 Quanto legge chi sa leggere?

Il 16 dicembre 2020, il sito *Il libraio.it* pubblicava un articolo dal titolo eloquente: *Nell'anno del Covid-19 aumentano i lettori in Italia (anche grazie a e-book e audiolibri)*. Le restrizioni che erano giunte, per tutto il 2020 e per una parte consistente del 2021, a circoscrivere al massimo, se non proprio a impedire, ogni forma di spostamento che non fosse giustificato hanno fatto sì che le persone trascorressero maggior tempo tra le mura di casa rispetto al passato, e la lettura si è ritrovata, da un giorno all'altro, addirittura reclamizzata dai mezzi di informazione in maniera capillare e inusitata¹⁶. Considerati i dodici mesi complessivi, si verificò un aumento generale dei lettori complessivi dal 55% del 2018 al 61% del 2020, con una grande incidenza, come del resto si può evincere dal titolo, delle piattaforme digitali di fruizione della lettura. Dati che avevano permesso al presidente del Centro per il libro e la lettura, Diego Marani, di rilasciare queste dichiarazioni:

“Questa nuova indagine rivela che la lettura torna a crescere e che gli italiani tornano in libreria, fulcro della vivacità culturale italiana – ha spiegato il presidente del “Cepell”, Diego Marani – Parallelamamente aumentano anche gli acquisti su internet e la lettura dei libri digitali. Ci fa piacere constatare che si accresce anche il numero dei lettori forti, tutti elementi positivi [...]” (da *illibraio.it*, 16 dicembre 2021)

Paradossalmente, questa tendenza positiva si è verificata soprattutto nel periodo successivo al primo confinamento della primavera del 2020, perché nelle primissime fasi della pandemia il numero complessivo di lettori e libri letti risultò diminuire rispetto all'anno precedente, essendo diminuita anche, per cause di forza maggiore, la possibilità di acquistare beni fisicamente: una conseguenza rilevante fu l'aumento dei lettori di libri online e quello degli ascoltatori di audiolibri. Le motivazioni emerse dal censimento *Indagine Cepell-AIE. La lettura nei mesi dell'emergenza sanitaria* comprendevano, per la metà degli intervistati, la mancanza di tempo, ma tra le altre ragioni che contribuirono a far calare il numero dei lettori rispetto agli anni precedenti rientravano la scarsa abitudine alla lettura prima della pandemia (il 32% del totale), la maggior attenzione posta alle notizie di attualità, spesso in maniera compulsiva (anche in questo caso, il 32% delle risposte), una sensazione diffusa di preoccupazione e timore, aggravata dalla frequenza delle

Se tutti avessero in mente un tempo limite di due ore, significherebbe che si può godere di momenti in cui si è completamente liberi dalla tecnologia, per esempio, non utilizzando il cellulare durante la cena.”

¹⁶ Si registrò un vero e proprio boom di pubblicazioni del genere, tanto che risulta difficile censirle tutte. Nella loro ripetitività, ognuna di esse forniva delle indicazioni differenti, dai grandi classici della letteratura, come *Guerra e Pace* di Tolstoj, a raccolte di narrazioni brevi, con incursioni nella letteratura sperimentale, come *Casa di foglie* di Danielewski.

informazioni e degli aggiornamenti, costanti e spettacolarizzati (33%), ma anche la semplice mancanza di un luogo adatto per la lettura (35%)¹⁷.

Nonostante l'andamento positivo registrato a partire dall'allentamento delle restrizioni nel maggio del 2020, i lettori sono diminuiti nuovamente, attestandosi al 56% tra le persone dai 15 ai 75 anni che hanno letto almeno un libro, anche non completo, nei dodici mesi precedenti (il campione comprendeva anche manuali, ebook e audiolibri). La non-lettura si connota sempre di più come una caratteristica che non può prescindere da alcune condizioni socio economiche sfavorevoli: laddove le disparità e le arretratezze del sistema sono più accentuate, la percentuale di lettori è più bassa. La differenza tra il Nord e il Sud del nostro Paese si sta aggravando sempre di più, con la popolazione lettrice in costante diminuzione, inferiore per numeri assoluti al 40% del campione scelto. Da gli altri dati che emergono dall'analisi sulla lettura della fine del 2021, emerge che le donne leggono maggiormente rispetto agli uomini, mentre i lettori con un basso titolo di studio sono diminuiti del 14% rispetto alle precedenti analisi, attestandosi al 36% del totale; tra i lettori il cui titolo di studio è superiore o universitario, la percentuale era comunque in calo di 7 punti, ma si attestava all'84%, confermando la correlazione che vede quasi necessari alcuni requisiti come un'istruzione avanzata fondamentali nel garantire l'abitudine alla lettura. Queste problematiche non hanno lasciato indifferente Marino Sinisbaldi, presidente del Centro italiano per la lettura, che ha commentato in questo modo il calo generale dei dati riguardanti la lettura, rispetto alla medesima analisi dell'anno precedente:

“Si può guardare a questi dati da una duplice prospettiva. Oltre al calo dei lettori, c'è una preoccupante polarizzazione sempre più netta tra chi legge da sempre e lo ha fatto in questi mesi di più, acquistando più libri e dedicandoci più tempo, e chi alla lettura non si avvicina. Il divario si è approfondito, come altre disuguaglianze durante la pandemia. Le differenze geografiche, anagrafiche, di genere, di reddito pesano sulla lettura ancora più che in passato. Questo è oggi il campo della sfida e di un necessario cambio di rotta. Non possiamo deludere le attese di un pubblico di lettori forti ed esigenti. Ma dobbiamo concentrare impegni, azioni e anche fondi per ridurre quelle disuguaglianze che sono un grave problema culturale, sociale e infine politico”. (illibraio.it, *In Italia diminuiscono i lettori, ma chi legge lo fa più di prima*, 14.10.2021)

Un'ultima considerazione risulta necessaria, evidenziata tanto dalle parole di Sinisbaldi quanto dal titolo dell'articolo stesso: non solo i lettori stanno diminuendo, ma la quantità di libri letti si concentra sempre più in un numero di persone ristretto. In altre parole, l'interesse nei confronti della lettura sta gradualmente scemando tra le opzioni prese in considerazione per trascorrere il tempo libero: i cosiddetti “lettori forti”, coloro che leggono più di 12 libri all'anno, leggono mediamente 17 libri, mentre nel 2020 la media era di 14, comprandone una quantità maggiore (12,3, ossia due libri in mezzo in più rispetto all'anno precedente), agevolati sicuramente in questo dalle minori limitazioni imposte alle attività e alle persone. Non è, tuttavia, un indicatore di cui dichiararsi soddisfatti: il capitolo precedente ha evidenziato quanto l'importanza di una lingua debba essere valutato anche in base alla conoscenza che della lingua stessa hanno i suoi parlanti. L'italiano post-unitario ne è un esempio lampante, poiché si trattava di un idioma dal grandissimo pregio artistico, con delle basi e delle norme proposte e imposte da secoli, ma riservata a un numero di conoscitori e parlanti talmente ristretto da diventare quasi una lingua tra le tante. A riprova di ciò, l'importanza della conoscenza approfondita di una lingua è stata certificata anche dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in occasione dell'apertura del Salone del Libro di

¹⁷ Tutti i dati relativi all'indice di lettura degli anni 2020-2021 sono tratti dal sito illibraio.it

Torino del 2022. Occasione in cui ha ribadito, in maniera un poco circostanziale, che, in un'epoca di ipertrofia tecnologica, la lettura sia ancora un'importante "risorsa per la società" (cepell.it, *Il messaggio di Mattarella al Salone del Libro: "Leggere è una risorsa per la società e rende liberi"*, 19 maggio 2022). Tuttavia, con un numero di lettori in diminuzione, e con il mercato libresco in grado di rivolgersi solo a un pubblico ristretto, le risorse umane sono in grado di incidere solo relativamente sull'andamento della società. Una delle conseguenze dell'analfabetismo funzionale, che ha tra le cause proprio la disabitudine alla lettura, come verrà preso in esame, è quella di allontanare progressivamente le persone dalla partecipazione alla vita comunitaria, oltre ad accentuare le disparità sociali laddove presenti.

Nei paragrafi precedenti si è tentato di tratteggiare a grandi linee il contesto attorno alla lingua italiana, le modifiche avvenute negli ultimi decenni, a causa di una tecnologia sempre più variegata e complessa, che interagisce e influisce sul nostro cervello e di conseguenza sul nostro idioma, e gli aspetti socio-politici più rilevanti dell'ultimo triennio. Nei paragrafi successivi, invece, si entrerà maggiormente nel dettaglio dell'argomento principale di questo lavoro di laurea, l'analfabetismo funzionale.

2.6 Funzionale ma per cosa?

Dinnanzi al tema *analfabetismo funzionale* si possono sollevare gli interrogativi più disparati: ci si potrebbe ancora chiedere, per esempio, in base a quali parametri si effettua il discrimine tra ciò che è funzionale e ciò che non lo è, chi si occupa di stabilirli e quali sono i metodi diagnostici, possibilmente affidabili, tramite cui si può verificare il numero di conoscenze funzionali di cui una persona dispone.

Bisogna innanzitutto non commettere l'errore di utilizzare il termine in senso dispregiativo o discriminatorio, come spesso avviene, con la malcelata intenzione di ostentare superiorità rispetto all'interlocutore. Potrebbe sembrare una precisazione banale, ma le reti sociali, come analizzato nei precedenti paragrafi, hanno contribuito a rendere "analfabeta funzionale" un epiteto in grado di essere affibbiato liberamente, senza avere piena coscienza di ciò di cui si sta parlando. Almeno in Italia, gli eventi politici del biennio 2017-2019 e la facilità con cui il flusso di informazioni viaggia attraverso i canali più disparati, hanno fatto sì che la terminologia fosse conosciuta e a disposizione di tutti, senza però, come spesso accade, approfondire di cosa si trattasse.

Addentrando nella definizione, l'attributo "funzionale" segna un discrimine importante tra questo tipo di analfabetismo e quello classicamente inteso come incapacità di leggere e scrivere. E, in verità, il concetto stesso di analfabetismo va allargato a un ventaglio almeno triplice di definizioni possibili. Accanto a quella canonica dell'analfabetismo funzionale, fornita dalla Conferenza Generale dell'UNESCO nel 1978¹⁸, e quella dell'analfabetismo strumentale (si definisce analfabeta strumentale una persona che <<[...] non ha mai imparato a leggere e scrivere>>, da Tullio De Mauro, *nuovoutile.it*, *Se un mattino di primavera un governante*, gennaio 2006), ne va aggiunta almeno una terza che sempre De Mauro, nell'inverno del 2006 descriveva come analfabetismo "di ritorno strumentale". Con questa espressione indicava:

"[...] una persona che ha forse imparato, è andata a scuola per alcuni e a volte per molti anni, ma in età post scolastica ha vissuto una tal vita da disimparare completamente, da

¹⁸ "Una persona è alfabetizzata dal punto di vista funzionale quando può intraprendere tutte quelle attività che richiedono l'alfabetizzazione ai fini del funzionamento efficace del suo gruppo o della sua comunità, o che gli permettono di continuare a usare la lettura, la scrittura e il calcolo per lo sviluppo suo proprio e quello della comunità" (da Mineo, Amendola 2018, 6)

non sapere usare lo strumento dell'alfabeto." (Tullio De Mauro, *Se un mattino di primavera un governante*, nuovoeutile.it, gennaio 2006)

Resta ancora da chiedersi come mai l'analfabetismo funzionale venga considerato come un fattore sociale rilevante e da tenere monitorato su iniziativa dei governi centrali. Non sembrerebbe, infatti, rappresentare un ostacolo significativo nelle incombenze quotidiane del singolo. Anzi, una tendenza culturale abbastanza affermata nel Terzo Millennio, e non solo in Italia, è quella di privilegiare un percorso di vita in cui ci si concentra su un obiettivo finale che corrisponde al successo o più in generale alla riconoscibilità e, in tono minore, a una situazione economica quanto più velocemente possibile. L'educazione, specialmente se prolungata oltre il limite delle scuole superiori, viene qualche volta intesa come impedimento nel percorso, qualcosa da archiviare velocemente in nome dell'acquisizione di un certo tipo di status sociale (e fa notizia spesso la mancanza di nozioni basilari da parte di personaggi in vista). Del resto, il contesto non garantisce a chi studia un percorso migliore nel mondo del lavoro, spesso non ne agevola nemmeno l'ingresso; anzi, queste condizioni culturali, come evidenziato da Beatrice Eleuteri nell'articolo *Analfabetismo funzionale: perché ci serve ancora saper leggere e scrivere?* (aibstudi.aib.it):

“Nella società della comunicazione, dove si è continuamente richiamati a guardare, rispondere, ascoltare e comprare; chiedere di fermarsi e leggere (ma anche votare, andare a teatro, fare la differenziata...) significa andare completamente contro alla mentalità del tutto e subito, in quanto l'attività della lettura non offre un prodotto facile e immediato ma impone di dedicarvi del tempo, informarsi, impegnarsi, sforzarsi.”

Eleuteri sottolinea, sempre nello stesso articolo, la correlazione direttamente proporzionale tra la creazione di un bagaglio culturale e i vantaggi sociali che da esso derivano: si crea una situazione di *mismatch*, letteralmente “accoppiamento sfavorevole”, tra le capacità ottenute alla fine di un quinquennio universitario e le richieste del mondo del lavoro, con il rischio di creare una frustrazione tra i neolaureati e, contemporaneamente, di diffondere l'opinione della marginale importanza di un percorso di studi completo. E le percentuali peggiori, nei censimenti di valutazione delle capacità di *literacy*¹⁹, come verrà reso evidente nei prossimi paragrafi, riguardano soprattutto le persone che hanno smesso da più tempo di studiare, oppure tra i ragazzi che, a differenza dei loro coetanei, hanno deciso di abbandonare la scuola.

Un altro aspetto importante, che rende l'analfabetismo funzionale un problema che non è possibile ignorare²⁰, è la diffusione delle cosiddette *fake-news*, notizie fasulle o imprecise, declinate nella lingua nostrana con il termine “bufala”, ennesimo effetto collaterale della digitalizzazione dell'informazione. Potrebbe sembrare paradossale non riconoscere una notizia vera da una falsa, ma spesso operare una distinzione è difficile, proprio perché le “bufale” attecchiscono proprio nei recessi delle nostre emozioni primarie (come rabbia e frustrazione). È stato sviluppato, grazie alla collaborazione tra l'Università di Cambridge e il gruppo di ricerca olandese DROG, un sito (getbadnews.com) in cui è possibile vestire i panni del “disinformatore di professione”. Il sito mostra in diversi passaggi come, cominciando dal postare una lamentela sulle piattaforme sociali,

¹⁹ Con questo termine si intende «<l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare di più alla vita sociale>>. (da Mineo, Amendola 2018, 7).

²⁰ Esiste, anche in questo caso, una corrente negazionista.

sia possibile guadagnare una certa credibilità, attingendo non solo alle emozioni primarie delle persone, suscitando clamore o ingigantendo la portata della notizia in sé, ma sfruttando anche il fatto che la maggior parte degli utenti non presta attenzione alla fonte della notizia. Anzi, proprio il rapporto con la fonte è un altro elemento di interesse, perché si divide sostanzialmente in due atteggiamenti possibili: se la sorgente dell'informazione è autorevole, o viene considerata tale (un professore universitario, un autore conosciuto, un Ministro della Repubblica, e, molto spesso, anche un volto noto della vita mondana), le sue dichiarazioni sono irrefutabili perché la figura emittente si circonda di un alone di infallibilità: prevale, insomma, un atteggiamento che porta l'utente a pensare "ha studiato (o è famoso, o ha acquisito una certa preminenza sociale), quindi può parlare e non sono ammessi contraddittori". L'altra possibilità comporta una fiducia cieca conferita da parte dell'utente a un emittente che non deve per forza essere famoso, quanto piuttosto affine a chi ascolta, e che può quindi riferire una notizia senza indicare una fonte attendibile, spesso trasmettendo un'informazione per sentito dire. Come indicato in un'intervista rilasciata al sito *Lecture.org*, Fabrizio Paglieri, autore del volume *La disinformazione felice. Cosa ci insegnano le bufale* (Il Mulino, 2020), individua due elementi necessari ad alimentare la macchina della disinformazione: il modo in cui un singolo si rapporta con la realtà, quale tipologia di informazione predilige e, soprattutto, quali narrazioni preferisce. Il secondo elemento indicato da Paglieri tiene in considerazione la semplicità con cui le nostre funzioni conoscitive e di ragionamento sono suscettibili di frequenti distorsioni, specialmente in un momento storico in cui la quantità di informazioni a disposizione si è moltiplicata e soprattutto si autoalimenta, e le fonti informative possono esistere come no (tanto che non è raro incorrere, sui social, in profili falsi creati appositamente per diffondere una certa ideologia) non disdegnando di avvalorare le proprie tesi con informazioni false. Così, uno dei primi passaggi del gioco interattivo *Bad News*, di cui si è parlato in precedenza, prevede proprio la creazione prima di un avatar fasullo sulla piattaforma Twitter, per guadagnare un certo seguito, per arrivare successivamente alla creazione di un sito specializzato nella trasmissione delle cosiddette informazioni scomode, quelle che, si suppone, i governi preferiscono non riferire alla popolazione (l'atteggiamento riassunto nella perifrasi "non ce lo dicono").

Concludendo, si può affermare che, oggi, la padronanza di un certo livello di alfabetizzazione funzionale, se non garantisce automaticamente una posizione sociale migliore, è utile per garantire un funzionamento quanto più corretto possibile della macchina democratica come l'abbiamo conosciuta, favorendo un maggior coinvolgimento del cittadino, consapevole, e quanto più distante possibile dalla tentazione di dar credito a un'informazione di fonte incerta: il meccanismo con cui si creano e si diffondono informazioni scorrette e pericolose per la stabilità sociale sembra ingenuo, ma è uno strumento di controllo e propaganda di cui si sono accorti anche i governi e i politici in cerca tanto di consensi, quanto di consolidare la propria leadership: non è un caso che, dal punto di vista dell'aggressore, l'invasione di uno stato sovrano senza un *casus belli* apparente venga proposto ai cittadini del paese invadente come una "operazione di denazificazione".

Proseguendo, l'attenzione verrà posta sui metodi di diagnostica, comprendendo le dinamiche con cui viene definita una persona funzionalmente analfabeta, e chi stabilisce quali capacità si debbano possedere per non rientrare in questa categoria.

2.7 Una questione di numeri

Nei casi sporadici in cui l'analfabetismo funzionale diventa argomento di interesse, prevalentemente sulle piattaforme sociali, a suscitare lo scalpore generale sono le percentuali di adulti la cui capacità di comprensione del testo sono sotto il livello richiesto per orientarsi nel mondo contemporaneo.

Il momento storico in cui si è sentita, in seno all'OCSE, la necessità di controllare periodicamente il livello dell'alfabetizzazione della popolazione si colloca tra la seconda metà e la fine degli anni Novanta: il periodo, cioè, in cui si manifestarono i prodromi delle società in cui ancora oggi viviamo. Tra il 1994 e il 2003, vennero attivati due programmi di monitoraggio: IALS (International Adult Literacy Survey) nel quadriennio 1994-1998, e ALL (Adult Literacy and Life Skills) tra il 2000 e il 2003. Entrambi i programmi furono precursori delle indagini PIAAC, il primo spostando l'attenzione non sulla presenza, o assenza, di capacità di lettura nell'individuo, ma sul grado di padronanza del soggetto, mentre il secondo programma introdusse più esplicitamente il concetto di cambiamento del mondo rispetto a quanto esperito fino a quel momento, riferendosi a quelle capacità ritenute necessarie conosciute con il termine inglese "life skills". Le indagini PIAAC (che esordiscono nel 2011) sono dirette conseguenze di questa prima esperienza, migliorate però dall'introduzione stabile del computer in sede di rilevazione dei dati, dall'attenzione per il retroterra socio-culturale del candidato e, soprattutto, implementando le precedenti iniziative con l'introduzione del Reading Component²¹, a cui si può ascrivere il merito di prendere in considerazione il sistema linguistico in maniera più ampia rispetto alle precedenti rilevazioni. Questo tipo di indagine serve per rilevare il grado di *proficiency* (competenze) dei soggetti esaminati, stimate da un valore minimo di 0 a un massimo di 6, mentre il massimo punteggio ottenibile è di 500. Chi non supera, o supera a fatica, i primi due livelli del test viene definito low skilled (chi ottiene, cioè, un punteggio massimo di 255). Un esempio pratico per comprendere meglio a quale tipologia di popolazione si faccia riferimento, quando si utilizza il termine low skilled, è il seguente:

“Un individuo è low skilled nel dominio della literacy²² se, ad esempio, è in grado di identificare un numero di telefono scritto, grazie alla presenza della sigla “Tel.” per la parola “telefono”, ma non è in grado di risalire ad un numero di telefono contenuto in una pagina web se esso si trova in corrispondenza del link <<Contattaci>>” (Mineo; Amendola 2017, 16)

Non esistono paesi in cui la percentuale di tali individui raggiunge lo zero; non esiste nemmeno, a livello ufficiale, percentuali che siano ritenute accettabili all'unanimità. Deve essere però specificato che una percentuale di individui low skilled nella popolazione compresa tra i 15 e i 65 anni di età inferiore al 10% è rarissima, e il paese migliore in questo senso, il Giappone, che ha una percentuale di persone competenti che supera quella dei low skilled, è da considerarsi una felice eccezione. Nell'area OCSE, il risultato medio raggiunto corrisponde a 273, sul massimo registrabile di 500.

Pur trattandosi del metodo ritenuto più efficiente, lo strumento di rilevazione del test PIAAC non è privo di difetti. Come afferma Claudia Secci nell'articolo *Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche* (www.educazioneaperta.it 9/2021), si possono riscontrare almeno tre punti critici: l'individuazione di uno standard, e quanto questo sia aderente alla realtà; la

²¹ RC si fonda sul principio fondamentale che la comprensione di un testo scritto, il procedimento grazie a cui si costruisce il significato, si basa sulla conoscenza del modo in cui la lingua che si legge viene rappresentata nel sistema di scrittura in cui è inserita, tenendo anche conto dell'abilità di base di leggere i testi stampati. La differenza con i quiz precedenti consta nel fatto che <<[...] si colloca a metà strada tra una prova di alfabetizzazione strumentale e una di alfabetizzazione funzionale: non si richiede di cercare, riprodurre e produrre informazioni a vari livelli a partire da un testo scritto, ma di riconoscere singole parole, capire il senso di singole frasi e di un numero limitato di periodi in sequenza>>. (Mineo, Amendola 2018, 32). RC si divide in tre sezioni: *vocabulary* (decodifica e riconoscimento visuale delle parole); *sentence processing* (elaborazione del senso di una frase) e *passage comprehension* (comprensione di passaggi all'interno di brani semplici).

²² Il test del PIAAC comprende anche la verifica di capacità ulteriori rispetto a quelle concernenti la lettura. È necessario quindi specificare che, nel contesto di questo lavoro di laurea, si farà riferimento esclusivo a queste ultime, trascurando le altre come, per esempio, la *numeracy*

problematizzazione del risultato, per cui sarebbe utile non interpretare quanto ottenuto in maniera dogmatica, ma sfruttarlo per chiedersi se l'indagine sia stata condotta correttamente o meno riguardo all'individuo risultato analfabeta funzionale (prendendo in considerazione, magari, delle altre capacità possedute, utili comunque nella vita di tutti i giorni); e la concezione di "funzionalità" in termini troppo economicisti, con il rischio di perdere il contatto con la realtà. Tuttavia, l'articolo esplicita anche (Secci 2021, 110) quanto il test del PIAAC abbia posto l'accento sul rapporto tra analfabetismo funzionale e fattori come l'istruzione, esperienze prescolari (ad esempio, famiglie e contesti di provenienza) e l'età anagrafica.

Considerato quindi lo strumento diagnostico, con i miglioramenti ottenuti nel corso degli anni, ma anche con i suoi difetti, i risultati ottenuti dagli italiani nel dominio della *literacy* sono inferiori rispetto a quelli della media OCSE. Nell'analisi di Simona Mineo e di Manuela Amendola del 2018, a cui si fa riferimento in questa tesi, il punteggio medio ottenuto dagli italiani non superava 250, mentre gli individui *low skilled* italiani non riuscivano a superare i 225 punti (Mineo; Amendola 2017, 17), fermandosi al di qua del livello 3, considerato il livello minimo da ottenere per potersi orientare nel mondo contemporaneo. In numeri percentuali, la popolazione italiana compresa tra i 16 e i 65 anni di età risulta funzionalmente analfabeta per il 27,9% oppure, più semplicemente, quasi un italiano su tre si trova, secondo i risultati, in un limbo in cui è in grado di comprendere qualcosa, ma non l'insieme di una frase, specialmente se la lunghezza di un periodo presuppone passaggi logici più complicati rispetto al costruito soggetto, verbo, predicato. Il ritratto più funzionale, appunto, per comprendere gli affanni di quasi 11 milioni di persone, è quello fornito da Annamaria Testa nelle pagine del settimanale online del Corriere della Sera, dal titolo *Leggere e non capire*, del giugno 2017:

“Sono persone come noi: hanno un lavoro, un telefonino, una famiglia, un'automobile. Vanno in vacanza, fanno la spesa e parlano di politica con gli amici, ma non possono informarsi se non per sentito dire. Sono ingegnose, e mettono in atto complesse strategie per nascondere o compensare la propria condizione di analfabetismo funzionale. Magari, chiedono aiuto per leggere un modulo dicendo che hanno dimenticato gli occhiali.” (da *corriere.it*, *Leggere e non capire*, 23 giugno 2017)

Facendo un paragone con gli altri Paesi europei, i numeri italiani sono molto simili a quelli spagnoli (livello medio raggiunto, 252, percentuale di l.s.²³. 27,7%), ma in Spagna la percentuale delle persone h.s. si attestava al 4,8%, mentre in Italia lo stesso dato si arresta al 3,3%. In Germania, le percentuali sono l.s. 17,8%, h.s. 10,8%, mentre in Svezia, un paese virtuosissimo da questo punto di vista, la percentuale delle persone l.s. è, come in Giappone, inferiore a quella delle persone h.s. (rispettivamente, 16,1% h.s. e 13,3% l.s.). Negli Stati Uniti, invece, il rapporto è 18,3% l.s. e 12,0% h.s. (Mineo, Amendola 2017, 17).

Analizzando nel dettaglio la situazione italiana emerge prepotentemente, anche in questo caso, l'incredibile divario registrato tra il Nord e il Sud del Paese. A più di centosessant'anni dall'Unità, le differenze che permangono sono notevoli, nonostante la creazione di un ministero apposito: il 60% delle persone risultate l.s. si distribuisce tra le regioni del Nord Ovest e, appunto, del Meridione. La differenza sostanziale risiede nel fatto che, per quanto riguarda le regioni settentrionali, il numero delle persone l.s. e quello delle persone h.s. è equivalente, mentre per quanto riguarda le regioni meridionali, le prime ammontano al 30,3%, le seconde solo al 12,5%. La macroregione migliore per numeri è quella del Nord Est (l.s.= 12,4%; h.s.= 30,5%). In generale, l'appartenenza alla categoria maggiormente competente risulta correlata in maniera positiva ad

²³ Nei passi successivi, si utilizzerà la sigla l.s. per indicare le persone definite low skilled, e la sigla h.s. per le persone high skilled

alcune circostanze a cui si è fatto un rapido accenno in precedenza (l'età; l'istruzione dei genitori; la frequenza scolastica e il titolo di studio; il livello culturale del contesto, determinato, per esempio, dal numero di libri presenti in casa; in misura minore, anche le differenze di genere sembrano avere un peso, con la maggior parte delle persone l.s. che si accerta tra gli uomini adulti). Anche se soddisfare i requisiti elencati non garantisce alcuna sorta di impossibilità di rientrare tra le persone l.s., affermazione certificata dal 4,1% delle persone meno competenti che dichiara di aver conseguito una laurea, è possibile tracciare un profilo di una persona definibile analfabeta funzionale. Profilo che (è doveroso sottolinearlo) non ha come obiettivo quello di offrire motivi di discriminazione o stigma, ma che vuole porsi come riassunto dei dati emersi dalle ricerche, implementando la descrizione offerta poco sopra dall'articolo di Testa.

Un analfabeta funzionale, in Italia, corrisponde più o meno alle seguenti caratteristiche: tendenzialmente è un uomo che ha superato i cinquant'anni, e nel tempo libero non prende in considerazione la lettura, anche perché è probabile che, in famiglia, la pratica non sia diffusa; anzi, i suoi genitori, a causa delle circostanze, non sono riusciti a procedere negli studi oltre le scuole elementari. E così, alla fine o prima della fine dell'obbligo scolastico, anche il nostro soggetto campione ha abbandonato la scuola per iniziare a lavorare. Nonostante non sia impossibile che abbia trovato un impiego redditizio, al momento o è in pensione, o sussidiato, oppure svolge lavori saltuari e mal retribuiti. Dal punto di vista sociale, è prettamente passivo: vuol dire che oltre a usare la propria esperienza personale come unico parametro di giudizio nei confronti dei grandi avvenimenti che lo circondano, interessandosene solo se questi hanno una ricaduta effettiva nella sua sfera personale, partecipa poco alla vita sociale del Paese di cui, peraltro, è difficile che capisca i meccanismi (che cos'è una legislatura, le funzioni del Parlamento, la scelta del Primo ministro...). Si informa poco e, quando lo fa, corre il rischio di non discernere una notizia veritiera da una manipolata strumentalmente. Di conseguenza, se va a votare, quasi sicuramente vota il partito della persona che più sente affine ai propri bisogni, anche perché ha un'idea relativa di cosa sia la collettività, a prescindere dall'approssimazione del programma elettorale. Per quanto riguarda la sfera personale, essendo l'analfabetismo funzionale un problema che ha soprattutto ricadute sul collettivo, non è ancora chiaro se sia una condizione in grado di creare impedimenti di rilievo (come si analizzerà successivamente, l'analfabetismo funzionale non sembra una condizione sufficiente a determinare difficoltà rilevanti nelle relazioni interpersonali).

Questa descrizione di un profilo "prototipico" di una persona funzionalmente analfabeta verrà messa in relazione con le considerazioni riportate nel volume *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*, a cura di Anke Grotlischen e Wibke Riekmann, risultato delle ricerche condotte in Germania nel primo decennio degli anni 2000 sul tema, che verrà analizzato nel dettaglio alla fine del capitolo.

Per quanto riguarda le cause di questo fenomeno sociale, la risposta va ricercata tanto nelle responsabilità personali, quanto, e soprattutto, nel contesto culturale. Nel corso del capitolo, si è già posto l'accento sulle modifiche che le innovazioni tecnologiche degli ultimi anni hanno introdotto non solo nel nostro stile di vita, ma anche nella trasmissione delle notizie, e sulla quantità e qualità delle informazioni. A queste circostanze, che costituiscono da sole il più grande cambiamento nella vita quotidiana e nei rapporti interpersonali, incredibile per gli effetti che hanno prodotto in così breve tempo, vanno sommati altri problemi sovrastrutturali che tendono ad accomunare tutti i paesi in cui l'analfabetismo funzionale riguarda un'ampia fascia della popolazione "attiva", ossia la cui rilevanza sociale è tale da determinare l'andamento di un paese democratico. Problemi sovrastrutturali che, inevitabilmente, condizionano lo stile di vita delle persone.

Nel contesto italiano, qualcosa che viene ciclicamente ricordato dagli avvenimenti storici è la mancanza di stabilità dei governi. Per la terza legislatura consecutiva, nel periodo quinquennale

che intercorre tra un'elezione e l'altra, è diventato usuale assistere alla formazione e alla caduta di più governi. Questa situazione di perenne incertezza ha due principali conseguenze: la prima è la creazione di "agende", o programmi politici, dal respiro limitato che operano in condizioni di urgenza, e privilegiano quindi interventi sull'immediato, trascurando però quelli che, strutturalmente, sarebbero necessari per il futuro. La cultura viene penalizzata in maniera inevitabile e, al netto di alcune iniziative individuali, i tentativi istituzionali di far collimare gli strumenti moderni e il notevole bagaglio artistico, letterario e musicale che contraddistingue la tradizione italiana, falliscono. È quanto avvenuto con la piattaforma di streaming ItsArt, un'iniziativa pensata dal ministro dei Beni Culturali Dario Franceschini durante la prima ondata della pandemia da coronavirus, e presentata dallo stesso ministro, forse esagerando un poco, come l'equivalente italiano della piattaforma Netflix. L'esperienza tragicomica di ItsArt diventata famosa, in poco più di due anni di esistenza, più per i continui avvicendamenti nel ruolo di amministratore delegato che per il successo del suo palinsesto: è sintomo di quanto sia difficile, almeno in Italia, il rapporto comunicativo tra l'attuale classe dirigente e gli esponenti delle Generazioni Y e Z, che comprendono i nati dal 1980 ad oggi.

Cultura che, durante la pandemia, è stato uno dei settori maggiormente colpiti dalle restrizioni studiate per contenere la diffusione del virus: le biblioteche erano inagibili, se non per i fugaci momenti di presa in prestito e restituzione dei libri e poi, gradualmente per brevi consultazioni²⁴; nei confronti dei cinema e dei teatri, le misure di sicurezza sono state allentate con molta cautela, cautela che però ha significato la chiusura di quegli spazi per più di un anno. Questi esempi sono utili per comprendere i meccanismi di gestione a cui si è fatto riferimento poco sopra: nella necessità di fronteggiare delle continue emergenze di varia tipologia, alcuni settori vengono privilegiati a discapito di altri. Il settore culturale è, da questo punto di vista, uno dei maggiormente trascurati.

Un contesto di questo tipo influisce inevitabilmente sullo stile di vita delle persone, ma è comunque difficile, se non impossibile, stabilire se le cause del distacco dipendano maggiormente da motivi sovrastrutturali o da responsabilità individuali. È giusto evidenziare la scarsa attenzione riservata dalle istituzioni alla sfera culturale, ma questo non significa che manchino le iniziative, spesso a sfondo privato, ma che sfruttano la cassa di risonanza incredibile offerta dalle reti sociali in modo positivo. Senza soffermarsi troppo sulle occasioni più conosciute come il Salone del Libro che si tiene, quando possibile, annualmente a Torino, un esempio di buon utilizzo dei social, è costituito da profili come "Sulla punta della lingua", che propone quotidianamente una parola italiana desueta, o di uso comune, ma non frequente (alcuni esempi: *artatamente*; *apotropaico*; *sicumerà*; *verzicare*) contestualizzandola all'interno di una frase e spiegandone il significato. Lo stesso meccanismo viene messo in pratica dal collettivo "Una parola al giorno", che si premura, previa iscrizione tramite mail, di inviare ogni mattina nella casella postale di ciascuno, appunto, un termine con modalità complessivamente simili a quelle elencate in precedenza. È inoltre semplice, se si possiede la pazienza di effettuare alcune ricerche più approfondite, entrare in contatto con *newsletter* e *podcast* in grado di tenere informati gli utenti su un'ampia scelta di argomenti riguardanti tutti campi del sapere umano.

Insomma, le possibilità non mancano. Quello di cui invece gli italiani, non tutti, sembrano difettare è, banalmente, la voglia. I dati sulla lettura riportati nei paragrafi precedenti sono tutto fuorché una notizia da prendere con entusiasmo: il fatto che il numero dei lettori si configuri

²⁴ Sulle biblioteche è necessario dilungarsi un poco. Già De Mauro sottolineava la diversa attitudine (De Mauro 2010, 155) che contraddistingue il rapporto tra le biblioteche e gli utenti in Italia e nei paesi scandinavi, che non a caso, primeggiano in quanto a competenze acquisite: mentre nel nostro paese la biblioteca ha assunto sempre più i contorni di un luogo di deposito e conservazione utile, durante le sessioni universitarie, a prepararsi per lo gli esami, in Finlandia la loro diffusione è capillare, anche nei centri meno abitati. De Mauro evidenziava, tra gli aspetti notevoli, anche l'avanguardia tecnologica delle biblioteche finlandesi, che avevano tutte accesso a internet (il testo *La cultura degli italiani* risale ai primi anni del XXI secolo, e comunque molte strutture, soprattutto se gestite dallo Stato, non dispongono di una propria rete WiFi). In Finlandia, ma è lecito supporre che ciò avvenga in tutti i luoghi in cui l'alfabetizzazione funzionale raggiunge percentuali molto alte, la biblioteca dismette i panni di luogo della stagnazione del sapere, per vestire quelli di centro dinamico, attivo sul territorio e, se non fulcro della vita sociale, almeno organizzatore di eventi in grado di rivolgersi non solo a un pubblico selezionato di sporadici avventori, ma a tutta la comunità.

sempre più come un circolo che tende a non espandersi, ma che anzi si richiude sempre più in se stesso, esemplifica bene il meccanismo che tratteggia la lettura come un'azione abituale, praticata se ereditata. Chi non possiede quest'abitudine, tende a non leggere nel presente e difficilmente lo farà, in maniera spontanea, nel futuro. E se non si esercitano alcune capacità, queste deperiscono velocemente. Chi, inoltre, si ritrova nella condizione di analfabeta funzionale, oltre ad aver abbandonato gli studi entro o prima dei sedici anni, perde completamente interesse nei confronti della formazione, sia essa lavorativa o extrascolastica, dato di fatto che emerge tanto dall'articolo già citato di Annamaria Testa e Giuseppe Antonelli sul Corriere, quanto dal resoconto delle analisi PIAAC a cura di Mineo e Amendola: proprio da questo documento emerge il cortocircuito che si verifica attorno alla formazione. Un'attività che dovrebbe, teoricamente, agevolare l'acquisizione di nuove competenze, sembra invece essere riservata alle persone già formate, desiderose di migliorarsi. Il tasso modesto di persone high skilled presenti nel nostro paese, ha come conseguenza principale quella di un tasso modesto di partecipazione alle attività formative, a cui prende parte solamente il 24,3% della popolazione totale. La volontà delle persone catalogate come low skilled di partecipare a questo tipo di attività è più contenuta rispetto ai corrispettivi meglio qualificati. E soprattutto, dalle motivazioni offerte dalle persone low skilled per giustificare la mancata partecipazione, emergono alcune delle mancanze sovrastrutturali a cui si è fatto cenno prima: un lavoro sfiancante e lungo, che tende a orientare le scelte, nel tempo libero, nei confronti di attività "leggere", che offrono almeno l'illusorio conforto di riposo mentale, e la necessità di prendersi cura dei propri familiari, che si tratti di genitori o figli.

Per concludere, i risultati scadenti dei test PIAAC sono la conseguenza di una serie di addendi che, sommandosi, restituiscono l'attuale quadro della situazione: quello, cioè, di un paese in cui il settore culturale è lasciato a se stesso, ignorato per lo più a livello istituzionale, affidato alle iniziative di privati e singoli cittadini che, per quanto lodevoli, e specialmente nella seconda evenienza, hanno un'eco limitata rispetto al potenziale. Le reti sociali e le varie piattaforme, inoltre, configurandosi più che altro come riflesso dei gusti e delle preferenze di ciascuno (in questo modo, del resto, funzionano i vari algoritmi), stimolano il soggetto a esplorare più a fondo ciò che conosce già, rispetto a ciò che di differente potrebbe scoprire: chi, per esempio, trascorre molto tempo su Instagram e non è interessato ai libri e alla lettura, difficilmente potrà essere indotto a leggere dai risultati della ricerca nella pagina principale. La questione di fondo, però, riguarda un argomento che fino a questo momento è stato taciuto: la scuola, cui saranno dedicati i prossimi paragrafi, in cui si proverà a mettere in evidenza quanto una buona educazione scolastica, resa possibile anche da sistematici interventi sul settore dell'istruzione da parte dei governi, si presenti come potenziale, o parziale, soluzione del problema dell'analfabetismo funzionale.

2.8 Scuole chiuse

Dell'argomento scuola si sente parlare spesso e in maniera poco lusinghiera. Le problematiche che affliggono tutti gli istituti di formazione, dalle elementari fino alle primarie di secondo grado, sembrano essere sempre le stesse: professori svogliati e retribuiti male (o svogliati perché mal retribuiti); programmi antiquati e inadatti alle richieste del mondo contemporaneo; edifici fatiscenti e pericolosi; scarsa sorveglianza e cura dell'iniziativa dell'alternanza scuola-lavoro; vacanze estive troppo lunghe e, di conseguenza, dispersive; alunni maggiormente distratti, indisciplinati e problematici rispetto a quanto avvenisse in passato. L'elenco può fermarsi qui, ma è doveroso introdurre una delle ultime, in ordine temporale, polemiche su questo tema: la didattica a distanza che si è incuneata come espressione ricorrente nel linguaggio comune con la sigla DAD.

Contestualizzando dal punto di vista storico l'argomento, subito dopo la scoperta delle prime infezioni da coronavirus tra il 20 e il 21 febbraio 2020 vennero chiuse le università e, dopo qualche

settimana, tutte le scuole di ogni ordine e grado. Ovviamente, la priorità fu quella di garantire la continuità delle lezioni e la prosecuzione, in un contesto straordinario, dell'anno scolastico in maniera regolare. Nel generale consenso che riscossero le restrizioni del primo periodo pandemico, sembrò naturale chiudere le scuole, spesso criticate, peraltro, per il sovraffollamento di persone nelle aule (definite, con espressione spregiativa, "classi-pollaio"). I problemi emersero durante l'estate 2020, quando si trattò di pianificare il rientro in classe, nel clima da scampato pericolo che seguì la prima ondata. In questo periodo emersero i primi sondaggi volti a testare l'apprezzamento degli studenti nei confronti della didattica dei mesi precedenti, e le prime criticità riguardanti settembre, data anche l'estrema lentezza del Ministero dell'Istruzione nel comunicare delle linee-guida, anche parziali, che giunsero solo in prossimità dell'inizio dell'anno scolastico. Il ministro dell'epoca, Lucia Azzolina, coadiuvata dal parere degli esperti in materie sanitarie, sembrò preoccuparsi molto dell'occupazione degli spazi da parte degli studenti e studiò una soluzione pragmatica, ma divenuta famosa per i motivi sbagliati: quella dei *banchi innovativi*, che nell'immaginario popolare sono diventati i banchi a rotelle, ossia postazioni singole dotate di ruote, il cui compito sarebbe stato quello di agevolare la distanza di un metro tra uno studente e l'altro, indicata come distanza di sicurezza da mantenere per diminuire il rischio di contagio.²⁵ Il ministro ha sempre, anche a due anni di distanza, e senza ricoprire più il ruolo, difeso la sua scelta, ed è onestamente difficile capire quanto l'utilizzo di questi banchi sia stato un fallimento, a meno di non scivolare nella beccera propaganda. Accanto a questa novità strumentale, giunsero a metà del mese di agosto le linee guida ufficiali, che indicavano il regolamento da seguire: controllo della temperatura corporea prima dell'accesso in classe, disinfezione frequente delle mani, spazi organizzati per garantire la "distanza di sicurezza" minima di un metro tra una persona e l'altra, mascherine obbligatorie per tutta la durata della permanenza a scuola e, soprattutto, il passaggio alle lezioni telematiche in caso di positività riscontrata nel gruppo classe.

L'impatto dell'imposizione di questa modalità è stato oggetto fin da subito di studi e considerazioni. Un resoconto breve, ma completo e che soprattutto evita gli estremismi in entrambi i sensi, è quello offerto da Daniela Sarzini, professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi di Firenze, dal titolo *Alcune riflessioni sulla didattica a distanza*. In questo articolo, Sarzini illustra quali problematiche siano emerse nei mesi di lezioni telematiche, non trascurando, però, alcuni notevoli punti di forza, rimasti più che altro potenziali, come le ampliate possibilità di *tutoring*, sfruttando lo strumento a disposizione, coinvolgendo in questo senso anche i professori, nel rapporto con i quali è un po' venuta meno la notoria barriera che divide alunno e insegnante; anzi, in alcuni casi, i ruoli durante il tempo di lezione si sono invertiti, e non sono mancati i tentativi di coinvolgere tutti gli studenti, per sopperire alla mancanza di interazione intrinseca nella frequentazione scolastica tradizionale. Inoltre, la tecnologia e la multimedialità sono indicate²⁶ come strumenti fondamentali nell'insegnamento rivolto agli studenti che presentano disturbi specifici dell'apprendimento (comunemente noti come DSA), rilevati con frequenza sempre maggiore, anche grazie alle migliorie della diagnostica, ma anche per rapportarsi con classi in cui sarà sempre più numerosi studenti la cui lingua madre non è l'italiano.

L'articolo, nell'elencare le accezioni positive dell'utilizzo della DAD e le sue possibilità tecnologiche, sottolinea però, in apertura, come corretto un atteggiamento "che considera la didattica implicata dal Covid-19, come una "soluzione" d'emergenza e non come una teoria dell'istruzione compiutamente pensata nella sua complessità educativa" (Sarzini 2020). Di fatto, i pregi derivanti da una didattica di questo tipo esistono, ma l'imposizione delle lezioni telematiche

²⁵ La questione dei banchi venne, in un primo momento, e prima dell'arrivo di comunicazioni ufficiali che regolassero l'auspicato ritorno in classe in presenza, presentata come la novità di punta rispetto alle condizioni precedenti. Ospitata dal programma televisivo InOnda, nel luglio del 2020, il Ministro dichiarò di voler far fronte alla peggior crisi sanitaria mondiale del XXI secolo, dal punto di vista scolastico comprando "[...] moltissimi banchi singoli, diversi, anche per avere una didattica diversa." (da orizzontescuola.it, 2 luglio 2020). Due settimane dopo l'apertura delle scuole, ad ogni modo, l'aggravarsi della seconda ondata costrinse gli istituti a mandare intere classi in quarantana, non distanziandosi di molto, nei fatti, da quanto avvenuto nella primavera precedente.

²⁶ A riguardo: *Come fare una lezione inclusiva*, Antonio Calvani, 2018, Carocci editore S.p.A

ha dovuto fare i conti con i problemi strutturali del contesto in cui è stata applicata. Non c'è stata una linea condivisa, a livello nazionale, che orientasse i professori e gli insegnanti nell'impostazione delle lezioni, e tutto è stato lasciato alle iniziative del personale scolastico; il problema principale, di cui fa menzione Sarzini, ed è anche l'argomento maggiormente discusso quando si tratta di DAD, riguarda il fatto che, strutturalmente, l'Italia non era pronta. Mancavano spazi, nelle case, in cui fosse possibile seguire una lezione senza essere disturbati e, anche laddove questi spazi esistessero, la convivenza forzata di più persone in uno spazio ristretto è di difficile gestione, soprattutto se le necessità della famiglia sono differenti. Inoltre, riporta Sarzini, queste difficoltà non hanno riguardato esclusivamente il territorio italiano, ma si sono verificate in tutto il mondo. Uno strumento inclusivo, come la tecnologia, si è di fatto dimostrato tale solo per i relativamente pochi privilegiati (a livello globale) e, paradossalmente:

“[...] molti hanno rilevato che la chiusura delle scuole e la massiccia utilizzazione della DAD hanno accentuato problemi già esistenti ampliando il divario sociale, escludendo dal *milieu* culturale ed educativo proprio gli alunni più bisognosi, quelli cioè che hanno un deficit linguistico, culturale o cognitivo, aumentando, con molta probabilità, anche il numero degli abbandoni scolastici. Dal punto di vista economico, poi, non tutti gli studenti possiedono un PC o un tablet e non a tutti è facile accedere alla rete come avviene nelle zone più povere e arretrate della Terra; inoltre pochi possono disporre nella propria abitazione di uno spazio adeguato per seguire, senza essere disturbati dagli altri familiari, le lezioni a distanza o contare sul supporto dei genitori per attivare i collegamenti e/o per aiutarli nei compiti.” (Sarzini 2020)

Non meno importanti, e non meno discussi, sono i risvolti psicosociologici, fortemente legati a un aspetto preso in considerazione nelle pagine precedenti, ossia la capacità delle nuove tecnologie di influenzare le nostre abitudini e i nostri comportamenti. Il rischio di interpretare la scuola come luogo in cui si apprendono nozioni, e quindi replicabile anche in modalità telematica, è diventato effettivo per cause di forza maggiore. Le interazioni, anche se possibili, sono risultate meno frequenti e artificiose, mentre molti insegnanti hanno interpretato il maggior tempo libero a disposizione come un pretesto per aumentare i compiti, disinteressandosi di quanto fatto in classe. Dall'articolo di Sarzini emergono, inoltre, maggiori dettagli: l'incapacità del corpo docente nell'utilizzo della tecnologia; l'abbassamento della soglia di attenzione dello studente, in un contesto in cui la distrazione è maggiormente possibile rispetto all'aula; l'aumento del carico cognitivo, non corroborato dall'interazione con i compagni di classe. La questione si può riassumere con le parole che seguono, che prendono spunto da un'analisi condotta dall'Unesco nel 2020 che, oltre a ribadire l'accentuazione delle disparità causate dalla didattica a distanza a livello globale, aggiunge dei dati interessanti:

“Ma il problema, come si diceva, non riguarda solo l'Italia perché, rileva l'Unesco in una recente ricerca, la sospensione delle lezioni in presenza ha investito ben 188 paesi e un miliardo mezzo di scolari, cioè il 17,3% della popolazione scolastica globale di ogni ordine e grado, accrescendo il divario tra paesi ricchi e poveri, aumentando gli abbandoni scolastici e, in alcuni casi, azzerando gli investimenti scolastici verso le femmine da parte delle famiglie; questo comporta un'ulteriore diminuzione dell'alfabetizzazione femminile che a livello mondiale costituisce l'82% rispetto al 90% di quella maschile. Per quanto riguarda gli studenti italiani, secondo l'Istat, il 20% nel mese di aprile non usufruiva della DAD e il 57% dei minori fino a 17 anni condivideva il proprio PC o tablet, mentre il 12,3% non ne disponeva affatto; inoltre, fra coloro che hanno navigato negli ultimi 3 mesi, il 34% possiede basse competenze e il 32% solo abilità di base.” (Sarzini 2020)

Ribadendo comunque l'eccezionalità della situazione che ha portato alla chiusura indiscriminata delle scuole e delle università, a due anni di distanza dai primi provvedimenti, una ricerca condotta dall'Istat (*I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana "a distanza"*) ha confermato che, nel corso dell'anno scolastico 2020/2021, la DAD non è stata apprezzata, principalmente per i motivi che sono stati riportati in precedenza: minor contatto fisico tra gli amici, che hanno dovuto far maggiormente ricorso alle chat online per comunicare, inadeguatezza dei contesti e impreparazione delle famiglie e dei ragazzi per far fronte alle necessità con gli strumenti adeguati. L'adattamento alle nuove circostanze è stato più facile per gli studenti italiani, mentre solo il 71,4% dei ragazzi stranieri ha potuto frequentare regolarmente le lezioni, a differenza dell'80% dei loro coetanei italiani (Report Istat 4/05/2022,2). I ragazzi svantaggiati, quindi, sono risultati tali sotto tutti i punti di vista, e hanno dovuto fronteggiare maggiormente problematiche quali l'assenza di spazi, la mancanza di dispositivi adeguati (assenza di computer e maggior utilizzo del telefonino e una connessione internet meno stabile). Problematiche riscontrate maggiormente nel Sud del Paese, rispetto alle restanti macro-zone italiane.

Complessivamente, il 67,7% degli studenti preferisce la didattica in presenza, un 20% resta abbastanza neutrale sull'argomento, e non riscontra grandi differenze tra le modalità, mentre poco più dell'11% dei ragazzi che hanno visto le proprie classi affrontare periodi di quarantena (condizione che ha riguardato il 98,7% degli studenti italiani, più di 4 milioni di persone), si è dichiarato favorevole alla didattica a distanza, che ha reso più difficile la ricezione delle lezioni per il 70,2% degli alunni (italiani e stranieri, da Report Istat 4/05/2022 4). A questi dati, va aggiunta una non trascurabile quota di alunni che ha riportato un peggioramento della condizione economica della famiglia (29,4% da Report Istat 4/05/2022).

In conclusione, la didattica a distanza ha comportato lo stravolgimento delle abitudini di milioni di studenti che, pur adattatisi con i mezzi disponibili alla nuova condizione, continuano a preferire l'insegnamento tradizionale, che sarà in larga parte ripristinato dall'anno scolastico 2022/2023. Traendone un giudizio complessivo, ci si trova ancora in una fase troppo prossima rispetto ai momenti critici della pandemia per poter formulare un giudizio sull'impatto che le lezioni da remoto, dovute alle misure restrittive, hanno avuto sugli studenti e sulle modalità di apprendimento. È sbagliato, quindi, correlare la didattica a distanza ai pessimi risultati degli annuali test Invalsi degli anni 2021 e 2022; tuttavia, si può affermare con sicurezza che i cambiamenti imposti dalle circostanze, a causa di una combinazione di elementi avversi, non hanno riscontrato il favore della maggior parte degli studenti. La discussione sulla DAD²⁷ e sulle conseguenze della sua applicazione capillare vale da premessa a un discorso di più ampio respiro, ossia quello della scuola italiana, che verrà presa in esame considerando i suoi rapporti con i livelli di analfabetismo funzionale di cui si è discusso nei paragrafi precedenti.

2.9 Il lato oscuro delle imposizioni

La scuola italiana è spesso al centro del dibattito pubblico, ma raramente se ne discute in termini positivi. Spesso, l'informazione tende a sottolineare gli elementi negativi, come la preparazione dei professori, le ore trascorse in classe dagli alunni, la carenza di materiali moderni e la fatiscenza delle strutture, mentre esalta alcuni casi eccezionali, e singoli, di studenti riusciti a raggiungere onorificenze e risultati notevoli. Trattandosi di notizie che ciclicamente compaiono sugli schermi, l'impressione è che attorno all'argomento scuola regni un poco di stagnazione, e che di anno in anno, le critiche che si possono rivolgere a tutto il complesso apparato che compone il mosaico

²⁷ Questa tesi non si dilungherà oltre sulle relazioni tra la pandemia da coronavirus e la gestione scolastica. Per approfondire cfr.: Giuseppe Bretagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, 2020

dell'argomento "scuola", che comincia con il personale e termina con il pinnacolo del Ministero dell'Istruzione, siano sempre le stesse, e che i punti di debolezza rimangano tali, legislatura dopo legislatura.

Nel capitolo dedicato ai processi di alfabetizzazione che interessarono i paesi europei attraverso i secoli, si riscontravano livelli crescenti di padronanza della lingua nei paesi in cui la frequenza scolastica aumentava. Può sembrare banale ribadirlo, tuttavia i livelli di analfabetismo funzionale registrati in paesi sviluppati come la Spagna e l'Italia, che si suppone dotati di un sistema di istruzione efficiente e moderno, devono indurre a porre la domanda: che cosa non sta funzionando? Richiamando proprio il primo capitolo di questa tesi di laurea, si è già potuto constatare, osservando da vicino la situazione italiana descritta da De Mauro, che la scuola è un'istituzione fondamentale, ma che non basta a se stessa: un gigante dalle gambe d'argilla che ha un assoluto bisogno di alcuni elementi in grado tanto di renderla solida e credibile, soprattutto per far sì che i suoi propositi si traducano in effetti concreti. Così come non è bastata l'Unità per rendere efficiente il sistema scolastico nazionale, con i livelli di analfabetismo che rimasero a lungo alti, nel corso di tutto il XX secolo, soprattutto se confrontati con quelli delle altre nazioni europee, non può essere oggi ritenuto abbastanza il fatto che le istituzioni scolastiche siano colme di studenti. È necessario, anche e soprattutto alla luce dei livelli di analfabetismo funzionale registrati, mettere in discussione l'intero funzionamento dell'istituzione, osservare come vengono impartiti gli insegnamenti e, soprattutto, da chi sono formate le classi del terzo decennio del terzo millennio. Chi ha anche un minimo di esperienza nell'insegnamento si rende conto che la situazione è cambiata molto e in tempi brevissimi (una costante dell'epoca, in cui gli stravolgimenti culturali sembrano consumarsi molto più velocemente di quanto non avvenisse in passato). I miglioramenti nella diagnostica dei DSA, cioè dei disturbi specifici dell'apprendimento, hanno reso più importante la figura dell'insegnante di sostegno, creando una situazione che richiederebbe un lavoro più concertato, impostato in maniera meno tradizionale, con un frequente scambio di opinioni tra la classe e i professori; inoltre, il mondo estremamente globalizzato ha fatto sì che gli alunni provenienti da altri paesi da eccezione siano diventati una regola, rendendo le classi dei gruppi misti, anche a livello culturale e linguistico, mentre il fatto che molti studenti non parlino l'italiano come lingua madre deve necessariamente condurre a una riflessione sull'insegnamento linguistico, peraltro già al centro di osservazioni e critiche come, per esempio, quelle derivanti da *Non ho parole*, volume di Maurizio Parodi edito nel 2018 da Armando Editore.

Quali sono, quindi, i problemi della scuola italiana e, di conseguenza, i motivi di tante e frequenti critiche? Il primo tra tutti è quello di più difficile risoluzione, legato alle circostanze storiche, in questo momento piuttosto sfavorevoli. È già stata evidenziata l'instabilità politica che contraddistingue il nostro paese; instabilità che riguarda, inevitabilmente, anche il Ministero dell'Istruzione. Il ministro in carica nel momento delle imposizioni delle restrizioni, Lucia Azzolina, è stata sostituita nel suo incarico dal professor Patrizio Bianchi, Ministro dell'Istruzione dal 13 febbraio 2021, il quale, però, potrebbe essere presto sostituito nelle sue mansioni da un nuovo soggetto, a seguito delle prossime elezioni straordinarie, indette per settembre 2022. In tre anni, dall'inizio della pandemia, si potrebbe verificare un avvicendamento di tre ministri in tre anni. Se si risale però all'inizio della legislatura, gli incaricati nel ruolo sono stati complessivamente quattro.

Come De Mauro ha sottolineato in più parti del volume *La cultura degli italiani*, senza una linea di continuità attraverso le legislature, è impossibile intervenire in maniera strutturale e ogni ribaltone di governo porta una differente visione sulle questioni dell'istruzione. Spesso prevalgono le polemiche sulle misure operate dai predecessori (quelle sulle modalità di applicazione della didattica a distanza ne sono solo l'ultimo esempio), e gli unici interventi effettuati sono, per quanto importanti, lontani dal rappresentare una soluzione da quelli che sembrano essere i problemi più

gravi del nostro sistema scolastico. Per l'esame di queste problematiche, si farà riferimento al già citato volume di Parodi, *Non ho parole*.

Una prima problematica emerge dalle modalità di insegnamento della lingua italiana. Al netto della multiculturalità di cui si è parlato in precedenza, il libro di Parodi si apre con un dato eloquente: nel 1976, uno studente ginnasiale conosceva 1600 parole, mentre quasi cinquant'anni dopo solo 500 (Parodi 2018, 11). Il nucleo tematico di cui l'autore si serve per sviluppare il suo studio riguarda proprio la mancanza di parole, che riguarda nello specifico le fasce della popolazione più giovane, ma può essere esteso a tutte le età.²⁸ Un vocabolario essenziale, ridotto alle sole funzioni comunicative richieste dalle incombenze quotidiane, pur necessario, non è efficace se il ragionamento si allarga alla capacità, per esempio, di esprimere le proprie emozioni. Il rischio maggiore, e più sottovalutato, è proprio quello di trovarsi in situazioni che richiederebbero parole che non si conoscono; non casualmente, i bambini che imparano più lentamente a parlare sono quelli che rischiano l'esclusione dai propri coetanei, compensando questa mancanza con un'accentuata aggressività. E non casualmente, il filosofo Ludwig Wittgenstein affermò: «I limiti del linguaggio significano i limiti del mio mondo» (1990 17, da Parodi 2018, 17).

Le circostanze avverse che si frappongono tra l'apprendimento dell'italiano e il mantenimento di un buon livello linguistico sono molteplici, tra cui, per esempio, l'uso relativamente limitato della lingua tra coetanei, in misura maggiore tra gli adolescenti, causato dall'influenza degli odierni metodi comunicativi, in cui si riverbera uno degli effetti collaterali, e negativi, dell'uso smodato della tecnologia. La messaggistica online si presta relativamente poco a discussioni lunghe, ed è pensata nel suo esoscheletro più per una comunicazione rapida e veloce (esemplificativo il fatto che tutte le applicazioni dedicate abbiano introdotto i messaggi vocali); tutti i concetti sono stati reificati dalle emoticon, che spesso sostituiscono periodi più lunghi, e che servono a esprimere visivamente idee astratte che richiederebbero uno sforzo e una creatività linguistica notevoli. Limiti che, in un mondo che tende ad affidarsi sempre più alla tecnologia e all'online, senza contromisure, si accentueranno. Nelle interazioni personali tra adolescenti, non è da sottovalutare nemmeno l'utilizzo di *slang* e sotterfugi linguistici, spesso provenienti dai social network, in cui una singola parola, spesso mozza o comunque non completa, copre uno spettro di significati amplissimo. La semplificazione del linguaggio nelle interazioni giovanili è, concludendo, un fenomeno reale che internet ha favorito notevolmente.

Esistono poi degli ostacoli didattici notevoli, sui quali sarebbe più facile intervenire, in quanto maggiormente controllabili e limitati all'ambito scolastico, ma nei confronti di cui l'attenzione sembra un po' latitare. Premettendo che la didattica, con i metodi annessi e con la formazione del corpo docente, è in divenire continuo, i limiti dell'insegnamento della lingua italiana sembrano essere sempre gli stessi, e il sistema scolastico italiano viene spesso criticato per l'attenzione eccessiva rivolta alla *performance* dello studente, in cui il numero di persone in grado di ottenere i migliori risultati nel minor tempo possibile determina anche il livello del singolo istituto: il rendimento complessivo degli studenti non è da sottovalutare, ma la scuola intesa come gara di velocità ha molti limiti, primo dei quali la creazione di un divario tra i soggetti che ignora completamente il retroterra di ciascuno, le problematiche connesse alla storia personale e qualsiasi tipologia di impedimento. Si suppone, cioè, che tutti siano in grado di imparare le stesse cose nello stesso arco di tempo, ma nelle classi del 2022, e degli anni futuri, questo metro di giudizio rischia di invecchiare più velocemente di quanto non sia successo fino a questo momento. Un altro aspetto molto criticato è il cosiddetto "nozionismo" su cui si sono basati fino ad oggi la maggior parte dei programmi scolastici. Per nozionismo²⁹ si intende una didattica impostata sull'insegnamento, e

²⁸ Considerando, soprattutto, che la maggior parte delle persone giudicate funzionalmente analfabete sono state individuate nella fascia d'età oltre i 55 anni

²⁹ Nelle selezioni dei concorsi straordinari per l'insegnamento svolti nel corso del mese di marzo 2022, che avrebbero dovuto immettere nuovi insegnanti nel sistema scolastico, a fronte di un ampio numero di persone bocciate, la principale polemica ha

sull'apprendimento, di concetti più statici rispetto al dinamismo del presente, che compongono programmi complessivamente datati. Lo scibile, inoltre, viene dispensato per lo più da una fonte unica, il docente, a discapito del dibattito e dell'interazione formativa tra classe e insegnante. L'argomento suggerirebbe e meriterebbe un ulteriore approfondimento, ma non è oggetto di questa tesi di laurea. La lezione frontale classica, però, risulta un metodo di insegnamento non più in grado di soddisfare le necessità degli studenti. Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana, il primo fraintendimento è di natura concettuale: una volta giunto a scuola, lo studente viene trattato come una tavola bianca e priva di esperienze pregresse con l'italiano, a cui vanno insegnati i rudimenti di qualcosa con cui non hanno mai avuto a che fare. Non è così, e per comprendere il meccanismo Parodi utilizza una similitudine di notevole efficacia, e paragonando l'apprendimento della lingua, nei modi in cui viene insegnata a scuola, all'istruire una persona ad andare in bicicletta cominciando, però, con la spiegazione dei meccanismi della fisica. Tutto ciò risulterebbe inutile e non avrebbe alcuna efficacia.

Le capacità acquisite in età prescolare sono molteplici, definite scientificamente come apprendimenti intuitivi, non vengono rispettate dal sistema scolastico. Tra queste si annoverano alcuni elementi che vengono poi ripresi dall'insegnamento scolastico, come per esempio lo sviluppo di un'intelligenza che permetta di porre un discrimine tra testo scritto ed elementi visivi e capacità sintattiche prossime a quelle dell'adulto (Parodi 2018,25). Abilità che la scuola non prende in considerazione, ostinandosi a non riconoscere le differenze tra un caso e l'altro. In un contesto simile, molto più attento al rendimento del gruppo, l'errore viene quasi ostracizzato. Non si valuta, quindi, una dimensione ludica dello sbaglio, ma lo si demonizza, impedendo alla creatività linguistica, soprattutto per quanto riguarda i bambini, di svilupparsi. La dimensione ludica dell'apprendimento, per lo più riconducibili ad azioni di singoli, che ad iniziative ministeriali, non viene considerata, ma è molto importante. Se l'errore non viene contemplato, venendo anzi, spesso, vissuto come una colpa dello studente, è possibile che prevalga un sentimento di paura con il rischio di allontanare definitivamente il bambino dalla materia. Considerando che, come già evidenziato, lo studente non comincia, nella maggior parte dei casi, la scuola senza avere un minimo di conoscenza pregressa dell'italiano, la proposta riportata da Maurizio Parodi, ma che ha tra i suoi antesignani pedagoghi come Célestin Freinet, e che trova riscontro nei libri di Gianni Rodari, convinto promotore della manipolazione, piuttosto che della demonizzazione dell'autore. Per prevenire un apprendimento solo parziale dell'italiano, lo scrittore riteneva utile sfruttare le opportunità derivate dagli errori, per portare alla luce meccanismi metalinguistici inconsapevoli, come per esempio gli utilizzi consci di polisemie e omografie, esemplificate nella celebre frase "La vecchia porta la sbarra" (Parodi 2018, 40). In *Grammatica della fantasia* del 1973, Rodari offrì degli esempi pratici di queste possibili applicazioni:

“Se un bambino scrive nel suo quaderno “l’ago di Garda”, ho la scelta tra correggere l’errore con un segnaccio rosso o blu. O seguirne l’ardito suggerimento e scrivere la storia e la geografia di questo “ago” importantissimo, segnato anche sulla carta d’Italia. La luna si specchierà sulla punta o nella cruna? Si pungerà il naso? (da Rodari 1973, in Parodi 2018, 41)

riguardato proprio la modalità scelta (domande a risposta multipla, da marcare con una crocetta), e il fatto che fosse risultato prevalente, nello stilare il documento, la capacità mnemonica. Le critiche, anche in quel caso, si sono rivolte principalmente contro il concetto di nozionismo, che sembra quindi radicato nel Ministero, e ritenuto il principale metro di giudizio delle competenze. Nelle prove, però, sono stati riscontrati diversi errori nelle citazioni riportate, che hanno suscitato diverse proteste e spinto, infine, a rivedere i parametri del concorso e i risultati ottenuti (da Il Post, *Il criticato test a crocette per il concorso dei docenti precari*, 30 marzo 2022, e *I pasticci nelle domande del concorso per i docenti*, 23 giugno 2022).

Sono errori che, naturalmente, andranno corretti nel corso del tempo, ma che hanno in sé un potenziale inespresso che rischia di rimanere tale, e che andrebbe sfruttato, in quest'ottica, per far sì che il bambino messo di fronte a una nuova materia si avvicini gradualmente, senza averne un timore eccessivo e dannoso, con la minaccia di un brutto voto a gravare sull'attitudine psicologica. La costruzione di testi, partendo da questo tipo di premesse, assumerebbe maggiormente le caratteristiche di un gioco, un momento divertente e stimolante dal punto di vista creativo, da contrapporre alle forme vuote e imperanti di scrittura scolastica, quali il saggio breve o il tema classico. Vuote perché non trovano, complessivamente, un utilizzo che non si riferisca, e si esaurisca all'interno degli edifici scolastici, trovando una scarsa applicazione al termine del ciclo di studi. Uno degli altri problemi riportati in *Non ho parole*, è proprio quello riguardante non solo la quantità, ma anche la qualità dei compiti di scrittura assegnati in classe, che prediligono l'uniformità linguistica alla creatività del singolo. Riassumendo, si può affermare che gli studenti italiani scrivono molto, ma in maniera forzata e seguendo schemi assai rigidi che ne limitano le potenzialità. Allo stesso modo, anche la lettura viene spesso imposta, con alcuni testi ritenuti fondamentali dai programmi scolastici. In questo modo, il libro diventa un oggetto invasivo nei confronti del tempo libero del ragazzo o del bambino, sempre velatamente minacciato, attraverso i voti e i richiami, in caso di mancato svolgimento dei compiti. I risultati, poi, si riscontrano nelle indagini nazionali specifiche, e il numero in diminuzione costante dei lettori potrebbe avere tra le cause, tralasciando le motivazioni culturali, proprio una cattiva educazione scolastica. Lo studente, invece di essere sospinto verso la lettura, rischia di accantonare un volume subito dopo averlo terminato; ma trascurare questa pratica ha delle ricadute anche psicofisiche, alcune delle quali sono state menzionate nel momento in cui è stato preso in considerazione il rapporto tra nuove tecnologie e sviluppo mentale: la lettura sviluppa maggiormente alcuni "fattori verticali", l'interiorità e la profondità, mentre quasi tutto quello che riguarda la sfera mediatica tende a privilegiare i "fattori orizzontali" quali la relazione e l'immediatezza (Parodi 2018, 49).

Il problema insito nelle scuole, e nelle metodologie didattiche, che emerge da questa analisi è quindi una distanza, quasi ideologica, tra una scuola che affonda ancora le radici nel mondo di ieri, e studenti che, per contesto familiare e retroterra culturale, avrebbero bisogno di attenzioni e modalità di apprendimento differenti. La proposta principale che emerge dal volume di Parodi, influenzato dalle idee di collaborazione e cooperazione tra singoli del pedagogo Freinet, è quella di introdurre, negli spazi didattici, la trascurata pratica del gioco e del lavoro collettivo, con l'intento tanto di alleggerire l'importante carico cognitivo che grava sugli studenti, quanto di porre rimedio al sentimento di competitività che l'ansia da risultati rischia di generare. Il gioco sembra una delle possibili soluzioni, in quanto in esso sono contemplati l'errore, la comprensione delle regole precise e la creatività con cui dette regole possono essere sfruttate a proprio favore. Quanto la dimensione ludica possa costituire una risposta effettiva al problema della formazione degli studenti, un elemento in grado di far comprendere più facilmente le strutture grammaticali, avvicinando i bambini e i ragazzi alla lettura (in questo senso, Parodi propone iniziative quali la formazione di una biblioteca scolastica e la collaborazione con le librerie), è un fattore da valutare, eventualmente, se dovesse essere messo in pratica; soprattutto, sarebbe da comprendere l'effettiva applicabilità di queste metodologie a livello nazionale. Il futuro della scuola, e i provvedimenti che la riguarderanno nel prossimo futuro, verranno presi in esame nelle *Conclusioni*.

Nel corso di questa disamina è stato preso in considerazione il fattore che, probabilmente, rappresenta anche il più grande argine nei confronti di qualsiasi cambiamento di paradigma, ossia l'instabilità politica e, a causa delle contingenze mondiali degli ultimi anni, storica. Sono entrambi elementi che tendono a presentare continue emergenze, e che rendono urgente trovare sotterfugi e rimedi per contrastarli nell'immediato: ma se gli stravolgimenti a livello globale portano con loro delle problematiche nuove, e sono tendenzialmente difficili da prevedere, l'instabilità politica è un tratto distintivo che ha sempre più caratterizzato l'ambiente italiano, e l'avvicendamento di tanti Ministri dell'istruzione, praticamente uno all'anno, nell'ultima legislatura, lede soprattutto chi della scuola usufruisce. Sarebbe ingiusto, soprattutto in questo contesto, parlare di un totale

immobilismo, ma i dati presi in considerazione sono chiari rispetto a qualsiasi prospettiva eccessivamente ottimistica: al momento, non esiste un'argine efficace all'abbandono progressivo della lettura, e la scuola, potenzialmente il luogo di prevenzione nei confronti del problema, non dispone dei mezzi necessari per contrastare l'analfabetismo funzionale.

2.10 Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: eine Zusammenfassung

L'analisi del volume *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*, pubblicato dalla casa editrice Waxmann nel 2012, redatto dalla Professoressa Anke Grotlüschen, e curato dalla Professoressa Wibke Riemann, entrambe docenti presso l'Hamburg Universität (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft), è stata resa possibile dai suggerimenti del Professor Thomas Scharinger, docente associato presso la Friedrich-Schiller-Universität di Jena, nel corso del semestre estivo 2020-2021. Le norme di contenimento del Covid-19, le lezioni possibili solo in modalità telematica e la difficoltà, conseguente, di organizzare degli incontri fisici hanno limitato le possibilità di collaborazione e di ricerca più approfondita, che avrebbero arricchito il lavoro di laurea, ampliandone maggiormente l'orizzonte. Il volume citato è un ottimo compendio e una preziosa appendice nei confronti di quanto scritto nei paragrafi precedenti del capitolo. Nonostante tutti i limiti situazionali, e nonostante i dati siano ormai datati di dieci anni, un confronto tra i dati emersi dal commento della ricerca PIAAC e quelli raccolti dal test Level-One-Studie è utile per osservare come il problema dell'analfabetismo funzionale fosse (e sia ancora) diffuso, con una percentuale non irrilevante, in uno dei paesi maggiormente sviluppati nel contesto europeo, in cui molte delle difficoltà scolastiche riscontrate in Italia (edifici malridotti, inserimento difficoltoso nel mondo del lavoro, elevato tasso di abbandono scolastico...) non sono presenti, o presenti in maniera meno rilevante.³⁰

I dati ottenuti sono stati rapportati a diversi fattori, con l'intento di spiegare la relazione tra una particolare condizione (dalla grandezza delle città in cui si vive all'educazione dei genitori, per fare due esempi) e la presenza o meno di maggiori percentuali di analfabetismo funzionale. Il volume *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland* è stato fondamentale nella creazione del questionario di comprensione del testo somministrato all'Università degli Studi di Genova, e che verrà preso in considerazione del terzo capitolo.

Alla luce di quanto ottenuto dalla pubblicazione, 14,5% della popolazione tedesca risultava funzionalmente analfabeta (Grotlüschen; Riekman 2012 18-19); più di 7 milioni di persone soffrivano delle limitazioni di comprensione del testo e di calcolo che sono state illustrate nei paragrafi precedenti. Le curatrici del volume hanno comunque specificato i parametri della ricerca, differenti da quelle che avevano animato le altre ricerche condotte sul tema fino a quel momento, e che verranno discusse di seguito per comprendere quale livello fosse richiesto e il gruppo di popolazione a cui è stato somministrato il test. La ricerca si concentrò principalmente su un campione di popolazione adulta (tra i 18 e i 64 anni), rivolgendo l'attenzione a due tipologie di ricerca differenti: l'*Adressantenforschung* che si rivolgeva a tutte le persone adulte inserite all'interno del contesto di *Weiterbildung* (educazione post-scolare), e una *Teilnehmendforschung*³¹ la sezione delle ricerche a tema alfabetizzazione che venne, tradizionalmente, presa in considerazione con maggior cura a partire dagli anni Venti del XX secolo, e che riguardava tutte le persone partecipanti a corsi di lingua tedesca. Nel volume, già nelle pagine iniziali viene ricordato quanto fosse importante rilevare (Grotlüschen; Riekman 2012, 11), nella stesura finale,

³⁰ Va ricordato che la Germania è uno stato federale e che le decisioni in tema scolastico pertengono in misura maggiore ai singoli Länder che compongono la *Bundesrepublik* rispetto a quanto non avvenga in Italia.

³¹ Differenza che è stata resa possibile dai confronti tra il Level-One-Studie e l'Alpha Panel, uno studio rappresentativo svolto tra i partecipanti (adulti) ai corsi di alfabetizzazione (Grotlüschen, Riekman 2012, 167)

l'esistenza di due gruppi, alla luce della differenza dei risultati ottenuti. È importante evidenziare come, nel volume, vengano elencate e prese in considerazione tutte le circostanze che possono aver condotto un adulto a doversi relazionare con importanti problematiche dal punto di vista linguistico, come un handicap fisico permanente e, generalmente parlando, essere alfabetizzati in una lingua differente dal tedesco e l'abitudine a utilizzare un alfabeto diverso da quello latino.

Il punto di partenza va individuato nella definizione di analfabetismo funzionale data dall'Alphabund, diramazione del *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Ministero federale dell'Istruzione e della Ricerca):

“Funktionaler Analphabetismus“ ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen. [...] Wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen* und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet.“ (Alphabund 2010, in Grotlüschen; Riekman 2012, 17)³²

Questa definizione è importante soprattutto per il rilievo offerto alla dimensione della realizzazione e della partecipazione sociale, in maniera ancora più esplicita rispetto alla definizione UNESCO riportata in precedenza. A livello diagnostico, una persona sottoposta al test risultava funzionalmente analfabeta quando non riusciva a raggiungere il livello 4 dell'Alpha Level³³; i casi di analfabetismo strutturale riguardavano i candidati che non riuscivano a raggiungere il livello 3. I fattori che concorrono a causare l'analfabetismo funzionale vengono bipartiti tra personali e strutturali. Nel primo caso, l'analfabetismo funzionale viene ricondotto direttamente alle mancanze del singolo, riconducibili a una serie di elementi che verranno presi a breve in considerazione. Nel secondo caso, invece, vengono sottolineate le mancanze, soprattutto a livello statale, che provocano il disinteresse o precludono agli adulti le possibilità di formazione continua. È importante, nell'analizzare le percentuali e le cause che conducono all'analfabetismo funzionale, non far ricadere tutte le responsabilità sulla “vittima”, ma considerare le caratteristiche del contesto in cui la problematica viene riscontrata.

Per quanto concerne quest'ultimo aspetto, nel volume si evidenzia quanto le possibilità di formazione offerte dalle aziende siano diminuite; oltre a ciò, è segnalato come esistano aziende in cui la capacità di lettura non è la prima facoltà presa in considerazione per ottenere un impiego. E proprio in queste aziende si concentra la maggior parte delle persone che, come riportato nei test, non raggiungevano il quarto livello. Entrando maggiormente nello specifico, la percentuale delle aziende in grado di offrire le possibilità di formazione per adulti (*Weiterbildung*) era scesa dal 66,7% al 54,2%, in un periodo di tempo complessivo di sei anni (1999-2005: da Grotlüschen;

³² “Si parla di “analfabetismo funzionale”, quando le competenze degli adulti inerenti alla lingua scritta sono inferiori rispetto a quelle minime necessarie per soddisfare le richieste sociali del momento. Queste competenze, riguardanti la lingua scritta, vengono considerate necessarie per la partecipazione sociale, schiudendo le proprie possibilità di realizzazione [...] se una persona non è in grado di leggere un testo semplice o di comprendere direttamente il senso di contenuto in più informazioni e/o si trova ad un livello di competenze simile anche nella scrittura.”

³³ L'Alpha Level comprende quattro livelli differenti, e le difficoltà venivano valutate in maniera progressiva, dal riconoscimento delle lettere (*Buchstabebene*, che corrispondeva al livello 1), fino agli errori di scrittura (il livello 4).

Riekmann 2012, 43)³⁴, mentre le attività del settore dell'accoglienza (alberghi, turismo, ristorazione) e in quello dell'edilizia, impieghi che non richiedono elevate capacità linguistiche o diplomi di grado superiore, offrivano rispettivamente il 39,2 % e il 33,3% di possibilità di frequentare corsi di formazione per adulti (Grotlüschen; Riekmann 2012, 43)³⁵.

Come emergerà dall'analisi dei fattori personali, gli analfabeti funzionali compresi nella fascia attiva della popolazione non riscontrano grandi difficoltà nel trovare un impiego, anche in maniera stabile. Il problema, evidenziato più volte nel corso dei precedenti paragrafi, risiede piuttosto nel grado di coinvolgimento sociale del soggetto in un contesto in cui il rischio di esclusione, a seguito della mancata comprensione di alcune dinamiche fondamentali, è piuttosto elevato. Per questo motivo, il danno maggiore arrecato dall'analfabetismo funzionale è collettivo. Proprio per questo motivo, è importante che agli adulti, o alle persone che hanno terminato da più tempo il percorso scolastico, venga comunque proposta un'offerta formativa continua nel corso degli anni, senza considerare quanto un ambiente lavorativo stimolante possa fungere da incentivo per il lavoratore stesso.

L'analisi dei fattori riconducibili all'individuo, che agevolano lo sviluppo di problematiche tra la persona e le capacità linguistiche, viene affrontata nel volume *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland* in maniera approfondita. Questi fattori, verranno presi in considerazione riassumendoli e analizzandoli, a partire dagli spunti offerti dal lavoro citato.

Gli elementi personali individuati e presi in considerazione dai ricercatori sono sei, alcuni tra i quali sono stati ripresi nella sezione sociolinguistica del questionario riguardante la comprensione del testo, di cui verrà mostrato il resoconto nel capitolo successivo; essi sono il genere, l'età, la formazione scolastica (del soggetto e dei genitori), la lingua madre e l'attività lavorativa (*erwerbstätigkeit*). Prima di iniziare l'analisi dei singoli fattori, e i dati correlati, si riporta la riflessione contenuta nel volume riguardante l'esistenza, o meno, di un elemento sociale definibile, in maniera prototipica, analfabeta funzionale; una discussione intrapresa nel paragrafo 2.6 di questo capitolo. La descrizione di Klaus Buddeberg pone un'ulteriore discriminazione, interrogandosi sulla possibilità dell'esistenza di alcuni tratti comuni tra gli analfabeti funzionali in base al genere. Riporta Buddeberg:

“Gibt es also den typischen männlichen Betroffenen und gibt es die typische weiblich Betroffene? Diese Frage stellt sich einerseits, um mögliche Unterschiede in der Ursächlichkeit des funktionalen Analphabetismus herauszuarbeiten und andererseits, um Strategien zur Information von Betroffenen und deren sozialem und professionelle Umfeld an diesen möglichen Typen funktionaler Analphabet/inn/en ausrichten zu können. Wo und auf welchem Wege kann es gelingen, Betroffene über bestehende Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren und ggfs. zur Teilnahme zu motivieren? Auf welchem Literalitätsniveau hat die spezifische Weiterbildung anzusetzen? Beide Gruppen – männliche wie weibliche Betroffene-sind in sich zu heterogen, um von typischen männlichen oder weiblichen Betroffenen sprechen zu können. Männer und Frauen aller Altersstufen sind betroffen, Männer und Frauen mit und ohne Migrationserfahrung sind betroffen und Männer und Frauen auf allen Bildungsniveaus sind betroffen. Und sowohl für Männer als auch für Frauen gilt, dass der fehlende Schulabschluss und die Tatsache, Deutsch nicht als Erstsprache erlernt zu haben, die

³⁴ „Der Anteil der Unternehmen, die Weiterbildung anbieten, ist von 66,7 Prozent im Jahr 1999 gesunken auf 54,2 Prozent im Jahr 2005.“

³⁵ „Betrachtet man die einzelnen Branchen, so werden im Baugewerbe (33,2 Prozent) und im Gastgewerbe (39,2 Prozent) die wenigsten Angebote vorgehalten (BiD 2008 G2).“

höchsten Risiken darstellen, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein.“ (in Grotlüschen; Riekmann 2012, 193)³⁶

Quanto riportato da Buddenberg rende evidente come un gruppo di persone colpite da analfabetismo funzionale presenti troppe differenze interne per poter delineare con precisione i tratti di un soggetto maschile, o femminile; l'esempio riportato al paragrafo 2.6 di questo capitolo è stato redatto proprio per riassumere i fattori che, emersi dalle analisi PIAAC, sembravano avere una certa rilevanza nell'espone maggiormente un soggetto al rischio di analfabetismo funzionale o, comunque, di deterioramento delle capacità linguistiche. È doveroso però ricordare che alcuni elementi, come una buona istruzione e una licenza scolastica di alto livello, non sono sufficienti a scongiurare il rischio; dall'analisi delle ricerche del Level-One-Studie, anzi, emergerà una quota non indifferente di persone che, nonostante fossero in possesso di una o più lauree, conseguirono risultati simili a quelli ottenuti da soggetti parlanti una lingua diversa dal tedesco come lingua madre.

Tra tutti i fattori, l'analisi di Buddenberg evidenziò quanto la mancanza di un diploma scolastico e la provenienza da un paese straniero fossero, almeno in Germania, quelli che in misura maggiore contribuivano ad alimentare il fenomeno. Occorre una precisazione per quanto riguarda le persone immigrate: conteggiarle non comporta una minore validità dei dati raccolti, in quanto il test si rivolgeva a quelle persone che possedevano, almeno, una conoscenza orale del tedesco. La stessa categoria venne presa in considerazione anche dai test PIAAC di cui sono stati esaminati i resoconti a cura di Mineo e Amendola. In quel caso, però, agli immigrati veniva riservato un commento a parte, in quanto sarebbe stato empiricamente erroneo paragonare le capacità linguistiche di una persona madrelingua con quelle di un soggetto entrato da poco in contatto con un idioma autoctono, di cui magari ha una conoscenza parziale e superficiale.

Il genere e l'età degli intervistati sono i due fattori biologici che, in tutte le ricerche svolte sull'argomento, vengono presi maggiormente in considerazione. In linea con quanto descritto nei paragrafi precedenti, a ottenere i risultati peggiori in questo test furono i candidati maschi di età superiore ai cinquant'anni. Non desta particolari sorprese il fatto che le capacità linguistiche di una persona anziana siano inferiori rispetto a quelle di uno studente che deve completare, o ha completato da poco, la propria formazione, per effetto del deperimento che, nel corso del tempo, rende le capacità apprese a scuola tanto sfumate da renderle a rischio sparizione. Le circostanze anagrafiche sono un elemento da prendere in considerazione soprattutto in sede di prevenzione; sono state ormai smentite le ipotesi che ritenevano inesorabili i peggioramenti nell'apprendimento da parte delle persone oltre i 25 anni (ipotesi definita nel volume "Adoleszenz-Maximum-Hypothese"), momento in cui le dinamiche attraverso cui il nostro cervello impara con il tempo non scompaiono, ma si modificano. A livello percentuale, i risultati peggiori si riscontrarono nella fascia d'età compresa tra i 50 e i 64 anni: il 32,6% dei candidati non raggiungeva il livello 4 dell'Alpha-Test, al di là del quale non sussistono problemi di comprensione testuale o, generalmente, di capacità linguistiche; per le altre fasce d'età prese in considerazione (18-29; 30-39; 40-49), lo stesso valore ammontava, rispettivamente 19,9%, 20,6% e 27% (Tabelle 4 e 5, in Grotlüschen; Riekmann 2012, 25). Il valore inferiore veniva registrato nelle fasce più giovani e

³⁶ "Esistono dunque il soggetto [analfabeta funzionale] tipo maschile e il soggetto tipo femminile? Ci si domanda ciò, da un lato per ricavare delle possibili differenze nelle ragioni che conducono all'analfabetismo funzionale, e dall'altro per avere la possibilità di adattare le strategie informative delle persone colpite e del loro ambiente sociale e professionale a questi tipi possibili. Dove e su quale strada si può riuscire a informare le persone interessate sulle possibilità di educazione continua, ed eventualmente, convincerli a partecipare? Su quale livello linguistico si deve fissare l'educazione specifica continua? Entrambi i gruppi, siano essi maschili o femminili, sono intrinsecamente troppo eterogenei per poter parlare di un elemento prototipico di persona colpita. La problematica interessa uomini e donne di tutte le età, con esperienze migratorie alle spalle o meno, e anche persone per ogni livello di formazione. E tanto per gli uomini quanto per le donne vale la considerazione, che la mancanza di un diploma scolastico e la circostanza che comporta una lingua madre diversa dal tedesco sono i due fattori che, maggiormente, aumentano il rischio di essere colpiti da analfabetismo funzionale."

aumentava gradualmente: tra la prima e la seconda fascia (18-39) la differenza era minima, mentre dai 40 anni in poi, le capacità e la padronanza linguistica diminuiscono più velocemente. Doveroso ricordare quanto l'età, nonostante la sua rilevanza, vada sempre correlata agli altri fattori che verranno presi in considerazione; questo, per evitare di cadere nelle trappole discriminatorie o di esclusione, che possono inficiare il giudizio rispetto alle capacità sociali (non solo linguistiche), delle persone più anziane.

Tra questi fattori, il genere sembra essere quello meno rilevante. Il fatto che i candidati maschi abbiano ottenuto i risultati peggiori tanto nei test condotti dall'ateneo di Amburgo, quanto nelle successive analisi PIAAC, significa sorprendentemente poco. Tra le altre considerazioni necessarie sull'argomento, porre un discrimine in base al genere delle persone esaminate è, soprattutto per ragioni etiche, problematico. Queste premesse, tuttavia, non modificano i risultati che, al momento della pubblicazione, mostravano una netta maggioranza di soggetti maschili con scarse capacità linguistiche, rispetto alle controparti femminili: il 60,3% a confronto del 39,7% (Tabella 3 Grotlüschen; Riekmann 2012, 24). Aggiungendo un ulteriore discrimine, tra le persone occupate³⁷, le percentuali confermavano lo stesso risultato: la percentuale di analfabeti funzionali maschili era del 17,4%, mentre quella femminile era dell'11,6% (Tabella 3 Grotlüschen; Riekmann 2012, 24). Ma i commenti possibili riguardanti queste discrepanze si esauriscono in questo modo: il resoconto di Buddenberg riportato testualmente, e l'incongruenza di questo risultato confrontato con quello ottenuto, per esempio, dal test linguistico ALL in Svizzera nel 2005, ha offerto riscontri diametralmente opposti.

La formazione scolastica dei soggetti interessati viene messa in correlazione con la formazione scolastica dei genitori. È comprensibile che un ambiente in cui il grado di istruzione è mediamente elevato, ossia oltre al diploma *Abitur*³⁸, possa incentivare buone pratiche di lettura e, di conseguenza, migliorare il livello di capacità linguistiche. Non è un procedimento automatico, altrimenti sarebbe difficile spiegare le percentuali di analfabetismo funzionale diffuse tra le persone laureate e dottorande, però il contesto è un fattore da ritenere importante, come sottolineato in precedenza nel capitolo. Il 59% delle persone prive di un titolo di studio non raggiunse il livello 4 dell'Alpha Test. Si tratta una percentuale notevole, che comprende più della metà degli esaminati, e che conferma la forte correlazione tra il titolo di studio, e generalmente il percorso di formazione seguito, e le capacità di *literacy* delle persone sottoposte al test. Maggiormente dettagliata è la tabella 8, che pone un confronto tra le persone che non hanno ottenuto un titolo di studio, e quelle che invece lo hanno conseguito, fino agli adulti che, al momento del test, studiavano ancora. Accanto alla percentuale riportata sopra, va segnalato quanto a tutti i livelli di educazione l'analfabetismo funzionale fosse un problema presente, tanto che l'8,5% delle persone in possesso di un livello medio di educazione avessero un livello di *literacy* piuttosto basso, così come più del 10% degli studenti e per il 5,7% dei candidati in possesso di un'educazione superiore (Tabella 8, in Grotlüschen; Riekmann 2012, 29). Questi risultati confermano, ancora una volta, quanto una buona educazione non sia di per sé sufficiente a preservare la persona dal problema, e che nello sviluppo e nel mantenimento di buone capacità linguistiche sia fondamentale una buona attitudine personale, maggiormente "domestica". A conferma di ciò, un altro tipo di test con finalità simili, lo Skills for Life tenutosi nel 2003, ha

³⁷ *Erwerbstätig*

³⁸ L'*Abitur* corrisponde, più o meno, al diploma di maturità. La differenza con il diploma italiano consta nel fatto che l'accesso ai *Gymnasium* (il corrispettivo dei licei italiani) è vincolato dal rendimento tenuto durante le carriere scolastiche precedenti. Mentre in Italia non vi sono differenze sostanziali tra un diploma ottenuto in un liceo e uno conseguito presso, per esempio, un istituto tecnico, in Germania l'*Abitur* è intrinsecamente "superiore", soprattutto a livello di prestigio, a un diploma ottenuto presso un istituto diverso dal *Gymnasium*. È importante tenere a mente questa differenza, perché il testo distingue i vari *Schulabschlüsse* tra di loro e, nell'educazione dei genitori, viene tenuto in considerazione il possesso, o meno, dell'*Abitur*.

riscontrato la presenza di analfabeti funzionali anche tra laureati (4%) e tra le persone con un diploma superiore, il 7% tra di essi (da DfES 2003, S. 4, Grotlüschen; Riekmann 2012, 29)³⁹

Come ultimo fattore rilevante, venne preso in considerazione il livello scolastico dei genitori. Anche questo elemento è importante, perché l'influenza della sfera familiare e del contesto in cui si vive è fondamentale nel creare, e stimolare, una predisposizione a quelle pratiche che, se non escludono, concorrono a limitare il rischio del deterioramento delle capacità linguistiche. Non casualmente, un basso grado di istruzione dei genitori era correlato in maniera positiva con le percentuali più alte di analfabetismo funzionale registrate. Il volume e le tabelle correlate sono esplicite in questo:

“Verfügen die Mütter der Personen nur über einen Haupt oder Volksschulabschluss⁴⁰ oder über keinerlei Schulabschluss, steigt das Risiko, von Analphabetismus oder funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein [...] Beim Schulabschluss des Vaters lassen sich sehr ähnliche Effekte finden. Ebenfalls knapp 60 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben einen Vater mit niedriger Schulbildung, z. B. Haupt- oder Volksschulabschluss. Knapp 13 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en haben einen Vater, der keinen Schulabschluss hat.“ (Tabelle 10 e 11: in Grotlüschen; Riekmann 2012, 30-31).⁴¹

Tra le cause personali ricade anche il parametro che pone un discrimine tra le persone che impararono il tedesco come madrelingua e quelle che, invece, lo impararono in età più avanzata, magari a seguito di un trasferimento, dovuto a necessità diverse. Si può, infatti, essere ottimamente alfabetizzati nella propria lingua madre, ma non esserlo altrettanto in una lingua straniera. Questo significa, sostanzialmente, che la condizione di analfabetismo funzionale non riguarda solo persone trasferite in Germania attraverso fenomeni migratori di massa (che hanno interessato la Bundesrepublik a lungo, tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo, soprattutto dalle regioni mediorientali). Il non aver appreso il tedesco come prima lingua inficiò soprattutto le capacità di scrittura. Le persone di madrelingua tedesca ottennero, limitandosi al campo della lingua scritta, una percentuale del 9,9% sul totale di persone colpite da analfabetismo funzionale; la stessa percentuale per le altre persone ammontava al 40,7%, a conferma di quanto riportato dal titolo del paragrafo dell'analisi: *Deutsch zu sprechen bedeutet nicht automatisch, Deutsch zu schreiben*⁴². Tuttavia, le percentuali peggiori riguardavano complessivamente proprio le persone la cui prima lingua era il tedesco. Sui 7 milioni di adulti risultati, dai risultati del test, analfabeti funzionali, il 58,1% era comunque madrelingua (4,4 milioni di persone), mentre le persone restanti erano alfabetizzati, in maniera più o meno competente, in un'altra lingua, 3,1 milioni di persone, il 41,9% del totale (Tabelle 6-7, in Grotlüschen; Riekmann 2012, 27). Il volume sottolinea quanto per

³⁹ Nel volume è presente un'ulteriore specificazione, utile a spiegare la correlazione tra un alto livello di istruzione e le scarse capacità di literacy attraverso il concetto della perdita successiva delle competenze acquisite: “Die Problematik der hohen und höchsten Abschlüsse trotz Analphabetismus lässt sich vor allem durch Kompetenzverlust erklären. Personen, die für einen Studienabschluss hinreichend lesen und schreiben konnten, haben durch Krisenerfahrungen, Unfall, Schlaganfall, chronische Erkrankungen ihre Literalität nur eingeschränkt aufrecht erhalten können.“ [La problematica delle persone che risultano in possesso di una formazione scolastica di livello elevato o superiore, si può spiegare con la casistica della perdita delle competenze acquisite. Persone in grado di scrivere e leggere ottimamente dopo il loro diploma, hanno avuto successivamente la possibilità di mantenere solo alcune tra le competenze acquisite a causa di esperienze sfavorevoli, incidenti, ictus e malattie croniche: da Grotlüschen; Riekmann 2012, 33]

⁴⁰ Termini che non hanno una traduzione specifica in italiano, dal momento che dipendono dalle peculiarità del sistema scolastico tedesco.

⁴¹ “Se le madri delle persone (esaminate) sono in possesso di un *Haupt* o di un *Volkabschluss*, o ne sono proprio prive, il rischio di essere colpiti da analfabetismo funzionale aumenta [...] Per quanto riguarda i diplomi dei padri, si riscontra un effetto simile. Quasi il 60% degli analfabeti funzionali hanno un padre il cui livello scolastico è basso, o dispongono di un diploma di basso livello come un *Haupt* o *Volkabschluss*. Quasi il 13% degli analfabeti funzionali ha un padre che è privo di qualsiasi titolo di studio scolastico.”

⁴² “Saper parlare in tedesco non significa, automaticamente, saper scrivere in tedesco.”

ovviare a questa situazione, strettamente correlata con le possibilità di essere economicamente stabili e meglio retribuiti, il governo avesse offerto la possibilità di partecipare ad attività di alfabetizzazione collettiva, rivolte ai nuclei familiari, e ad iniziative come “Mama Lernt Deutsch”, esplicitamente rivolte a un pubblico adulto, con difficoltà nel padroneggiare la lingua tedesca.

L'ultimo fattore personale preso in considerazione è l'occupazione della persona. Nonostante sia stata riscontrata la percentuale maggiore di analfabeti funzionali tra le persone senza un lavoro (31,9% del totale), tra i partecipanti occupati la percentuale era del 12,4%. Prendendo in considerazione la scrittura e gli errori commessi, in questo caso le percentuali peggiori appartenevano ai pensionati, 19%, mentre la stessa percentuale tra le persone che si stavano ancora formando era del 9% (Tabelle 13 e 14, in Grotlüschen; Riekmann 2012, 34). Analizzando nel dettaglio il sottogruppo degli analfabeti funzionali, il risultato che stupì fu che il 57% tra di loro si dichiarava occupato; allargando il campo, si affermò che queste persone erano in grado di fare i conti con le incombenze lavorative quotidiane, nonostante alcuni, e importanti, limiti nella comprensione del testo. Un risultato di questo tipo, viene spiegato nel volume, può essere ricondotto alla reticenza degli intervistati nel dichiarare il vero, attribuendosi maggiori capacità, o esprimendo nel corso delle interviste dei desideri occupazionali ancora non realizzati, finendo così per contraddire non solo i risultati finali, ma anche le risposte emerse successivamente nelle sezioni sociolinguistiche (Grotlüschen; Riekmann 2012, 137). Il controllo sulle risposte riguardanti la persona è, nel corso di ricerche come queste, limitato dal fatto che la veridicità delle risposte si basa principalmente su una fiducia che viene data a prescindere da quanto dichiarato dall'intervistato, se la risposta risulta plausibile, dal momento che i questionari sono anonimi e le domande devono risultare limitatamente invasive, all'interno della sfera privata della persona.

Dividendo il gruppo degli analfabeti funzionali tra *Telinehmend* e *Adressanten* (per la definizione, si rimanda al paragrafo 2.10), la prima categoria, meno specifica, contiene in sé uno spettro di popolazione più ampio che comprende, oltre ai pensionati, anche le persone in cerca di un lavoro, impiegati in lavori che non richiedono una specifica formazione professionale e categorie di lavoratori che guadagnano meno in termini assoluti. Oltretutto, queste persone risultarono ferme a un livello di comprensione del testo inferiore all'Alpha Level 3, sotto al quale si risultava analfabeti strutturali. La correlazione tra un lavoro mal retribuito, la condizione di disoccupati e una scarsa formazione lavorativa (in Germania è possibile proseguire il percorso di studi con l'obiettivo di formarsi per un lavoro), e una condizione di analfabetismo strutturale, o proto-analfabetismo, risultò positiva (Grotlüschen; Riekmann 2012 138). I pensionati che ottennero i risultati peggiori, invece, avevano 60 anni o più, e la maggior parte di essi era composta da soggetti maschili. Sempre considerando il gruppo degli analfabeti funzionali, e non quindi la popolazione totale, fatta menzione del notevole numero di persone che si dichiarò stabilmente occupata, nello stesso campione i disoccupati ammontavano al 17% del totale, mentre i casalinghi (le persone senza impiego per scelta propria, o per necessità di badare ai figli) erano il 10% (Grotlüschen; Riekmann 2012, 140). Le percentuali maggiori di analfabetismo funzionale, dal punto di vista occupazionale, si riscontrano principalmente nei lavoratori impiegati nel settore dell'edilizia (*Bauhilfsarbeiter*, 56%), in quello della manutenzione agricola e stradale (*Führer für Erdbewegung*, 46%) e in quello dell'accoglienza clienti, maggiormente, in questo caso, tra il personale addetto alla manutenzione e alla pulizia degli spazi (*Hilfskräfte, Reinigungspersonal*); tra gli addetti ai rapporti con gli avventori, invece, la percentuale di analfabetismo funzionale che venne riscontrata risultò molto più bassa, al 16% (Figura 4, in Grotlüschen; Riekmann 2012, 146).

Gli analfabeti funzionali risultarono quindi occupati, ma in lavori che non necessitano di una formazione specifica e dilazionata nel tempo, tanto che le occupazioni di questo tipo sono quasi del tutto assenti nelle percentuali, o presenti in porzioni minime. Chi invece risulta poco dotato dal punto di vista della *literacy* corre il rischio di trovare un lavoro mal retribuito; inoltre, i lavoratori che ricadono nei livelli inferiori di comprensione del testo e di capacità linguistica, i primi due

dell'Alpha Level, sono anche i lavoratori impiegati per il minor tempo durante la settimana. Tuttavia, il 50% degli analfabeti funzionali che si sono dichiarati occupati, hanno anche aggiunto di esserlo a tempo pieno, e solo il 16% del gruppo è risultato impiegato parzialmente (Grotlüschen; Riekmann 2012,152) La correlazione positiva tra un reddito più basso e un grado inferiore di comprensione del testo venne riscontrata anche dai test Skills for Live, che si svolsero in Inghilterra tra il 2003 e il 2011. Anche in questo caso, i rappresentanti del gruppo dei *Kursteilnehmende* ottenne i risultati peggiori in termini di continuità del lavoro e di retribuzione, in quanto il tasso di disoccupazione in questo insieme ammontava al 29%, a fronte di un tasso nazionale complessivo del 7%. Per i partecipanti ai corsi, quindi, esistono difficoltà ulteriori e strutturali nel trovare un impiego, e hanno anche meno possibilità di trovarne uno stabile e ben retribuito. Questa circostanza dipende anche dagli altri fattori presi in considerazione in questo momento, come l'essere parlanti di una lingua diversa dal tedesco come madrelingua (Grotlüschen; Riekmann 2012, 156).

Dopo aver appurato che il livello di istruzione e la madrelingua imparata sono gli elementi che più condizionano le capacità linguistiche di una persona ed esercitano un'influenza importante sul rischio di essere colpiti da analfabetismo funzionale, nel volume se ne menzionano almeno altri due, che verranno presi in considerazione nei paragrafi successivi, prima di alcune considerazioni conclusive.

Entrambi riguardano le condizioni abitative delle persone, il luogo e il numero di inquilini presenti in un appartamento. Le probabilità di incontrare una persona meno dotata in termini di literacy aumenta all'aumentare delle dimensioni del centro abitato, ma in maniera non continua e non esponenziale. Se è vero che la percentuale più alta di analfabeti funzionali è stata riscontrata tra gli abitanti delle città con più di 500.000 abitanti, nella categoria di centro abitato immediatamente precedente (100.000-499.999) la percentuale risultò inferiore rispetto ai centri abitati di dimensioni ancora più ridotte (20.000-99.999): la percentuale dell'11,5% riscontrata nel primo caso aumentava al 16,7% nel secondo. Questo tipo di dati, in realtà, non desta molto scalpore, poiché corrisponde in maniera piuttosto logica alle conformazioni di una grande città (polo magnetico in grado di attirare molte persone non necessariamente alfabetizzate in tedesco, soprattutto in centri internazionali come Berlino, Monaco e Amburgo) e di un centro abitato dalla popolazione esigua: posti di campagna o comunque in provincia, in cui l'età media è più alta e in cui le scuole sono, tendenzialmente, meno diffuse (Tabella 16, in Grotlüschen; Riekmann 2012, 36).

Un altro elemento che venne preso in considerazione fu, come anticipato, il numero di coinquilini presenti nel nucleo abitativo. I risultati peggiori, in termini di analfabetismo funzionale, vennero registrati dalle persone che dichiararono di vivere in nuclei con più di tre persone, soprattutto quando il numero degli inquilini superava il cinque (Tabella 6, in Grotlüschen; Riekmann 2012, 176). Come riportato nel testo:

“[...] in Haushalten mit fünf und mehr Personen 74 Prozent Personen mit deutscher Erstsprache und 26 Prozent Personen mit einer anderen Erstsprache leben. Im Vergleich: In Ein-Personen-Haushalten leben 90 Prozent Personen mit deutscher Erstsprache und nur 10 Prozent Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.”⁴³ (Grotlüschen; Riekmann 2012, 176)

⁴³ Nei nuclei abitativi con cinque o più persone, vivono per il 74% persone di madrelingua tedesca, e per il 26% persone di madrelingua straniera. Paragonando, nei nuclei abitativi composti da una sola persona, vivono per il 90% persone di madrelingua tedesca, e solo il 10% di persone di madrelingua differente dal tedesco.”

Questo dato potrebbe essere correlato al reddito, dal momento che un reddito più basso comporta anche la necessità di convivere con più persone per necessità economiche, e alla provenienza da un paese straniero, che solitamente comporta, almeno in una fase iniziale, la convivenza con persone della propria nazionalità, non di rado in quartieri specifici delle città (e, riprendendo il discorso precedente, maggiore è l'estensione della città, più facilmente si ripete questa dinamica). Anche il contesto abitativo, quindi, risultò un elemento importante all'interno delle ricerche svolte, inserito pienamente nei fattori di condizionamento ambientale.

Prima di concludere, è necessaria un'ultima considerazione riguardante le problematiche che un analfabeta funzionale si trova a dover affrontare nella vita di tutti i giorni. L'analfabetismo funzionale è un problema che solo raramente si manifesta in maniera palese, ma emerge da alcuni dettagli come scritto, per esempio, nell'articolo di Annamaria Testa citato in precedenza. Ed è da ribadire quanto, in ogni caso, una persona con delle gravi carenze di padronanza linguistica non è necessariamente esclusa dal contesto sociale, né che sia priva di amicizie. Lo stesso Alpha Level, diviso tra i livelli descritti, pone di volta in volta in risalto capacità di comprensione del testo differenti. È interessante, però, quanto emerge dal resoconto offerto, nel volume, dei risultati dell'Alpha Panel, somministrato all'interno di un contesto specifico, ossia i corsi di alfabetizzazione. In questo caso, emerge il discrimine più importante, dal momento che gli analfabeti funzionali stessi si poterono, in maniera non forzata, dividere proprio in base alla partecipazione, o meno, delle persone a questi corsi. Partendo dall'affermazione di Bittlingmeyer di "lebensweltlichen Schwierigkeiten" (Bittlingmeyer et al. 2010, S. 350, in Grotlüschen; Riekman 2012, 167) traducibile come "difficoltà ambientali e/o contestuali", in ogni aspetto della vita sociale il gruppo dei *Kursteilnehmenden* riportava minori capacità rispetto ai non partecipanti. Per un analfabeta funzionale partecipante ai corsi di alfabetizzazione risultava più difficile fare acquisti su internet, inviare messaggi e mail, ma anche attività che, di primo acchito, non richiederebbero delle capacità linguistiche sviluppate, come guidare da soli una macchina (Tabella 14, in Grotlüschen; Riekman 2012, 182). È interessante, come dato ulteriore, quello riguardante l'autodeterminazione (*Selbstbestimmung*) dei *Kursteilnehmenden* rispetto al gruppo di confronto, analfabeti funzionali non partecipanti: se i risultati ottenuti riguardo al controllo interno sulla propria vita sono risultati praticamente uguali, i *Kursteilnehmenden* avvertivano, tendenzialmente, una maggiore influenza esterna sulla propria vita (decisioni e azioni comprese) rispetto all'altro gruppo: ritenevano tangibile un'azione esterna e fatale sugli eventi della vita, sentendo di avere, conseguentemente, un controllo minore sugli avvenimenti (Tabella 15, in Grotlüschen; Riekman 2012, 183). Dati come questi sono spiegabili anche attraverso la salute fisica delle persone sottoposte al test. Si sono già menzionati in precedenza possibili incidenti gravi come causa di un peggioramento delle capacità linguistiche. I partecipanti ai corsi mostravano tra di loro, infatti, maggiori impedimenti sociali, o problemi di salute, come deficit visivi e uditivi. Soprattutto, però, il 15% dei *Kursteilnehmenden* affermò di soffrire di legastenia, una forma di dislessia, e, per il 22%, di altri problemi di salute rispetto a quelli riportati (oltre ai deficit già citati, anche lesioni dovute a un incidente e difetti di pronuncia: Tabella 13, in Grotlüschen; Riekman 2012, 180).

Non bisogna quindi, trattando del problema dell'analfabetismo funzionale, mai dimenticare delle condizioni psicofisiche del soggetto preso in considerazione. Anche gli eventi sfortunati della vita svolgono la loro parte nel determinare le capacità di comprensione del testo e di padronanza linguistica. In alcuni casi, questi problemi emergono in misura maggiore rispetto ad altri. Per esempio, i partecipanti ai corsi linguistici sono persone maggiormente a rischio di esclusione sociale, ed estromissione dalla vita attiva nel contesto contemporaneo, in quanto privi, quasi o del tutto, delle capacità necessarie. Un'attenzione rivolta alle persone che mostrano, per i motivi più disparati, maggiori difficoltà è un punto di partenza necessario nello studio di possibili rimedi in grado di arginare il problema.

In conclusione, si segnalano due elementi: il primo, è la ripetizione avvenuta, nel 2018, del Level-One-Studie e dei risultati ottenuti a otto anni di distanza dalla prima somministrazione, con risultati e sfumature nuove. Le conferme giunsero dal genere, in quanto ancora una volta i risultati ottenuti dai candidati maschi risultarono inferiori rispetto a quelli ottenuti dalle loro controparti femminili, e la maggior parte delle persone colpite aveva più di 45 anni. A variare furono le cifre: con la pubblicazione dei risultati del 2018, la popolazione adulta e tedesca interessata dal problema risultò essere più del 12%, in quanto a competenze di lettura e di scrittura; in totale, 6,2 milioni di persone non avevano i requisiti necessari per superare il livello Alpha 3 (*LEO Studie-Leben mit geriger Literalität*, da grundbildung.de, 2020) È inoltre interessante notare come la dicitura “analfabeta funzionale” sia nel frattempo scomparsa. Gli adulti limitati dal punto di vista linguistico vennero allora definiti “*gering literatisierte Erwachsene*”, adulti poco alfabetizzati (da Anke Grotlüschen; Klaus Buddeberg 2020, 7).

Il problema dell’analfabetismo funzionale, o della scarsa preparazione linguistica delle persone adulte, risultava ancora lungi dall’essere risolto. Il che preoccupa, in prospettiva, e in maniera non dissimile rispetto a quanto riscontrato, recentemente, in Italia sul tema della preparazione degli studenti. In Germania sono emersi dei dati da non ignorare, circoscritti agli studenti delle elementari (*Grundschulern:innen*). il 18 ottobre 2022, Stephan Dorgerloh ha pubblicato sulla versione digitale del settimanale “Spiegel” un articolo dal titolo eloquente: *Schockt uns die nächste Bildungskatastrophe noch?*⁴⁴, commento (anch’esso abbastanza eloquente “die Ergebnisse sind eine Katastrophe”⁴⁵) ai risultati del terzo test condotto dall’Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), dopo quelli del 2011 e del 2016, atto a misurare le capacità di lettura, scrittura e matematiche. Con differenze tangibili tra i vari Länder, i risultati del 2022 hanno mostrato una diminuzione nelle capacità degli studenti, tanto che il 20% degli esaminati non ha raggiunto il livello minimo stabilito dal Ministero, mentre poco più della metà degli studenti è in grado di soddisfare i requisiti normali (*Regelstandards*).

Le conseguenze più gravi, secondo Dorgerloh, riguardano maggiormente il futuro, in cui sarà più difficile recuperare queste mancanze, e in cui aumenterà il rischio del precoce abbandono scolastico, che tanto incide sullo sviluppo delle capacità necessarie a scongiurare il rischio di analfabetismo funzionale, o di risultare, in futuro, scarsamente alfabetizzati. L’articolo invita perciò a prendere coscienza dei pessimi risultati, rivedendo al contempo gli standard medi, cercando di adattarsi in qualche modo alle esigenze degli studenti, considerando anche il contesto. Dorgerloh sottolinea infatti come questi risultati siano conseguenti a quasi due anni di scuole chiuse, che hanno modificato radicalmente i metodi di insegnamento, ma di cui hanno risentito soprattutto gli studenti in condizioni svantaggiate, a cui mancava, ad esempio, la connessione internet prima ancora delle attrezzature. Un altro elemento fondamentale viene individuato nell’insegnare agli studenti un metodo per lo studio “indipendente”, oltre a un’introduzione guidata e capillare della digitalizzazione del materiale, premurandosi di non lasciare tali le situazioni di svantaggio, considerando il numero in costante aumento, rispetto al test del 2011, di bambini provenienti da altri paesi (e quindi, presumibilmente, parlanti una madrelingua diversa dal tedesco). Per questo motivo, verso la conclusione dell’articolo viene avanzata una proposta maggiormente radicale: l’obbligatorietà della scuola dell’infanzia a partire dai quattro anni di età. Ma per mettere in pratica queste iniziative, sono necessarie, secondo Dorgerloh:

“[...]einer konzertierten Aktion im politischen wie administrativen Handeln, einem glasklaren Ziel und der Konzentration von Mitteln wird es gelingen, die Zahl der Schüler:innen, die nicht die Mindest- und nicht die Regelstandards erreichen, in einem

⁴⁴ *Ci stupisce ancora la prossima catastrofe educativa?*

⁴⁵ I risultati sono una catastrofe

ersten Schritt zu halbieren.“⁴⁶ (*Schockt uns die nächste Bildungskatastrophe noch?*, Spiegel.de, 18 ottobre 2022)

Anche in un paese politicamente più stabile come la Germania, quindi, permane il problema dello sviluppo e del mantenimento delle competenze scolastiche, necessarie poi nelle relazioni e nello svolgimento delle incombenze della vita quotidiana; problema che non si limita solo all'età adulta, ma che presenta dei prodromi fin dalla scuola dell'infanzia. È auspicabile imparare a tener conto di queste nuove circostanze, in maniera tale da non farle risultare problematiche, e da permettere a tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro provenienza e dalla loro condizione sociale, di sviluppare le capacità necessarie. Interessante notare, tornando alla casistica degli adulti, quanto la definizione di “analfabeta funzionale” sia scomparsa dalla pubblicazione dei risultati del secondo Level-One-Studie, svolto nel 2018, preferendo la definizione più mitigata, ma probabilmente più accurata, di “adulti poco alfabetizzati”. L'evoluzione del concetto di “analfabetismo funzionale”, e il concentrarsi maggiormente sul processo di deperimento delle capacità in età post-scolare potrebbe da un lato garantire una longevità all'argomento, oltre i limiti del criterio di funzionalità; dall'altro, potrebbe portare alla luce dell'interesse accademico un problema che, soprattutto in Italia, è stato scarsamente considerato, almeno per il momento.

⁴⁶ “[...] un'azione concertata dal punto di vista amministrativo e da quello politico, un obiettivo chiaro e la concentrazione di tutti i mezzi possibili potrebbero riuscire a dimezzare, come primo passo, la cifra degli studenti e delle studentesse che non raggiungono né gli standard minimi, né quelli medi.”

3. Comprensione del testo: un'analisi (maggio-giugno 2022, Università degli Studi di Genova)

3.1 Off-topic: tendenze dell'italiano scritto nei testi universitari

Prima di cominciare l'analisi dei risultati del questionario linguistico somministrato la scorsa primavera durante una lezione universitaria, di cui si parlerà in maniera più approfondita nei prossimi paragrafi, si rivolge l'attenzione al linguaggio utilizzato dagli studenti nelle loro comunicazioni con i professori. Lo spunto deriva dalla ricerca di Luisa Amenta (Università di Palermo) ed Elvira Assenza (Università di Messina), svolta su un corpus di documenti istituzionali, che comprendeva mail e bozze di tesi di laurea provenienti dalle facoltà di Lettere, Scienze della Formazione, Lingue e Scienze della Comunicazione.

La ricerca svolta dalle due docenti aveva, come spunto di riflessione originario, la discussione dei due linguisti Sabatini e Berruto, risalente agli anni Ottanta, in cui si teorizzava la necessità di affiancare all'italiano standard, una nuova varietà dell'uso medio, proveniente dal contesto comunicativo ed espressivo quotidiano detta neostandard. L'espressione linguistica è un atto vero e proprio e, come ogni atto, viene influenzato dal contesto in cui si esprime; per questo motivo, prima di valutare le capacità di comprensione del testo degli studenti a cui è stato somministrato il questionario, è interessante osservare le capacità espressive e comunicative attraverso l'emissione di scritture a vario grado di formalità. La mail, infatti, si pone in una zona ibrida, in cui intervengono da un lato le norme della scrittura asincrona, a cui non deve essere data una risposta immediata; la natura messaggistica della mail, tuttavia, la rende molto simile, stilisticamente, a un registro informale, per cui si riscontrano elementi tipici del parlato, formule gergali e, in generali, infiltrazioni colloquiali in un contesto formale (Amenta; Assenza 2018, 15). La tesi di laurea, invece, richiede uno stile formale. La comunicazione non è immediata, lo stile è ricercato e, dal punto di vista dell'azione linguistica, la tesi non prevede alcune risposte, mentre la mail sì, anche se non immediata. Nonostante queste differenze, dal punto di vista morfologico vennero evidenziate alcune somiglianze: l'utilizzo, in posizione di soggetto, dei pronomi *lui*, *lei* e *loro*; confusione nell'utilizzo dei modi e dei tempi verbali (soprattutto nelle tesi di laurea, nei contesti epistemiche e nelle subordinate introdotte da nomi e aggettivi fattuali, si registrò una notevole confusione nell'utilizzo del congiuntivo, a cui veniva sistematicamente preferito l'indicativo: da Amenta; Assenza 2018, 24); vere e proprie "devianze" della selezione lessicale, e l'utilizzo di un termine per un altro (*funzione* per *ruolo*: da Amenta; Assenza 2018, 19).

Concentrandosi maggiormente sugli aspetti testuali, la mail risente maggiormente dell'influenza esercitata dalla lingua parlata, a causa della sua natura ibrida, che la pone tra una conversazione telefonica e una lettera formale, e a causa del medium elettronico, che tende ad assottigliare il confine che separa i vari tipi testuali (Amenta; Assenza 2018, 20). All'interno di una struttura che mantiene, nella prevalenza dei casi, le formule epistolari, si possono inserire delle infiltrazioni della colloquialità: nelle sezioni di apertura (*Caro* precedente al nome del Professore o della Professoressa a cui si sta scrivendo) e in quelle di chiusura (*A risentirci*; *a presto*) e, in alcuni casi, delle emoticon (😊) dopo le formule di commiato (Amenta; Assenza 2018, 20). Le mancanze più gravi, però, vennero osservate nella padronanza, da parte degli studenti, dei registri diafasici e diamesici, che sfociava, di conseguenza, in una polarizzazione linguistica eccessiva in entrambe le direzioni: quella formale, adottando formule burocratiche o desuete e, nello stesso contesto, quella informale con estremizzazioni colloquiali. Gli studenti, quindi, sembravano difettare di un registro linguistico d'espressione medio (Amenta; Assenza 2018, 21). Elementi orali si registravano anche nell'utilizzo, sporadico, della punteggiatura, con l'abuso dei tre puntini di sospensione per segnalare le titubanze dello scrivente.

Propri della morfologia delle tesi di laurea, sono risultati frequenti gli errori nell'uso delle reggenze proposizionali (già definite un "nodo critico" nell'apprendimento della grammatica: Corrà & Paschetto, 2011, 13 in Amenta; Assenza 2018, 25); uso avverbiale dell'aggettivo; inversione dei pronomi *ci si* (*si ci*); concordanze *ad sensum*, e problemi nell'accordo degli elementi della frase (Amenta; Assenza 2018, 24-25). Dal punto di vista lessicale, gli studenti hanno mostrato di possedere un vocabolario limitato, oltre alla scarsa padronanza dei registri citata in precedenza, come risulta dall'impiego di regionalismi e dialettismi e dal ricorso tautologico ai sinonimi (*impieghi di uso*: da Amenta; Assenza 2018, 28). Il lessico limitato degli studenti è un problema a cui si è fatto cenno in precedenza (cfr. Parodi, 2018), e ha ovviamente delle ricadute dal punto di vista testuale, dove si riscontrarono la prevalenza della costruzione paratattica su quella ipotattica, in cui prevalgono connettivi deboli e ripetuti (Amenta; Assenza 2018, 28), sintomo di una scarsa comprensione degli elementi logico-semantici della frase complessa, che intacca la coerenza logica del testo, rendendolo di difficile comprensione (Ciccolone, 2012, in Amenta; Assenza 2018, 29). La punteggiatura rispettava funzioni prosodiche, più vicine ai canoni dell'oralità che alle regole grammaticali, e generalmente il suo utilizzo erroneo denotava una scarsa competenza da parte degli studenti.

I risultati della ricerca di Amenta e Assenza registrano, quindi, diverse difficoltà nell'uso linguistico, nel rispetto delle regole logico-sintattiche della frase complessa, e nella padronanza di stili differenti a seconda del contesto (i limiti diafasici e diamesici). Una grande zona d'ombra, dal punto di vista degli studenti, emersa da questa ricerca, e che conferma quanto osservato dal volume di Maurizio Parodi, è quella del lessico: gli studenti rivelano una scarsa competenza lessicale nella quantità di parole a disposizione e nel loro uso nel contesto, ricorrendo quindi a termini con i quali si ha una maggiore dimestichezza, anche se il ricorso ad esse non dovrebbe essere consentito in un contesto formale. Nel tentativo di spiegare questa tendenza, Amenta e Assenza sottolineano la mancanza di un "modello linguistico di confronto":

"[...]il modello di lingua con cui confrontarsi è sempre più evanescente, con una divaricazione sempre maggiore tra norma e usi da una parte e con un evidente indebolimento delle occasioni di riflessione metalinguistica nel corso degli anni della scolarizzazione. D'altra parte, la riflessione sulla ristandardizzazione dell'italiano contemporaneo, portata avanti da trent'anni a questa parte (cfr., in primo luogo, Sabatini, 1985 e Berruto, 1987), non ha ancora trovato un concreto riscontro nella codificazione delle grammatiche scolastiche." (Amenta; Assenza 2018, 32).

Il problema coinvolge, ancora una volta, l'insegnamento dell'italiano dal punto di vista grammaticale; un'attenzione maggiore rivolta alle nuove sfumature assunte dalla lingua italiana potrebbe favorire occasioni di riflessioni sullo stesso idioma, aiutando gli studenti a prenderne consapevolezza. Nonostante la limitazione geografica di questa ricerca, risultati simili sono emersi in tutto il Paese. Questa esposizione dei limiti linguistici con cui uno studente si rapporta nel contesto universitario è utile anche, con la funzione di premessa, per introdurre il gruppo campione di cui si discuterà a breve. Nei prossimi paragrafi, infatti, emergeranno i limiti e le capacità di comprensione del testo di un insieme di studenti universitari, e alcuni risultati saranno, dopo aver dato conto di questa ricerca, maggiormente comprensibili.

3.2 Considerazioni preliminari:

Nei mesi di maggio e giugno 2022 sono stati somministrati, all'interno del corso di Storia della Lingua italiana, tenuto dalla Professoressa Manuela Manfredini presso l'Università degli Studi di

Genova, dei questionari atti a verificare il livello di comprensione del testo degli studenti iscritti al corso. La prima somministrazione è avvenuta durante una delle ultime lezioni in programma nell'anno accademico, mentre la seconda si è tenuta prima e durante una data d'esame. Nelle pagine seguenti, verranno analizzati e commentati i risultati di questa indagine che ha riguardato, complessivamente, trentacinque studenti dai 19 ai 65 anni d'età.

L'obiettivo primario di questa verifica è stato quello di valutare le capacità dei soggetti interessati riguardanti il vocabolario e la comprensione di testi di varia natura, inseriti tutti, però, nel contesto di una scrittura con cui, attivamente o passivamente, si può entrare in contatto nella vita quotidiana. Il questionario sarà visibile nella sezione *Appendice*, in coda al lavoro di tesi; la tipologia di testi scelti come campione variava, e si articolava in sette domande di cui solo una era a risposta aperta, mentre le altre sei presentavano quattro (in un caso cinque) domande a risposta multipla. Per quest'ultima tipologia di domande, la risposta corretta era sempre unica. Approfondendo la descrizione dei testi presentati, il primo riguardava l'ambiente videoludico e la domanda relativa era quella più specifica tra tutte quelle del questionario, in quanto veniva richiesto al candidato di fornire una definizione quanto più precisa possibile del termine *augure* in un numero limitato di righe a disposizione. Per far sì che la risposta risultasse soddisfacente, quindi, risultava indispensabile non solo conoscere la figura e il ruolo dell'indovino, ma anche non superare lo spazio fornito. Come si avrà modo di osservare più avanti, è stato proprio questo primo quesito ad aver creato le problematiche maggiori agli studenti. La seconda domanda era tratta da un articolo sportivo a tema calcistico, e riguardava lo sviluppo di un'azione di gioco della sfida che ha visto fronteggiarsi, nello scorso mese di aprile, il Manchester City e l'Atletico Madrid; la terza riguardava i materiali con cui è possibile fabbricare il vaso di una pianta bonsai, elencando le differenze tra le temperature di cottura degli stessi; la quarta riguardava la più stringente attualità, più precisamente le reazioni di una parte del mondo intellettuale italiano nei confronti dell'invasione russa ai danni dell'Ucraina, iniziata il 24 febbraio 2022; la quinta e la sesta domanda erano tra di loro quelle più simili: si presentava, in questo caso, un brano breve tratto dai libri *Sostiene Pereira* di Antonio Tabucchi, e *Centuria* di Giorgio Manganelli: in questo caso, l'unica differenza era rappresentata dalle difficoltà stilistiche, più accentuate nel secondo esempio, presenti tra i due passaggi; l'ultimo campione, invece, era di natura pratica, e riguardava le possibilità di pagamento elettronico connesso alla piattaforma governativa PagoPA. Questa domandava presentava, tra tutte, le maggiori possibilità di risposta.

La sezione pratica del questionario, quella cioè dedicata alla comprensione del testo, era preceduta da un'altra di natura sociolinguistica, nella quale, oltre alle generalità, venivano richieste al candidato altre informazioni, utili a creare dati da incrociare successivamente con i risultati ottenuti dalla seconda parte del test. In questa casistica, ai candidati è stata chiesta la lingua madre, dove avessero imparato l'italiano, eventuali altre competenze linguistiche, e il grado effettivo di padronanza di una seconda, o di una terza, lingua oltre la propria. Al termine della sezione con alcune domande specifiche sul tempo libero, sulla presenza o meno di un'abitudine alla lettura (ed eventualmente, in quale idioma) e i mezzi di informazione preferiti. Tutte eventualità in cui l'analfabetismo funzionale sembra esercitare un ruolo importante, dalla mera comprensione del testo, ma anche dalla costanza con cui le persone si tengono informate sulle questioni di attualità, ricordando sempre, come osservato nel secondo capitolo, che l'analfabetismo funzionale inficia notevolmente le capacità delle persone di relazionarsi con la realtà sociale che li circonda.

Prima di procedere all'analisi effettiva dei risultati, è necessario specificare alcune questioni che hanno riguardato il questionario, e che interagiscono sulla validità di quanto emerso dalle risposte. Trentacinque persone sono, mediamente, un buon campione rappresentativo dei partecipanti a un insegnamento di un corso di studio universitario. Non è però un dato da considerarsi valido aprioristicamente, né applicabile a tutto l'Ateneo, proprio a causa della sua specificità. Nella compilazione del test sono stati seguiti dei criteri riconosciuti e riconoscibili, che hanno preso

spunto tanto dalle esperienze italiane indicate da De Mauro e dal compianto Luca Serianni nel volume *Leggere, scrivere, argomentare*, quanto dall'Alpha-Test utilizzato nei corsi linguistici in Germania, dal quale sono tratti i parametri e i risultati riportati nel volume a cura di Anke Grotlüschen, commentati nel corso del secondo capitolo della tesi: da qui, la varietà di testi proposti, inerenti a differenti aspetti dell'attualità. Tuttavia, si tratta del primo questionario di questo tipo elaborato dall'autore, riguardante un argomento nei confronti del quale permane ancora un generale silenzio accademico. Alcune tra le categorie prese in considerazione, inoltre, hanno pochi esponenti e, qualche volta, sono rappresentate da una singola persona. Il che sicuramente limita l'analisi dal punto di vista statistico.

Quanto scritto sopra non inficia la validità dei risultati ottenuti, ma sicuramente ha delle ricadute sulla validità in termini generali, per cui è opportuno chiarirlo dalle prime battute: nessuno tra i candidati si può ritenere un analfabeta funzionale, nei termini nei quali è stato descritto il problema nelle pagine precedenti. È certo, però, che in molti abbiano trovato delle difficoltà nella comprensione di testi che, al netto della difficoltà variabile e del ragionamento imposto dalle domande, dovrebbero essere abbastanza semplici e relativamente privi di asperità, considerando soprattutto il campione di persone a cui il test è stato somministrato.

3.3 Caratteristiche del gruppo campione

Il gruppo a cui il questionario è stato somministrato è eterogeneo, consono all'ambiente universitario. Proprio per le caratteristiche dell'Ateneo, gli studenti testati avevano un minimo di 19 anni d'età e un massimo di 65. La fascia d'età più rappresentata, naturalmente, è stata quella compresa tra i 20 e i 25 anni, in linea con le coordinate temporali dell'insegnamento scelto: 24 persone su 35 complessive, che corrispondono al 68,57% del totale (Tab. 1).

Tabella 1: incidenza delle fasce d'età del gruppo campione

Fasce d'età	Partecipanti	Valore percentuale
<20	7	20%
20-25	24	68,57%
>30	2	5,71%
>40	1	2,86%
>50	1	2,86%

Nessuno studente ha dichiarato di parlare una lingua diversa dall'italiano come prima lingua; di conseguenza, tutti hanno seguito un percorso di conoscenza della lingua italiana che si potrebbe definire standardizzato, con un primo contatto avvenuto tra le mura domestiche, e un successivo percorso iniziato con la scuola dell'obbligo, mentre nessuno studente ha parenti bilingue, o che si esprimono correttamente in una lingua differente da quella italiana. Nel gruppo, il genere femminile è quello più rappresentato, e le studentesse sono 21 su 35 (Tab. 2): anche in questo caso, perfettamente in linea con il campione medio del corso di studi.

Tabella 2: incidenza di genere nel gruppo campione

Genere dei partecipanti	Numero dei partecipanti	Valore percentuale
Femmine	21	60%
Maschi	14	40%

3.4 Istruzione e competenze linguistiche dei partecipanti

Tutti i candidati hanno conseguito un diploma di scuola superiore, mentre una sola persona risultava in possesso tanto del diploma, quanto di una laurea triennale, ottenuta nel campo umanistico. È interessante notare, nell'ottica della comprensione del testo, come cinque persone, alla richiesta di descrivere la tipologia del diploma conseguito, non abbiano risposto o si siano limitate a scrivere "maturità" senza ulteriori spiegazioni (Tab. 3). Si tratta, a livello percentuale, 14,29% del totale degli intervistati, un numero non indifferente tanto da rendere necessario, prima della seconda somministrazione del 22 giugno 2022, chiarire che cosa fosse effettivamente richiesto alla voce "Diploma conseguito", presente nella prima pagina della sezione sociolinguistica del questionario.

La maggior parte degli studenti ha completato gli studi in un liceo classico (il 42,86% del totale) e, generalmente, la formazione liceale è quella meglio rappresentata, in quanto il 68,57 degli studenti risulta diplomata in quelle sedi; tralasciando gli studenti che non hanno risposto, il 17,14% dei candidati ha terminato le scuole superiori in un istituto tecnico.

Tabella 3: numero dei partecipanti in relazione al diploma conseguito

Diploma conseguito	Totale	Valore percentuale
Liceo classico	15	42,86%
Altri licei	9	25,71%
Istituto tecnico	6	17,14%
Non risposto	5	14,29%
Laurea	1	2,86%

Con questa tipologia di risultati, non deve destare stupore il fatto che le competenze linguistiche dei candidati siano piuttosto uniformi. Nella maggior parte dei casi, infatti, le lingue imparate nel corso degli anni scolastici sono due, prevalentemente inglese, imparato dal 94,29% degli studenti, e francese, con cui è entrato in contatto il 62,86% del gruppo campione (Tab. 4); alcuni candidati hanno ammesso di avere della seconda lingua una conoscenza scarsa o parziale, ma è stato comunque conteggiato, in quanto ha risposto in maniera affermativa alla domanda. Una sola persona, invece, ha dichiarato di non aver imparato alcuna lingua straniera durante gli anni di formazione superiore

Tabella 4: lingue straniere imparate dai partecipanti durante il percorso scolastico

Lingua straniera imparata	Totale	Valore percentuale
Nessuna	1	2,86%
Inglese	33	94,29%
Francese	22	62,86%
Spagnolo	8	22,86%
Tedesco	3	8,57%
Altro	3	8,57%

Eccezion fatta per due intervistati, però, la conoscenza di una lingua straniera risulta nella maggior parte dei casi passiva, in quanto solo due candidati hanno dichiarato di utilizzare, abitualmente, una lingua diversa dall'italiano, mentre sette persone si sono definite dialettofone, principalmente del Sud Italia e, ovviamente, il dialetto genovese, anche se in entrambi i casi in maniera saltuaria (Tab. 5). Tutti i candidati, invece, utilizzano l'italiano come lingua principale d'espressione quotidiana.

Tabella 5: lingua d'espressione utilizzata nella quotidianità

Lingue d'espressione	Totale	Valore percentuale
Italiano	35	100%
Dialetto	7	20%
Lingue straniere	2	5,71%

Il contatto con le lingue straniere, prevalentemente con la lingua inglese, risulta però più profondo se si analizzano le letture in un idioma diverso dall'italiano. Se più della metà dei candidati non ha la consuetudine di leggere volumi in lingua straniera, però il 37,14% degli studenti a cui è stato somministrato il test, 13 persone sulle complessive 35, ha riferito di non disdegnare i volumi in una lingua diversa dall'italiano. Complessivamente, se si prendono in considerazione anche il francese e lo spagnolo, le altre due lingue in cui, seppur in percentuali di molto inferiori, gli studenti che hanno dichiarato di leggere documenti di forma scritta di vario tipo, dal libro all'articolo di giornale o specializzato in un settore, sono 19, a livello percentuale il 54% dei soggetti a cui è stato somministrato il questionario (Tab. 6).

Tabella 6: lettura in una lingua straniera

Letture in lingua	Totale	Valore percentuale
Inglese	13	37,14%
No	18	51,43%
Spagnolo	3	8,75%
Francese	3	8,75%

3.5 Lettura, tempo libero e informazione

La sezione sociolinguistica del questionario era composta da una prima parte maggiormente concentrata sulle conoscenze della lingua italiana da parte del gruppo campione e sul percorso di formazione scolastico. L'altra parte invece, riguardava tre ambiti in cui l'analfabetismo funzionale è coinvolto, anche se in maniera indiretta e sfumata: ai candidati veniva infatti chiesto di descrivere le proprie attività nel tempo libero, quanto fossero abituati a leggere e quale fosse il loro canale di informazione preferito. Lo scopo di queste domande era quello di comprendere quanto gli studenti non solo fossero avvezzi alla lettura, ma anche quanto fossero coinvolti nelle vicende che riguardano da vicino l'attualità; un analfabeta funzionale, è stato descritto nel secondo capitolo, non solo ha gravi carenze linguistiche nei confronti della propria lingua madre, ma rischia di essere poco coinvolto nei processi decisionali del Paese, in quanto soggetto socialmente passivo. Ribadendo un concetto già evidenziato, le conseguenze dell'analfabetismo funzionale si riflettono maggiormente proprio sull'andamento collettivo di una comunità e, nei casi in cui il fenomeno risulti largamente diffuso, di una nazione. Non è casuale che l'argomento sia stato portato alla ribalta nel momento in cui, tra la fine degli anni Dieci del XXI secolo e l'inizio degli anni Venti, la voce dei partiti definiti populistici è cresciuta raccogliendo enormi consensi, arrivando in alcuni casi al governo, in una tendenza che non può definirsi solo europea, ma mondiale (si pensi, in questo caso, al Brasile di Jair Bolsonaro). Per questo motivo è stato importante, nel questionario, soffermarsi non solo sulle letture del gruppo campione, ma anche sulla loro scelta dei mezzi d'informazione: è facile, se non si possiede un'adeguata abitudine, ma soprattutto attenzione nei confronti delle notizie, credere verosimili quelle più fallaci, capacità che risulta fondamentale, in un mondo in cui gli aggiornamenti sull'attualità sono praticamente costanti, ma molte volte superficiali. Proprio perché la mole di informazioni veicolate dagli strumenti tecnologici a disposizione è aumentata a dismisura, e con loro la superficialità delle stesse, è fondamentale approfondire le notizie e scegliere delle fonti che siano, possibilmente, imparziali, non limitandosi a un solo canale preferenziale, prediligendo il confronto tra le testate giornalistiche, i *podcast*, i telegiornali e tutte le modalità a disposizione.

3.5.1 Lettura

Il 91,43% dei candidati si è dichiarato lettore abituale e non è un dato da sottovalutare, alla luce dei risultati emersi (Tab. 7). Trattandosi di un questionario somministrato nel contesto di una facoltà umanistica, non è raro che gli studenti leggano: la domanda non specificava se i libri letti fossero una componente del tempo libero, oppure se nel conteggio totale rientrassero anche i volumi letti su indicazioni o per necessità universitarie. La tipologia di lettura è risultata varia, anche se complessivamente vengono preferiti i romanzi, anche in lingua straniera, e i classici della

letteratura del XIX e del XX secolo. Più raramente, gli studenti si sono dichiarati interessati a letteratura specialistica o filosofica.

Tabella 7: abitudine alla lettura del gruppo campione

Lettore abituale	Totale	Valore percentuale
Sì	32	91,43%
No	3	8,57%

3.5.2 Tempo libero

La domanda riguardante le occupazioni principali degli studenti, nei momenti liberi da incombenze universitarie o lavorative presentava una molteplicità di opzioni, in grado di ricoprire almeno una parte dello spettro di possibilità che si presentano nel nostro quotidiano, dall'utilizzo dei social network agli incontri con i propri amici. Dai risultati emerge come quest'ultima opzione sia la favorita, in quanto l'85,71% dei candidati ha dichiarato di trascorrere il tempo in compagnia come prima, ma non unica, scelta (Tab. 8). Dal momento che il questionario offriva la possibilità di descrivere alcune occupazioni che non erano riportate tra le opzioni disponibili, il 54,29% degli studenti ha scelto la voce "Altro", e ha descritto la propria attività nello spazio apposito, tra cui la scrittura creativa e le passeggiate all'aria aperta. Con un numero sorprendentemente limitato, considerando il momento storico, solo sette persone hanno dichiarato l'uso delle reti sociali durante il tempo libero, mentre solo due persone trascorrono il tempo, assieme alle altre occupazioni, videogiochi. Questo dato potrebbe essere uno dei motivi per i quali la prima domanda è risultata tanto ostica, perché se è vero che l'oggetto del quesito riguardava qualcosa che dovrebbe rientrare nelle competenze di uno studente ginnasiale, va sottolineato anche che il contesto in cui la parola *augure* era inserito comprendeva nomi propri di enti e luoghi contestualizzati all'interno del videogioco in questione, ed elementi di trama, comprensibili solo attraverso una conoscenza pregressa del titolo, che potrebbero aver sviato l'attenzione e creato una certa confusione. Tuttavia, va anche evidenziato che l'unico candidato che ha dichiarato non solo di conoscere, ma anche di apprezzare il titolo in questione (*Bloodborne*), non ha comunque compreso l'oggetto della domanda, e ha sbagliato la risposta.

Tabella 8: occupazione del tempo libero da parte del gruppo campione

Occupazione tempo libero	Totale	Valore percentuale
Amici	30	85,71%
Altro	19	54,29%
Musica	9	25,71%
Social	7	20%
Videogiochi	2	5,71%

3.5.3 Informazione

Tenersi informati e soprattutto scegliere le fonti migliori per ricevere notizie sull'attualità è fondamentale, soprattutto per evitare quella "esclusione" che, dal punto di vista sociale, non si deve intendere tanto come isolamento completo del soggetto dal contesto, quanto più come causa di un'interazione umorale con le dinamiche sociali correnti, rendendo il proprio io arbitro di tutto e facendo valere la propria opinione su dati che il reale presenta. È necessario ricordare che l'interazione del singolo con la notizia non dipende esclusivamente dal modo in cui la notizia viene riportata, ma anche dalla formazione e dall'ideologia che il soggetto veicola, e che comunque l'analfabetismo funzionale non è l'unico fattore in grado di limitare, con la sua scomparsa, l'ascesa di fenomeni socio-politici pericolosi, almeno in potenza, e una buona dimostrazione di ciò è il crescente consenso dei partiti di estrema destra anche in paesi in cui i tassi di analfabetismo funzionale e di persone *low skilled* sono molto bassi come la Svezia. Ma la mole di informazioni a disposizione è aumentata a dismisura, così come sono aumentate le possibilità di avere a che fare con notizie parziali, manipolate, fasulle se non proprio false, che possono essere veicolate secondo scopi precisi.

Le principali modalità con cui ci si può informare sono, al giorno d'oggi, principalmente telematiche. La carta stampata appartiene a un mondo in estinzione, anche perché online sono reperibili notizie altrettanto complete, ma gratuite (anche se la sostenibilità di queste iniziative sarà da valutare nei prossimi anni). A confermare questa sensazione, i dati raccolti dal questionario evidenziano come le maggiori fonti di informazione siano, in ordine, i telegiornali (65,71%), i giornali reperibili in rete (62,86%), e le notizie trasmesse e commentate da una figura professionale relativamente nuova, quella dell'*opinionista* (51,43%), che può essere una persona molto competente in una determinata materia. Ne sono un esempio i virologi o infettivologi che, spesso ospiti dei salotti televisivi, hanno fornito la propria visione riguardo la pandemia e le misure restrittive decise dal governo, o semplici giornalisti i quali però, supportati da un discreto seguito, scrivono ciò che pensano rispetto a tutti gli avvenimenti del mondo, spesso con uno stile di scrittura molto simile (Tab. 9). Queste persone sfruttano molto la risonanza che possono offrire le piattaforme mediatiche come Twitter, Instagram, Facebook e TikTok, così come grazie ai social network si è assistito a un proliferare di pagine dai toni e dai *layout* accattivanti per il pubblico a cui si rivolgono, ossia una platea di giovani, con l'intento di spiegare una notizia, analizzarne la veridicità. Il fatto che più della metà dei candidati abbia indicato, tra le opzioni disponibili, anche i canali online come fonte di informazione contraddice un poco i dati emersi dall'utilizzo dei social network nel tempo libero, per cui forse non è da escludere una reticenza da parte degli studenti nell'indicare, come passatempo, l'uso delle piattaforme sociali.

Per quanto riguarda l'informazione, è necessario indugiare di più rispetto a quanto fatto con le analisi precedenti. Lo scopo della domanda era valutare quanto diffusa fosse l'abitudine di tenersi aggiornati con le notizie, considerando soprattutto che stiamo vivendo in un'epoca che sempre più somiglia a un preludio di una nuova fase storica. Non è questa la sede per discutere l'esistenza o meno di fonti informative migliori o peggiori rispetto alle altre, ma si può riflettere sulle caratteristiche esistenti tra le modalità riportate: i telegiornali cercano di condensare l'attualità in pochi minuti, con un linguaggio che non risulti incomprensibile per il pubblico, considerando l'ampia platea televisiva. Il rischio è quello di incorrere, nella maggior parte dei casi, in notizie trattate in maniera superficiale, e per l'orario in cui la maggior parte dei notiziari viene trasmessa (durante i pasti) è possibile che la superficialità non sia tanto insita nella notizia e nei modi in cui viene trattata, ma nell'attenzione dell'ascoltatore. I giornali online che non offrono un servizio gratuito, invece, spesso sono le appendici dei grandi quotidiani nazionali affermatasi dal Secondo Dopoguerra ad oggi. Il problema, in questo caso, è il fenomeno del *clickbait*, una tendenza

giornalistica appartenuta in origine alle pubblicità ingannevoli, ma trasmessa successivamente a quasi tutti i gradi dell'informazione, che porta a scrivere un titolo di grande impatto visivo e semantico, forzando l'utente ad aprire il contenuto, trovando solitamente un avviso che rende noto come la notizia cercata sia disponibile solo previo abbonamento. Il *clickbait* (trasposto in italiano in vari modi, da *acchiappaclick* ad *acchiappalike*) ha come obiettivo quello di creare un circuito informativo chiuso e ripetitivo: dal titolo a effetto si passa alla condivisione, che porterà un altro utente a visualizzare la notizia e condividerla a sua volta, e tutto questo per ragioni pubblicitarie. Per questo motivo, il fatto che un buon numero di studenti abbia dichiarato di informarsi attraverso canali che teoricamente forniscono approfondimenti che esulano dalla notizia nuda e cruda è un dato positivo, così come positivo è che tutti, nel gruppo campione, con una sola eccezione, si tengano informati su ciò che accade nel mondo.

Tabella 9: mezzi di informazione preferiti dal gruppo campione

Canale informativo	Totale	Valore percentuale
Telegiornale	23	65,71%
Giornali online	22	62,86%
Opinionismo/Canali social	18	51,43%
Podcast	13	37,14%
Giornali cartacei	10	28,57%
Non mi informo	1	2,86%
Altro	1	2,86%

Terminato il commento dei dati emersi dalla sezione sociolinguistica del questionario, si procederà ora ad analizzare le risposte fornite nella comprensione del testo, incrociando i dati ottenuti nella prima parte con la quantità di errori commessi, tentando di mettere in rilievo la presenza o meno di condizioni che abbiano contribuito a determinare un maggior numero di sbagli rispetto ad altre. Prima, però, si può abbozzare un ritratto del partecipante medio a questo test, avendo così ben chiaro quale tipologia di profilo è stata maggiormente coinvolta: donna, tra i 20 e i 25, di formazione liceale, prevalentemente di indirizzo classico, italoфона che ha avuto modo di imparare una o più lingue straniere nel corso degli studi superiori e che non di rado si dedica a letture in un idioma diverso dalla sua lingua madre, trattandosi comunque di una lettrice abituale. Nel tempo libero si dedica, oltre alla lettura, alle proprie conoscenze e alle attività all'aria aperta, mentre si tiene informata, in maniera multimediale, sulle notizie di attualità.

3.6 Errori: un commento introduttivo

La sezione dedicata alla comprensione del testo del questionario era composta da sette brani di dimensione variabile, ma comunque abbastanza brevi, sulla cui natura si è discusso nelle *Considerazioni* in apertura di capitolo. Tenendo presenti sia la quantità di testi presentati, che le

difficoltà insite nel primo dei quesiti, è da considerare un risultato soddisfacente un numero di errori pari a uno o due; un buon risultato, un numero tra due e tre; discreto tra tre e quattro; insufficiente tra quattro e cinque, mentre da cinque a sette, la comprensione del testo risulta, in maniera graduale, scarsa o, nel caso peggiore, nulla. Utilizzo il singolare perché il test in cui sono stati commessi sette errori su sette quesiti è uno solo, anche se è necessario precisare che gli errori presi in considerazione, in questo caso, sono le mancate risposte a tutte le domande. Sono state conteggiate come errori perché tutti i candidati avevano naturalmente la possibilità, per qualsiasi motivo, di rifiutare di prendere parte al test. Dal momento, però, che nessuno degli studenti ha chiesto un'esenzione e che soprattutto in questo caso la sezione sociolinguistica è stata compilata correttamente, il test risultava valido e le domande mancanti errori. Anche il test in cui tutte le risposte sono risultate corrette è solamente uno. Come ultima premessa, è doveroso evidenziare la scarsa influenza a livello statistico dei casi singoli, che compaiono spesso a causa del numero ridotto del campione.

Osservando i dati raccolti e riportati nella tabella 10, la maggior parte degli studenti ha commesso prevalentemente un numero di errori pari a 3 (28,57%) e 2 (25,71%). Limitandoci a questi risultati, la comprensione del testo risulta mediamente buona tra gli elementi del gruppo campione, più o meno in linea con quanto riportato dalle analisi PIAAC, in cui si riscontra una minore difficoltà nel rapporto con i documenti scritti da parte della popolazione più giovane. I dati sembrerebbero confermare questa tendenza, ma è limitante circoscrivere l'analisi a questa tipologia di commento.

Prendendo in considerazione i risultati, infatti, il numero di persone che ha commesso dai tre ai quattro errori è maggiore rispetto a quello che ha ne ha commesso da uno a tre: sono sette, infatti, le persone che hanno sbagliato quattro risposte su sette, un numero considerevole dal momento che si tratta del 20% del totale. Se si esclude l'unico questionario consegnato intonso, in cui tutte non risposte sono state considerate erronee per i motivi già descritti, risulta comunque una persona che ha sbagliato sei risposte su sette, mentre tre sono scesi abbondantemente sotto la soglia della sufficienza, commettendo cinque errori, lo stesso numero di persone che, invece, ha sbagliato solo una risposta.

Tabella 10: numero di errori commessi dal gruppo campione

Numero di errori commessi	Valore numerico	Valore percentuale
0	1	2,86%
1	3	8,57%
2	9	25,71%
3	10	28,57%
4	7	20%
5	3	8,57%
6	1	2,86%
7	1	2,86%

Questi dati, però, vanno implementati fornendo la tabella in cui si riporta la quantità di persone che ha sbagliato la risposta in relazione alla domanda. Sulla prima delle sette si è discusso a lungo, si trattava del quesito più difficile e la mancata risposta segnalava una minima mancanza di

vocabolario, peraltro riguardo a un termine che non trova applicazione costante nel quotidiano, e che non sarebbe stato incluso se non si fosse trovato in un videogioco di recente edizione. Tuttavia, con la maggioranza degli studenti provenienti dal liceo classico, constatare che ventinove persone non sono state in grado di rispondere, o hanno risposto in maniera erronea alla definizione di *augure*, non era un risultato preventivabile (Tab. 11). La valutazione riguardante la difficoltà dei testi restanti è puramente soggettiva, tanto che risulta difficile valutare quanto uno scritto fosse più complicato di un altro, soprattutto in relazione alle domande poste; si può affermare, però, che i testi non richiedevano, complessivamente, delle operazioni di parafrasi, ma solo un'attenta lettura, possibilmente plurima. Il tempo concesso ai candidati, 25 minuti, era sufficiente per poter rispondere e, se necessario, ricontrollare quanto scritto.

Tabella 11: numero di persone ad aver sbagliato risposta

Domande	Numero di errori	Percentuale
1	29	82,86%
2	15	42,86%
3	12	34,39%
4	12	34,39%
5	15	42,86%
6	11	31,43%
7	15	42,86%

Le domande che hanno generato maggiori difficoltà, oltre alla prima, sono state la seconda e la quinta, peraltro con lo stesso numero di errori e di conseguenza con la stessa percentuale (42,86%). Considerando questi risultati, è necessario un approfondimento sulle domande poste, che hanno sicuramente contribuito ad aumentare la difficoltà complessiva del questionario. Nel secondo testo, a tema calcistico, la domanda richiedeva di elencare quanti passaggi fossero stati effettuati dal primo all'ultimo momento, quello del tiro verso la porta: la risposta giusta era "4", dal momento che era necessario conteggiare anche il passaggio che ha raggiunto il tiratore, e la difficoltà risiedeva soprattutto nello stile del testo, molto breve e fitto di nomi di calciatori che, in alcuni casi, non erano nemmeno coinvolti nel match preso in considerazione. Il quinto testo era un estratto del romanzo *Sostiene Pereira*, ed è rimarchevole che, a una risposta relativamente semplice, siano corrisposti così tanti errori: veniva chiesto, nel quesito, quale motivazione avrebbe potuto spingere il protagonista del romanzo a interrompere la sua cura termale, facendolo tornare a Lisbona. La risposta era la più immediata (semplicemente, come affermato direttamente da Pereira, se fosse successo qualcosa nella capitale portoghese), ma anche la più generica, ed è lecito supporre che la confusione da parte degli studenti sia nata proprio, in maniera paradossale ma possibile, per la semplicità e banalità del quesito. L'ultimo testo ad aver causato maggiori difficoltà agli studenti era quello relativo al funzionamento dei pagamenti possibili attraverso la piattaforma PagoPA: nessuna tra le opzioni riportate nella domanda era quella corretta, perché il testo esplicitava come sia possibile usufruire dei servizi di PagoPA presso tutti gli esercenti, comprese le tabaccherie; la domanda, invece, escludeva proprio le tabaccherie dai negozi in cui risultava possibile usufruire del servizio, e la risposta corretta, era l'ultima, ossia che nessuna delle opzioni fornite risultava quella giusta. In questo caso, per rispondere correttamente sarebbe stato utile, oltre alla comprensione del testo, anche l'accurata lettura delle possibilità presentate.

Complessivamente, un testo letterario dallo stile inusuale come quello di Manganelli, il sesto, corredato da una simile tipologia di domande, ha creato meno difficoltà.

Terminata l'analisi preliminare dei risultati ottenuti, nei prossimi paragrafi si illustreranno e commenteranno gli errori compiuti, analizzati tenendo in considerazione i seguenti fattori: età, genere, istruzione, lingue imparata e utilizzate, giorno di somministrazione, occupazione del tempo libero e abitudine o meno alla lettura.

3.6.1 Errori commessi in base al giorno di somministrazione

La somministrazione del questionario è avvenuta in due giorni differenti, poiché dopo la prima volta, il 18 maggio 2022, erano stati raccolti solamente 15 test, un numero inadeguato in quanto esiguo e per nulla rappresentativo della dimensione media di un insegnamento obbligatorio nel corso di studi. È stata necessaria, quindi, una seconda somministrazione, un mese più tardi, con le stesse modalità: la grande differenza riguardava il contesto. Se nel primo caso si trattava di una lezione, verso la fine delle ore del corso, nel secondo caso invece agli studenti è stato chiesto di rispondere alle domande prima di un esame. Il carico emotivo era talmente diverso da non poterlo ignorare nel momento in cui si sono analizzati i dati, poiché lo stato d'animo di uno studente, durante una delle ultime lezioni di un corso nell'anno accademico, è diverso da quello provato prima di un esame, momento in cui intervengono dei fattori emotivi come stress e ansia che rischiano di inficiare il rendimento dello studente.

I dati raccolti confermano l'importanza di porre un discrimine tra la prima e la seconda somministrazione: il 18 maggio, a fronte di un gruppo di 15 persone, la media degli errori commessi è stata di 2,33, mentre il 22 giugno la stessa media ammontava a 3,7, con una differenza di cinque persone in più nella seconda data. Non solo la media del numero di errori commessi il 22 giugno è risultata peggiore, ma in sede d'esame sono stati anche riportati i dati peggiori per quel che concerne gli errori: nessuno studente presente il 22 giugno ha commesso un errore, o non ha sbagliato nulla, mentre il test lasciato in bianco e quello da sei errori provengono tutti da quel giorno, così come due dei tre questionari da cinque errori.

Concludendo, si può affermare che lo stress e la comprensibile agitazione provocati dall'interrogazione prossima sono stati dei fattori determinanti, che hanno contribuito ad alzare la media degli errori commessi nel questionario, a parità di testi e di domande. Tra gli altri fattori che hanno condizionato i risultati si potrebbe annoverare la superficialità e la scarsa attenzione con cui gli studenti si sono approcciati al questionario, in quanto la loro attenzione potrebbe essere stata rivolta maggiormente al ripasso o alle domande poste durante l'unica interrogazione avvenuta nei venticinque minuti in cui i candidati hanno completato il test.

Tabella 12: errori commessi in base al giorno di somministrazione del questionario

Giorno di somministrazione del questionario	Media errori
18 maggio	2,33
22 giugno	3,7

3.6.2 Errori commessi in base al genere

Senza alcun intento discriminante, il genere della persona che si sottopone a questa tipologia di test linguistici risulta essere un fattore rilevante nelle ricerche svolte per rilevare l'analfabetismo funzionale, come si è osservato nelle analisi PIAAC e nel volume *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*, nel secondo capitolo della tesi. La platea femminile è quella maggiormente rappresentata (21 persone su 35), ed era quindi preventivabile che il numero di errori fosse maggiore, rispetto alle risposte fornite dai colleghi maschi. Tuttavia, lo scarto tra le due medie (media di 3,28 errori da parte della platea femminile, 2,78 errori per quella maschile, Tabella 13) non è così ampio, ed è impossibile giudicare, basandosi solamente su questi dati, l'esistenza o meno di elementi biologici in grado di influenzare le risposte; è, anzi, almeno per questo contesto, un fattore da escludere.

I dati ottenuti non sono stati influenzati tanto da fattori biologici (se ne parlerà a breve, esaminando l'età dei candidati), quanto, soprattutto, da fattori di formazione, abitudine e, in ultima istanza, circostanziali.

Tabella 13: errori commessi in base al genere dei partecipanti

Genere dei partecipanti	Media risposte sbagliate
Femmine	3,28
Maschi	2,78

3.6.3 Errori commessi in base all'età

L'altro fattore biologico rilevante nel contesto delle analisi atte a diagnosticare l'analfabetismo funzionale o, come in questo caso, la *literacy* è l'età del candidato. Questo fattore si lega alle condizioni di deperimento biologico e fisico descritte nei capitoli precedenti. Le persone più anziane sono quelle più a rischio non in relazione all'età avanzata, ma al fatto che si tratta della fascia di popolazione che ha smesso di studiare da più tempo, e le capacità acquisite, come si ha avuto modo di osservare, purtroppo non permangono eternamente. Per questo motivo, aver completato il percorso della scuola dell'obbligo, risultando pienamente alfabetizzati, non significa nulla se poi le capacità apprese non vengono esercitate.

La più ampia parte dei candidati aveva un'età compresa tra i 19 e i 25 anni, la fascia in cui si concentra la maggioranza degli errori, soprattutto nell'intervallo compreso tra i 20 e i 25 anni, in cui la media degli errori è di 3,24 (Tab. 14), ed è una naturale conseguenza del numero di persone comprese in quella fascia d'età. Non è possibile quindi affermare, basandosi su questi risultati, se e quanto l'età sia stato un fattore in grado di incidere in maniera negativa sul rendimento degli studenti: è vero che nella fascia over 40, la media degli errori è stata la più alta tra tutte, ma anche in questo caso occorre specificare che si tratta di un caso unico, così come unico è il rappresentante della fascia over 50: purtroppo, trattandosi di un solo candidato, la sua influenza dal punto di vista statistico è nulla, ma va notato che il profilo in questione (donna, 65 anni, ex studente ginnasiale e lettrice abituale), abbia commesso solo due errori, pur trovandosi nella fascia d'età in cui si concentra, secondo le analisi PIAAC, il maggior numero di persone meno dotate dal punto di vista

della *literacy*, e soprattutto maggiormente esposte al rischio di ritrovarsi nella condizione di analfabetismo funzionale. Il profilo preso in considerazione in questo caso, però, dimostra che delle abitudini che non allontanino troppo le persone dalla lettura in età avanzata, ha delle ripercussioni positive in termini di comprensione del testo.

Tabella 14: media degli errori in base all'età dei candidati

Età dei partecipanti	Media risposte sbagliate
<20	2,85
20-25	3,24
>30	2
>40	4
>50	2

3.6.4 Errori commessi in base al percorso di studi

Per quanto riguarda la formazione degli studenti, le analisi condotte fino a questo momento sull'analfabetismo funzionale forniscono un aiuto parziale, perché a un grado più alto di istruzione corrispondono maggiori capacità dal punto di vista della comprensione del testo, e un'incidenza bassa del problema dell'analfabetismo funzionale. In questo caso, trattandosi di un contesto universitario, si suppone che la formazione degli studenti, in divenire, raggiungerà almeno in parte il livello di specializzazione più alto, con la conclusione dei due cicli accademici. Il contesto, quindi, rappresenta di per sé un ambiente particolare, e l'unico discrimine possibile, nell'analizzare il percorso di formazione degli studenti, risultava essere quello delle differenti scuole superiori frequentate.

La maggior parte degli studenti proveniva dal liceo classico, e anche in questo caso, maggiore è stata la rappresentanza dei candidati, maggiore è stata la media delle risposte sbagliate. In questo caso, la sproporzione in favore degli ex studenti di provenienza classica è talmente ampia che paragonarla agli altri istituti è quasi impossibile. La media degli errori, 3,26 (Tab. 15), non è nemmeno, nonostante l'ampio campione, la peggiore, e agli ex studenti del liceo classico non appartengono né il risultato peggiore, né quello migliore. Se è vero che la rappresentanza liceale è la maggiore, complessivamente parlando, è vero anche che i numeri riguardanti gli altri licei sono esigui (sei candidati, equamente distribuiti, hanno frequentato il liceo scientifico e il liceo linguistico, due persone il liceo artistico, una persona il liceo delle scienze umane e una persona il liceo a indirizzo musicale): l'alta media degli errori commessi dagli ex studenti del liceo artistico, quindi, non significa necessariamente che le conoscenze acquisite durante quel percorso di formazione siano le peggiori per affrontare il corso di studi, anche perché non bisogna dimenticare la peculiarità del questionario in cui sono stati riscontrati sette errori.

Cinque persone provenivano da un istituto tecnico e hanno costituito, dopo gli studenti provenienti dal liceo classico, scorporandolo dagli altri indirizzi, il gruppo di persone più numeroso a pari merito con le persone che, invece, non sono state in grado di dichiarare la tipologia di maturità conseguita. Sono stati proprio questi candidati i più numerosi, proporzionalmente, nel

gruppo campione, ma la loro media errori è risultata inferiore a quella riportata dagli ex studenti liceali. Analizzando nel dettaglio le loro risposte, hanno commesso al massimo tre errori, e una persona ha dato la risposta sbagliata solo una volta. Questo significa che, complessivamente, la loro comprensione del testo è buona, o discreta, ma comunque sufficiente per comprendere le varie tipologie di testi scritti con cui si entra quotidianamente in rapporto. I risultati certificano che l'incomprensione occorsa nel rispondere alla domanda sociolinguistica pertinente al diploma conseguito, non ha inciso particolarmente sulla comprensione del testo, e che la puntualizzazione agli studenti prima della seconda somministrazione è stata utile, dal momento che i cinque errori sono stati commessi tutti il 18 maggio.

Non è semplice affermare quanto l'indirizzo liceale scelto influisca sulla comprensione del testo una volta terminati gli studi superiori, soprattutto a causa della sproporzione in favore del liceo classico in un campione comunque ristretto e selezionato della popolazione complessiva che risulta, nelle indagini su larga scala a tema analfabetismo funzionale, quella maggiormente dotata delle capacità, o , che determinano la capacità propria di una persona di rapportarsi con il mondo contemporaneo (la correlazione grado di istruzione-capacità acquisite è positiva). Sicuramente, però, con il numero riscontrato di persone provenienti dal liceo classico, constatare che la maggior parte degli studenti non sappia che ruolo avesse l'augure nella tradizione ellenica rappresenta un dato rilevante, ed esemplifica bene come le nozioni imparate a scuola tendano a farsi più sfumate, fino a scomparire una volta terminati gli studi.

È necessaria, però, una considerazione conclusiva: il percorso di laurea in Lettere può venire considerato, dai neodiplomati, un percorso di laurea parallelo o secondario, rispetto ad altre offerte formative. A conferma di ciò, almeno per quanto concerne l'Università di Genova, non sono una rarità gli studenti-lavoratori e, purtroppo, il numero non irrilevante di carriere inattive, ossia percorsi di studi che si sono arrestati senza più riprendere. La preparazione media degli studenti liceali iscritti a Lettere, soprattutto di quelli provenienti dal percorso classico, può essere quindi paragonata a quella di uno studente diplomato presso un istituto tecnico che ha scelto, dopo la Maturità, di intraprendere gli studi umanistici. La differenza di rendimento può essere spiegata da un punto di vista motivazionale: è possibile che gli studenti dal rendimento migliore nel percorso liceale abbiano deciso di proseguire all'Università la formazione intrapresa (solitamente, e parlo per esperienza personale, i diplomati dai licei linguistici iniziano un percorso di specializzazione nelle lingue intraprese), oppure risultino iscritti presso le facoltà più "performanti", se si prende in considerazione l'inserimento nel mondo lavorativo (Ingegneria e Giurisprudenza su tutte). Di contro, gli studenti provenienti da un percorso di studi differente risultano più motivati rispetto ai loro colleghi e, presumibilmente, hanno conseguito durante il liceo dei risultati eccellenti nelle materie umanistiche e in letteratura italiana. Questa differenza di motivazioni, e di preparazione nonostante lo "svantaggio" dovuto ai programmi, può essere utile a spiegare i risultati quasi sovrapponibili degli ex liceali e degli studenti provenienti da un percorso tecnico; ed è proprio questa differenza che potrebbe aver reso simili le due preparazioni, almeno per quanto riguarda la comprensione testuale, nonostante le ampie divergenze nei programmi.

Tabella 15: errori commessi in base al percorso di formazione dei candidati

Percorso di studi	Media risposte sbagliate
Liceo Classico	3,26
Liceo Scientifico	3,33
Liceo Linguistico	2,33
Liceo Artistico	5,5
Liceo delle Scienze Umane	2
Indirizzo musicale	3
Non risposto	2,4
Istituto tecnico	2,8
Laurea	2

3.6.5 Errori commessi in base alle capacità linguistiche

In questa sezione verranno analizzati i risultati ottenuti dal gruppo campione prendendo in considerazione le loro capacità linguistiche che comprendono, oltre alla conoscenza di una o più lingue straniere, anche la lettura di volumi in un idioma diverso dal proprio. Solo una persona ha dichiarato di non aver imparato alcuna lingua straniera durante il percorso scolastico, e ha commesso quattro errori (Tab. 16); il suo è di nuovo un caso unico, per cui da considerare in maniera relativa in termini di incidenza complessiva, nonostante si tratti del risultato peggiore tra tutti quelli del gruppo campione.

I dati illustrano in maniera chiara quanto non sia fondamentale, ai fini di una migliore comprensione del testo, avere imparato più lingue durante il percorso scolastico, sempre per le dinamiche illustrate in precedenza legate al deperimento delle capacità non esercitate, e ciò viene amplificato dal fatto che la disabitudine a padroneggiare qualsiasi lingua, anche la propria, ha sempre come conseguenza quella di comprenderla sempre meno, anche se in maniera graduale. Quanto la padronanza di una lingua straniera influenzi effettivamente la comprensione di un testo in lingua italiana resta difficile da verificare, alla luce dei risultati ottenuti. In questo caso, sembra avere maggiore rilevanza, nel conteggio della media degli errori commessi, l'abitudine a leggere in maniera regolare. Infatti, il gruppo di lettori in lingua non ha ottenuto i risultati migliori (Tab. 17); soffermandosi sulla media (media errori pari a 3,26 da parte dei lettori in lingua, mentre la stessa media, per le persone che hanno dichiarato di non leggere in lingua straniera, corrisponde a 2,95) si può anzi riscontrare come, nonostante il numero inferiore, gli studenti che leggono in una lingua straniera, prevalentemente, anche in questo caso, in inglese, hanno una media di errori più alta rispetto a coloro che, invece, hanno dichiarato di non farlo: è questo l'unico caso, in tutto il questionario, in cui il numero delle persone del sottoinsieme non è direttamente proporzionale rispetto alla media maggiore di errori commessi.

Tabella 16: errori commessi in base al numero di lingue imparate dagli studenti

Lingue imparate	Media errori
0	4
1	2,55
2	3,35
3	2,75

Tabella 17: errori commessi in base alla lettura o meno, nel tempo libero, di volumi in lingua straniera

Letture di volumi in lingua straniera	Media errori
Sì	3,26
No	2,95

3.6.6 Errori in base all'abitudine alla lettura

L'ultimo elemento preso in considerazione come possibile agente d'influenza sulla media degli errori commessi è stata l'abitudine, o meno, alla lettura. Esercitare questa facoltà permette di allenare le capacità apprese durante il percorso scolastico che, come spesso ricordato durante i capitoli, diminuiscono con il tempo se trascurate. La percentuale di lettori riscontrata e riportata nella Tabella 7 è molto ampia, anzi, è preponderante sul totale: solo tre persone hanno dichiarato di non leggere abitualmente.

Dato l'alto numero dei rappresentanti, la media degli errori commessi dal gruppo-lettura è risultata più alta rispetto a quella riscontrata nel gruppo-non lettura (Tab. 18); tuttavia, è necessario evidenziare come, a fronte di uno squilibrio così grande nei numeri, la media degli errori sia praticamente la stessa: 3,06 per i lettori abituali, 3 per gli studenti che invece, quotidianamente, non leggono. Uno scarto minimo che sarebbe risultato addirittura inferiore se, come non è stato fatto, non fosse stato preso in considerazione il test che ha totalizzato sette errori: in quel caso, la media degli errori commessa dal gruppo dei lettori sarebbe stata inferiore (2,95), seppur di poco, a quella del gruppo dei non lettori. Quindi, il dato della media del primo gruppo è in qualche modo "inflazionato" dal fatto che il risultato peggiore appartenga proprio a quel sottoinsieme, di cui fa parte, però, anche il questionario migliore. I dati avrebbero acquisito maggiore consistenza se la proporzione tra i due gruppi non fosse stata così sbilanciata, ma a fronte di un numero di questionari maggiore, in cui sono stati inclusi non solo i risultati migliori, ma anche quelli peggiori, il numero degli errori commessi dai lettori resta comunque molto vicino a quello delle poche persone che non si sono dichiarate lettrici abituali.

È comunque doveroso precisare che, all'interno del corso di studi in Lettere Moderne, il confine tra lettori e non è abbastanza sfumato, in quanto si ha a che fare con testi scritti in tutti i corsi, che a volte prevedono la lettura integrale di volumi di varia tipologia (come articoli specialistici, monografie specifiche e classici della letteratura italiana e internazionale). Dai dati, in questo caso,

non è possibile differenziare chi ha considerato i testi universitari come lettura abituale e chi non l'ha fatto, perché mancava un elemento di discriminazione specifico. Il questionario si è basato, nella sezione sociolinguistica e in quella dedicata all'analisi del testo, sull'onestà intellettuale dei candidati, a cui è stato intimato cordialmente di rispondere in maniera sincera; anche in presenza di un discriminante in grado di distinguere le letture fatte nel tempo libero da quelle dettate da esigenze universitarie, sarebbe stato comunque difficile misurare il grado di onestà della risposta.

Tabella 18: errori in base all'abitudine alla lettura

Lettori abituali	Media errori
Sì	3,06
No	3

3.7 Conclusioni

I risultati ottenuti dai test indicano che la comprensione del testo da parte degli elementi del gruppo campione si aggira, complessivamente, tra il buono e il discreto. Mediamente, nessuno studente presenta delle carenze linguistiche tali da precludere in maniera completa la comprensione dei brani proposti, che costituivano un campione abbastanza ampio, considerando il tempo limite proposto per le risposte di 25 minuti. Accantonando l'unico questionario completamente sbagliato, le carenze più gravi vanno riscontrate nei casi in cui gli errori complessivi ammontassero a cinque, per tre studenti, e nell'unico questionario che ha riportato sei risposte sbagliate su sette. L'unica vera, grande difficoltà è emersa in occasione della prima domanda, la più specifica: non conoscere il significato di una parola legata al contesto della Grecia antica non rappresenta di per sé un impedimento nella comprensione di testi più variegati e complicati, ma il fatto che 29 persone non siano riuscite a dare una definizione corretta è comunque sorprendente, considerando che la maggior parte degli studenti proviene da una formazione liceale di matrice classicista, e che in non lettori si sono rivelati una sparuta eccezione. Sui motivi per i quali, nonostante queste premesse, la domanda abbia comunque creato questo tipo di problemi si possono fare solo speculazioni: leggere, anche quotidianamente, non comporta un ampliamento automatico del vocabolario se, per esempio, non si cerca il significato delle parole che non si conoscono. Quest'ultima potrebbe essere una delle motivazioni, ma sicuramente non l'unica e non è possibile affrancarsi dalle ipotesi; va inoltre sottolineato come l'occorrenza della parola in questione è comunque saltuaria, per non dire nulla, nella quotidianità.

Soffermandosi invece sugli errori commessi, la media degli stessi risulta essere influenzata in misura maggiore da un fattore e, presumibilmente, in misura minore da un altro: il primo è legato allo stress emotivo che si è verificato in occasione della seconda somministrazione del questionario, prima di sostenere un esame. I risultati ottenuti in quel contesto non solo sono mediamente, ma anche in assoluto, peggiori rispetto a quelli ottenuti la prima volta che risulta impossibile non fare risalire le cause al complesso emotivo che accompagna uno studente universitario prima di un'interrogazione. Quando il contesto presentava delle condizioni di maggiore distensione, i risultati sono stati migliori.

Un altro elemento che sembra aver condizionato i risultati è l'essere, o meno, abituati a leggere: a fronte di un numero esiguo di non lettori, la media degli errori commessi è quasi del tutto sovrapponibile a quella del nutrito gruppo opposto. Il dato avrebbe acquisito maggiore consistenza

se i non lettori avessero avuto una maggiore rappresentanza ma, alla luce dei risultati ottenuti, l'abitudine alla lettura non è un elemento da ignorare. Non hanno avuto un peso, a livello di incidenza, altri fattori come l'età, il genere o la formazione liceale.

A causa di varie circostanze, tra cui le aule a lungo chiuse a causa delle misure di contenimento della pandemia e l'impossibilità di somministrare il questionario da remoto, non è stata possibile una somministrazione del questionario su una scala maggiore. In conclusione si può affermare che le difficoltà maggiori sono state riscontrate nel vocabolario e, generalmente parlando, in alcuni casi isolati, in quanto su 35 candidati solo sette hanno commesso cinque errori o più; mediamente, nessuno studente presenta gravi carenze linguistiche, e non si può affermare che siano presenti casi di analfabetismo funzionale. Va aggiunto che la comprensione del testo è valutata dall'università di Genova nel test preliminare Te.Le.Ma.Co., a cui vengono sottoposte le matricole con una valutazione dell'esame di maturità inferiore al 90. I risultati del questionario, complessivamente, confermano quanto riportato dalle analisi PIAAC: a un livello di istruzione più alto, generalmente e con alcune eccezioni, corrisponde anche una migliore comprensione del testo, e ciò che si può trovare scritto nelle innumerevoli forme e piattaforme a disposizione non risulta, nel complesso, tanto ostico da non essere compreso.

4. Conclusioni

4.1 *ItsArt, ripresa*

Nel corso del secondo capitolo, si è discusso brevemente della piattaforma streaming *ItsArt*, delle circostanze e delle istituzioni che ne hanno promosso la fondazione, e infine delle problematiche manageriali connesse. Prendendo in considerazione questa iniziativa, l'intento primario non era quello di evidenziarne le criticità organizzative, ma piuttosto mettere in risalto la distanza tra ciò che viene proposto a livello ministeriale e ciò che invece, alla luce dei pessimi risultati ottenuti fino a questo momento, servirebbe per avvicinare un pubblico più giovane ad alcuni elementi costitutivi della storia nazionale. Non è semplice quantificare, senza essere addetti ai lavori, quanto il palinsesto proposto da *ItsArt* sia più o meno accattivante rispetto a quello dei concorrenti; alcune iniziative sono interessanti e meriterebbero, al netto di giudizi soggettivi, una promozione maggiore. Il rifacimento della tragedia greca *Le troiane* di Euripide, per esempio, allestita a Siracusa con i tronchi divelti dalla tempesta che, nel 2018, colpì la foresta della Caria in Friuli Venezia Giulia, si muove in una direzione corretta, poiché trova un equilibrio tra la più stringente attualità, trattando la tematica ambientale (quella al momento più vicina alle attenzioni delle giovani generazioni) e la tragedia greca. Ma questa iniziativa, seppur lodevole e fruibile gratuitamente, non è stata quasi pubblicizzata, e il fatto stesso che sia stata necessaria una ricerca individuale per entrare in contatto con l'opera può essere un sintomo di quanto poche persone siano state raggiunte dall'iniziativa: un paradosso in un mondo in cui le notizie si diffondono in maniera rapidissima e spesso incontrollata.

Continuando a sfogliare il palinsesto della piattaforma, l'accezione della parola *cultura* sembra assumere i connotati contro i quali De Mauro ha impostato le argomentazioni che sostengono il volume *La cultura degli italiani*, molte volte nominato nel corso di questa tesi e molto importante nella struttura generale del lavoro, ovvero l'accezione "restrittiva della cultura" che vuol dire "cultura intellettuale" (De Mauro 2004,3). Le opzioni che *ItsArt* fornisce comprendono filmografia, arti figurative e tercioree, musica, teatro, e approfondimenti su realtà dal profilo arcaico (borghi) e sensibilizzazione nei confronti del paesaggio italiano. Mancano del tutto accezioni "culturali" parallele, o meno immediate, che ancora oggi fanno fatica a essere accettate a livello accademico. La manualità, le competenze scientifiche e tecniche non sono prese in considerazione, eppure sono dei fondamentali tasselli costitutivi della concezione di cultura, con i *mimi* che le contraddistinguono (l'arte trasmessa per imitazione) e con il contributo fondamentale che hanno fornito al progresso storico scientifico. De Mauro esprime questo concetto con un racconto esemplificativo:

"L'ingegnere, il medico, ma persino il funzionario di banca o il finanziere, sono anche loro portatori di ciò che secondo me va chiamato cultura [...] La spinta a grandi elaborazioni intellettuali, anche scientifiche, anche molto astratte, è venuta proprio da tecniche prossime all'operatività e alla pratica [...] Galilei elabora una prospettiva radicalmente nuova per guardare agli eventi fisici, costruita attraverso la lettura matematica e quantitativa dei fenomeni e la replicabilità delle esperienze, ma muovendo da ciò che osserva nell'Arsenale di Venezia, dove per far navigare una nave era necessario rispettare una serie di procedure pratiche che poi hanno trovato la loro interpretazione organica nella meccanica." (De Mauro 2004, 5)

La parola *cultura* ha un'accezione antropologica di cui, spesso, viene ignorata l'esistenza, ma che amplia notevolmente il concetto, estendendolo a tutti gli elementi condivisi da una popolazione, un gruppo di persone e un'etnia, che attraverso oggetti, gesti e tradizioni si definisce in quanto tale: un insieme di elementi consci e collettivi, tramandabili e preziosi. Ancora oggi, complessivamente, la situazione rimane quella descritta dal volume di De Mauro, giunto vicino al ventesimo anno dalla sua prima edizione, e la cultura rimane confinata in un mondo libresco, un poco polveroso, da consultare con il rischio di cedere alla tentazione del nozionismo. Il palinsesto di *ItsArt* è interessante, perché definisce in qualche modo quello che il Ministero considera trasmissibile, con l'obiettivo di definire i tratti dell'*italianità*: personalità eccezionali, bellezze artistiche e paesaggistiche, un notevole patrimonio autoriale e problemi di natura sociale irrisolti. Tutti elementi che, occorre precisare, non bisognerebbe eliminare ma implementare, poiché mancano del tutto, per esempio, riferimenti all'artigianato o alle tradizioni culinarie.

Ampliare i discorsi culturali agli elementi che, pur costituendo una parte integrante del percorso dell'Italia come nazione, avrebbe delle ricadute effettive sul grado di coinvolgimento della popolazione nelle dinamiche del Paese? È quasi impossibile dirlo con gli elementi qui a disposizione. Dal momento che una delle problematiche connesse all'analfabetismo funzionale è proprio quella dell'esclusione dal punto di vista sociale, questo potrebbe, però, essere un modo per avvicinare persone "escluse" dai discorsi culturali, nobilitando in qualche modo alcune arti pratiche paragonandole e confrontandole con l'eredità lasciata, per esempio, dai film di Fellini e dalla *Commedia* dantesca. Un altro elemento che manca del tutto, nel palinsesto di *ItsArt* e nelle discussioni non specialistiche, è il percorso che intrapreso dalla lingua italiana e dai suoi parlanti, con tutte le difficoltà che esso ha comportato. Se viene trattato il tema della "questione della lingua", lo si fa soprattutto tramandando le idee e le opinioni di alcune fonti autorevoli: non molto tempo fa circolava, nei social, un estratto da un'intervista rilasciata da Pier Paolo Pasolini proprio sulla lingua italiana e le sue origini, ma Pasolini non fu l'unico a esprimersi in proposito, e le diverse opinioni che andarono a costituire nel corso dei secoli la "questione della lingua", andrebbero divulgate maggiormente, al di fuori degli accenni e delle aule universitarie. Con quali effetti, è difficile anche pensarlo, ma il problema dell'analfabetismo, post scolastico e funzionale, unito ai fenomeni migratori che interessano porzioni sempre più ampie della popolazione globale sono elementi che non devono più considerare scontata la linearità che intercorre tra la lingua italiana e i suoi parlanti.

Questa riflessione genera potenzialmente più interrogativi rispetto a quanto non fornisca risposte. Le lingue sono elementi culturali dinamici, che intercettano tutte le novità proprie di un'epoca e ne mantengono solo alcune; tuttavia, sono strumenti vuoti senza la reciproca omoplasia tra strumento e parlante. Inoltre, dal punto di vista politico, voler scendere a compromessi con gli strumenti tecnologici del nostro tempo, cercando di rivolgersi a una platea più ampia è un'iniziativa lodevole, ma bisogna prestare attenzione, oltre all'idea, anche ai modi della realizzazione e alla sostenibilità. I nuovi strumenti di diffusione se è vero che da un lato contribuiscono alla distrazione di potenziali lettori, favorendo maggiormente lo sviluppo dell'orizzontalità visiva a scapito della verticalità della lettura, dall'altro sono elementi tanto radicati nel nostro mondo, almeno occidentale, che una strenua opposizione e demonizzazione rischia di risultare controproducente. Intraprendere la strada dell'armonizzazione e dell'integrazione tra i nuovi media e i contenuti tradizionali, anche a livello linguistico, potrebbe invece rappresentare una soluzione, e l'impiego della tecnologia viene sempre più sollecitato e inserito, come vedremo, nelle discussioni che riguardano la scuola futura. Tuttavia, sono necessarie competenze specifiche per far sì che le iniziative idealmente lodevoli possano avere dei risvolti positivi, soprattutto dal punto di vista politico.

4.2 Un futuro per la scuola

Si è spesso sottolineata, nel corso della tesi, l'importanza della scuola e degli elementi che concorrono a rendere efficace la sua azione, tentando di evidenziare quanto l'istituzione abbia dei limiti intrinseci che ne limitano il raggio d'influenza. Un'altra delle problematiche evidenziate concerneva il contesto sociale, il periodo storico e la necessità di riforme. La scuola non può restare uguale a se stessa, ma deve fare i conti con i mutamenti delle condizioni storico-sociali, cercando di adattarsi il più possibile, senza venir meno ai suoi scopi di formazione, ma senza arroccarsi in formulazioni conservative dello studio, che non comprendono le sfumature e le differenze, che sono regolate da principi utilitaristici più che, umanisticamente parlando, rivolti alla *Bildung* dello studente, e che pongono il voto e il rendimento al di sopra di ogni altra considerazione.

Avendo preso in considerazione le condizioni della scuola attuale, almeno dell'ultimo quinquennio, il disegno complessivo ha evidenziato maggiormente le carenze, strutturali e programmatiche, le conseguenze di queste eventuali mancanze e le difficoltà derivanti da un quadro socio-politico relativamente instabile, che ostacola la messa in atto di riforme strutturali importanti. È doveroso però evidenziare quanto il Ministero dell'Istruzione sia stato consapevole, nel corso degli anni, dei cambiamenti e dei sommovimenti sociali e storici e delle loro conseguenze sulle relazioni, sullo stile di vita e su tutto l'insieme di conoscenze condivise che chiamiamo, abitualmente, tradizioni. In questo senso si devono interpretare iniziative quali le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, del 2012, e il programma, più recente, che prevede, all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (conosciuto perlopiù con l'acronimo PNRR), la riforma della scuola. Entrambi i programmi, il primo maggiormente teorico, il secondo che avrà, probabilmente, risvolti più pratici, verranno presi in considerazione nei prossimi paragrafi, provando a illustrare i progetti in senso generale ed evidenziandone tanto gli elementi di interesse, nei quali le prospettive scolastiche e sociali sembrano collimare, quanto le criticità e le eventuali mancanze.

Le *Indicazioni nazionali* del 2012 vennero redatte in un momento, tra la fine dei primi anni 2000 e l'inizio degli anni Dieci, fortemente transitorio: l'ampliamento della rete internet, lo sviluppo delle piattaforme sociali, i fenomeni migratori e la sensibilità climatica, iniziavano ad assumere quella dimensione di importanza che mantengono ancora dieci anni dopo, e che sembrano essere argomenti che avranno una notevole rilevanza anche nel futuro, almeno quello prossimo. Le *Indicazioni* e la loro applicazione vennero monitorate dal MIUR a cinque anni di distanza dalla loro applicazione, e dal resoconto redatto emersero elementi interessanti su cui è doveroso ragionare.

La parola "indicazione" è di per sé sufficiente per determinare il carattere di un'iniziativa; l'intento non era costrittivo ma, a fronte dei mutamenti storici, sociali, e tecnologici descritti, di cui anche il Ministero si accorse, venne suggerito di incentivare un atteggiamento conforme alle nuove condizioni, attraverso la didattica, indicando quali elementi delle materie o dei campi del sapere tradizionale evidenziare, con l'obiettivo di garantire agli studenti una formazione conforme (o funzionale) alle condizioni della contemporaneità. Nel report del MIUR del 2017, l'impatto delle nuove tecnologie veniva descritto in questo modo:

“Il rapido sviluppo tecnologico consente la disponibilità di una gran mole di informazioni e conoscenze, facilmente accessibili a chiunque: tuttavia ciò genera nuove marginalità e nuovi rischi, soprattutto in persone già interessate da altre fragilità (poveri, anziani, persone con scarsi mezzi culturali). Si tratta spesso di persone con bassa istruzione, ma anche di giovani che non hanno ancora maturato sufficiente esperienza e, non di rado, di

persone con elevata istruzione formale, ma prive di adeguati strumenti di accesso consapevole all'informazione e, in definitiva, dell'esercizio del pensiero critico.” (*Indicazioni 2017*, 3)

Si tratta, in altri termini, di ciò che è stato analizzato nel secondo capitolo di questo lavoro, e anche se l'analfabetismo funzionale non viene direttamente nominato, nel corso del tempo la consapevolezza della necessità di non lasciare le persone, giovani o anziane, sprovviste di elementi con cui rapportarsi, per esempio, con l'ampia accessibilità che internet garantisce. È facile reperire ogni sorta di contenuto, ma è altrettanto facile essere travolti da notizie false e tendenziose. Infatti, la compatibilità tra gli insegnamenti e l'inserimento nel mondo democratico contemporaneo, a cui un membro dell'Unione Europea aspirava, risultano fondamentali per comprendere lo spirito con cui le *Indicazioni* vennero redatte. La scuola veniva “[...] perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e “il saper stare al mondo.” (*Indicazioni 2012 in 2017*, 4). La priorità diventa quindi quella di inserire lo studente nella vita cittadina, educandolo ai valori democratici, tra i quali si annoverano la tolleranza e il rispetto reciproco, la sensibilità nei confronti delle tematiche ambientali, valori e competenze riportate in documenti come *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, del 2016, che testimoniano la sensibilità, da parte della Comunità Europea, nei confronti di argomenti come l'inclusione e la tolleranza, gli stessi valori che, teoricamente, costituiscono le basi dell'Unione Europea. Un insegnamento, quello raccomandato dalle *Indicazioni*, che esula dalla tradizionale trasmissione del sapere fine a se stesso, ma coinvolge l'insegnante in un processo utile a formare “conoscenze durevoli” pur non insegnando “cose diverse e straordinarie” (*Indicazioni 2012 in 2017*, 8).

All'atto pratico, quindi, le *Indicazioni* non intendevano modificare il numero degli insegnamenti o la tipologia; piuttosto, il contesto e le materie scolastiche venivano intese come strumento per scovare le potenzialità carsiche, ma intrinseche, in grado di educare lo studente alla cittadinanza attiva, a partire dalla scuola dell'infanzia. Si possono introdurre, precocemente, alcuni elementi come la “cittadinanza”, che viene descritta come segue:

“Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il **primo esercizio del dialogo** che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il **primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti**; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura” (*Indicazioni 2012*, in 2017, 8)

L'obiettivo è quello di promuovere competenze di base, cognitive, emotive e sociali, partendo dall'educazione primaria, sviluppandole gradualmente attraverso l'insegnamento, nel percorso di scuola secondaria, delle materie tradizionali. La storia, per esempio, viene indicata come materia in grado non solo di fornire degli *exempla* provenienti dal passato, ma in cui un peso importante viene detenuto dal presente, in una trama di richiami continui, rapportandosi con un mondo maggiormente globalizzato. Le *Indicazioni* suggerivano di rivolgersi in maniera simile anche nei confronti delle altre materie di studio, e un'attenzione particolare era dedicata proprio alle capacità linguistiche, trattate evidenziando l'importanza del diritto alla parola, nel contesto dell'educazione alla tolleranza e al rispetto nei confronti degli altri, e soprattutto, in maniera metalinguistica,

insistendo sull'importanza di saper padroneggiare correttamente la lingua italiana, con una menzione di riguardo alla forma scritta. Viene riportato nel documento:

“Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti. La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico” (*Indicazioni 2012*, in 2017,6)

Documenti come questo testimoniano che il Ministero dell'Istruzione è consapevole dei mutamenti che ogni periodo storico implica; cerca di fornire, non allontanandosi troppo dall'insegnamento tradizionale, gli strumenti utili ad approcciarsi alle materie in maniera trasversale, nel rispetto delle loro potenzialità formative, ma con un'attenzione rivolta maggiormente sullo sviluppo umano degli alunni, ai quali si forniscono gli strumenti per orientarsi in un contesto democratico, con tutte le caratteristiche che esso implica, più volte evidenziate nei paragrafi precedenti. Emergono, però, almeno due criticità: la prima riguarda l'idealismo di cui le *Indicazioni* risultavano ammantate; idealismo dovuto soprattutto al fatto che il punto di vista veicolato è quello di un'importantissima istituzione politica, di formazione piuttosto recente, come l'Unione Europea.

Lo spirito che ne ha pervaso, favorito e accompagnato la fondazione, derivato dai grandi eventi del Novecento, è quello che traspare anche dalle *Indicazioni*, ma qui giunge il secondo punto critico, ossia quello che riguarda la compatibilità tra questo spirito e queste idee e l'applicazione in un contesto scolastico in cui, a tutti i livelli, i risultati degli istituti, le *performance* degli studenti, le graduatorie e il rispetto dei programmi ministeriali mantengono un ruolo preminente nell'impostazione della didattica; elementi che, almeno in Italia, si sommano ai problemi cronici discussi nei precedenti paragrafi e capitoli. È doveroso evidenziare le potenzialità insite nelle materie scolastiche, facendo sì che l'istruzione serva anche alla formazione del futuro cittadino, ma il contesto deve mostrarsi favorevole. Il rischio è quello di rimanere nel campo dei buoni propositi.

Dal 2012 sono trascorsi dieci anni. I processi di trasformazione, allora agli inizi, si sono concretizzati. La pandemia di Sars-Cov-2 ha costretto a ripensare la scuola, come spazio più ampio e in qualche modo più invasivo, maggiormente raggiungibile da distanze più accentuate. I paragrafi dedicati alla didattica a distanza, all'adattamento della scuola nei confronti della pandemia e delle ricadute sul rendimento degli studenti italiani, sono stati scritti proprio con l'intento di verificare, o porre l'attenzione, sugli effetti esercitati nei confronti dell'istruzione, anche se è ancora prematuro valutare l'impatto in senso lato, preso ora in considerazione in maniera preliminare. Tuttavia, la pandemia ha reso necessario un piano di aiuti internazionali paragonabile a quanto avvenuto ai tempi del Piano Marshall, che in Italia è stato rinominato Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, noto con l'acronimo PNRR; fondi messi a disposizione

dall'Unione Europea, erogati solo in presenza di una garanzia di riforme in settori quali giustizia, economia (corredandola di un'impronta ecologica) e, per quanto concerne questa tesi, istruzione.

Per la sezione del PNRR dedicata alle riforme scolastiche è stato scelto l'emblematico nome di *Futura*, un programma in 24 pagine pdf reperibili su sito del MIUR, che si articola su più tematiche di riforma, pervase sempre dall'idealismo evidenziato nelle *Indicazioni*, ma più concrete, in quanto riportano i costi delle riforme, gli ambiti di competenza e gli anni in cui verranno applicate e monitorate. L'obiettivo generale è quello di creare una scuola più moderna, favorire il ricambio generazionale tra gli insegnanti e, con una sorta di parentela rispetto a quanto scritto nel 2012, sensibilizzare gli studenti nei confronti di quelle che si ritenevano, almeno fino allo scorso anno, le tematiche del futuro, tra cui avevano una maggiore rilevanza quelle ambientali.

Per fornire degli esempi concreti, sempre stando a quanto riportato dal sito del MIUR nel mese di agosto 2022, in oltre 100.000 classi, distribuite su tutto il territorio nazionale, sono stati inaugurati nuovi metodi di didattica che comprendono: un maggior utilizzo della tecnologia e, conseguentemente, un approccio pratico nei confronti di materie come la robotica e la cybersicurezza, in modo da agevolare la familiarizzazione tra gli elementi scolastici e i nuovi strumenti; la creazione di un'ampia rete collaborativa composta da insegnanti, dirigenti ed esperti riuniti in "task force" (un altro termine ampiamente abusato nel periodo pandemico, con cui si intende un gruppo di persone ritenute competenti in una data materia, riunite per trovare la miglior soluzione nel minor tempo possibile); attivazione di laboratori specifici, di complemento rispetto agli insegnamenti tradizionali ma che dovranno diventare, nella paventata modernizzazione della scuola, delle componenti fondamentali nei metodi e nelle modalità didattiche. Imprescindibile per la realizzazione di tutto questo è, ovviamente, il potenziamento della rete internet, un problema diffuso in tutto il Paese, la cui mancanza impedisce alle scuole di sfruttare in maniera adeguata strumenti all'avanguardia. Un occhio di riguardo lo merita, nella distribuzione dei fondi, il Meridione, a cui è stato riservato il 40% degli aiuti complessivi poiché, purtroppo, continua a presentare carenze strutturali più accentuate rispetto alle altre zone d'Italia.

Le riforme realizzate e i miglioramenti apportati, ancorché sporadici, sono in linea con quanto descritto dal programma *Futura*, che è incentrato sull'adattamento del sistema scolastico nazionale agli standard propri dell'Unione Europea, adattando quanto più possibile l'offerta scolastica alla domanda di lavoro. Per questo motivo, un ruolo importante sarà assunto dagli ITS e dagli istituti tecnici, soprattutto incrementando il numero degli studenti, migliorando l'offerta formativa, investendo sui dispositivi tecnologici con l'obiettivo di sensibilizzare i futuri scolari nei confronti delle tematiche ambientali. Gli studenti verranno, stando a quanto riportato nel programma, agevolati nel loro percorso di studio futuro, creando piattaforme digitali in cui l'offerta didattica degli istituti venga esplicitata, soprattutto a livello universitario, per dare a tutti la possibilità di informarsi nel miglior modo possibile sul proseguimento della propria carriera, in base alle sensibilità di ciascuno. Si insiste, ed è molto importante, sulla necessità di un'educazione a lungo termine, *life-long education*, in grado di resistere e continuare al di là dei limiti temporali della scuola dell'obbligo: si è spesso insistito, nelle pagine precedenti, sull'importanza del mantenimento di quanto appreso tra i banchi scolastici. Sarà importante anche ridimensionare le classi (molte volte definite "classi-pollaio" proprio per la presenza di molti studenti in uno spazio ristretto), dando per scontato un calo demografico che avrà ripercussioni sul numero di alunni, in diminuzione; contemporaneamente, gli investimenti dei 17 miliardi di euro complessivi riguarderanno le strutture scolastiche, il loro miglioramento infrastrutturale, provando a eliminare, o quantomeno a limitare, il problema dell'obsolescenza di alcuni istituti.

Le riforme comprese nel PNRR, dal punto di vista scolastico, sembrano riguardare tutti i punti nevralgici: le strutture, il corpo docenti, la proposta didattica, le infrastrutture, l'organizzazione degli spazi e l'introduzione degli studenti nel mondo del lavoro (aumentandone, con una certa

ottica, la “funzionalità”). Dal momento che l’orizzonte temporale per l’applicazione di queste riforme è breve, dovrebbero compiersi tutte entro il 2022, avranno bisogno di tempo per essere valutate. Alcuni interrogativi che possono sorgere, dai possibili intoppi burocratici, a quanto sia corretto impostare la didattica sulle necessità attuali del mondo del lavoro, troveranno risposta solo dopo l’applicazione delle misure e, tra qualche anno, si potranno valutare gli effetti ottenuti rispetto ai problemi riscontrati. Positivo è, però, che alcuni degli annosi problemi della scuola italiana siano stati messi nel mirino, cercando, quanto più possibile, di modernizzarla.

4.3 Concludendo, per davvero

Un’ultima considerazione è doverosa nei confronti del tema portante di tutto il lavoro di laurea. Che cosa rimane, dell’analfabetismo funzionale? Si è tentato di andare oltre alla mera definizione di un concetto che, divenuto popolare negli ultimi cinque anni, rimane per lo più oscuro e, quando lo si utilizza, si rischia di utilizzarlo solamente con un’accezione offensiva, e quasi mai in maniera costruttiva. “Analfabeta funzionale” rischia di diventare, anche a causa di un circolo vizioso a cui ha contribuito la risonanza offerta dai social network, un guscio vuoto, un “osso di seppia” di cui rimane una conoscenza parziale.

L’obbiettivo di questa tesi è stato, principalmente, quello di mostrare quanto l’analfabetismo funzionale sia un problema che ha propaggini ulteriori rispetto al semplice non comprendere la propria lingua madre, o non riuscire a completare semplici calcoli senza l’uso di un supporto elettronico, o non comprendere immediatamente un grafico; l’analfabetismo funzionale risulta essere una delle cause che concorrono all’esclusione sociale del cittadino dal contesto. Nel mese di settembre 2022 si sono tenute le elezioni amministrative nazionali che, oltre ad aver riportato una vittoria schiacciante da parte della coalizione populista e destrorsa, comprendente anche elementi politici che, nel corso degli anni, si sono contraddistinti per una comunicazione “di pancia”, atta a suscitare una forte risposta emotiva tra gli elettori, sono state le elezioni con la più alta percentuale di astensionismo nella storia della Repubblica: solo il 63% degli aventi diritto si è presentato, il 25 settembre alle urne, complessivamente 4,5 di elettori in meno e con 9 punti percentuali di scarto a sfavore rispetto al 2018. Non è questa la sede per discutere delle dinamiche che comprendono la fiducia dell’elettorato nei confronti dei propri rappresentanti, o la credibilità dei programmi politici; tuttavia, dopo aver analizzato i dati relativi all’analfabetismo funzionale, con un’attenzione particolare riservata a Italia e Germania, un livello crescente di astensionismo non è, dopotutto, una notizia sorprendente, ma risulta, anzi, la conseguenza di quanto descritto nel corso delle pagine precedenti. Ovviamente, far ricadere tutte le responsabilità sull’analfabetismo funzionale sarebbe scorretto. La problematica ha molteplici cause, ma giunti alla fine di questa tesi, occorre ribadire un concetto più volte evidenziato nelle pagine precedenti: l’analfabetismo funzionale non è, e non può più essere considerato, un problema della singola persona. Si possono raggiungere un certo grado di benessere economico, una rispettabilità sociale e una posizione importante sul posto di lavoro senza essere in grado di comprendere testi complicati. Si può formare una famiglia, si possono avere degli amici, pur non esercitando le proprie facoltà di lettura dei grafici, o di semplice lettura abituale; e si può fare tutto ciò continuando a vivere senza riuscire a distinguere una notizia vera da una sapientemente manipolata e da una parziale. Ma se il tasso di analfabetismo funzionale è diffuso quanto quello con cui, dalle ultime rilevazioni, abbiamo a che fare in Italia, le conseguenze diventano pubbliche, e si riverberano in fenomeni come l’astensionismo alle elezioni e il complottismo vaccinale.

Ciò che davvero impressiona, però, sono le difficoltà che si riscontrano nel reperire il materiale specifico. Se nel corso della tesi si è insistito, in molti passaggi, sulla situazione sociopolitica degli ultimi anni, pandemia e instabilità politica comprese, non è stato per veicolare un’idea specifica,

o giudizi categorici, ma si è trattato di un tentativo di comprendere quale sia il contesto in cui il problema dell'analfabetismo funzionale si abbarbica e diffonde. Del resto, se ci si fosse limitati alla semplice definizione del termine e alle sue implicazioni, data la presenza di poco materiale ed estremamente ripetitivo, il discorso si sarebbe consumato e chiuso piuttosto velocemente. La speranza è che in un futuro prossimo la problematica acquisisca prestigio accademico, magari sganciandosi dalle problematiche riguardanti la definizione di “funzionale”, forse troppo legata al contesto socio-culturale che stabilisce il discrimine e insistendo maggiormente sul deterioramento delle capacità cognitive nel corso del tempo, sull'utilizzo erroneo e fruttuoso della tecnologia nel corso della formazione dello studente e del ragazzo, sulla necessità di un'educazione a lungo termine e sul coinvolgimento dei cittadini nei processi riguardanti il funzionamento di uno Stato. Per ora sono solo ipotesi, e la speranza è che il sentore di nicchia in cui i termini analfabetismo e analfabeta funzionale possa sfumare, portando la problematica a una disamina più accorta, possibilmente tralasciando gli insulti e lo sfoggio del termine utilizzato esclusivamente come discrimine tra chi sente di possedere, magari in maniera erronea, delle qualità superiori rispetto ai propri interlocutori.

Concludendo, riporto le parole di Enrico Testa, tratte da un'intervista del 2015, sulla condizione della lingua italiana. A distanza di sette anni da quelle dichiarazioni, a colpire è soprattutto la loro attualità, che tale resterà per chissà ancora quanto tempo. La lingua italiana, nonostante i problemi, nonostante i neologismi e i forestierismi, il cui impatto è comunque limitato, e nonostante il depauperamento dovuto a fenomeni come la semplificazione del linguaggio giovanile e dalla disabitudine alla lettura, sta bene. È una lingua apprezzata, studiata, e i suoi parlanti la conoscono al punto che il problema dell'analfabetismo tradizionale è un fenomeno scomparso. I problemi risiedono in uno strato linguistico più ctonio, in una stretta relazione con la società in cui viviamo e quella in cui, presumibilmente, vivremo nel prossimo futuro:

“Definire drammatico lo stato dell'italiano è forse eccessivo. Ma se si lega, come credo si debba, lingua a cultura, lettura a comprensione, strumento verbale a capacità di usarlo nei vari contesti e registri, il quadro, dal mio punto di vista, non induce a nessun trionfalismo [...] e credo sia doveroso darsi da fare in ogni sede e occasione. Perché non solo di lingua si tratta.” (da glistatigenerali.com, *Perché siamo così mediocri e sciatti nel parlare la nostra lingua*, 6 novembre 2015)

5. Appendice

Università degli studi di Genova-a.a. 2021/2022

QUESTIONARIO SULLA COMPrensIONE DEL TESTO

Data:

Età:

Genere:

- Maschio
- Femmina
- Altro

Diploma conseguito:

Nazionalità:

- Italiana
- Altro (specificare quale)

Lingua madre:

- Italiano
- Altro (specificare quale)

Oltre all'italiano, utilizzi quotidianamente un'altra lingua/dialetto in casa per comunicare? (in caso di risposta affermativa, specificare la lingua o il dialetto utilizzati)

- Sì
- No

Qualcuno tra i tuoi famigliari non è madrelingua italiano e utilizza, quotidianamente, un'altra lingua per esprimersi? (in caso di risposta affermativa, specificare il parente e la lingua in questione)

- Sì
- No

Dove hai imparato l'italiano?

- A casa, in famiglia
- A scuola,
- Altro (specificare)

Durante il tuo percorso scolastico, hai avuto modo di imparare una o più lingue straniere? (in caso affermativo, specificare quale/i)

- Sì
- No

Hai conseguito delle certificazioni linguistiche, tramite la scuola o indipendentemente? (in caso di risposta affermativa, specificare la lingua e il livello raggiunto)

Come occupi, principalmente, il tuo tempo libero? (più opzioni possibili)

- Videogiochi
- Social network
- In compagnia di amici
- Attività musicali
- Altro

Sei un lettore abituale?

- Sì
- No
- Preferisco gli audiolibri

Se hai risposto “sì” o “audiolibri” alla domanda precedente, descrivi in poche righe i tuoi generi e titoli preferiti (classici della letteratura antica e/o contemporanea; raccolte poetiche; saghe di romanzi giovanili...):

Leggi anche in altre lingue, oltre all’italiano? (in caso di risposta affermativa, specificare in quale lingua si legge, e quale tipologia di lettura):

Quali sono i tuoi mezzi d’informazione preferiti/abituati? (più opzioni disponibili)

- Telegiornali
- Giornali cartacei (quotidiani; periodici; riviste...)
- Giornali online
- Pagine di attualità e opinionisti sui social
- Podcast specializzati
- Preferisco non informarmi

Leggi i seguenti testi e rispondi alle domande:

A. Augure di Ebrietas

“Ciò che resta della Verità straordinaria scoperta a Byrgenwerth.

Usa i fantasmi, gli invertebrati noti come Grandi esseri, per evocare parzialmente gli Ebrietas abbandonati.

Il primo incontro ha dato il via a un’indagine sul cosmo, svolta all’interno del vecchio labirinto, portando infine alla creazione del Coro.”

(da *Bloodborne*, 2015, From Software.Inc, Sony Interactive Entertainment: videogioco)

Rispondi alla seguente domanda (non superare le righe a disposizione):

Che cos’è un augure, e perché è importante se si vuole indagare su enti di natura divina?

B. Paura e delirio al Wanda Metropolitan

“I movimenti di Bernardo Silva sono stati la chiave. Schierato nominalmente esterno sinistro, si muoveva in realtà su tutto il fronte offensivo, creando superiorità in zona palla sia al centro che ai lati. Al 30’ si è defilato sulla destra per scambiare palla con Mahrez, che ha visto l’inserimento in profondità di Walker e lo ha servito con un esterno sinistro rasoterra dolcissimo, lontano dalla perfezione virtuale di Modric, ma comunque di grande sensibilità. Il cross di Walker ha attraversato tutta l’area e, finito sui piedi di Foden, è arrivato su quelli di Gündoğan, un maestro di questo tipo di situazioni. Il tedesco tira di piatto sinistro sul palo.”

(dal sito “Ultimo Uomo”, 14 aprile 2022, di E. Atturo: articolo di giornalismo sportivo)

Rispondi alla seguente domanda:

Quanti passaggi si sono verificati, prima di arrivare al tiro di Gündoğan?

- Tre
- Quattro
- Cinque

C. Il vaso del bonsai

“Uno degli elementi più importanti di un bonsai è sicuramente il vaso. Addirittura la traduzione letteraria degli ideogrammi che formano la parola bonsai significa albero-vaso.

Indissolubilmente uniti per necessità, *bon* e *sai* formano un insieme che deve soddisfare tanto le necessità di coltivazione dell’albero, quanto quelle estetiche. L’argilla con cui i vasi sono realizzati può essere classificata in tre categorie: terracotta, porcellana e grès. Questi materiali hanno caratteristiche diverse, inoltre anche i trattamenti che subiscono si differenziano: la terracotta si cuoce tra i 950 e i 1100 gradi, la porcellana tra i 1350 e i 1400 gradi, il grès tra i 1100 e i 1300 gradi.”

Rispondi alla seguente domanda:

Quali sono le differenze di cottura tra i vari materiali di cui può essere composto il vaso del bonsai?

- la temperatura minima di cottura della terracotta è inferiore a quella della porcellana, ma è più vicina ad essa se paragonata alla temperatura minima di cottura del grès
- Il grès e la porcellana possono sopportare le temperature più in alte in assoluto tra i tre materiali
- La temperatura minima di cottura del grès equivale alla temperatura massima che può raggiungere la terracotta in fase di cottura

(da *Guida base*, Crespi Editore, 2021: manuale di giardinaggio)

D. Il cinismo degli intellettuali che non vedono oltre l’ideologia

“Negli studi strategici abbondano i fautori di un ferreo determinismo geopolitico, convinti di potere vaticinare il corso della storia dei popoli e degli stati come i climatologi possono prevedere se farà sole o pioverà. In loro soccorso, a proposito di questa guerra, che credevano sarebbe scoppiata solo «quelli che non capiscono niente» – come disse uno dei più gettonati aruspici televisivi, Lucio Caracciolo – oggi accorrono anche fior di storici e filosofi, pure molto lontani da un approccio positivista, che censurano le semplificazioni binarie (ad esempio: “aggressori e aggrediti”) e invitano a leggere gli eventi in termini più freddamente scientifici [...]

[...] Oggi i cosiddetti neutralisti di destra e di sinistra – che per fortuna non hanno il potere politico, ma ne esercitano uno contro-politico di ragguardevole impatto – invitano a guardare alla mattanza ucraina come a una vendetta della storia contro la hybris occidentale, che da una parte conferma i loro pregiudizi sulla inevitabile entropia dell’ordine economico e sociale liberal-capitalistico e dall’altro affretta l’esito auspicato del Big Bang dell’ordine politico liberal-democratico.”

(dal sito “Linkiesta”, 18 marzo 2022, di C. Palma: articolo di attualità)

Rispondi alla seguente domanda:

Chi sono i “neutralisti”, secondo l’autore dell’articolo?

- Opinionisti dalla grande influenza politica che ritengono necessaria la neutralità bellica italiana nel contesto dell’attuale conflitto russo ucraino

- Esponenti di una élite intellettuale, i quali auspicano che la guerra tra Russia e Ucraina possa diventare l'occasione di rovesciare completamente i rapporti di forza socio-economici tra il modello economico occidentale e quello più ideologicamente vicino all'ex comunismo
- Esperti di geopolitica che hanno sostenuto l'impossibilità di un'aggressione russa prima del 24 febbraio 2022, e che, a più di due mesi dall'inizio del conflitto, si rifiutano di considerare l'operazione di Putin una "guerra", ritenendo anzi questa circostanza utile per favorire un maggior coinvolgimento della Russia nei meccanismi socio-economici occidentali

E. Una chiamata da Lisbona

“Il direttore arrivò al telefono e fece: pronto, sono il direttore. Signor direttore, disse Pereira, ho tradotto e ridotto un racconto di Balzac e ce ne sarà per due o tre numeri, le telefono perché avrei intenzione di ricoverarmi alla clinica talassoterapica di Parede, la mia cardiopatia non va per il meglio e il mio medico mi ha consigliato una cura, ho il suo permesso? E il giornale, chiese il direttore. Come le ho detto è coperto per due o tre settimane almeno, e poi io sono a due passi da Lisbona, comunque le lascio il numero telefonico della clinica, e poi senta, se succede qualcosa mi precipito in redazione. E il praticante? chiese il direttore, non potrebbe lasciare al suo posto il praticante? Meglio di no, rispose Pereira, mi ha fatto qualche necrologio ma non so fino a che punto siano articoli utilizzabili, se muore qualche scrittore importante ci penso io.”

(da A. Tabucchi, *Sostiene Pereira*, Giangiaco Feltrinelli Editore, 1994, p. 107: romanzo)

Rispondi alla seguente domanda

In quale caso Pereira interromperebbe il suo soggiorno alla clinica?

- In caso succedesse qualcosa a Lisbona
- Se, nel frattempo, dovesse morire uno scrittore importante
- Non tornerebbe: lascerebbe tutto nelle mani del suo praticante

F. Prigioni e prigionieri

“Sorge a questo punto altro problema: se accedere alla prigione sia punizione o premio. Chi ha animo convinto che non si possa dare che punizione, pensa che l'esistente, ridotto ad essenza, non possa non rammentare dolorosamente la sua finita esistenza; e che di ciò appunto è punito, di aver accettato di esistere, rifiutando la coerenza dell'essenza. Ma altri pensa che non possa darsi momento più alto di quello, che fa di ognuno di noi, in conclusione, il 'prigioniero perfetto'; costoro, in realtà, pensano che la prigione essendo dotata di essenza sia infinitamente inclusiva di prigionieri, e che transitando dall'una all'altra, il già esistente vada via, eternamente e inconclusivamente, lavorandosi come 'prigioniero supremo'.”

(da G. Manganelli, *Centuria*, sez. “Altre Centurie”, Adelphi Edizioni S.P.A., 1995 p. 232: raccolta di racconti)

Rispondi alla seguente domanda:

Che cosa credono i carcerati che ritengono la prigionia una benedizione?

- Le loro posizioni collimano con quelle della corrente di pensiero opposta
- Che la prigione sia composta di materia, e sia perciò unica
- Che, attraversandone i vari livelli, la prigione sia propedeutica al miglioramento dell'uomo

G. Regolamento utilizzo del marchio pagoPA

“3.1. La Piattaforma pagoPA mira a rendere fruibili a cittadini, professionisti, imprese e a qualunque altro pagatore (di seguito, congiuntamente “Utenti”), in un regime di libera concorrenza, i servizi e i canali di pagamento messi a disposizione dal mercato, rimettendo all’Utente la scelta del soggetto a cui rivolgersi per l’esecuzione del pagamento in piena e completa autonomia. Il Sistema, dunque, pone al centro del processo proprio l’Utente, che nelle operazioni di pagamento non è costretto a rivolgersi a un prestatore segnalatogli dall’Ente Creditore, ma può rivolgersi a qualsiasi dei prestatori di servizi di pagamento (di seguito “PSP”) aderenti al Sistema, potendo sceglierlo, se del caso, in base alle condizioni economiche praticate e/o agli strumenti di pagamento erogati (es. bonifico, carta di credito, carta di debito, contante) e/o ai canali/luoghi messi a disposizione per richiedere il pagamento (es. ATM, sportello delle filiali del PSP, tabaccai, bar, autogrill, altri esercizi commerciali). Per segnalare all’Utente che voglia effettuare pagamenti verso un Ente Creditore, quali sono i PSP già aderenti al Sistema, PagoPA S.p.A. cura la diffusione del Marchio pagoPA, rilasciato in licenza ai soggetti che a vario titolo partecipano al Sistema, e in grado di identificare presso il pubblico la provenienza dei servizi offerti tramite il Sistema stesso.”

(da “Regolamento”, rintracciabile nei documenti nella sezione “Pubblica Amministrazione” sul sito www.pagopa.gov.it: documento burocratico)

Rispondi alla seguente domanda:

Che cosa si evince dal documento precedente?

- Che il Sistema pagoPA ha come primo obiettivo la tutela degli utenti, che infatti per i pagamenti possono rivolgersi a tutti i prestatori di servizio che aderiscono al Sistema (escluse le tabaccherie)
- Che gli utenti possono effettuare i propri pagamenti presso tutti i prestatori di servizio aderenti, ma devono prima rivolgersi all’Ente creditore
- Che il Sistema pagoPA non si rivolge ai cittadini che non siano titolari di un’impresa, o comunque lavoratori stipendiati
- Nessuna delle precedenti opzioni

6. Bibliografia & sitografia

Bibliografia:

Cipolla, Carlo Maria, *Literacy and Development in The West*, Penguin Books, Harmondsworth, 1969; tr. it. *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, il Mulino, Bologna 2002.

Dehaene, Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris 2007; tr. it. *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

De Mauro, Tullio, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1961; si cita dall'edizione digitale, Roma 2017.

De Mauro, Tullio, *La cultura degli italiani*, Francesco Ermani (a cura di), Laterza, Roma-Bari 2004; si cita dall'edizione ampliata, Roma 2010.

De Mauro, Tullio, *Analfabeti d'Italia*, Internazionale, 6 marzo 2008.

Focus PIAAC: il low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale, Mineo, Simona; Amendola, Manuela (a cura di), INAPP Paper, 2017.

Graff, Harvey J., *The labyrinths of literacy. Reflection on literacy past and present*, Falmer Press, London 1995; tr. it. *Alfabetismo di massa. Mito, storia, realtà*, Edizioni Sylvestre Bonnard, Milano 2002.

Grotlüschen, Anke; Riekman, Weibke (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie*, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2012.

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hrsg.), *Leben mit geringer Literalität*, wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld 2020.

Ossner, Jakob; Rosenbrock, Cornelia; Scherf, Daniel, *Alpha-Kurzdiagnostik. DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen*, Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn 2018.

Parodi, Maurizio, *Non ho parole. Analfabetismo funzionale e analfabetismo pedagogico; Leggere e scrivere a scuola*, Armando, Roma 2018.

Serianni, Luca, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza Spa, Roma 2013.

Simone, Raffaele, *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti, Milano 2012; si cita dall'edizione digitale, Milano 2012.

Wolf, Maryanne, *Proust and the Squid. Story and Science of the reading brain*, Harper, New York City 2007; tr. it. *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e pensiero, Milano 2009.

Sitografia:

Amenta Luisa; Assenza Elvira, *Per una riconsiderazione dello standard: un'indagine sull'italiano scritto degli studenti universitari di Palermo e Messina. Italica Wratislaviensia*, 2018:

https://www.academia.edu/40564194/Luisa_Amenta_and_Elvira_Assenza_Per_una_riconsiderazione_dello_standard_un_indagine_sull_italiano_scritto_degli_studenti_universitari_di_Palermo_e_Messina

Centro per il libro e per la lettura, *Il messaggio di Mattarella al Salone del Libro: "Leggere è una risorsa per la società e rende liberi"*, Cepell.it, 19 maggio 2022:

<https://cepell.it/il-messaggio-di-mattarella-al-salone-del-libro-leggere-e-una-risorsa-per-la-societa-e-rende-liberi>

Da Rold, Cristina, *Didattica a distanza: come l'hanno vissuta i ragazzi. Il sondaggio Almalaurea*, infodata.ilsole24ore.com, 16 settembre 2020:

<https://www.infodata.ilsole24ore.com/2020/09/16/didattica-distanza-lhanno-vissuta-ragazzi-sondaggio-almalaurea/>

De Mauro, Tullio, *Se un mattino d'inverno un governante*, Nuovoeutile.it, Venezia, gennaio 2006

<https://nuovoeutile.it/istruzione-tullio-de-mauro-se-un-mattino-di-primavera-un-governante/>

De Mauro, Tullio, *Solo il 29 per cento degli italiani sa padroneggiare la nostra lingua*, Corrierefiorentino.corriere.it, 27 novembre 2011

<https://corrierefiorentino.corriere.it/firenze/notizie/cronaca/2011/27-novembre-2011/solo-20-cento-italiani-sa-padroneggiare-nostra-lingua-1902329424270.shtml?fr=correlati>

De Paoli, Matilde, *L'italiano è uscito dal lockdown*, id.accademiadellacrusca.org, 1 giugno 2021:

<https://id.accademiadellacrusca.org/articoli/litaliano--uscito-dal-lockdown/473>

Dorgerloh, Stephan, *Schockt uns die nächste Bildungskatastrophe noch?*, Spiegel.de, 18 ottobre 2022:

<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/schockt-uns-die-naechste-bildungskatastrophe-noch-a-5eab8eed-7a27-4744-9415-21bb1485508c>

Eleuteri, Beatrice, *Analfabetismo funzionale: perché ci serve ancora saper leggere e scrivere?*, aibstudi.aib.it, 2019:

<https://aibstudi.aib.it/article/view/11891/11475>

Futura: la scuola per l'Italia di domani, documento del Ministero dell'Istruzione, 2022:

<https://pnrr.istruzione.it/>

Grundbildung.de, *LEO-Studie 2018*, maggio 2019:

<https://www.grundbildung.de/alphabetisierung/leo-studie.php>

Il Post, *Il criticato test a crocette del concorso per i docenti precari*, Il Post.it, 30 marzo 2022:

<https://www.ilpost.it/2022/03/30/concorso-scuola-crocette/>

Il Post, *Agli studenti non è piaciuta la DAD*, Il Post.it, 6 maggio 2022:

https://www.ilpost.it/2022/05/06/indagine-dad-studenti/?utm_medium=social&utm_source=twitter&utm_campaign=lancio

Il Post, *I pasticci nelle domande del concorso per i docenti*, Il Post.it, 13 giugno 2022:

<https://www.ilpost.it/2022/06/23/domande-sbagliate-concorso-docenti/>

Istituto Nazionale di Statistica, *Lieve flessione della produzione libraria, in aumento il numero dei lettori*, 7 febbraio 2022:

https://www.istat.it/it/files/2022/02/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2020

Istituto Nazionale di Statistica, *I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana a distanza*, 4 maggio 2022:

https://www.istat.it/it/files/2022/05/REPORT_ALUNNI-SCUOLE

Marazzini, Claudio, *In margine a un'epidemia. Risvolti linguistici di un virus*, accademiadellacrusca.it, 9 marzo 2020:

<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/in-margine-a-unepidemia-risvolti-linguistici-di-un-virus/7895>

Marazzini, Claudio, *In margine a un'epidemia. Risvolti linguistici di un virus-II puntata*, accademiadellacrusca.it, 2 aprile 2020:

<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/in-margine-a-unepidemia-risvolti-linguistici-di-un-virus-ii-puntata/7914>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2017: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

Ministero dell'Istruzione, PNRR, *al via il "Piano Scuola 4.0": 2,1 miliardi per 100.000 classi innovative e laboratori per le professioni digitali del futuro. Bianchi: "In atto il più grande intervento trasformativo del sistema di istruzione. Con PNRR e risorse europee 4,9 miliardi sulla digitalizzazione"*, 8 agosto 2022:

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/pnrr-al-via-il-piano-scuola-4-0-2-1-miliardi-per-100-000-classi-innovative-e-laboratori-per-le-professioni-digitali-del-futuro-bianchi-in-atto-il-piu->

Peart, Thom, *Study Finds Social Media May Be Causing Lower Literacy Levels in Children*, forreadingaddicts.co.uk, 24 agosto 2018:

<https://forreadingaddicts.co.uk/language/study-finds-social-media-may-be-causing-lower-literacy-levels-in-children>

Redazione Huffpost, *Crusca: "No all'uso del termine 'booster'. Meglio 'richiamo'"*, Huffpost.it, 8 novembre 2021:

https://www.huffingtonpost.it/entry/accademia-della-crusca-no-alluso-del-terminer-booster-meglio-litaliano-richiamo_it_61890baee4b0ad6f5885cece/

Redazione Letture.org, *La disinformazione felice. Cosa ci insegnano le bufale di Fabio Paglieri*, Letture.org, 2020:

<https://www.letture.org/la-disinformazione-felice-cosa-ci-insegnano-le-bufale-fabio-paglieri>

Redazione Il Libraio, *Durante il lockdown gli italiani hanno letto meno libri di prima*, IlLibraio.it, 17 luglio 2020:

<https://www.illibraio.it/news/editoria/lockdown-italiani-libri-1386626/>

Redazione Il Libraio, *Nell'anno del Covid-19 aumentano i lettori in Italia (anche grazie a ebook e audiolibri)*, IlLibraio.it, 16 dicembre 2020:

<https://www.illibraio.it/news/editoria/lettori-in-italia-1394609/>

Redazione Il Libraio, *In Italia i lettori diminuiscono, ma chi legge lo fa più di prima. E tra i ragazzi... – Tutti i dati*, IlLibraio.it, 14 ottobre 2021:

[https://www.illibraio.it/news/librerie/italia-lettori-2021-1411397/#:~:text=I%20forti%20lettori%20\(pi%C3%B9%20di,in%20pi%C3%B9%20dell'anno%20precedente](https://www.illibraio.it/news/librerie/italia-lettori-2021-1411397/#:~:text=I%20forti%20lettori%20(pi%C3%B9%20di,in%20pi%C3%B9%20dell'anno%20precedente)

Sarsini, Daniela, *Alcune riflessioni sulla didattica a distanza*, in *Studi sulla formazione* 23, 9-12, 2020-1:

<file:///C:/Users/rikig/Downloads/11826-Article%20Text-14163-1-10-20200705.pdf>

Secci, Claudia, *Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), n. 9 / 2021:

<https://www.educazioneaperta.it/analfabetismo-funzionale-definizioni-e-problematiche-verso-una-prospettiva-critica.html>

Testa, Annamaria; Antonelli, Giuseppe, *Leggere e non capire*, Corriere.it, 23 giugno 2017:

https://www.corriere.it/sette/cards/leggere-non-capire/cosa-c-scritto-di-annamaria-testa_principale.shtml

Vaglio, Luca, *Perché siamo così mediocri e sciatti nel parlare la nostra lingua?*, gliStatiGenerali.com, 6 novembre 2015:

<https://www.glistatigenerali.com/letteratura/stato-della-lingua-italiana-enrico-testa/>

Zanetti, Pietro, *Passiamo la vita solo sugli schermi, così stiamo perdendo la cognizione della realtà e di noi stessi*, The Vision.com, 28 giugno 2022:

<https://thevision.com/attualita/uomo-schermo/>

7. Ringraziamenti

Rivolgo il primo ringraziamento al professor Enrico Testa, per la gentilezza, la pazienza e il supporto dimostrati durante la lunga e laboriosa stesura di questa tesi, e per aver continuato a seguirne gli sviluppi nonostante il congedo; ringrazio inoltre la professoressa Manuela Manfredini per aver contribuito a una parte del lavoro, quella relativa al questionario sulla comprensione del testo, che mi vedeva completamente privo di esperienza. Senza il suo aiuto, questo lavoro risulterebbe incompleto. Non posso non menzionare, poi, il professor Thomas Scharinger, che ha seguito le prime fasi di stesura lo scorso anno a Jena e che ha arricchito il lavoro con le sue indicazioni, permettendomi di approfondire ulteriormente un tema così affascinante di cui, purtroppo, si sa ancora così poco.

Il percorso di questo lavoro è stato, per vari motivi, più tribolato di quanto non pensassi all'inizio. Dal primissimo colloquio con il professor Testa al termine della stesura sono passati quasi due anni, durante i quali la costante principale è stata proprio questa tesi, che ha rappresentato un incentivo a continuare ad andare avanti, nonostante gli intoppi, i rimandi e, inutile negarlo, alcuni momenti piuttosto bui. Ne sentirò sinceramente la mancanza.

Ci sono altre persone a cui vorrei dedicare un pensiero, nel momento in cui mi appresto a chiudere, questa volta in maniera definitiva, un capitolo importante della mia vita. Grazie a mia mamma Laura e al suo compagno Andrea, per il supporto costante, nonostante gli inciampi e i rimandi. Potrebbe sembrare scontato, da parte della propria famiglia, ma so che non è così.

Grazie a Natalia, la mia ragazza, per la sopportazione quotidiana, nonostante la mia testa dura, per l'amore continuo e incondizionato e per farmi sentire, ogni giorno, un ragazzo fortunato.

Grazie ai miei amici Saverio e Lorenzo, che conosco oramai da dieci anni, che sono cresciuti con me e che sono fiero di accompagnare nel momento in cui, a piccoli e costanti passi, costruiscono coraggiosamente il proprio futuro.

Grazie ai miei (ormai ex) compagni di corso, e soprattutto a Sara, Paolo e Martina, che mi hanno accompagnato fino alle battute finali.

Queste e molte altre *schwankende Gestalten* mi hanno accompagnato durante un percorso iniziato quasi sei anni fa. A tutte loro dedico la parte di me che hanno contribuito a creare. E, soprattutto, la dedico a chi non c'è più e che continuerà, chissà dove, a sostenermi e a tenermi compagnia, come fa da tutta la vita.