

# aβer

learning tools for preventing functional  
and secondary illiteracy

## Metodologia di formazione per gruppi a rischio di analfabetismo funzionale

**Akademia WSB**  
WSB University



Alphabetter - learning tools for preventing  
functional and secondary illiteracy

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Finanziato dall'Unione Europea. Tuttavia, le opinioni e i pareri espressi sono esclusivamente quelli dell'autore o degli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione Europea o dell'Agenzia Nazionale (NA). Né l'Unione Europea né l'Agenzia Nazionale sono responsabili.

# **Indice dei contenuti**

## **Introduzione**

**Un quadro comune per la metodologia di supporto universale per le persone a rischio di analfabetismo funzionale**

**Come intendiamo l'analfabetismo funzionale in questo progetto?**

**Quali sono i problemi generali di alfabetizzazione in ogni contesto?**

**POLONIA ITALIA**

**AUSTRIA**

**REPUBBLICA**

**CECA**

**Quadro di progettazione dell'equità nell'alfabetizzazione a livello comunitario**

**Un quadro di riferimento per progettare l'alfabetizzazione comunitaria.**

**Coinvolgere le parti sociali Bibliografia**

//

//

## Introduzione

La consegna presenta una metodologia per sostenere i gruppi sociali minacciati dall'analfabetismo. Descrive una metodologia di intervento, a partire dal processo di operazionalizzazione del problema, attraverso la diagnosi sociale, fino alla preparazione di una strategia d'azione su misura per uno specifico gruppo target. La metodologia è universale: può essere utilizzata da tutti i professionisti che lavorano con persone affette o minacciate dall'analfabetismo funzionale. Anche a questo scopo, il documento è stato tradotto in cinque lingue, compresa la versione principale in inglese. Le soluzioni proposte renderanno le attività di educazione degli adulti più semplici e, soprattutto, più efficaci. La metodologia sviluppata si adatta anche alle esigenze degli utenti del mondo accademico, consentendo di apportare miglioramenti innovativi ai corsi tradizionali di pedagogia, andragogia, antropologia o sociologia.

La strategia d'impatto descritta nel documento è interculturale. Già durante lo sviluppo congiunto della proposta di progetto, ci siamo resi conto che, sebbene il quadro generale per la comprensione del fenomeno dell'analfabetismo funzionale di ciascun partner sia ampiamente simile, la nostra comprensione più profonda della sua natura, delle cause e delle strategie di contrasto è profondamente condizionata dai contesti socioculturali e dalle esperienze storiche. Dopotutto, l'obiettivo del progetto era quello di adattare in modo innovativo al contesto europeo le conquiste americane nella lotta all'analfabetismo funzionale. Pertanto, nonostante la diversità iniziale delle tradizioni intellettuali nella proposta di progetto, abbiamo deciso di adottare una comprensione universale del fenomeno dell'analfabetismo funzionale, che ha reso possibile iniziare a lavorare insieme: scambiando idee e creando un piano di lavoro per l'adattamento delle soluzioni americane. Di conseguenza, la prima fase del lavoro dell'équipe di progetto, che ha coinvolto partner di cinque Paesi, è diventata l'accordo sui presupposti di base e sulla comprensione dei costrutti a cui applicare la metodologia. Il processo di definizione di una precisa operazionalizzazione comune dei concetti utilizzati dagli sviluppatori di soluzioni innovative è una procedura standard per il lavoro congiunto, soprattutto se si considera che la soluzione è destinata a essere universale e che vi lavorano persone provenienti da Paesi in cui le tradizioni di lotta all'analfabetismo funzionale sono molto diverse tra loro. Nel caso del team di Alphabetter, questa parte del lavoro comune è stata svolta durante i primi due incontri del progetto, che hanno avuto luogo in Polonia e negli Stati Uniti. Durante questi incontri è emerso chiaramente che, sebbene il concetto di analfabetismo funzionale e secondario sia presente in tutti i Paesi partner, le tradizioni di comprensione, formulazione di obiettivi e creazione di politiche per contrastarlo sono molto diverse. Per passare a una metodologia significativa e a strumenti pratici che soddisfino gli standard moderni per contrastare il fenomeno, si è reso necessario concordare un quadro comune più preciso per comprendere cosa sia l'analfabetismo funzionale e secondario.

Ogni elemento successivo del progetto è stato elaborato in modo simile: abbiamo concordato una soluzione comune nel corso di incontri diretti, workshop e riunioni di lavoro online. Di conseguenza, la metodologia di supporto consente lo sviluppo simultaneo di tutte le otto competenze chiave (il che rappresenta un'innovazione), in linea con le raccomandazioni del Consiglio dell'UE sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente:

- 1) in termini di comprensione e produzione di informazioni,
- 2) sul multilinguismo,
- 3) nel pensiero numerico e nei campi delle scienze della vita, della tecnologia e dell'ingegneria,
- 4) digitale,
- 5) personale, sociale e di apprendimento,
- 6) Cittadinanza,
- 7) sull'imprenditorialità,
- 8) in termini di consapevolezza ed espressione culturale.

In linea con le tendenze contemporanee delle conquiste intellettuali nel campo dell'analfabetismo funzionale, ridurlo a mere "competenze e abilità di lettura e comprensione" deve essere considerato un approccio non innovativo. Al giorno d'oggi, persino i presupposti su cui si basano i classici studi comparativi internazionali condotti dalle agenzie delle Nazioni Unite (i cosiddetti PIAAC) sono talvolta messi in discussione. Essi forniscono un quadro certo della situazione generale e sono di grande ispirazione per le politiche pubbliche, ma la loro traduzione non riflessiva in soluzioni pratiche è allo stesso tempo fortemente messa in discussione. Anche i fattori culturali, storici e gli attuali problemi sociali di un Paese influenzano la comprensione dei concetti di analfabetismo funzionale. Abbiamo quindi cercato, attraverso il lavoro congiunto di tutti i partner e la discussione comune, di sviluppare un modo di rendere operativi i concetti principali che, da un lato, soddisfacesse i più alti standard accettati nel settore e, dall'altro, fosse universale e il più inclusivo possibile. Questo compito non si è rivelato facile, poiché le soluzioni americane più innovative sembravano inizialmente andare ben oltre il quadro delineato dalla comprensione tradizionale e colloquiale dell'analfabetismo funzionale e secondario (i membri del consorzio del progetto erano anche organizzazioni non associate al mondo accademico). Alla fine, abbiamo adottato un quadro concettuale comune su cui si è basato il nostro lavoro successivo. Abbiamo adottato ipotesi in linea con il cosiddetto approccio multimodale all'analfabetismo funzionale e con il concetto di Community-Based Literacy Equity Design Framework presentato ai partecipanti al progetto dalla professoressa Megan Hopkins dell'Università della California di San Diego e dalla professoressa Cheryl Forbes, direttrice del Dipartimento di Studi sull'Educazione della UC San Diego. I partner di Alphetter che hanno partecipato a una serie di visite di studio hanno avuto l'opportunità di acquisire conoscenze pratiche sui programmi sviluppati dall'Università della California per sostenere i livelli di alfabetizzazione nelle comunità di migranti. In particolare, sono stati presentati i presupposti e gli aspetti pratici dello sviluppo di soluzioni universali per contrastare il problema dell'analfabetismo funzionale che, sebbene strettamente legato al contesto sociale della California, può essere trattato come oggetto di adattamento al contesto dei singoli Paesi europei:

- Quadro di progettazione dell'equità nell'alfabetizzazione a livello comunitario;
- ELD integrato e designato: classe primaria Esempio video;
- Sistema di preparazione degli insegnanti bilingue UCSD;
- CA English Language Arts - Quadro e standard ELD
- Aspettative di rendimento dell'insegnamento (TPE) di CA.

Le buone pratiche americane sono poi diventate oggetto di lavoro comune in incontri di comunicazione on line e faccia a faccia, progetti di implementazione parziale, progetti pilota e consultazioni.

In particolare, a seguito di una discussione approfondita e di un forte intervento da parte del partner statunitense, sono state respinte le soluzioni arcaiche basate su un approccio educativo-quantitativo, che non soddisfano i requisiti di equità sociale, in quanto gli strumenti utilizzati sono spesso etnocentrici e possono portare all'assimilazione anziché all'integrazione socioculturale. Ad esempio, in letteratura sono ancora utilizzati e descritti strumenti basati sulla diagnosi di analfabetismo funzionale sulla base di test scolastici troppo normativi e insensibili alle differenze culturali dei migranti. In altre parole, è emerso che la comprensione di ciò che è innovativo nel discorso europeo sul concetto di analfabetismo funzionale e secondario non lo è dal punto di vista americano. Per rendere più concreta questa affermazione, si possono indicare punti specifici in cui il nostro approccio, dopo aver tenuto conto delle conoscenze e dell'esperienza acquisite lavorando con un partner americano, è diventato innovativo. Nel progetto Alphetter, abbiamo formulato i seguenti presupposti, che abbiamo considerato come gli standard e le direzioni del nostro lavoro:

a) Lo stato attuale della ricerca mostra che l'educazione e la formazione all'alfabetizzazione influiscono principalmente sulla coerenza e sullo sviluppo dell'elaborazione semantica, fonologica e sintattica che, più che l'"alfabetizzazione", sono al centro del problema dell'analfabetismo funzionale e secondario. L'obiettivo dovrebbe essere quello di sostenere l'elaborazione simbolica in tutte le forme e modalità possibili.

b) I confini tra analfabetismo funzionale e non funzionale sono arbitrari e contestuali - non esistono standard universalmente accettati per la diagnosi; tuttavia, strumenti diagnostici spesso arcaici ed etnocentrici diventano la base per pratiche sociali di stigmatizzazione e discriminazione che contribuiscono all'esclusione e all'emarginazione. In alcuni approcci, l'uso di tali approcci contestualmente inappropriati è considerato una forma di razzismo.

c) Il problema della lotta all'analfabetismo funzionale, tuttavia, può essere ridotto all'aumento del livello di alfabetizzazione individuale. Decidiamo che una strategia di base per combattere l'analfabetismo funzionale consiste nell'adottare misure che portino a un aumento dei livelli di alfabetizzazione. L'obiettivo del progetto è quindi quello di aumentare i livelli di alfabetizzazione dei gruppi identificati come affetti o particolarmente a rischio di analfabetismo funzionale.

d) La parola inglese "literacy", che funge da costrutto nel discorso che circonda il problema dell'analfabetismo funzionale, non può essere tradotta in altre lingue come "la capacità di leggere e scrivere o leggere e scrivere con comprensione" (anche se questo è il modo in cui i traduttori online più diffusi la traducono).

e) L'alfabetizzazione è la capacità di comprendere e comunicare la conoscenza di stati mentali avanzati (propri e altrui) o istruzioni cognitive espresse attraverso codici simbolici (principalmente il linguaggio naturale), che è legata alla qualità del funzionamento nella società tradizionale.

f) L'alfabetizzazione è legata all'adattamento sociale in un particolare ambiente sociale, quindi si presume che una maggiore alfabetizzazione porti a un migliore adattamento sociale e a una migliore qualità della vita; una maggiore alfabetizzazione significa una maggiore competenza in una particolare area di comunicazione nella società tradizionale, a condizione che ciò porti a un migliore adattamento sociale.

g) L'alfabetizzazione è l'insieme delle competenze individuali in tutte le lingue parlate e in tutti i domini simbolici rilevanti per il funzionamento sociale nella società tradizionale; l'apprendimento di una nuova lingua ha un effetto additivo sui livelli complessivi di alfabetizzazione;

h) La bassa alfabetizzazione può essere convenzionalmente definita "analfabetismo funzionale", ma i confini netti tra alfabetizzazione e analfabetismo funzionale sono sempre discutibili;

i) Alcuni gruppi (ad esempio i rifugiati, le minoranze, i migranti economici) possono essere ad alto rischio di analfabetismo funzionale nel prossimo futuro, quindi sembra ragionevole iniziare a prendere misure preventive. Questa è la base dell'approccio statunitense.

j) La prima infanzia è cruciale per lo sviluppo dell'alfabetizzazione e la prevenzione dell'analfabetismo funzionale in età adulta, anche se in molti concetti il fenomeno dell'analfabetismo funzionale è solitamente descritto come identificabile negli adolescenti e negli adulti; le soluzioni che abbiamo proposto erano quindi rivolte anche alle famiglie con bambini - per contrastare l'analfabetismo funzionale nella prossima generazione, gli adulti responsabili del processo di socializzazione devono essere educati;

k) Nell'ambiente multimediale della società moderna, la comunicazione linguistica può essere potenziata attraverso una varietà di modalità: visive, uditive, comportamentali e spaziali; ciò significa che la multimodalità è una strategia di alfabetizzazione fondamentale.

La metodologia è innovativa. Va oltre i modi abituali di pensare al problema dell'analfabetismo. La metodologia proposta e i suoi strumenti di abbinamento hanno il carattere di uno strumento completo che consente di adattarsi alle diverse fasi del processo.

sviluppo degli adulti e in diversi ambienti sociali. Invece di concentrarsi esclusivamente sulle conseguenze dell'analfabetismo funzionale, permette di fare un'efficace prevenzione. Inoltre, gli strumenti creati sono adattati alle reali condizioni esistenziali della società moderna, che consiste in un crescente collegamento in rete e in una varietà di tecnologie digitali. La maggior parte degli elementi di comunicazione simbolica a cui le persone moderne hanno accesso, ad esempio i video di YouTube, i post sui social media e gli articoli sui siti web, non sono più "testi da leggere", ma includono varie modalità di comunicazione come video, immagini e suoni. La comunicazione moderna è molto di più della scrittura e del parlato, e l'alfabetizzazione è molto di più della lingua. Affinché i destinatari dei nostri risultati siano in grado di padroneggiare la comunicazione odierna

mondo del testo, hanno bisogno di molto di più della capacità di leggere e scrivere parole e frasi. La scrittura e la parola sono solo due delle tante modalità utilizzate nella comunicazione moderna all'interno del codice simbolico.

È degno di nota il fatto che, nel progettare la metodologia d'impatto, abbiamo avuto il piacere di collaborare con alcuni dei più importanti ricercatori americani dell'Università della California, San Diego. Questo centro di fama mondiale - situato al confine tra Stati Uniti e Messico, in una città in cui il problema dell'adattamento dei migranti e la ricerca sui loro problemi e sulle modalità di sostegno sono particolarmente sviluppati - ha organizzato una serie di workshop per i partecipanti al progetto Alphanetter, dimostrando applicazioni esemplari della metodologia universale per l'aumento dell'alfabetizzazione nelle comunità di migranti. Le esperienze di questi workshop sono state utilizzate nel prosieguo del lavoro del consorzio. Vale la pena notare, tuttavia, che le proposte del partner statunitense non sono state adottate in modo acritico o non riflessivo dagli altri partecipanti al consorzio. La linea d'azione finale è stata adottata come una forma di compromesso razionale tra le aspettative dei diversi team nazionali.

Nelle soluzioni adottate, abbiamo sottolineato esplicitamente la necessità di adottare misure rivolte ai migranti, che sono particolarmente esposti al problema dell'analfabetismo funzionale. Ciò ha significato l'introduzione nella metodologia di elevati standard di cura per l'adattamento culturale e linguistico delle attività progettate, nonché la necessità di cooperare con le comunità destinatarie di uno specifico adattamento della soluzione sviluppata, il cosiddetto "Community-Based Literacy Equity Design Framework", i cui principi e procedure di attuazione sono stati descritti nel documento metodologico (in particolare il coinvolgimento delle comunità e delle famiglie nell'uso degli interventi sviluppati). Secondo gli standard della metodologia universale sviluppata, qualsiasi misura pratica volta a contrastare l'analfabetismo funzionale dovrebbe essere preceduta da un attento adattamento culturale e linguistico.

## **Quadro comune per la metodologia di supporto universale alle persone a rischio di analfabetismo funzionale**

### **Come intendiamo l'analfabetismo funzionale in questo progetto?**

Il primo obiettivo di questo capitolo è fornire una panoramica completa di come l'analfabetismo funzionale viene inteso nella teoria e nella pratica delle politiche educative. Su questo sfondo, vorremmo introdurre il concetto adottato nella nostra strategia metodologica per definire l'impatto del progetto. Intendiamo occuparci non solo di coloro che sono già colpiti dall'analfabetismo funzionale, ma anche di coloro che rischiano di esserlo in un futuro prossimo o lontano. Ciò significa che la salvaguardia dall'analfabetismo funzionale può essere uno degli obiettivi principali del progetto.

Va sottolineato che il fenomeno dell'analfabetismo funzionale è, da un lato, uno dei temi più popolari nelle discussioni sull'educazione contemporanea e, dall'altro, un costrutto estremamente difficile da definire e rendere operativo. Secondo David Davenport e Jeffery M. Jones (2005), il concetto di analfabetismo funzionale è stato sviluppato negli anni '60, in seguito alla crescente necessità di progresso industriale e al riconoscimento dell'inadeguatezza dell'istruzione primaria obbligatoria a fornire un livello sufficiente di alfabetizzazione necessario per il futuro sviluppo socio-economico. Questo problema si è manifestato in modi diversi nei vari sistemi educativi nazionali.

Il concetto più comune di analfabetismo funzionale è che una persona non è in grado di utilizzare la lettura, la scrittura, l'aritmetica o altre abilità di elaborazione dei simboli. L'analfabetismo funzionale ha conseguenze negative significative non solo per lo sviluppo personale, ma anche in termini economici e sociali. Sebbene negli ultimi anni l'analfabetismo funzionale sia stato molto pubblicizzato dai mass media, le conoscenze scientifiche sulle persone descritte come analfabete funzionali sono limitate; la definizione, la valutazione e le diagnosi differenziali per le menomazioni numeriche e linguistiche correlate sono solitamente controverse.

Il fenomeno dell'analfabetismo funzionale e l'interesse per esso da parte di ricercatori e responsabili delle politiche pubbliche è strettamente legato al concetto di alfabetizzazione e alla pratica educativa generale. L'approccio all'insegnamento delle competenze è spesso visto come una ripetizione di routine dell'alfabeto. Sebbene l'enfasi sul riconoscimento e la denominazione delle lettere sia una parte importante, l'approccio basato sulle competenze si è evoluto in un'intera serie di blocchi in cui gli studenti imparano prima le competenze di base e aggiungono sistematicamente altri compiti. Questo processo inizia quando gli studenti cominciano a identificare le connessioni tra suoni e simboli, decifrando così il "codice" linguistico. Secondo David Davenport e Jeffery M. Jones (2005) anche l'insegnamento del significato si è evoluto nel corso degli anni. Fino alla fine degli anni '60, l'insegnamento del significato significava un metodo "basato sulle parole" o "vedi e racconta", in cui i bambini imparavano le singole parole separatamente, in frasi e storie, e alla fine padroneggiavano - in modo intuitivo o esplicito - abilità specifiche per identificare le parti delle parole. Il linguaggio integrale - l'uso del linguaggio scritto come un insieme piuttosto che come una raccolta di singole parole - ha aggiunto una chiara attenzione al contenuto di ciò che i bambini leggono. Di conseguenza, il linguaggio integrale ha rafforzato e persino incoraggiato il passaggio da testi privi di significato a una letteratura che fosse significativa per gli alunni. Il linguaggio integrale ha acquisito una notevole popolarità tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90, quando gli insegnanti hanno risposto alle nuove ricerche che collegavano più direttamente i metodi pedagogici alla psicologia dell'educazione.

L'identificazione di una particolare persona come affetta da analfabetismo funzionale deve in ogni caso essere considerata relativa o arbitraria. Non esiste una definizione universalmente accettata di analfabetismo funzionale né un modo assolutamente affidabile di misurarlo, motivo per cui nella pratica esistono tanti criteri diversi per valutarlo (Bulajić, Despotović, Lachmann 2019). Il problema dell'analfabetismo funzionale, tuttavia, è quello che i responsabili delle politiche sociali continuano a collegare alla difficoltà di leggere e scrivere correttamente nelle situazioni quotidiane, che è la sua manifestazione più evidente. L'analfabetismo funzionale può manifestarsi, ad esempio, in una limitata capacità di comprendere istruzioni stampate, di redigere correttamente un reclamo o di compilare una domanda di lavoro. È indubbio che, nel caratterizzare una società basata sulla conoscenza, questo approccio al problema dell'analfabetismo funzionale non è né completo né sufficiente. Nella maggior parte

Nell'ultimo secolo, sono stati effettuati test a livello nazionale per valutare la capacità di lettura in base ai punteggi. Ad esempio, uno dei criteri di valutazione dell'analfabetismo funzionale classifica le persone come "analfabeta" se legge al di sotto della terza media. Un altro criterio prende come base l'ultimo anno della scuola secondaria, la dodicesima classe.

Un altro criterio prende come base l'ultimo anno della scuola secondaria, il dodicesimo anno. In molti Paesi, la conduzione di test a livello nazionale causa i maggiori problemi: "i test di alfabetizzazione portano all'individuazione dell'analfabetismo".

Un forte impulso per l'ulteriore sviluppo del concetto di alfabetizzazione funzionale è stato il paradigma dell'apprendimento permanente, nonché la ricerca nazionale e internazionale su larga scala sull'alfabetizzazione. Questa ricerca, ampiamente introdotta nella seconda metà del XX secolo, ha "reinventato" il tema dell'analfabetismo (Goffinet, Damme, 1990) e ha portato alla necessità di "fornire adeguatamente soluzioni educative in modi non convenzionali e innovativi", basate "sui principi dell'educazione permanente da un lato e sullo sviluppo di pratiche adeguate di alfabetizzazione e istruzione di base dall'altro" (Fuchs-Brüninghoff, Kreft, Kropp, 1986).

Come già detto, il concetto di analfabetismo funzionale è stato piuttosto resistente ai tentativi di definirlo in modo più operativo. Nelle attuali aree di ricerca viene utilizzato un numero enorme di definizioni, che rendono questi studi spesso incomparabili tra loro.

Una delle ragioni principali per definire l'analfabetismo funzionale solo come un'ampia narrazione descrittiva è che l'analfabetismo funzionale è un concetto dinamico plasmato dagli attuali sviluppi culturali e discorsivi. Il concetto tende a essere definito in modo normativo, in base alle esigenze del tempo e del contesto culturale, allo sviluppo sociale o ai requisiti specifici del mercato del lavoro e della formazione continua (Bulajić, Despotović, 2018). In particolare, gli autori europei considerano l'alfabetizzazione funzionale non solo un insieme di competenze di base, ma piuttosto un insieme complesso di conoscenze e abilità, una strategia per lo sviluppo personale nel contesto dell'apprendimento permanente e la base per lo sviluppo di una comunità europea integrata e istruita (cfr. Mukan, Fuchyla, 2016). Inoltre, queste ampie definizioni che emergono dall'educazione degli adulti sembrano equiparare l'alfabetizzazione funzionale a un concetto più ampio di competenze per l'apprendimento permanente, come quelle definite nel quadro di riferimento europeo per tali competenze chiave.

Le ricerche dimostrano che l'educazione e la formazione all'alfabetizzazione influenzano principalmente la consistenza e lo sviluppo dell'elaborazione semantica (differenze quantitative), fonologica e sintattica. Anche la natura dello stimolo utilizzato nei compiti cognitivi sembra influenzare le differenze di prestazione tra studenti analfabeti e non analfabeti.

L'indagine sulle competenze degli adulti, nota come PIAAC, sviluppata dall'UNESCO, è stata ampiamente influenzata concettualmente e metodologicamente dai precedenti IALS. Il primo ciclo dell'indagine è stato condotto nel 2012 (OCSE, 2013a; OCSE, 2013b), il secondo nel 2014 e nel 2015 (OCSE, 2016), quando altri nove Paesi (33 in totale) hanno aderito all'indagine. L'obiettivo principale del PIAAC erano le competenze informatiche, che consistevano in competenze linguistiche (solo lettura), competenze numeriche e risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia, con quest'ultima che rappresentava principalmente le competenze TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) o digitali. La definizione PIAAC di competenze linguistiche si basa sulle competenze cognitive più specifiche ed esperienziali della lettura e della scrittura, considerando che l'alfabetizzazione comprende "una serie di competenze, dalla decodifica di parole e frasi scritte alla comprensione, interpretazione e valutazione di testi complessi" (OCSE, 2013b, p. 20). Sebbene PIAAC non utilizzi il termine analfabetismo funzionale, suggeriamo che l'analfabetismo funzionale possa essere collocato nei livelli della scala delle competenze linguistiche di PIAAC. PIAAC distingue le seguenti tre strategie cognitive per la decodifica e l'elaborazione del testo scritto: accedere e identificare (individuare le informazioni rilevanti in un testo), integrare e interpretare (combinare le varie informazioni presenti in un testo in un insieme significativo, consentendo di trarre conclusioni appropriate) e valutare e riflettere (mettere in relazione le informazioni testuali con altre informazioni, conoscenze ed esperienze).

L'analfabetismo funzionale è caratterizzato dalla capacità di identificare e comprendere singole lettere, parole e frasi, sebbene con un basso livello di comprensione in termini di

sulla lettura di testi continui (Grotluschen, Riekman, 2011; Russeler, Gerth, Boltzmann, 2011; Vagvolgyi et al. 2016), Secondo (Bulajić, Despotović, & Lachmann) in una visione più generale della lettura e dell'analfabetismo funzionale, facciamo riferimento a un quadro di coordinamento funzionale che descrive i processi cognitivi coinvolti nella lettura (Lachmann, van Leeuwen, 2014; Lachmann, 2018). Questo quadro comprende quattro fasi: reclutamento, modifica, coordinamento e automazione. Quando si impara a leggere, una persona ricorre innanzitutto a componenti e abilità già esistenti, che sono principalmente uditive e visive. Queste abilità vengono poi modificate per essere ottimizzate per il contesto di lettura. I modelli esistenti di percezione visiva e uditiva vengono adattati ed estesi per consentire l'acquisizione di materiale scritto. Durante la terza fase, vengono coordinate le abilità fonologiche (conversione grafema-fonema) e le strategie analitiche di percezione delle lettere (Lachmann et al., 2012) raggiunte nella seconda fase. Questo coordinamento viene automatizzato (Nicolson, Fawcett, 2018) nel corso di diversi anni durante la fase finale (Froyen et al., 2009).

Sulla base del quadro del modello, possiamo ipotizzare che gli adulti analfabeti funzionali non abbiano raggiunto la piena coordinazione dei processi dalla fase di modifica e, soprattutto, non abbiano automatizzato correttamente o completamente l'intero processo. Questo si può dedurre dalla loro capacità di leggere singole parole e frasi, ma dalla loro mancanza di capacità di comprendere testi più lunghi nel loro complesso. Gli adulti analfabeti funzionali operano con bassa efficienza e prestazioni a livello di testo perché investono un carico cognitivo maggiore nella lettura di singole parole e frasi a causa della mancata automatizzazione della lettura. Di conseguenza, hanno una minore capacità cognitiva residua di comprendere a livello di testo. In alternativa, il processo di lettura in alcuni analfabeti funzionali può essere automatizzato, ma la modifica o il coordinamento delle abilità alla base della lettura non è sufficientemente sviluppato. L'analfabetismo in questo senso non deve essere inteso come incapacità di leggere o scrivere.

L'acquisizione dell'alfabetizzazione è un processo a lungo termine di **a p p r e n d i m e n t o** concettuale e procedurale che deve combinare molte funzioni cognitive preesistenti per raggiungere la piena competenza. Come imperativo culturale, l'alfabetizzazione è stata sempre più imposta ai sistemi cognitivi individuali da quando è stata istituita l'istruzione primaria obbligatoria.

Nel processo di padronanza dell'alfabetizzazione, gli individui attraversano diverse fasi di apprendimento intensivo, a partire dall'acquisizione della conoscenza concettuale delle lettere e poi di come le parole vengono messe insieme, formando a loro volta frasi e testi.

Segue l'acquisizione di conoscenze procedurali sull'automatizzazione delle pratiche culturali di lettura e scrittura in **m o d o** più o meno quotidiano. L'acquisizione di questo aspetto comportamentale costringe l'individuo ad adattare e riorganizzare le strutture cognitive per creare/integrare un nuovo sistema alla base del linguaggio scritto. La funzionalità si riferisce a un livello di alfabetizzazione sufficiente per integrarsi nella società industriale (post)moderna, nonché al benessere personale e all'apprendimento permanente, allo sviluppo sociale ed economico (livello di integrazione/sviluppo sociale).

La ricerca sull'alfabetizzazione su larga scala intende la funzionalità come il livello di lettura/scrittura efficace e fluente, sufficiente a manipolare e comprendere testi in prosa e documentari ecologicamente importanti per il funzionamento quotidiano (livello comportamentale). L'approccio cognitivista enfatizza la funzionalità riferendosi ai processi cognitivi consolidati e sviluppati alla base delle abilità di lettura, come la consapevolezza fonologica, l'elaborazione ortografica e la strategia di lettura basata su percorsi lessicali (livello cognitivo).

Come risultato di questa rassegna, proponiamo la seguente definizione operativa: l'analfabetismo funzionale è l'incapacità di comprendere testi complessi nonostante un'istruzione adeguata, l'età, le competenze linguistiche, le capacità di lettura di base e il QI.

Queste incapacità non possono nemmeno essere spiegate completamente da disturbi sensoriali, cognitivi generali, neurologici o psicologici. Allo stesso tempo, tenendo **c o n t o** delle difficoltà di rendere operativo l'ambito concettuale dell'analfabetismo funzionale, decidiamo che una strategia di base per combattere l'analfabetismo funzionale è quella di adottare misure che portino a un aumento dei livelli di alfabetizzazione. Il progetto mira quindi ad aumentare il livello di

l'alfabetizzazione di gruppi identificati come affetti o particolarmente a rischio di analfabetismo funzionale. La nostra definizione operativa di alfabetizzazione è la seguente:

L'alfabetizzazione è la capacità di comprendere, creare e condividere stati mentali sofisticati (propri e altrui) o istruzioni cognitive attraverso codici simbolici (principalmente il linguaggio naturale), che è associata al funzionamento in una società maggioritaria. Nel progetto, ciò si riduce all'interazione con l'alfabetizzazione o all'operare con il significato linguistico.

Abbiamo inoltre formulato una serie di ipotesi comuni sulla natura del fenomeno dell'alfabetizzazione, che chiariscono ulteriormente l'ambito e la natura delle attività del progetto:

- L'alfabetizzazione è legata all'adattamento sociale in un ambiente specifico ambiente sociale, quindi implica si presume, che miglioramento delle competenze alfabetizzazione porti a un migliore adattamento sociale e a una migliore qualità della vita; una migliore alfabetizzazione implica una maggiore competenza in una particolare area di comunicazione nella società tradizionale, a condizione che ciò porti a un migliore adattamento sociale.

L'alfabetizzazione è la somma delle competenze individuali in tutte le lingue parlate dagli utenti e in tutti i domini simbolici rilevanti per il funzionamento sociale nella società tradizionale; l'apprendimento di una nuova lingua ha un ulteriore impatto sui livelli complessivi di alfabetizzazione;

1. I bassi livelli di alfabetizzazione possono essere definiti " analfabetismo funzionale" , ma i confini netti tra alfabetizzazione e analfabetismo funzionale sono sempre discutibili;
2. Alcuni gruppi (ad esempio, i rifugiati, la minoranza Rom, i migranti economici) potrebbero essere ad alto rischio di analfabetismo funzionale nel prossimo futuro, quindi sembra ragionevole iniziare subito le misure preventive (potrebbero essere il nostro gruppo target);
3. La prima infanzia è cruciale per lo sviluppo delle competenze alfabetiche e per la formazione della resilienza all'analfabetismo funzionale in età adulta (prevenzione dell'analfabetismo funzionale); ciò significa che i bambini piccoli possono essere il nostro gruppo di riferimento), sebbene il fenomeno dell'analfabetismo funzionale sia solitamente descritto in molti concetti come identificabile negli adolescenti e negli adulti;
4. Un livello sicuro di alfabetizzazione richiede una pratica costante, quindi la promozione di un miglioramento continuo dell'alfabetizzazione è una forma di salvaguardia contro l'analfabetismo funzionale;
5. Nell'ambiente multimediale della società moderna, la comunicazione linguistica può essere migliorata attraverso modalità visive, uditive, comportamentali e spaziali; ciò significa che la multimodalità è una strategia essenziale per migliorare l'alfabetizzazione.

## **B. Quali sono i problemi generali di alfabetizzazione in ogni contesto?**

### **Polonia**

Il ruolo delle competenze nel XXI secolo - il secolo della globalizzazione, delle società dell'informazione, delle economie basate sulla conoscenza e del progresso tecnologico - sta diventando sempre più cruciale. Le competenze e la qualità del capitale umano che esse comportano sono essenziali per mantenere il potenziale necessario alla crescita economica e al miglioramento del benessere della popolazione. Inoltre, alla luce degli attuali processi demografici che hanno portato a una diminuzione del numero di persone in età lavorativa in molti Paesi, la qualità del capitale umano diventa ancora più cruciale. Le competenze necessarie per valutare, analizzare e utilizzare le informazioni provenienti da fonti diverse, consentendo così l'acquisizione di tutti i tipi di abilità e conoscenze specializzate, sono essenziali nella vita professionale, privata e scolastica.

Allo stesso tempo, i cambiamenti tecnologici e socio-economici fanno sì che queste competenze debbano essere continuamente sviluppate e che il livello di istruzione formale, soprattutto per coloro che hanno lasciato il sistema educativo molto tempo fa, possa non riflettere e garantire un livello adeguato di competenze. Pertanto, lo sviluppo e il mantenimento delle competenze per l'apprendimento permanente sono oggi elementi importanti delle politiche educative e socio-economiche, riflessi in molti documenti politici nazionali e internazionali che indicano la strada da seguire per garantire una crescita sostenibile e inclusiva.

La valutazione del livello di competenza della popolazione, compresa l'identificazione dei gruppi a rischio - persone che non hanno il livello minimo di competenze per funzionare in modo efficiente in diverse sfere della vita - diventa quindi essenziale per la progettazione di politiche e dei relativi strumenti basati su una solida diagnosi della situazione (approccio evidence-based).

Mentre oggi l'analfabetismo è stato praticamente eliminato in Polonia e l'alfabetizzazione è un dato di fatto nei Paesi sviluppati, non lo sono l'alfabetizzazione informativa e le competenze di comprensione della lettura. Bassi livelli di alfabetizzazione informativa sono associati all'analfabetismo funzionale, che dovrebbe essere preso in considerazione per contrastare il fenomeno dell'analfabetismo funzionale.

Senza alfabetizzazione informativa, o con un livello basso, è difficile funzionare in un'economia di mercato, essere un consumatore informato e attivo dei messaggi dei media, tenersi al passo con le innovazioni tecnologiche o perseguire l'apprendimento permanente.

In questo spirito è stata sviluppata la definizione di information literacy da parte di esperti dell'UNESCO, della Federazione Internazionale delle Associazioni Bibliotecarie e del National Information Literacy Forum, tra gli altri. Questa definizione indica che l'alfabetizzazione informativa consente "a persone di ogni professione e provenienza di trovare, valutare, utilizzare e creare informazioni in modo efficace per raggiungere i propri obiettivi personali, sociali, professionali ed educativi". Inoltre, si dice che sia addirittura una luce "per la società dell'informazione". (Dabrowska, Drzewicki, Jasiewicz, Lipszyc, Stunża, in Lipszyc [a cura di], 2012).

Secondo l'ultimo censimento condotto nel 2011, solo l'1,4% dei polacchi in età 13 anni e oltre hanno un'istruzione primaria incompleta o non hanno alcuna istruzione (CSO, 2013). Rispetto ad altri Paesi europei, la Polonia è caratterizzata da una percentuale molto bassa di giovani che abbandonano l'istruzione e più del 40% dei giovani tra i 19 e i 24 anni studia all'università. Tuttavia, il livello delle necessarie competenze informative dei polacchi sembra ancora lontano da quello auspicato. Lo dimostrano, tra l'altro, i risultati dell'indagine PIAAC - Programme for International Assessment of Adult Competencies - condotta in 24 Paesi dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. All'indagine hanno partecipato 166.000 adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni selezionati a caso, tra cui quasi 9.500 polacchi. Gli intervistatori hanno visitato queste persone nelle loro case e le hanno intervistate, in parte misurando direttamente le competenze sulla base di una serie di compiti comparabili a livello internazionale. L'indagine PIAAC è la continuazione dell'indagine IALS (International Adult Literacy Survey) condotta negli anni Novanta. Con 22 Paesi, l'indagine ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) ha coperto 11 Paesi nel primo decennio del XXI secolo. Lo IALS e l'ALL, a loro volta, si basano sull'esperienza precedente delle indagini sulle competenze condotte in Canada e negli Stati Uniti.

La Polonia ha partecipato alle indagini IALS e PIAAC, che consentono di valutare i cambiamenti nel livello di alfabetizzazione informativa dei polacchi negli ultimi 20 anni. Questa sezione presenta i risultati di questi studi come sfondo per comprendere le specificità e le determinanti dell'analfabetismo funzionale in Polonia.

Vale la pena di notare anche il termine ricorrente nelle denominazioni in lingua inglese di questi studi "alfabetizzazione", che non ha un chiaro equivalente in polacco. L'antonimo di "alfabetizzazione" è il termine "analfabetismo", che in polacco viene tradotto con il termine *analfabetyzm*. D'altra parte, l'antonimo dell'analfabetismo in polacco è la literacy, che però non riflette in alcun modo l'oggetto di studio della competenza in questione. Il significato del termine inglese "literacy" si è evoluto con la diffusione dell'istruzione e il declino dell'analfabetismo nei Paesi sviluppati, e in alcuni contesti si riferisce anche a competenze matematiche di base, alla capacità di

l'uso dei media o l'alfabetizzazione informativa in generale. Un processo analogo non sembra essersi verificato nella lingua polacca per quanto riguarda i termini "alfabetizzazione" e "analfabetismo".

Un passo importante verso l'ampliamento della portata del termine analfabetismo è l'aggiunta del termine "funzionale", tuttavia le pubblicazioni in lingua inglese sulla ricerca in questione non si riferiscono a persone "analfabete", ma a persone con bassi livelli di "alfabetizzazione". Pertanto, il termine "analfabeta funzionale" può essere sostituito da (inteso come - nel contesto della Polonia - "frasi come" persone con basse competenze informative/chiave/base" classificazione dicotomica della popolazione in persone con e senza le competenze studiate.

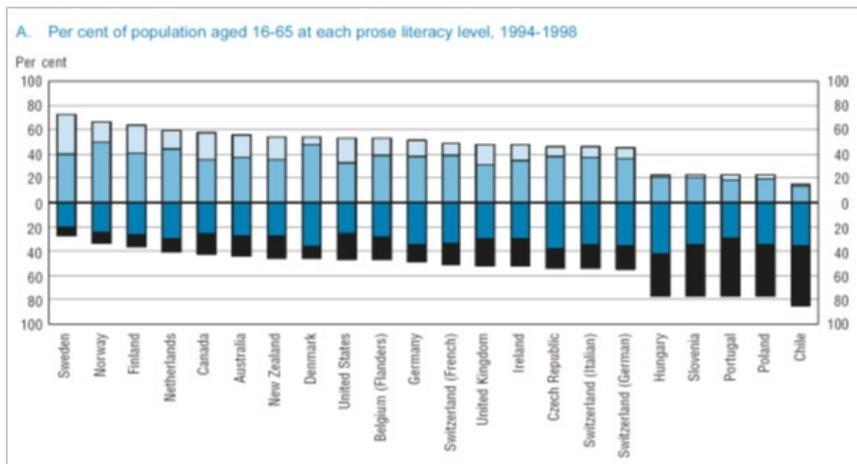
La storia della ricerca sulle competenze della popolazione non è lunga, risale solo agli anni Ottanta. Le ricerche condotte negli Stati Uniti e in Canada in questo periodo hanno combinato la metodologia dell'indagine con quella della ricerca psicometrica - un campo che, a sua volta, fonde la ricerca sui test psicologici e la statistica. La ricerca sulle competenze qui considerata, come la ricerca sociale, raccoglie da individui scelti a caso appartenenti alla popolazione oggetto di studio informazioni sulle loro caratteristiche socio-demografiche. Inoltre, come nella ricerca sociologica, gli intervistati risolvono una serie di compiti che vengono poi utilizzati, secondo la metodologia psicometrica, per stimare il livello di competenza della popolazione o di gruppi selezionati della popolazione in esame.

Inizialmente, 9 Paesi, tra cui la Polonia, hanno espresso interesse a partecipare allo studio IALS. Questi Paesi erano tenuti a preparare gli strumenti di ricerca (questionario personale e compiti), ad estrarre un campione rappresentativo della popolazione dello studio - persone di età compresa tra 16 e 65 anni, a condurre la ricerca sul campo secondo le linee guida stabilite e a fornire alle istituzioni di coordinamento un set di dati contenente le informazioni di almeno 3.000 persone intervistate completate.

È importante sottolineare l'importanza di un'adeguata preparazione degli strumenti di indagine, in modo che siano integri e comparabili tra paesi e lingue diverse, in particolare per quanto riguarda la misurazione delle competenze chiave relative alla capacità di lavorare con testi continui, documenti ed eseguire semplici calcoli. Secondo gli autori dello studio, questo obiettivo è stato raggiunto e il numero di compiti che non soddisfacevano le condizioni per un'adeguata qualità psicometrica era significativamente inferiore al numero di compiti da scartare. Tuttavia, dopo la conclusione dello studio, si sono levate voci sul peso culturale dei compiti di misurazione utilizzati, anche perché provenivano principalmente da studi americani e canadesi e non corrispondevano in gran parte alle realtà dei Paesi europei (per esempio, Hamilton e Barton, 2000, Gomez 2000).

Le interviste sono state condotte principalmente nel 1994 (Canada, Germania, Paesi Bassi, Svizzera e Stati Uniti). Incoraggiati dal successo del progetto, altri 5 Paesi si sono uniti al secondo ciclo dell'indagine nel 1996 e un terzo ciclo di IALS si è tenuto nel 1998.

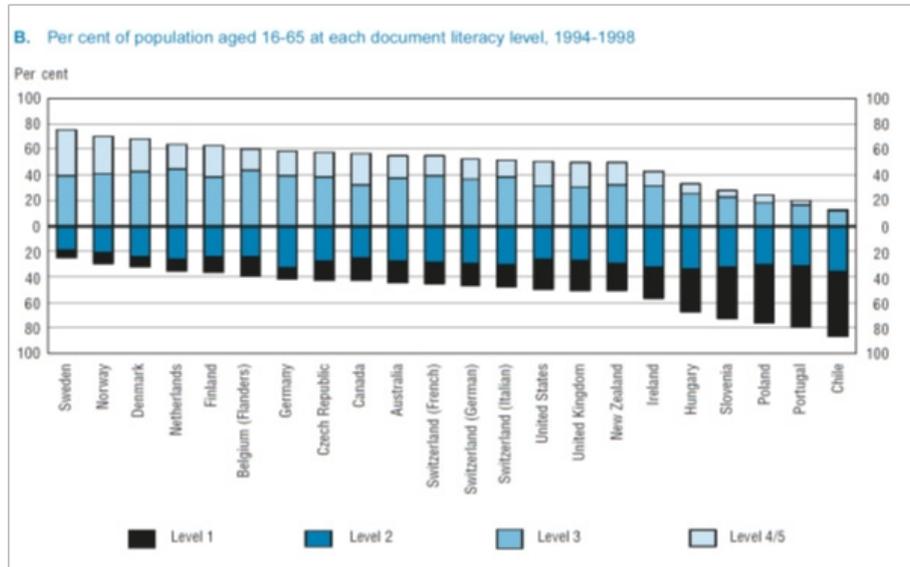
Lo IALS ha evidenziato differenze nei livelli di IL (definiti secondo i concetti dell'indagine statunitense) tra i vari Paesi, con Polonia, Cile e Portogallo all'ultimo posto e i Paesi scandinavi in cima alla classifica internazionale.



Percentuale della popolazione di età compresa tra i 16 e i 65 anni con ciascun livello di alfabetizzazione in prosa, 1994-1998

Svezia Norvegia Finlandia Paesi Bassi Canada Australia Nuova Zelanda Danimarca Stati Uniti Belgio (Fiandre) Germania Svizzera (francese) Regno Unito Irlanda Repubblica Ceca Svizzera (italiana) Svizzera (tedesca) Ungheria Slovenia Portogallo Polonia Cile

Figura 1: Percentuale di intervistati a diversi livelli di competenze funzionali - prosa (compiti verbali). Risultati per i singoli Paesi.

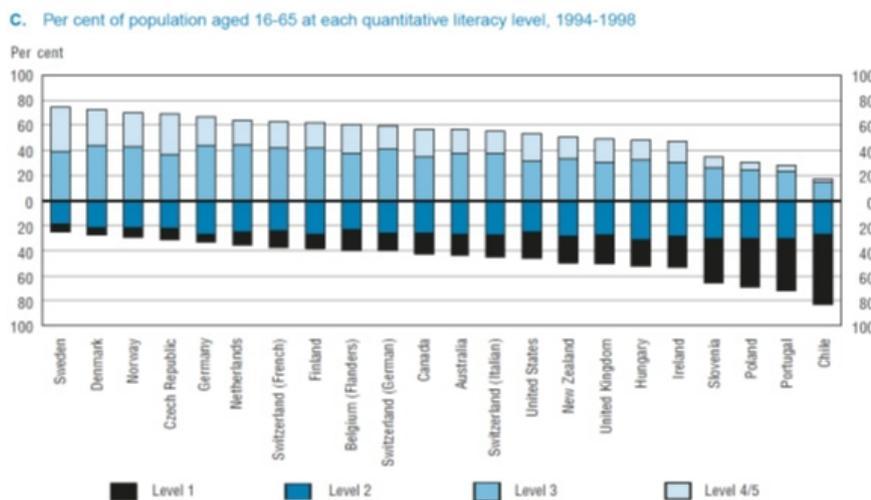


Percentuale della popolazione di età compresa tra i 16 e i 65 anni con ciascun livello di alfabetizzazione in prosa, 1994-1998

Svezia Norvegia Danimarca Paesi Bassi Finlandia Belgio (Fiandre) Germania Repubblica Ceca Canada Australia Svizzera (francese) Svizzera (tedesca) Svizzera (italiana) Stati Uniti Regno Unito Nuova Zelanda Irlanda Ungheria Slovenia Polonia Portogallo Cile

Livello 1      Livello 2      Livello 3      Livello 4/5

Figura 2: Percentuale di intervistati con diversi livelli di competenza funzionale - compiti con documenti. Risultati per i singoli Paesi.



Percentuale della popolazione di età compresa tra i 16 e i 65 anni con un livello di alfabetizzazione in prosa, 1994-1998

Svezia Danimarca Norvegia Repubblica Ceca Germania Paesi Bassi Svizzera (francese) Finlandia Belgio (Fiandre) Svizzera (italiana) Stati Uniti Nuova Zelanda Regno Unito Ungheria Irlanda Slovenia Polonia Portogallo Cile

Livello 1                  Livello 2                  Livello 3                  Livello 4/5

Figura 3: Percentuale di intervistati a diversi livelli di competenze funzionali - problemi con i numeri. Risultati per Paese.

Discutendo i risultati dell'indagine in Polonia, l'autore confronta i risultati ottenuti dai polacchi con quelli di altri Paesi e li descrive come allarmanti.

- Nelle tre scale del livello più basso (livello 1-3), i polacchi sono i più numerosi, e nel livello più alto (4/5), i più bassi. Allo stesso tempo, le differenze tra la Polonia e gli altri Paesi sono enormi.
- L'analisi dei fattori che influenzano l'alfabetizzazione funzionale mostra che la relazione più importante è quella con il livello di istruzione degli intervistati, mentre l'età, l'attitudine alla lettura, lo stile di vita, l'occupazione e il genere sono anch'essi fortemente correlati.
- Non è stata dimostrata la significatività di variabili come il luogo di residenza.
- Interpretando direttamente i risultati del sondaggio, si può giungere all'inquietante conclusione che all'epoca la maggior parte della società polacca era analfabeta funzionale: Le persone non solo avevano difficoltà a comprendere i testi e le informazioni rilevanti, ma non erano nemmeno in grado di lavorare negli uffici e di esercitare pienamente i propri diritti civici.
  - Questo, a sua volta, ha causato una presa di distanza da parte dei ricercatori e ha sollevato dubbi sull'obiettività dello studio (la rilevanza dei suoi risultati).
  - In effetti, a diverse aree vengono attribuiti significati diversi.

In seguito al successo dell'indagine, tuttavia, è emerso l'interesse per le variazioni nel tempo del livello di IL. A ciò si è risposto con l'indagine ALL, il cui primo ciclo è stato condotto nel 2003 e il secondo ciclo nel 2006-2008. La Polonia non ha partecipato a questa indagine.

Il numero di Paesi partecipanti allo studio ALL era la metà di quello dello studio IALS. Mentre era in corso il secondo ciclo di ALL, sono iniziati i lavori per un altro progetto internazionale, PIAAC. Molti dei Paesi osservatori di ALL hanno iniziato i preparativi per l'implementazione di PIAAC. Il periodo di raccolta dei dati è stato fissato per agosto-marzo 2012 e la maggior parte dei 24 Paesi che hanno aderito all'indagine ha rispettato questa scadenza. Tuttavia, questo era solo il primo ciclo dell'indagine, i cui risultati sono stati annunciati nell'ottobre 2013. Altri nove Paesi hanno aderito al secondo ciclo.

I domini indagati nella prima indagine internazionale IALS sulle competenze degli adulti sono stati tratti dagli studi statunitensi e canadesi già citati.

Chiamiamo queste competenze abilità funzionali di lettura e le definiamo come la capacità di comprendere e utilizzare informazioni stampate sia in forma verbale che grafica. Lo studio IALS ha distinto tre aree di competenza: la comprensione di testi continui (prose literacy), l'apprendimento di documenti e moduli (document literacy) e la literacy quantitativa. Tutti i compiti utilizzati nello studio IALS erano basati su materiali con cui gli intervistati avevano a che fare nella loro vita quotidiana. Nel caso della comprensione di testi continui, si trattava di articoli di giornale o libri di testo.

Lo studio ALL ha ripetuto la misurazione della comprensione di testi continui e della comprensione di documenti e moduli. L'esecuzione di semplici calcoli è stata sostituita dalla capacità di calcolo, che copre una gamma più ampia di competenze rispetto a quelle studiate in precedenza nello IALS.

In questa prospettiva, il ragionamento matematico non riguarda solo le operazioni sui numeri, ma anche le informazioni matematiche trasmesse in altre forme. ALL distingue cinque aree che richiedono il ragionamento

matematici: quantità e numero, dimensione e forma, formula e relazione, dati e probabilità e cambiamento (OCSE e Statistics Canada, 2011).

Le competenze studiate nel quadro PIAAC si riferivano in gran parte alle competenze critiche dello IALS I ALL. Nel definire la gamma di competenze da misurare, l'obiettivo principale era quello di cogliere le competenze critiche nel XXI secolo, in un mondo caratterizzato da un aumento esponenziale delle informazioni e dall'evoluzione di nuove forme di comunicazione. Tuttavia, non è stata dimenticata la comparabilità dei risultati con gli studi precedenti. L'indagine PIAAC è stata concepita come un'indagine di misurazione delle competenze basata su computer. Si tratta di un approccio pionieristico: nelle indagini precedenti, infatti, gli intervistati risolvevano i compiti di misurazione delle loro competenze su quaderni cartacei.

Di conseguenza, l'indagine PIAAC ha riguardato tre aree di competenza: l'alfabetizzazione, la capacità di calcolo e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le TIC (problem solving in ambienti ricchi di tecnologia). Queste ultime competenze sono considerate e definite come "la capacità di utilizzare un computer e Internet per reperire e analizzare informazioni, comunicare con gli altri e svolgere compiti pratici in contesti privati, professionali e sociali". La misurazione della competenza TIC non si concentra sulle abilità informatiche, ma sul loro utilizzo per svolgere diversi tipi di compiti.

In questo senso, le competenze tecniche sono un mezzo per facilitare la soluzione dei problemi, non un fine in sé.

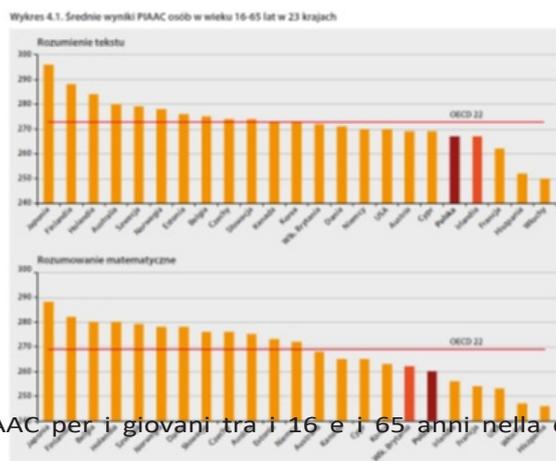


Figura 5: Punteggi medi del PIAAC per i giovani tra i 16 e i 65 anni nella comprensione della lettura e nel ragionamento matematico.

Poiché la Polonia ha partecipato alle indagini IALS e PIAAC, possiamo valutare i cambiamenti nel livello di capacità di comprensione della lettura della popolazione nell'arco di 17 anni. L'analisi dei risultati mostra un chiaro aumento delle capacità di comprensione della lettura dei polacchi nel periodo intercorso tra le indagini (cfr. Figura 6). Tuttavia, l'aumento del livello medio di competenza nella popolazione non è la regola. In diversi Paesi europei - Danimarca, Germania e Svezia - la comprensione della lettura è peggiorata, il che dovrebbe essere un segnale preoccupante, mentre in altri Paesi non è stato osservato alcun cambiamento. La Polonia ha registrato il miglioramento più significativo delle capacità della popolazione tra i Paesi esaminati. Vale la pena notare che, nonostante ciò, il punteggio medio della Polonia nell'indagine PIAAC ci colloca tra i peggiori Paesi dell'OCSE (solo francesi, italiani e spagnoli hanno competenze inferiori). Questo paradosso è facilmente comprensibile se si guarda al punteggio della Polonia nell'indagine IALS. All'epoca eravamo a più di 40 punti dalla media OCSE, ora siamo a 6 punti, quindi la distanza da recuperare era notevole. I ricercatori sottolineano che all'inizio degli anni '90 l'ambiente informativo di una moderna economia di mercato era nuovo per i polacchi.

I polacchi si stavano appena abituando a una quantità spropositata di informazioni sotto forma di volantini e pubblicità, oltre che di vari documenti come le dichiarazioni dei redditi. Questo potrebbe indicare un potenziale pregiudizio culturale nei risultati dell'indagine in Polonia, che dovrebbe essere tenuto presente nell'interpretazione dei risultati.

Confrontando i risultati della Polonia, si possono individuare le conclusioni più importanti:

- Il livello di competenza dei polacchi di età compresa tra i 16 e i 65 anni è inferiore al livello medio di competenza dei residenti dei Paesi OCSE (che hanno partecipato all'indagine). Il punteggio della Polonia nella comprensione della lettura è di 6 punti lontano dalla media OCSE (267 punti contro 273 punti), e nel ragionamento matematico - di 9 punti (260 punti contro 269 punti).
- Anche le competenze dei polacchi in materia di TIC sono inferiori a quelle dei paesi OCSE: il 38% degli adulti polacchi ha un basso livello di competenze in materia di TIC, e alta - solo il 19%, rispetto al 27% e al 34% rispettivamente dei Paesi OCSE. In Polonia, quasi il 15% degli adulti ha bassi livelli di comprensione della lettura e di ragionamento matematico, e un altro 13% ha bassi livelli in una di queste aree.
- Quasi tutte queste persone hanno scarse o nulle competenze in materia di TIC. Allo stesso tempo, il 14% degli adulti ottiene un punteggio molto alto in almeno una delle aree di competenza testate.
- Il livello medio di competenza è più basso tra le persone anziane.
- In Polonia, come in altri Paesi, si osserva un calo del livello delle competenze testate a partire dai 30 anni circa.
- I polacchi di età compresa tra i 16 e i 24 anni e tra i 55 e i 65 anni hanno ottenuto un punteggio di 32 nella comprensione della lettura e di 25 nel ragionamento matematico.
- Il 38% dei giovani è altamente qualificato nelle TIC, rispetto ad appena il 3% degli anziani.
- In Polonia, le donne superano gli uomini nella comprensione della lettura (con una differenza di 6 punti), mentre nel ragionamento matematico le differenze sono trascurabili.
- Le prestazioni delle donne nella comprensione della lettura e nel ragionamento matematico variano meno di quelle degli uomini. Un numero maggiore di uomini è altamente qualificato nell'uso delle TIC.
- La relazione tra competenze e istruzione è forte. In Polonia, la differenza tra i punteggi medi di chi ha un'istruzione superiore e di chi ha un'istruzione secondaria o inferiore è di 70 punti nella comprensione della lettura e 74 punti nel ragionamento matematico.
- Circa il 37% di coloro che hanno un'istruzione terziaria ha un livello elevato di competenze TIC, rispetto al 2% di coloro che hanno un'istruzione più bassa. Differenze tra i risultati in Polonia e le medie OCSE per gruppi con un livello di istruzione simile sono più basse o inesistenti per l'istruzione terziaria.

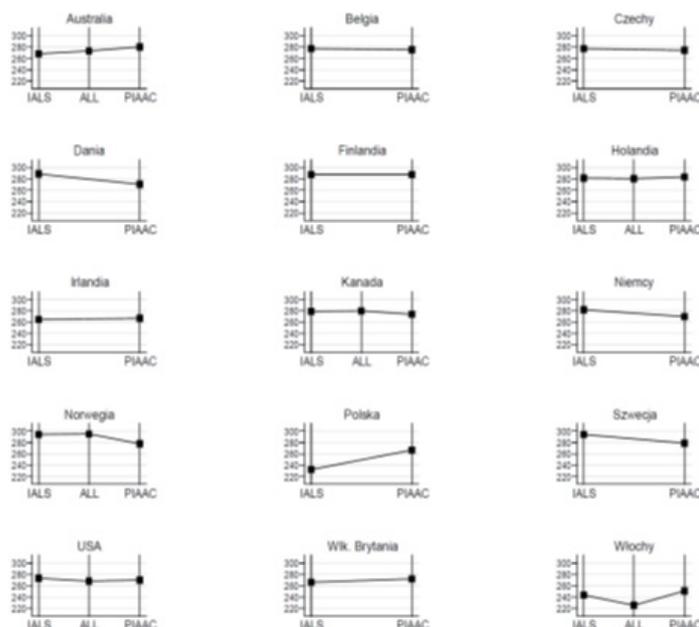


Figura 6: Sintesi dei risultati dello studio IALS-ALL-PIAAC.

- Un confronto tra i risultati del PIAAC e dello IALS - un'indagine condotta in Polonia nel 1994 - mostra un chiaro aumento del livello di competenza dei polacchi nella comprensione della lettura (di 35 punti).
- La Polonia ha registrato il miglioramento più significativo di tutti i Paesi che hanno partecipato a entrambe le indagini.
- Mentre nel 1994 più del 40% degli adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni aveva livelli di alfabetizzazione bassi, nel 2011 questa percentuale è scesa al 19%. Allo stesso tempo, il triplo delle persone ha oggi livelli di alfabetizzazione elevati (3% nello IALS rispetto al 10% nel PIAAC).

Società dell'informazione, civiltà dell'informazione, età dell'informazione: questi termini compaiono spesso nel giornalismo, nei documenti accademici e nelle conversazioni quotidiane. Fondamentalmente legata a questi termini è la nozione di competenza informativa, che si deve possedere per appartenere a una società dell'informazione. Il ruolo dell'alfabetizzazione informativa come condizione per la coesione sociale e lo sviluppo economico è sempre più enfatizzato. Sebbene il livello di istruzione della popolazione nei Paesi sviluppati non sia mai stato così alto come oggi, la percentuale di persone con una bassa competenza informativa è elevata, come dimostrano i risultati degli studi presentati sopra. Il declino del livello medio di alfabetizzazione informativa in alcuni Paesi sviluppati, descritto sopra, può minacciare la loro competitività futura.

Non si può sperare di migliorare le competenze informative di base della popolazione aumentando il livello medio di istruzione formale della popolazione, poiché questo non può aumentare all'infinito. Un ruolo maggiore può essere svolto dalle politiche di apprendimento permanente, che non solo dovrebbero essere sistematicamente attuate e sviluppate dai governi, ma la cui necessità dovrebbe essere sentita anche dai cittadini. E coloro che spesso non vedono ostacoli al loro ulteriore sviluppo professionale, nonostante le loro scarse competenze, spesso si discostano con la loro valutazione soggettiva delle competenze dai risultati della misurazione oggettiva. La ricerca sull'alfabetizzazione informativa della popolazione presentata in questo studio serve proprio a fornire una diagnosi affidabile della situazione, che a sua volta dovrebbe essere utilizzata per definire le politiche e i loro strumenti. Attualmente in Polonia non esiste una politica globale sull'apprendimento permanente e sullo sviluppo delle competenze. Pertanto, c'è ancora molto da fare.

## ITALIA

L'analfabetismo funzionale si riferisce generalmente a conoscenze linguistiche (alfabetizzazione) e/o aritmetiche (numeriche) insufficienti per svolgere i compiti assegnati o per inserirsi positivamente nella vita sociale. L'aumento dell'analfabetismo funzionale può portare a una mancanza di autosufficienza nelle persone che non sono in grado di comprendere testi di base o di eseguire anche i più elementari calcoli aritmetici. Il problema è noto da tempo e negli ultimi anni ha attirato l'attenzione delle istituzioni nazionali e sovranazionali, che hanno cercato di quantificare il livello di analfabetismo funzionale (o il suo contrario: la conoscenza) in diversi Paesi europei ed extraeuropei. Ma come si valuta il livello di analfabetismo funzionale?

In linea con la procedura OCSE, i livelli di alfabetizzazione e di calcolo sono misurati con questionari cartacei o digitali per coloro che ne fanno richiesta.

Il punteggio di ciascuno dei due tipi di test (literacy e numeracy) è assegnato a un punteggio che misura il livello di conoscenza (proficiency) dell'esaminando. Sono stati definiti sei livelli (meno di 1 e da 1 a 5, dove 1=peggiore; 5=migliore), che corrispondono ai valori del punteggio del test nelle classi:

Livello<1: punteggio inferiore a 176: analfabetismo totale o quasi totale Livello

1: punteggio superiore a 176 ma inferiore a 226: analfabetismo funzionale

grave Livello 2: punteggio superiore a 226 ma inferiore a 276: analfabetismo

funzionale Livello<1: punteggio inferiore a 176: analfabetismo totale o quasi

totale Livello 1: punteggio superiore a 176 ma inferiore a 226: analfabetismo

funzionale grave Livello 2: punteggio superiore a 226 ma inferiore a 276:

analfabetismo funzionale

Livello 3: punteggio pari o superiore a 276 ma inferiore a 326: conoscenza sufficiente o

appena sufficiente Livello 4: punteggio pari o superiore a 326 ma inferiore a 376: conoscenza

buona

Livello 5: punteggio di 376 e oltre: livello di conoscenza alto/molto alto.

L'analfabetismo funzionale in Italia è attualmente ad un livello molto alto. Lo confermano i dati più affidabili, quelli dell'indagine PIAAC-OCSE 2019, l'ultima disponibile sull'argomento. Secondo la classifica, circa il 28% della popolazione italiana tra i 16 e i 65 anni è analfabetista funzionale. Si tratta di uno dei peggiori indicatori in Europa, secondo solo alla Turchia, dove è colpito il 47% della popolazione. Nel mondo, sono 773 milioni i giovani e gli adulti che non possiedono le competenze di base di lettura e scrittura. Nell'anno precedente alla Covid, solo lo 0,6% dei quindicenni italiani, rispetto a una media OCSE dell'1,1%, ha raggiunto il livello più alto di preparazione. Ma con la pandemia i numeri sono peggiorati, visto che il 62,3% dei giovani è passato all'istruzione a distanza.

Secondo l'OCSE e l'ISFOL 1, l'analfabetismo funzionale non riguarda un segmento specifico della popolazione italiana, ma gruppi demografici diversi in tutte le aree. Tuttavia, i dati consentono di individuare con una certa precisione i soggetti più esposti a questo fenomeno:

- In termini di età, una persona su tre ha più di 55 anni; solo un giovane italiano su sei non comprende appieno il significato di ciò che legge. Una grande percentuale è costituita da adulti con più di 55 anni;

- Dal punto di vista professionale, la maggior parte è disoccupata o, nella stragrande maggioranza dei casi, svolge lavori manuali e di routine (ad esempio, lavori domestici non retribuiti) o lavora nell'economia informale o in impieghi precari in cui non è prevista una formazione sul posto di lavoro;

- Dal punto di vista educativo, sono generalmente poco istruiti. Molti di loro hanno abbandonato precocemente la scuola;

- Dal punto di vista geografico, il sud e il nord-ovest del Paese sono le regioni con la percentuale più alta; in queste aree si concentra oltre il 60% dei lavoratori non qualificati.

Questo fenomeno deve essere ridotto tra le generazioni future, ma anche tra le persone di mezza età. Questo fenomeno viene spesso definito "analfabetismo funzionale secondario".

Questo fenomeno si verifica quando una persona, non avendo esercitato la propria intelligenza creativa e critica (attraverso l'apprendimento, la lettura o l'informazione) per un lungo periodo di tempo, subisce una vera e propria riduzione delle capacità precedentemente acquisite. Sembra che ci sia un vero e proprio crollo del cervello con l'avanzare dell'età, probabilmente dovuto alla mancanza di esercizio fisico e alla limitata educazione giovanile da parte degli "anziani" di oggi. Forse le persone della "terza età" dovrebbero essere incoraggiate a dedicarsi non solo ad attività di svago, ma anche ad attività sociali o ricreative che impegnino la mente, come giocare a bridge (ampiamente riconosciuto come un valido "ritardatore" dell'invecchiamento cerebrale), a scacchi o a puzzle. Una maggiore partecipazione sociale può anche aiutare a "non dimenticare" o ad acquisire e, soprattutto, a non perdere il desiderio di imparare/memorizzare.

Per contrastare la diffusione di questa piaga sociale, i principali istituti di ricerca del settore suggeriscono essenzialmente le stesse strategie:

- Aggiornare i percorsi formativi per fornire gli strumenti necessari a comprendere nel modo più accurato possibile la realtà - in continua evoluzione - che ci circonda;
- Scoraggiare l'ingresso precoce nel mercato del lavoro aumentando gli investimenti nel sistema educativo pubblico;
- L'educazione culturale secondo il cosiddetto approccio "lifelong learning". Questa filosofia incoraggia il continuo consolidamento delle competenze, anche tra gli adulti;

Il fatto è che in Italia anche gli studenti universitari, cioè quelli che hanno almeno un diploma di scuola superiore, mostrano serie difficoltà con la lingua, tanto che 600 docenti universitari, accademici e linguisti hanno scritto un'accurata lettera al governo per organizzare "corsi di recupero" in alcune università. Secondo i ricercatori, la realtà è che "la stragrande maggioranza degli studenti non ha una conoscenza sufficiente degli strumenti linguistici di base".<sup>2</sup> Forse è il caso di sottolineare che una situazione del genere non si verifica, almeno non in misura così significativa, negli altri Paesi OCSE presi in esame. Il contesto socio-familiare e culturale ha un enorme impatto sui livelli di apprendimento e di competenza. Tra questi fattori, i più correlati sono:

- educazione dei genitori;
- numero di libri posseduti durante l'adolescenza;
- stato di famiglia.

I dati rivelano i seguenti risultati: chi ha genitori con istruzione secondaria inferiore ha un punteggio medio di alfabetizzazione di 243 in Italia; chi ha almeno un genitore con istruzione secondaria superiore ha un punteggio medio di 268, mentre chi ha almeno un genitore con istruzione terziaria ha un punteggio medio di alfabetizzazione di 283. Va notato che in tutti e tre i casi i rispettivi punteggi medi dell'OCSE (255, 279 e 295) sono più alti che in Italia e sempre nella stessa misura.

La stessa tendenza si riscontra, sia in Italia che nei Paesi OCSE, per i punteggi numerici. La differenza di punteggio tra chi ha almeno un genitore con un'istruzione terziaria e chi non ha genitori con un'istruzione terziaria è di circa 40 punti, sia in Italia che nei Paesi OCSE, e raggiunge il massimo negli Stati Uniti, dove la differenza è di circa 57 punti. L'analfabetismo si rivela funzionale sia alla criminalità organizzata - che ha nei NEET un ampio bacino di reclutamento - sia alla corruzione. La criminalità organizzata cerca sempre di influenzare l'esito delle elezioni locali a proprio favore per avere un appoggio nell'amministrazione. È quindi ovvio che sostenga il partito che ha maggiori probabilità di vincere, e tra i suoi candidati quelli meno istruiti e più facilmente corruttibili.

L'analfabetismo informatico è molto diffuso anche in Italia. Questo fenomeno riguarda in particolare la "terza età": solo il 10% degli italiani "over 65" (fonte: Banca Centrale Europea, BCE: Statistical Data Warehouse:) è in grado di utilizzare Internet. Banca Centrale Europea, BCE: Statistical Data Warehouse: <http://sdw.ecb.europa.eu/>) sono in grado di utilizzare le tecnologie informatiche, vanificando così gli sforzi fatti dalla pubblica amministrazione centrale per creare servizi online. Basta recarsi in un qualsiasi ufficio postale nei primi giorni del mese, soprattutto nei piccoli centri, per vedere una folla di "vecchietti" in coda per la pensione, mentre da tempo, e raccomandato dallo stesso INPS 3, si punta su conti correnti bancari accessibili e gestibili anche digitalmente (home banking).

Un'altra testimonianza di questa forma di analfabetismo funzionale è il bassissimo utilizzo delle carte (di credito, di debito o prepagate) in Italia rispetto agli altri Paesi europei: nel nostro Paese, l'80% delle transazioni di beni di consumo avviene ancora in contanti e solo il 20% (o meno) con le carte (fonte: BCE - Banca Centrale Europea); in Paesi come il Regno Unito e l'Olanda, il rapporto è esattamente opposto.

L'OCSE ha recentemente pubblicato un rapporto interamente dedicato all'Italia: Diagnostic Report on Skills Strategy - Italy 2017, disponibile sul sito dell'istituzione<sup>4</sup>.

Questo rapporto, dopo aver salutato con favore i progressi compiuti da alcune riforme completate - in particolare l'Employment Act<sup>5</sup> - e da quelle in corso o in programma, presenta all'Italia un conto piuttosto salato per il diffuso analfabetismo funzionale e per lo scarso impegno nell'aggiornamento e nella riqualificazione dei lavoratori. Suggestisce, o meglio detta, quattro "pilastri" (pillars) su cui costruire e ben dieci sfide (challenges) da superare:

- Pilastro 1: Sviluppo di competenze rilevanti
- Pilastro 2: Attivare l'offerta di competenze
- Pilastro 3: Uso efficace delle competenze
- Pilastro 4: Rafforzare i sistemi di competenze

Sfida 1: garantire che i giovani di tutto il Paese abbiano le conoscenze [competenze] necessarie e sufficienti per proseguire gli studi;

Sfida 2: Aumentare l'accesso all'istruzione superiore e creare le condizioni per un suo utilizzo efficace;

Sfida 3: Aumentare le competenze degli adulti poco qualificati; Sfida 4: Eliminare le

barriere esistenti sul mercato del lavoro tra domanda e offerta; Sfida 5: Incoraggiare

le donne e i giovani a partecipare al mercato del lavoro; Sfida 6: Fare un uso migliore

delle competenze individuali sul posto di lavoro;

Sfida 7: Utilizzare dipendenti con conoscenze avanzate per promuovere l'innovazione;

Sfida 8: AUMENTARE la collaborazione tra università e imprese per migliorare i risultati degli studi avanzati;

Sfida 9: Pianificare la formazione dei giovani per evitare conflitti o specializzazioni non adeguate alle esigenze del mercato del lavoro;

<sup>3</sup> Istituto Nazionale della Previdenza Sociale.

<sup>4</sup> Rapporto diagnostico-Italia.pdf (oecd.org)

<sup>5</sup> Il Jobs Act è la riforma del lavoro voluta dal Governo Renzi nel 2015, che introduce una serie di misure volte a rinnovare il mercato del lavoro. Le nuove regole riguardano sia i lavoratori, sia le aziende e anche i candidati.

Sfida 10: investire nella formazione avanzata.

A pagina 51 del suddetto rapporto si legge: "L'Italia ha compiuto progressi significativi nel miglioramento della qualità della scuola negli ultimi anni, con punteggi medi complessivamente in aumento in lettura, matematica e scienze. Mentre i risultati in matematica sono ora in linea con la media OCSE, i quindicenni italiani sono ancora indietro rispetto ai loro coetanei di altri Paesi OCSE in lettura e scienze (OCSE, 2017a; OCSE 2016b). Sono necessari ulteriori sforzi per migliorare questi risultati, dato che le competenze di base sono le fondamenta dell'apprendimento futuro e, in quanto tali, influenzano sia la possibilità di acquisire altre competenze, come quelle digitali e professionali, sia l'ampliamento del proprio portafoglio di competenze in età avanzata."

Nel rapporto OCSE, due aspetti emergono in modo significativo in Italia: una stretta correlazione delle competenze acquisite in base al livello di istruzione dei genitori; differenze significative nel livello di conoscenza in base all'area geografica.

Le significative differenze di competenze (proficiency) tra le diverse regioni italiane - sempre secondo il rapporto citato - sono anche in gran parte dovute alla cattiva gestione delle istituzioni locali preposte all'istruzione secondaria. La frammentazione degli enti locali delegati all'istruzione secondaria, seconda solo alla Francia tra tutti i Paesi OCSE, è probabilmente la maggiore responsabile delle significative differenze regionali di rendimento in Italia.

Tra i rimedi per un Paese come l'Italia, sarebbe certamente necessario aumentare il numero delle scuole, migliorare i curricula, che comprenderebbero anche una buona "educazione civica" (a partire dallo studio della Carta Costituzionale), iniziative di recupero e inclusione dei NEET. Forse, soprattutto, servirebbe migliorare drasticamente la qualità dell'insegnamento, che è piuttosto carente, tranne che nelle scuole elementari, come dimostrano i mediocri risultati che gli studenti italiani ottengono nelle competizioni internazionali. "concorsi".

Forse bisognerebbe anche riflettere sull'innalzamento dell'età dell'obbligo scolastico, in quanto la licenza media inferiore (ginnasio) appare attualmente insufficiente a garantire il livello minimo di competenze necessarie per un corretto inserimento nella complessa società civile del terzo millennio: quasi nessuno con la licenza media inferiore (ginnasio) frequenta la terza media, e pochissimi con la licenza ginnasiale riescono a farlo.

## AUSTRIA

### Misurazione delle competenze individuali PLUS (IKM PLUS)

"L'iKMPlus è uno strumento per registrare le competenze disciplinari e valutare le competenze trasversali degli studenti. L'iKMPlus può essere suddiviso in singoli moduli obbligatori e opzionali, che sono specificamente adattati ai rispettivi requisiti dell'istruzione primaria e secondaria" (cfr. IQS, 2022).

Uno degli obiettivi di iKMPlus è quello di registrare le competenze e osservare i progressi dell'apprendimento. I risultati vengono comunicati subito dopo l'esame e i successivi passi educativi per raggiungere gli obiettivi e promuovere i punti di forza vengono adattati. Insieme ai genitori, ai bambini e all'insegnante responsabile, vengono concordati ulteriori obiettivi educativi e passi specifici per il bambino. Il feedback sulla classe aiuta gli insegnanti a riflettere e a sviluppare il loro insegnamento.

Le scuole utilizzano queste informazioni per sviluppare ulteriormente la qualità della scuola. I risultati dell'iKMPlus non saranno utilizzati per la valutazione dei risultati o come criterio di ammissione alle scuole secondarie. Vengono utilizzati per il sostegno individuale degli studenti, per l'ulteriore sviluppo dell'insegnamento, nonché per lo sviluppo e la qualità della scuola (cfr. IQS, 2022).

Gli insegnanti possono partecipare volontariamente a vari corsi di formazione per fornire le conoscenze necessarie a misurare correttamente le competenze, leggere e interpretare i risultati degli studenti e ricavare ulteriori azioni (di supporto) sulla base dei risultati degli studenti (cfr. ibid., 2022).

## Studi internazionali

Il Programme for International Student Assessment (PISA) misura le competenze degli studenti di 15/16 anni in lettura, matematica e scienze. Nel 2000, 2009 e 2018, l'attenzione si è concentrata sulla lettura. In PISA 2015, i risultati sono stati inferiori alla media OCSE e quindi si sono classificati al 25° posto. In PISA 2018, la media OCSE è scesa, quindi l'Austria si è collocata al livello medio (cfr. Rechnungshof Österreich, 2020, pag. 20).

Ad oggi, gli alunni austriaci hanno partecipato allo Studio internazionale sul progresso della lettura (PIRLS) in tre occasioni. L'Austria si colloca principalmente al di sotto della media nelle competenze di lettura (cfr. Rechnungshof Österreich, 2020, p. 18). L'Austria ha registrato una percentuale piuttosto bassa di lettori di alto livello (8%), mentre la percentuale di lettori di basso livello è stata del 16%, leggermente inferiore alla media dell'UE (cfr. ibid., 2020, p. 18).

I gruppi a rischio di lettura scolastica sono costituiti dai seguenti fattori contestuali

- **Disparità di genere:** sono state riscontrate differenze significative tra ragazze e ragazzi nella lettura. Più ragazze che ragazzi hanno ottenuto i risultati migliori in lettura. La percentuale di ragazzi nel gruppo ad alto rischio era significativamente più alta di quella delle ragazze.
- **Differenze legate alla migrazione:** I bambini senza un background migratorio hanno ottenuto risultati significativamente migliori in media rispetto agli alunni con un background migratorio. Secondo PISA 2018, lo svantaggio nella comprensione della lettura tra gli adolescenti migranti in Austria è stato analizzato nel terzo inferiore dei 26 Paesi di confronto (Paesi UE/OCSE). Secondo PISA 2018, la situazione sfavorevole nella comprensione della lettura tra gli adolescenti migranti in Austria è stata analizzata nel terzo inferiore dei 26 Paesi di confronto (Paesi UE/OCSE). -> Le analisi delle tendenze hanno mostrato in PIRLS 2016 che, nel confronto decennale, la capacità di lettura dei bambini autoctoni è aumentata in modo significativo, mentre è rimasta più o meno la stessa tra i bambini immigrati. Questa tendenza ha ampliato il divario di risultati (quasi due anni di apprendimento) tra i bambini con e senza un background di immigrazione.
- **Differenze sociali:** come dimostrato da diversi studi, l'istruzione in Austria è in gran parte ereditaria. L'istruzione familiare ha una forte influenza sul successo scolastico dei bambini e sulla loro carriera scolastica. Gli alunni i cui genitori hanno qualifiche formali basse sono sovrarappresentati nei gruppi a rischio. Al contrario, i bambini con genitori con un'istruzione superiore sono sottorappresentati nei gruppi a rischio (cfr. Rechnungshof Österreich, 2020, p. 24).

## Ancoraggio organizzativo della promozione della lettura

In Austria, un gran numero di attori ha attuato misure e programmi per promuovere la lettura e l'ortografia, sia all'interno che all'esterno della scuola. Presso il Ministero è stato istituito un Ufficio di coordinamento pedagogico per l'alfabetizzazione alla lettura, che si occupa delle questioni relative alla promozione della lettura.

Ufficio di coordinamento Lettura (KsL), nazionale rete nazionale che riunisce esperti nel campo della formazione degli insegnanti, rappresentanti della supervisione scolastica e della pratica scolastica, che collabora con altre istituzioni di lettura in questa rete e diffonde le ultime scoperte sulla didattica della lettura.

L'associazione Buch.Zeit è stata incaricata dal ministero di agire come agenzia di servizi per le biblioteche scolastiche nelle scuole dell'obbligo in tutta l'Austria. (Rechnungshof Österreich, 2020, p. 40). In sede di revisione dei curricula per le scuole primarie e secondarie inferiori, il Ministero federale dell'Istruzione, della Scienza e della Ricerca dovrebbe garantire che essi possano essere utilizzati come base completa e pratica per un lavoro didattico specifico (cfr. ibid., 2020, p. 48).

Azioni positive per l'alfabetizzazione in Austria

## 1. Salzburger LeseScreening (SLS)

Dominio di risultato misurato: SLS misura le abilità di lettura di base utilizzando l'incentivo naturale alla lettura. Misura principalmente la velocità di lettura. L'accuratezza della lettura viene misurata indirettamente e con minore precisione.

Concetto: i bambini leggono in silenzio un elenco di frasi. Alla fine di ogni riga segnano se la frase è corretta o meno. Il punteggio grezzo è il numero di frasi lette correttamente in 3 minuti.

Possibili applicazioni: Lo SLS può essere utilizzato come test di screening per le abilità di lettura di base. A questo scopo, la procedura ha la proprietà positiva di essere adatta come test di gruppo, il che significa che tutti i bambini della classe possono lavorare sul test c o n t e m p o r a n e a m e n t e . Riassumendo i risultati del test dei bambini, si possono anche fare delle affermazioni sul livello di prestazione delle classi. Grazie alle forme parallele disponibili, il test può essere ripetuto a brevi intervalli di tempo per rilevare i cambiamenti nelle abilità di lettura di base.

Opzioni di valutazione: Oltre al numero di frasi correttamente valutate come valore di punteggio grezzo, è possibile determinare i quozienti di lettura (LQ) utilizzando le tabelle di normalizzazione. Il QL indica quanto la capacità di lettura si discosta dalla media del campione di normalizzazione. La scala scelta per il QL corrisponde a quella conosciuta per il quoziente di intelligenza (media 100, deviazione standard 15). Poiché in tutte le classi viene utilizzato lo stesso materiale per le frasi, il ritardo nella capacità di lettura può essere espresso anche in anni di insegnamento.

Forme parallele: Esistono due versioni parallele, costruite a partire da frasi diverse ma comparabili. Ciascuna delle due versioni della frase esiste in due varianti con un ordine della frase leggermente diverso.

Sforzo: il test SLS, comprese le istruzioni, la distribuzione e la raccolta dei libretti, richiede circa 15 minuti (il tempo di elaborazione pura è di 3 minuti). La valutazione dei libretti con le diapositive richiede circa 1-2 minuti per bambino. Pertanto, con una classe di dimensioni medie, l'intera implementazione della SLS e la valutazione comportano uno sforzo di 2-3 minuti per bambino.

corrente metodo metodo di screening rileva differenze w di base capacità di lettura. Significa questo impeccabile, veloce i senza sforzo lettura. Non si tratta di non si tratta della comprensione della lettura, che è legata alle abilità linguistiche e ai requisiti di conoscenza, ma piuttosto dell'aspetto tecnico della lettura (cfr. Mayringer et al., n.d.).

Una debolezza nelle abilità di base di lettura delle parole può danneggiare seriamente la carriera scolastica e lo sviluppo educativo delle persone affette da questo disturbo. La procedura di screening contribuisce all'individuazione di una debolezza di lettura esistente (cfr. ibid., n.d.).

## 2. Iniziativa di lettura di Hofer "La formazione si basa sulla lettura".

"La nostra iniziativa di lettura si concentra sull'incoraggiamento dei bambini e dei giovani a leggere", si legge nella dichiarazione di Hofer. La lettura è una delle abilità più importanti del nostro tempo. Tuttavia, un giovane su cinque in Austria non sa leggere. Ciononostante, un giovane su cinque in Austria non riesce a leggere in modo comprensibile. Per cambiare questa situazione e dare ai bambini strumenti migliori per il futuro, Hofer ha unito le forze con il Club del Libro della Gioventù Austriaca per lanciare una nuova iniziativa volta a promuovere la lettura e le competenze linguistiche tra i bambini e i giovani. Con l'iniziativa "L'educazione inizia con la lettura", i bambini dovrebbero divertirsi a leggere (cfr. Hofer, 2022).

Iniziativa iniziativa di lettura si concentra si concentra su promuovere competenze linguistiche e di lettura di bambini e ragazzi, ed è per questo che Hofer ha ampliato la sua gamma di libri d i a l t a q u a l i t à e a prezzi accessibili per bambini e ragazzi, portandola a 500 all'anno. Ogni libro per bambini

e i giovani sono controllati dal Club austriaco del libro per la gioventù per quanto riguarda la qualità, il contenuto e gli standard adeguati all'età. I libri particolarmente adatti alla promozione della lettura ricevono il marchio di qualità del Club del Libro. In questo modo, anche i più giovani tra i nostri clienti ricevono il miglior materiale di lettura che li incoraggia fin dall'inizio (cfr. Hofer, 2022).

Gerhard Falschlehner, direttore generale del Club austriaco del libro per ragazzi:

"L'obiettivo della collaborazione tra la HOFER e il Club del Libro è quello di promuovere la lettura nel senso dell'alfabetizzazione familiare. Si rivolge alle famiglie che sono lontane dalla lettura, raggiungendo così i bambini che altrimenti hanno poco o nessun accesso al materiale di lettura. Funziona molto bene in un supermercato familiare".

La selezione di lettura Hofer, testata dal Club del Libro, offre libri per bambini di facile comprensione, attraenti e popolari, oltre che interessanti e attraenti per le famiglie che non praticano la lettura (cfr. ibid., 2022).

## REPUBBLICA CECA

Il tema dell'alfabetizzazione funzionale non ha avuto lo spazio che merita nel discorso professionale ceco, anche se l'interesse per l'argomento sta gradualmente crescendo. In termini di risultati tangibili, le seguenti fonti sono importanti per la Repubblica Ceca:

- SIALS (Seconda indagine internazionale sull'alfabetizzazione degli adulti), che riporta i principali risultati dell'indagine internazionale sull'alfabetizzazione funzionale degli adulti, alla quale hanno partecipato anche gli intervistati della Repubblica Ceca (1996-1999).
- Indagine PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) condotta dall'OCSE dal 2013.

Va detto che, al momento della stesura del presente documento, nella Repubblica Ceca è in corso la raccolta dei dati per il prossimo ciclo dell'indagine PIAAC, la cui data di completamento è prevista per il 2023.

## Studio SIALS

Questo studio è stato preceduto dall'Indagine internazionale sull'alfabetizzazione degli adulti dello IALS, organizzata negli anni '90 in 22 Paesi. Si è trattato del primo studio comparativo internazionale sulle competenze degli adulti (dai 16 ai 65 anni). L'indagine si è svolta in tre fasi, ovvero nel 1994, 1996 e 1998. Il progetto è stato sostenuto da importanti organizzazioni mondiali (OCSE, UNESCO, EUROSTAT) ed è stato condotto da Statistics Canada e dall'Educational Testing Service.

La Repubblica Ceca ha partecipato alla terza fase nel 1998 e l'indagine è stata denominata SIALS (Second International Adult Literacy Survey, riferendosi alla seconda e alla terza fase insieme come seconda ondata).

Per comprendere i risultati dello studio sulla misurazione delle abilità funzionali, è necessario presentare alcune caratteristiche dell'approccio di ricerca. Lo studio ha utilizzato una categorizzazione dei punteggi delle abilità funzionali in cinque livelli basati sul punteggio del test delle abilità funzionali (da 0 a 500 punti),

- Livello 1 0 - 225 punti Una persona che raggiunge questo livello è in grado, al massimo, di trovare informazioni definite con precisione in un testo chiaro e breve (ad esempio, può scoprire la frequenza di assunzione di un farmaco dalle istruzioni), di eseguire un'operazione di calcolo semplice e definita con precisione (di solito addizione e sottrazione).
- Livello 2 226 - 275 punti Una persona a questo livello di competenza è solitamente in grado, sulla base di un semplice confronto, di trovare le informazioni richieste secondo un unico criterio in un testo o documento semplice e strutturato in modo molto chiaro. Per semplici operazioni numeriche (di solito addizione e sottrazione) è in grado di trovare le informazioni richieste.

valori in un testo o in un documento. Riesce a trovare una semplice contraddizione o una contraddizione completamente chiara nelle informazioni.

- Livello 3, 276 - 325 punti Il raggiungimento di questo livello significa che l'individuo è in grado di arrivare alle informazioni richieste basandosi su giudizi sulla validità di determinate condizioni o combinando più informazioni presenti in parti diverse di un testo o di un documento. È in grado di separare le informazioni importanti da quelle irrilevanti e di riconoscere quelle fuorvianti. Può anche eseguire operazioni aritmetiche più complesse con i dati da recuperare o selezionare da un numero maggiore quelli che corrispondono a un compito specifico. Solo a questo livello inizia la capacità di lavorare attivamente con le informazioni.
- Livello 4/5 326 - 375 punti/376 - 500 punti Chi ha raggiunto questo livello più alto, che deriva dalla combinazione di due livelli (4 e 5), è in grado di identificare informazioni corrette di natura più generale in un documento dalla struttura complessa sulla base di una valutazione di una serie di condizioni. È in grado di separare le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti e di generalizzare le informazioni rilevanti. È in grado di selezionare le informazioni aritmetiche necessarie per trovare i valori corretti. Si può dire che chi ha raggiunto questo livello ha adottato un approccio attivo al lavoro con le informazioni.

I test di alfabetizzazione funzionale sono stati suddivisi in tre componenti in termini di contenuto, ovvero alfabetizzazione letteraria, documentale e numerica, e il punteggio (medio) di tutte e tre le componenti ha rappresentato l'alfabetizzazione totale.

La media dell'alfabetizzazione totale degli adulti nella Repubblica Ceca è stata di 283,5, mentre i punteggi negli altri Paesi confrontati variavano da 304,3 (Svezia) a 216,2 (Cile). La media dell'alfabetizzazione totale in tutti i Paesi che hanno partecipato ai test è di 267,8. Rabušicová (2002, p. 75) ha ricalcolato i valori dei punti degli intervistati cechi in relazione al punteggio migliore e al punteggio medio di tutti i Paesi. Ha riscontrato quanto segue: Gli adulti cechi hanno ottenuto il 93% del punteggio migliore (Svezia) e il 106% del punteggio medio di tutti i Paesi che hanno partecipato all'indagine.

Dai dati forniti, le prestazioni complessive degli adulti cechi sono soddisfacenti. Hanno raggiunto il terzo livello di alfabetizzazione, che corrisponde alle competenze minime necessarie per far fronte alle esigenze della vita quotidiana e del lavoro (Literacy, 1995, citato da Rabušicová, 2002, p. 75). Tuttavia, siamo ancora nell'area della media aritmetica, attraverso la quale non siamo in grado di identificare gruppi potenzialmente a rischio di persone le cui competenze di alfabetizzazione possono essere descritte come insufficienti dal punto di vista sopra descritto.

Va detto che i risultati medi dei test sulle competenze letterarie, documentali e numeriche sono stati relativamente soddisfacenti per la Repubblica Ceca. Gli intervistati cechi hanno ottenuto i migliori risultati nei test numerici, classificandosi al terzo posto tra tutti i Paesi esaminati. Per quanto riguarda l'alfabetizzazione, gli adulti cechi si sono classificati al settimo posto, il terzo miglior risultato tra i 22 Paesi e le regioni. La Repubblica Ceca si è classificata appena dietro la metà del gruppo (al dodicesimo posto) in termini di alfabetizzazione alfabetizzazione. Se ricordiamo ricordare, che analfabetismo letterario è legato alle competenze necessarie per comprendere, recuperare e utilizzare le informazioni da un testo, possiamo certamente mettere in relazione questo fatto con la situazione delle scuole ceche, che sono spesso criticate per non insegnare agli studenti a lavorare attivamente con i testi.

Dato che i rapporti di ricerca dello IALS e del SIALS hanno identificato il livello tre come il limite minimo al quale una persona è in grado di sopportare le esigenze della vita quotidiana e del lavoro, la performance della Repubblica Ceca diventa un problema che deve essere affrontato. Un'altra visione che esprime le proporzioni della popolazione adulta nei diversi livelli di alfabetizzazione mostra che il 54% della popolazione ceca non è in grado di far fronte alle esigenze della vita quotidiana senza qualche difficoltà nell'alfabetizzazione, il 42% della popolazione è colpito in questo modo per l'alfabetizzazione dei documenti e il 31% per l'alfabetizzazione.

## Studio PIAAC

Il Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC (Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti) fa parte di un'importante strategia dell'OCSE incentrata sullo sviluppo e l'attivazione delle competenze e sul loro utilizzo efficace (Strategia per le competenze dell'OCSE). Questa strategia è una risposta al fatto che negli ultimi decenni si sono verificati grandi cambiamenti che hanno interessato molti aspetti della vita lavorativa e privata delle persone nei Paesi sviluppati. Le statistiche mostrano che c'è un numero crescente di posti di lavoro con requisiti di istruzione e flessibilità più elevati. Le persone che lavorano con disabilità devono sempre più spesso affrontare cambiamenti radicali nel carico di lavoro a causa della ristrutturazione del lavoro e di cambiamenti inaspettati nel mercato del lavoro, accompagnati dalla necessità di cambiare spesso lavoro. A ciò si aggiunge la necessità di tenersi al passo con le nuove tecnologie e i nuovi materiali e di apprendere nuove e sempre più complesse competenze.

L'Indagine internazionale sulle competenze degli adulti - PIAAC ha valutato il livello di alfabetizzazione, calcolo e capacità di risolvere problemi in un ambiente informatico tra le persone di età compresa tra 16 e 65 anni. La valutazione ha utilizzato test cognitivi e questionari, somministrati nelle famiglie da intervistatori qualificati. La raccolta dei dati, che ha coinvolto un totale di 24 Paesi tra cui la Repubblica Ceca, si è svolta tra la fine del 2011 e l'inizio del 2012. I risultati sono stati pubblicati l'8 ottobre 2013.

Guardando ai risultati complessivi, è chiaro che, in generale, non c'è molta differenza tra i Paesi partecipanti. La Repubblica Ceca ha raggiunto un punteggio medio in lettura e risoluzione di problemi in matematica e un punteggio medio in lettura e risoluzione di problemi in matematica e un punteggio medio in lettura e risoluzione di problemi in matematica. Possiamo osservare differenze significative in lettura e calcolo. Tuttavia, la Repubblica Ceca può vantarsi di differenze relativamente ridotte tra gli adulti con i migliori e i peggiori risultati in lettura e calcolo.

Di particolare importanza in questo contesto è l'elevato

5° percentile in lettura e calcolo (uno dei più alti nel confronto internazionale). Questo valore dimostra che la Repubblica Ceca riesce a mantenere le competenze di lettura e di calcolo a un livello relativamente buono tra il gruppo di persone che mostrano le competenze più basse, vale a dire che ci sono poche persone con competenze di lettura molto scarse nella Repubblica Ceca.

Un confronto dei punteggi di lettura nelle indagini IALS e PIAAC ha mostrato che tra il 1998 e il 2012 i punteggi totali di lettura della popolazione di età compresa tra i 16 e i 65 anni nella Repubblica Ceca erano comparabili.

- Il punteggio medio nello studio PIAAC era di 274 (1,0), nello studio IALS di 277 (1,0). Tuttavia, la situazione è cambiata in singole annate. C'era un chiaro peggioramento dei risultati della fascia d'età più giovane, 16-24 anni, e un ulteriore peggioramento dei risultati dei gruppi 35-44 e 45-54. Allo stesso tempo, è migliorata la performance della fascia d'età più anziana, 55-65 anni.

## 2. coinvolgere le parti sociali

### A. Un quadro di riferimento per la progettazione dell'alfabetizzazione comunitaria

Motivazione

La popolazione europea ha subito cambiamenti significativi nell'ultimo secolo a causa di fattori politici, sociali, economici e ambientali globali, con il risultato di una popolazione sempre più multiculturale, multi-etnica, multirazziale e multilingue (Burns & Roberts, 2010). Queste dinamiche, compreso il numero crescente di migranti e rifugiati che arrivano in Europa, pongono nuove esigenze alle istituzioni pubbliche e ai servizi sociali (Jonatan Castaño-Muñoz et al., 2018). Inoltre, per navigare/accedere ai servizi esistenti, è necessario che i nuovi arrivati, così come le popolazioni socialmente ed economicamente emarginate, possiedano determinate conoscenze e competenze - con l'alfabetizzazione in primo piano.

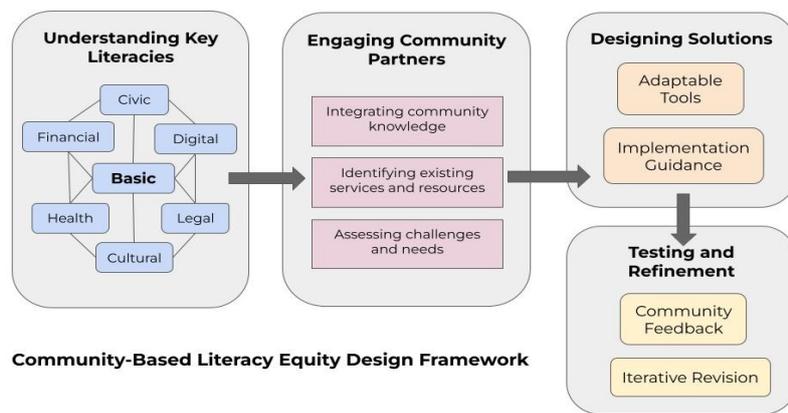
È stato riscontrato che l'alfabetizzazione limitata o l'analfabetismo costituiscono un ostacolo ai diritti umani fondamentali, come l'accesso all'istruzione e a un'assistenza sanitaria equa (Lebano et al., 2020). Questa è una realtà per milioni di adulti in Europa che non hanno le competenze alfabetiche necessarie per funzionare pienamente e in modo indipendente nella società (Carpentieri, 2012). L'incapacità di comunicare efficacemente e di gestire le relazioni sociali può anche contribuire all'esclusione sociale, incidendo sulle opportunità socio-economiche, sulla salute, sul benessere e sulla qualità di vita complessiva di un individuo (Kluzer & Rissola, 2009) - impatti che possono ripercuotersi negativamente sulle famiglie o sulle persone a carico. Dato che il 16% della popolazione dell'UE, di cui 19 milioni di bambini, si trova in condizioni di povertà (Kluzer & Rissola, 2009) - un importante fattore di rischio per l'esclusione sociale - gli interventi che possono affrontare l'esclusione sociale e promuovere le opportunità economiche sono fondamentali.

Lo sviluppo dell'alfabetizzazione degli adulti è considerato uno strumento chiave per promuovere la crescita economica e sociale, nonché la mobilità, la cittadinanza attiva e l'equità sanitaria (Benavot, 2015; Carpentieri, 2012; Marques, 2021). Questo sviluppo è stato recentemente portato in primo piano nell'agenda politica europea, con un'attenzione prioritaria agli adulti poco qualificati appartenenti a gruppi vulnerabili (Zarifis, 2019). Tuttavia, i critici sostengono che le politiche e i programmi linguistici contemporanei non tengono conto delle popolazioni sempre più plurali e diversificate presenti in Europa, promuovendo spesso un'agenda assimilazionista e monolingue (Guofang Li & Pramod Kumar Sah, 2019; Nieuwboer & van 't Rood, 2016). Ciò non solo ignora la ricchezza culturale e linguistica (González et al., 2005) presente in queste popolazioni, ma le prepara in modo inadeguato ad avere successo nelle loro comunità e a gestire le tensioni che sorgono in relazione all'identità culturale, al genere e allo status sociale e di immigrazione (Guofang Li & Pramod Kumar Sah, 2019; Nieuwboer & van 't Rood, 2016). Alla luce di queste esigenze, Burns e Roberts (2010) sostengono che vi sia un'urgente necessità di programmi educativi e linguistici significativi e socialmente e culturalmente responsabili per immigrati, migranti, rifugiati e altre popolazioni socialmente ed economicamente vulnerabili.

#### Quadro di riferimento del progetto

Il progetto Alphabetter utilizza il quadro di riferimento per la progettazione dell'alfabetizzazione equa basata sulla comunità, sviluppato dai nostri partner dell'Università della California, San Diego (vedi Figura 1). Il quadro fornisce una guida concettuale per lo sviluppo di programmi e strumenti educativi e linguistici socialmente e culturalmente responsabili. Divide il processo di progettazione in quattro fasi iterative che si rafforzano a vicenda: 1) Comprensione delle competenze chiave di alfabetizzazione; 2) Coinvolgimento dei partner della comunità; 3) Progettazione di soluzioni; 4) Test e perfezionamento, garantisce che il nostro lavoro coinvolga attivamente le comunità che serviamo nello sviluppo di programmi che rispondano alle loro esigenze specifiche.

Affrontiamo lo sviluppo dell'alfabetizzazione dal punto di vista di un concetto multidimensionale che va oltre le competenze di base di lettura, conversazione e scrittura per includere lo sviluppo di competenze civiche, digitali, finanziarie, sanitarie, legali e culturali. Ciò è in linea con la dichiarazione dell'Assemblea parlamentare del Consiglio europeo (2014), secondo cui le competenze linguistiche funzionali socialmente rilevanti che incoraggiano la comunicazione e l'inclusione sono più importanti del semplice sviluppo della competenza nella lingua di destinazione. La ricerca indica che i processi per promuovere una maggiore inclusione sociale tra i gruppi vulnerabili e i migranti richiedono lo sviluppo di un'ampia gamma di competenze interculturali nelle interazioni sociali con i coetanei e con la comunità in generale (Krumm & Plutzar, 2008; Nieuwboer & van 't Rood, 2016).



Comprendere le principali abilità di lettura e scrittura

Civico Finanziario Digitale Salute di base Legale Culturale Coinvolgimento delle parti sociali

Integrazione delle conoscenze della

comunità Identificazione dei servizi e delle

risorse esistenti Valutazione delle sfide e

dei bisogni

Progettazione della soluzione

Strumenti adattabili Guida

all'implementazione Test e

perfezionamento

Feedback della comunità Verifica iterativa

Lavoriamo per coinvolgere i partner della comunità, compresi i membri delle popolazioni target identificate, in tutte le fasi della progettazione e dell'attuazione, per garantire una progettazione e un'attuazione del programma pertinenti, efficaci e d'impatto. Investendo tempo prima della progettazione per identificare i servizi e le risorse esistenti, evitiamo la duplicazione dei nostri sforzi e promuoviamo una maggiore sinergia e collaborazione tra le istituzioni e i programmi nelle nostre comunità. Appliciamo inoltre un approccio allo sviluppo dell'alfabetizzazione basato sulle risorse, riconoscendo e generando opportunità per riconoscere la ricchezza culturale e sociale delle popolazioni che cerchiamo di servire. Attingendo al quadro dei "fondi di conoscenza" e agli studi di Moll e colleghi (González et al., 2005; Moll, 2019; Moll et al., 2013; Moll et al., 1992), cerchiamo di mettere in luce le opportunità e le competenze insite nelle comunità culturalmente diverse. Ciò si basa sul lavoro di Brokert e colleghi (2018) che hanno evidenziato le complesse competenze sociali e digitali dei rifugiati reinsediati in Europa come un modo per contrastare le prospettive deficitarie prevalenti su migranti e rifugiati e per promuovere pratiche di alfabetizzazione che riconoscano e integrino le conoscenze della comunità.

Il team del progetto Alphabetter si impegna a utilizzare questa conoscenza e comprensione nella progettazione di soluzioni e nelle fasi di test e perfezionamento del progetto. Considerati i complessi e diversi contesti culturali e politici in cui opera ogni partner, la nostra preferenza è quella di progettare strumenti adattabili con una guida all'implementazione per servire i partner della comunità che si occupano regolarmente di popolazioni a bassa alfabetizzazione. Per garantire che ciò che creiamo soddisfi le esigenze della comunità, intendiamo impegnarci con

forme iterative di pilotaggio, feedback e revisione secondo un approccio all'implementazione basato sul design (Penuel et al., 2011). Condivideremo gli spunti tratti dai nostri contesti, impegnandoci in questi processi per offrire informazioni generalizzate nel campo della promozione delle competenze alfabetiche di base per le popolazioni adulte con bisogni speciali in tutta Europa.

## **Coinvolgimento delle parti sociali**

La fuga o lo spostamento politico rappresentano una rottura improvvisa, di solito forzata e non pianificata, nella biografia delle persone. Soprattutto per i bambini e gli adolescenti, la separazione imprevista dalla famiglia, dalla cerchia di amici, dalle istituzioni scolastiche, dall'ambiente sociale e culturale segna una svolta decisiva rispetto alle routine quotidiane e alle situazioni familiari sperimentate in precedenza, che hanno plasmato la vita del bambino in passato e l'hanno fatta sembrare classificabile.

Per illustrare la partecipazione pacifica o la preparazione dei bambini rifugiati all'inclusione nel sistema educativo austriaco, verrà presentato un progetto pilota, organizzato e portato avanti su base volontaria utilizzando un approccio educativo, che verrà utilizzato come opportunità per le buone pratiche nella progettazione di offerte educative a bassa soglia nelle strutture di accoglienza collettiva.

Nel 2015-2016, il progetto pilota "Scuola nel quartiere di transizione" ha offerto a bambini e ragazzi rifugiati accompagnati uno spazio educativo extrascolastico, orientato al multilinguismo, alla diversità, alla pace, alla democrazia e alle risorse individuali di tutti i partecipanti, che si è sviluppato in base alle condizioni di base del quartiere di transizione.

Oltre a facilitare il diritto garantito dei bambini all'istruzione e alla partecipazione (cfr. Unicef 2021, Convenzione ONU sui diritti del fanciullo 1989, articoli 28 e 29; articoli 12, 13 e 14), l'iniziativa educativa si è concentrata sull'educazione alla pace e sulla creazione di uno spazio educativo aperto per i bambini e i giovani rifugiati. Il gruppo target è stato anche preparato congiuntamente all'imminente transizione individuale nel sistema scolastico austriaco.

Attenzione:

Le fonti bibliografiche utilizzate in questo articolo sono state scritte originariamente in tedesco. I riferimenti diretti e indiretti sono stati tradotti in inglese per una maggiore comprensione del testo di questo articolo. Tuttavia, le citazioni originali sono interamente in tedesco. Inoltre, questo contributo scientifico si basa su tre articoli pubblicati dall'autrice stessa (cfr. Michitsch 2020a, 2020b e 2022).

### **Considerazioni preliminari** - Educare i bambini tra l'arrivo e la partenza

Da settembre 2015 a febbraio 2016, un totale di 53.528 persone ha presentato domanda di asilo in Austria, tra cui 484 minori rifugiati non accompagnati di età inferiore ai 14 anni e 3.731 minori rifugiati non accompagnati di età compresa tra i 14 e i 18 anni (cfr. Bundesministerium für Inneres 2015 e 2016).

La situazione dei bambini e dei giovani rifugiati e le richieste di asilo delle loro famiglie passano inosservate al momento della richiesta di asilo in Austria.

I minori rifugiati non accompagnati fuggono con i genitori o con chi si prende cura di loro. Sebbene siano accompagnati e accuditi da persone familiari, sono esposti a molte situazioni di pericolo durante la fuga o nell'alloggio condiviso.

Per illustrare la partecipazione e l'inclusione dei minori rifugiati nel sistema educativo, così come la loro transizione e il loro inserimento con successo, è necessario tenere ancora più in considerazione e l'espressione socio-politica dell'interesse per questo gruppo già nella fase di richiesta di asilo.

La rilevanza di questo tema si evince soprattutto dal fatto che i bambini e i giovani che sono fuggiti sono colpiti da improvvisi vuoti e da interruzioni più lunghe nella loro biografia educativa. A causa dei singoli

storie di fuga, che possono durare diversi anni, è molto comune che tali condizioni costituiscano un ostacolo all'accesso al futuro sistema scolastico. Tuttavia, a questo punto non è solo il percorso educativo interrotto a interessare, ma l'intera rete di meccanismi di coping individuali sviluppati che aiutano le famiglie di rifugiati e i loro figli ad affrontare al meglio le situazioni di vita difficili (Schulze & Spindler 2017, p. 253).

Quando fuggono, gli adolescenti rifugiati si trovano anche nella precaria situazione di dover lasciare il Paese in cui "stanno" con le loro famiglie e proseguire il viaggio. Emergono esperienze profonde di sradicamento e di impossibilità di raggiungere la propria destinazione, con domande sullo scopo del viaggio e l'incertezza ad esso associata. Secondo Zimmermann (2012, p. 45), la costante sensazione di dover essere in movimento può essere descritta come una "cronicizzazione della temporalità", che, con l'assenza o l'incertezza delle "prospettive di soggiorno non consente una normalità stabile" (Leitner 2017, p. 115). 115) mette in evidenza la situazione giuridica unica e la relativa "situazione di residenza precaria nel Paese ospitante" (Zimmermann 2012, p. 14) in cui si trovano i bambini rifugiati e le loro famiglie (cfr. Rechtsinformationssystem des Bundes 2020; Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl 2005).

### **Condizioni di vita precarie** - Alloggi collettivi come ambiente di vita temporaneo per bambini e genitori in fuga

Quando fuggono, le famiglie in fuga e i loro bambini trovano solitamente rifugio in luoghi di accoglienza collettiva (ad esempio gli alloggi transitori del governo federale), dove le possibilità di trovare condizioni adatte alle esigenze dei bambini e degli adolescenti in fuga sono molto scarse. Le condizioni di vita dei bambini e degli adolescenti negli alloggi collettivi sono ulteriormente complicate da un'escalation sociale che ricorda i reali scenari di rischio vissuti nel Paese d'origine e le varie esperienze collettive ad essi associate: poiché i giovani rifugiati sono di solito in transito con le loro famiglie e molte altre persone, raramente sono in grado di separarsi dai propri genitori, spesso psicologicamente gravati, o da altri rifugiati sopravvissuti al trauma (cfr. Gitschier 2017, p. 32) o di trovare il tempo per giocare in un ambiente sicuro e scambiare idee con i loro coetanei. Come i rifugiati di tutte le età, anche i bambini e gli adolescenti rifugiati soffrono di "disturbi psicologici e traumatizzazione con relative limitazioni comportamentali che mettono ulteriormente a dura prova la convivenza" (Weiss 2009, p. 63).

Come i rifugiati di tutte le età, anche i bambini e gli adolescenti rifugiati soffrono di "disturbi psicologici e traumatizzazione con corrispondenti limitazioni comportamentali che mettono a dura prova la convivenza" (Weiss 2009, p. 63) e, a causa della loro fase di sviluppo, si trovano anche in momenti cruciali in cui sono particolarmente vulnerabili. Gli stress subiti, le straordinarie "condizioni di vita sociali e sanitarie" (Behrensen & Westphal 2009, p. 50), possono anche portare a problemi di concentrazione e difficoltà di apprendimento che peggiorano gravemente la "situazione educativa dei giovani rifugiati" (ibid.) e, in molti casi, ostacolano le offerte educative organizzate per i bambini e i giovani negli alloggi collettivi (cfr. Michitsch 2020a, 2022).

A causa delle numerose esperienze individuali di fuga e della traumatizzazione associata, della mancanza di spazio, della mancanza di tempo e dell'insicurezza socio-economica e familiare che devono affrontare durante il viaggio, è quasi impossibile per i giovani rifugiati beneficiare o partecipare alle opportunità educative. La mancanza di spazio, di privacy e di un riparo sicuro si combina con la mancanza di materiale scolastico, di giocattoli adatti all'età, di materiale scolastico correlato e di opportunità educative che rispondano al diritto all'istruzione del bambino in base alle sue esigenze.

Come i rifugiati di tutte le età, anche i bambini e gli adolescenti rifugiati soffrono di "disturbi psicologici e traumatizzazione con corrispondenti limitazioni comportamentali che mettono a dura prova la convivenza" (Weiss 2009, p. 63) e, a causa della loro fase di sviluppo, si trovano anche in momenti cruciali in cui sono particolarmente vulnerabili. Gli stress subiti, le straordinarie "condizioni di vita sociali e sanitarie" (Behrensen & Westphal 2009, p. 50), possono anche portare a problemi di concentrazione e difficoltà di apprendimento, che peggiorano gravemente la "situazione educativa dei giovani rifugiati" (ibid.) e, se necessario, ostacolano le offerte educative organizzate per i bambini e i giovani negli alloggi collettivi (cfr. Michitsch 2020a, 2022).

A causa delle numerose esperienze individuali di fuga e della traumatizzazione associata, della mancanza di spazio, della mancanza di tempo e dell'insicurezza socio-economica e familiare che devono affrontare durante il viaggio, è quasi impossibile per i giovani rifugiati beneficiare o partecipare alle opportunità educative. La mancanza di spazio, di privacy e di un riparo sicuro si combina con la mancanza di materiale scolastico, di giocattoli adatti all'età, di materiale scolastico correlato e di opportunità educative che rispondano al diritto all'istruzione del bambino in base alle sue esigenze.

Nonostante le condizioni di vita precarie, la presunta mancanza di prospettive di residenza permanente e la mancanza di spazio e tempo negli alloggi collettivi, è essenziale creare condizioni di stabilità e sicurezza negli alloggi collettivi per i bambini e gli adolescenti in transito, che integrino l'assistenza umanitaria e medica iniziale fornita dalle organizzazioni di aiuto statale (ad esempio la Croce Rossa) nell'istruzione.

Come modalità efficaci per accompagnare i processi educativi e di transizione dei giovani rifugiati in modo orientato all'azione e al mondo della vita, si può considerare la creazione di strutture (socio)pedagogiche e di condizioni quadro che consentano ai bambini di giocare, svolgere un lavoro pedagogico ed educativo o la possibilità per i giovani rifugiati di separarsi e di adattare i concetti spaziali esistenti (anche se questo spesso sembra difficile a causa della mancanza di spazio nei luoghi di alloggio collettivo) per l'uso e la progettazione in termini pedagogici (cfr. Michitsch 2020a).

### **Sei aree di azione per un'educazione alla co-creazione efficace e orientata al mondo -.**

Dalla cooperazione alla collaborazione I campi d'azione della cooperazione educativa partecipativa e basata sugli interessi delle persone sul campo hanno riguardato non solo i bambini e gli adolescenti, ma anche tutte le persone interessate alle offerte educative, mentre non è stata fatta alcuna distinzione selettiva nella percezione dei "rifugiati", "aiutanti" o "insegnanti".

Le sei aree di azione della cooperazione educativa locale sono le seguenti (Michitsch 2020a, 2022; Figura 1):



Figura 1: Michitsch 2020 a, 2022: Sei aree di azione per la cooperazione educativa svolta nell'interesse locale.

Il quartiere di transizione si è sviluppato secondo questi sei parametri in uno spazio per l'accesso all'istruzione progettato e percepito individualmente, in cui le competenze individuali di bambini e ragazzi sono state esposte attivamente e su un piano di parità, se desiderate e volute da loro. L'obiettivo delle iniziative educative quotidiane e interattive era quello di ancorare nel miglior modo possibile i contenuti educativi auto-selezionati dai bambini nella comunità e di spostare le competenze dei bambini dall'invisibilità alla visibilità. Le strategie per rendere visibile il concetto inclusivo di competenza sono state trovare w linguaggio figurativo, interattivo attivitàmusica e danza, educazione teatrale o nella parola scritta, parlata o ascoltata (cfr. Michitsch 2020a, 2022).

## Conclusioni e prospettive

Il salto nel vuoto ha dato i suoi frutti sia per i bambini che per gli adulti.

A causa della loro natura umanitaria, i rifugi collettivi raramente offrono una cooperazione educativa inclusiva e orientata alle risorse per i rifugiati in loco. L'assistenza medica e fisica all'alloggio viene messa in primo piano. Inoltre, il riconoscimento dell'istruzione come risorsa per i rifugiati in senso umanistico corrisponde a un obbligo democratico in materia di diritti umani, che può essere realizzato a bassa soglia e quindi altamente efficace attraverso iniziative di educazione (sociale).

Nel caso della "Scuola nel quartiere di transizione", lo sforzo strutturale, logistico, personale e ideale è stato più che ripagato. Durante i sette mesi in cui l'iniziativa educativa è stata gestita e sviluppata, circa 1.000-1.500 persone hanno ricevuto regolari opportunità educative. Poiché l'istruzione veniva svolta a rotazione sette giorni alla settimana per circa dieci ore al giorno, è stato possibile garantire che i contenuti educativi coprissero l'intera area e le esigenze degli studenti. I tempi e gli obiettivi educativi erano orientati in modo flessibile al gruppo target, che partecipava con interesse alle offerte educative (cfr. Michitsch 2020b, 2022).

## Empowerment e autoefficacia in diversi gruppi di età

Esperienza propria efficacia w progettare programmi formazione, nonché nel trasferire competenze professionali e contribuire con le proprie idee, sorprendentemente motivati sempre più sempre più adulti ad accompagnare accompagnare bambini e i giovani ad accompagnarli nell'apprendimento, a fare da allenatori e mentori per loro, e quindi a imparare per loro stessi. A ciò si è aggiunto il desiderio di riconoscere l'importanza di investimenti sostenibili nelle biografie educative dei bambini (cfr. Michitsch 2020b, 2022).

Oltre all'alto livello di responsabilità sociale che la comunità degli adulti ha assunto successivamente, i bambini e i giovani hanno assunto a loro volta il ruolo di motivatori e incoraggiatori educativi nella misura in cui hanno incontrato adulti sinceramente interessati alle offerte educative. L'effetto partecipativo e motivante dei modelli di ruolo dei bambini e dei giovani ha creato una sociodinamica stimolante e responsabile, in cui l'educazione è stata vissuta come un'esperienza di gruppo che unisce. Inoltre, l'interesse dei bambini ha motivato molti adulti a partecipare alle offerte educative per non deludere i bambini nella loro euforia. Questa osservazione dimostra chiaramente la natura relazionale e sociale dei processi educativi di successo, così come il senso di appartenenza che si espande e si intensifica nel gruppo. senso di insieme vissuto insieme esperienze esperienze educative i successo nella comunità. In questo modo, non solo i bambini e i giovani hanno beneficiato delle offerte educative, ma anche molti adulti (cfr. Michitsch 2020b, 2022).

## L'educazione è appartenenza: ".... perché tutti vanno a scuola...".

La crescente disponibilità di bambini e adulti a partecipare alle attività educative è stata riconosciuta dal fatto che anche a m i c i e conoscenti hanno partecipato. Il motivo addotto da molti partecipanti "[...] perché tutti vanno a scuola [...]" ha aperto un vivace flusso di offerte formative. Oltre alle motivazioni intrinseche, si trattava soprattutto di fattori estrinseci, socialmente indotti, per la partecipazione alle offerte. Le ragioni per partecipare alle offerte formative a bassa soglia, così come per contribuire a formarle, erano motivate da fattori sociali ed emotivi legati alla morale e ai valori, nonché al lavoro e all'occupazione (Michitsch 2020b, 2022 Figura 2):

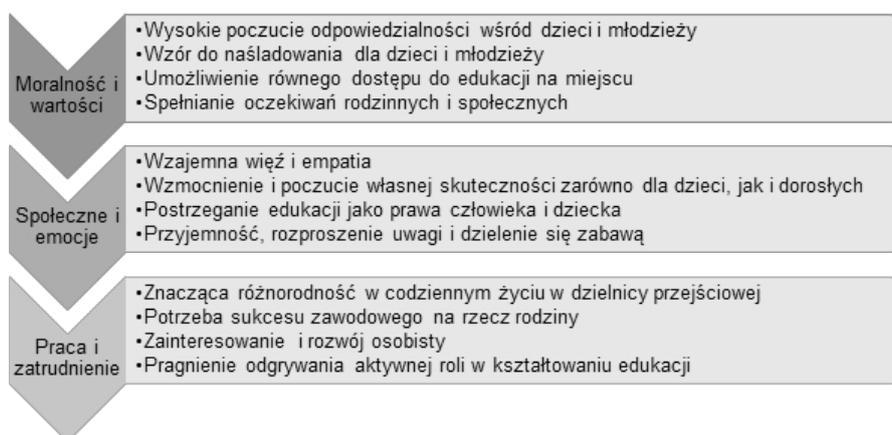


Figura 2: Michitsch 2020 b, 2022: Motivi di partecipazione alla cooperazione educativa.

L'intera iniziativa educativa "Scuola in un quartiere di transizione" ha abbandonato la strada del lavoro puramente educativo e ha seguito invece quella dello sviluppo di una cooperazione educativa di successo. La sostenibilità del progetto si è basata principalmente su una collaborazione fluida e orientata alle risorse, sul sostegno reciproco e sull'incontro di tutti i partecipanti senza pregiudizi. Lo spazio educativo aperto è diventato una piattaforma stabile e diversificata per la diversità e la sostenibilità ricca di risorse, nonostante (o a causa) delle condizioni di vita instabili e biografiche e degli sconvolgimenti dei giovani rifugiati. In questo modo, è stato possibile avviare un importante campo d'azione della cooperazione educativa legata al mondo della vita nel quartiere di transizione attraverso l'apertura di un accesso educativo progettato, che è stato mantenuto per un periodo di sette mesi (cfr. Michitsch 2020b, 2022).

In conclusione, si può affermare che le iniziative educative interattive richiedono non solo l'entusiasmo e la fiducia nel successo e nella pertinenza delle offerte, ma soprattutto la collaborazione attiva di tutti i residenti locali, che sono i destinatari del lavoro educativo. È essenziale utilizzare tutte le competenze e le risorse umane dei bambini, dei giovani e degli adulti rifugiati, in quanto sono i garanti di una cooperazione educativa orientata ai bisogni e adeguata ai gruppi target. L'incontro tra i team educativi, orientato alle risorse, è anche un elemento centrale della visione transculturale dell'educazione che, oltre all'autoeducazione, considera innanzitutto l'aumento della qualità della cooperazione consapevole della diversità come una pietra miliare per un'integrazione di successo.

## Bibliografia

- Beckord, S. (2011): Qualitätsprofil "Frühpädagogik" - Fachschule/Fachakademie. München: WiFF.
- Behrens, B. & Westphal, M. (2009): Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. L'istruzione dei giovani lavoratori come tema centrale nella discussione sulla politica migratoria. In: Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Bohmeyer, A. & Kurzke-Maasmeier, S. (Ed.), Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven (pp. 45-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Inneres (2015): Asylstatistik 2015. Republik Österreich, Sektion III - Recht. Consultato il 11.02.2021 sotto [www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl\\_Jahresstatistik\\_2015.pdf](http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf).
- Bundesministerium für Inneres (2016): Asylstatistik 2016. Republik Österreich, Sektion III - Recht. Consultato il 11.02.2021 sotto [www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik\\_Asyl\\_2016.pdf](http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf).
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster: Waxmann.
- Hofer (2022): Leseinitiative 'Bildung fängt mit Lesen an'. Online. Consultato il 09.05.2022 URL: <https://www.hofer.at/de/heute-fuer-morgen/fokusthemen/weitere-themen/leseprojekt.html>.
- Gitschier, L. (2017): Die prekäre soziale Lage junger Flüchtlinge - Eine strukturell bedingte Wirkungsgröße der extremen Belastungssituation. In: Bleher, W. & Gingelmaier, S. (Ed.), Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote (pp. 22-38). Weinheim e Basilea: Beltz.
- IQS (2022): Individuelle Kompetenzmessung PLUS. Online. Consultato il 07.05.2022 URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus>.
- Mayringer, H.; Wimmer, H.; Auer, Michaela; Gruber, G. (o.J.): Salzburger Lese-Screening 5-8 (SLS). Manuale. Online. Consultato il 08.05.2022 URL: <https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/SLS/Handbuch%20SLS%205-8.pdf>.
- Michitsch, V. (2020a): Bildung auf Augenhöhe. La formazione gestita in modo partecipativo per gli uomini in fuga. La Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 2019/2020 (269). Consultato il 10.02.2021 alla voce <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/269-winter-201920/schwerpunkt-interessegeleitetes-lernen-interesse-entwicklung/bildung-auf-augenhoehe/>.
- Michitsch, V. (2020b): Bildung auf Augenhöhe. Il Transitquartier come luogo di formazione personalizzato. La Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 2020 (270). Consultato il 10.02.2021 sotto <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/bildungsthemen/bildung-auf-augenhoehe/>.
- Michitsch, V. (2022): Education at Eye Level: Transitional Quarters as Educational Spaces for Participatory Learning Processes of Accompanied Refugee Children and Adolescents. In: Hermansen, M.; Aslan, E.; Akkilic, E. (Ed.): Educazione alla pace e religione: prospettive, pedagogia, politiche. Springer VS: Wiesbaden.
- OCSE, Unione europea, Istituto di statistica dell'UNESCO (2015): Manuale operativo ISCED 2011: linee guida per la classificazione dei programmi di istruzione nazionale e delle relative qualifiche. OCSE Publishing. URL: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-en\\_1.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-en_1.pdf) [abgerufen am 22.09.2022].
- Rechnungshof Österreich (2020): Leseförderung an Schulen. Rapporto del Rechnungshofes. Online. Consultato il 07.05.2022 URL: [https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714\\_Lesefoerderung.pdf](https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf)
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2005): Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005. Accessibile il 31.08.2020 sotto [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=920004240](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=920004240).
- Sistema di informazione giuridica della Bundes (2020): Gesamte Rechtsvorschrift für das Schulpflichtgesetz 1985. Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): Bundesrecht konsolidiert. Consultato il 31.08.2020 all'indirizzo [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576).
- Roth, X. (Hrsg.) (2013): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften - Zusammenarbeit mit Eltern in

der Kita. Friburgo in Brisgovia: Herder Verlag.

- Schulze, E. & Spindler, S. (2017): Schule als sicherer Ort. Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit und Schule. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Ed.): Die Deutsche Schule. Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis: Flucht und Bildung, 2017 (109/3). pp. 248-259, Münster: Waxmann.

- Unicef (1990/2021): La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Consultato il 10.02.2021 sotto <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>.



aßer

learning tools for preventing functional  
and secondary illiteracy