

Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche **di Maria Piscitelli**

1. La questione linguistica

Nel panorama dei problemi educativi la questione linguistica resta un nodo fondamentale per la democrazia e per l'esercizio della cittadinanza. Non a caso la maggior parte dei paesi si è dato come obiettivo quello di accrescere l'alfabetizzazione linguistica e lo sviluppo sempre maggiore di competenze. Più lingua possediamo, più possibilità abbiamo di partecipare attivamente alla vita sociale e intellettuale. Non è casuale che, al di là della diversità dei sistemi d'istruzione dei paesi dell'Unione, esista un approccio europeo all'istruzione, che si pone il problema di far acquisire agli individui una gamma di competenze considerate essenziali per "la realizzazione e la crescita personali, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (*Libro bianco*, 1995). Sono difatti queste competenze che attivano apprendimenti autonomi in contesti differenziati, consentendo di far fronte a difficoltà in particolari situazioni. Ne deriva che molti interventi europei sono diretti a migliorare le capacità di lettura, scrittura e di calcolo, a sostenere l'apprendimento delle lingue e ad incrementare le conoscenze tecniche (*tecnologia dell'informazione*), prestando attenzione alla motivazione ad apprendere, ai comportamenti e alla capacità di ogni studente di individualizzare il proprio percorso formativo (*Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo*, 2005, p. 15). Il compito di garantire a tutti le competenze per la cittadinanza, *in primis* quella della comunicazione nella madrelingua, creando dei "cittadini uguali, senza distinzione di lingua" (art.3, comma 2 della Costituzione), spetta alla scuola, come spetta alla scuola individuare insegnamenti linguistici che abbiano al centro un concetto di lingua, relazionale e plurale, funzionale ad una visione di scuola aperta ai mutamenti in atto e pronta ad accogliere sia varietà e variabilità linguistiche che modelli metalinguistici plurali.

Per realizzare questo gravoso e delicato compito, che una parte della scuola sta svolgendo da anni, non bastano interventi episodici e riforme strutturali, ma servono azioni incisive che tocchino profondamente la progettualità curricolare e il fare scuola quotidiano.

Ma quali potrebbero essere queste azioni? Proviamo a sintetizzarne almeno due.

2. Il richiamo costituzionale ai diritti dell'uomo

La prima azione è di ordine generale e riguarda la necessità di delineare una nuova prospettiva teorica, che, ispirandosi ai Valori Universali, si fondi sui diritti dell'uomo sanciti dalla Costituzione. Quest'orientamento è del resto suggerito dalle "Indicazioni per il curricolo" (2007), che mettono a fuoco un'idea di cittadinanza "unitaria e plurale ad un tempo", tesa a "formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale" (Ivi pp. 19-20). In alcuni punti vi si richiamano gli articoli della Costituzione (art.2, art.3, art. 4), sottolineando l'importante finalità di "garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti 'senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personale e sociali' e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire 'il pieno sviluppo della persona umana (Ivi, p.17).

In altri invece si precisa l'idea di cittadinanza facendo esplicito riferimento ai diritti costituzionali:

"L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e di agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita. Gli allievi imparano a riconoscere e a rispettare i valori sanciti nella Costituzione della Repubblica Italiana, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (art.2), il riconoscimento della pari dignità sociale (art.3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (art.4), la libertà di religione (art.8), le varie forme di libertà (articoli 13-21). Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (art. 21). Attraverso la parola si negoziano i significati e si opera per sanare le divergenze prima che sfocino in conflitti. E' compito ineludibile del primo ciclo garantire un adeguato livello di uso e

di controllo della lingua italiana, in rapporto di complementarità con gli idiomi nativi e le lingue comunitarie” (Ivi, pp.43-44).

Cruciale resta quindi il problema di accrescere il potenziale culturale e linguistico di tutti gli alunni, dotandoli di quelle competenze indispensabili per comunicare e accedere ai saperi, indicati come l’altra parola chiave per la cittadinanza.

“L’elaborazione dei saperi necessari per comprendere l’attuale condizione dell’uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l’esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria”.[..] “Non vi è cittadinanza senza saperi e fra questi la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi” ((*Indicazioni per il curriculum*, cit., p. 22 e 44).

La cittadinanza attuale, nota Cambi, è fatta in particolare di saperi: “senza conoscenze avanzate, senza controllo delle tecnologie, senza capacità di innovare competenze e abilità, senza consapevolezza del circuito (ora ‘virtuoso’ ora no) tra conoscenze e società, tra saperi e poteri non c’è *piena* cittadinanza” (Cambi, 2003, p.8).

3. La dimensione curricolare

Da quest’impostazione ne discende che cittadinanza, democrazia e saperi sono strettamente connessi, chiamando direttamente in causa la dimensione curricolare e la pratica del curriculum (*cosa* e *come* insegno); anzi il curriculum rappresenta l’approccio-principe che, partendo dai saperi che fanno cittadinanza, “li sottrae a condizioni inerziali e formalistiche, ovvero dogmatiche e non critiche” (Ibidem).

Di fronte a questo quadro, teso a declinare istruzione/educazione, saperi da una parte e principi e valori costituzionali dall’altra, viene da chiedersi quali possano essere le implicazioni sul piano concreto e specificatamente didattico.

Ci stiamo così avvicinando alla seconda azione che consiste nell’avviare un lavoro organico sulla costruzione di un curriculum (*cosa* e *come*) funzionale agli obiettivi di cittadinanza attiva e quindi non obsoleto rispetto ai bisogni di una società, complessa e pluralista: un curriculum coerente nelle scelte teoriche (epistemologiche e pedagogiche) con i modelli culturali proposti. Ne consegue in ambito scolastico un forte impegno nella progettazione di percorsi curricolari, in cui i

principi e i valori costituzionali siano parte integrante del *fare scuola* (discipline e approcci).

4. Competenze di cittadinanza nella lingua italiana

Relativamente al curricolo linguistico un punto di riferimento importante resta l'Europa, in particolare la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo che, nei diversi documenti, traccia a grandi linee gli orientamenti teorici, indicando le conoscenze, le abilità e le attitudini da sviluppare nella competenza della comunicazione nella madrelingua, prima fra le otto competenze chiave per la cittadinanza (*Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo*, cit., pp. 14-15). Interessante è quanto vi si legge a tal proposito:

“la competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri. La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio, nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi. Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione.

Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto” (*Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, p. 15).

Su questo punto si è pronunciato in modo simile anche il Documento italiano (*L'Asse dei linguaggi*, 2007) che, per l'acquisizione della padronanza della lingua italiana, prevede, oltre al saper “leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo”, il saper “padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti” (Ivi, p.15). Entrando nello specifico delle abilità esso richiede di: comprendere messaggi e

riconoscere i differenti registri comunicativi; affrontare molteplici situazioni comunicative e scambiare informazioni/idee per esprimere il proprio punto di vista, individuando quello dell'altro in contesti informali e formali; esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute, cogliendo le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale. Mentre per le conoscenze indica la capacità di individuare scopi, contesti- informali e formali-, destinatari della comunicazione, senza trascurare la conoscenza degli elementi di base delle funzioni della lingua, nonché dei differenti punti di vista -espliciti ed impliciti-. Tuttavia non manca di fare riferimento ad altri aspetti quali le principali strutture grammaticali e il lessico *fondamentale* per la gestione delle funzioni della lingua; i principi di funzionamento del discorso descrittivo, narrativo, espositivo e argomentativo; i codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale, tanto enfatizzati nelle Indicazioni per il Curricolo della scuola di base.

In entrambi i Documenti viene assegnato, come è possibile constatare, uno spazio significativo agli aspetti interazionali del linguaggio e alla pratica argomentativa, considerati, diversamente da quanto accade a scuola, vitali sia per lo sviluppo di atteggiamenti cooperativi e forme di convivenza civile, che per l'acquisizione di conoscenze e abilità di vario tipo (socio-relazionali/logico-linguistiche). In particolare la pratica argomentativa è premessa irrinunciabile a qualsiasi forma di comunicazione, oltre ad essere indispensabile per la strutturazione di un pensiero logico, capace di articolare discorsi argomentativi (orali e scritti) a più livelli. Attraverso questa pratica si esercita la mente al dialogo e al pluralismo; alla dialettica e al ragionamento e si abitua l'alunno al confronto, pur nella controversia, di opinioni espresse da soggetti diversi. Tutto il contrario di quanto accade in molte trasmissioni televisive, da non prendere certo ad esempio.

Accanto a questo fondamentale diritto alla parola, esistono altri diritti/doveri/valori, scritti nella Costituzione della Repubblica Italiana, che dovrebbero permeare gli insegnamenti. Ne citiamo solo alcuni, richiamati nelle stesse Indicazioni: il diritto all'informazione, alla libertà e al pluralismo di informazione, che è tutt'uno con il diritto di essere informati (art. 21), e il diritto alla pari dignità sociale (art. 3); il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (art. 4) e il rispetto della Costituzione e delle leggi (art. 54), in nome di un principio immanente al nostro ordinamento che è quello della legalità. Molti di questi diritti/doveri/valori, diventano tuttavia operanti se intrecciati a saperi *significativi*, oculatamente scelti, e a modalità didattiche dinamiche e partecipative; il che comporta certo di far conoscere la Costituzione italiana, ma solo questo non basta; occorre praticare un modo di *fare scuola* che sia in stretta sintonia con gli articoli costituzionali e in grado di ricusare tutto ciò che ne ostacoli la realizzazione

(saperi enciclopedici ed inaccessibili, metodi prescrittivi ed omologanti, relazioni comunicative fragili od inesistenti, tecnicismi inopportuni ed inefficaci, etc.).

Per l'insegnamento linguistico il terreno è decisamente fecondo, grazie alla ricca varietà di forme testuali (a dominanza informativa, regolativa, argomentativa, etc.), che consente di prendere in esame molti degli articoli sopra accennati. Ne è un esempio l'art. 21 della Costituzione relativo al diritto all'informazione, alla libertà e al pluralismo di informazione, che potrebbe essere affrontato a più livelli, lavorando sui testi e sui linguaggi che veicolano contenuti e modalità informative. Molteplici sono i materiali a disposizione, si tratta di organizzarli e di inserirli in una cornice narrativa *dialogante* con lo studente. Un punto di partenza potrebbe essere l'analisi delle informazioni fornite dal mezzo televisivo nelle diverse trasmissioni (non solo TG), ponendo come obiettivo quello di condurre l'alunno a: leggere e a interrogare la comunicazione trasmessa, riflettendo sull'effetto prodotto; rilevare le strategie e le tecniche perseguite dal regista, individuando il punto di vista; annotare i richiami evocativi, gli accostamenti informativi, le inquadrature che accompagnano le notizie, formulando ipotesi esplicative; segnare i tempi dedicati a fatti o a personaggi intervistati, soffermandosi sulle scelte operate e sull'ordine e sul tipo di informazione; osservare le modalità di presentazione dei fatti, lo stile delle rubriche, la natura degli approfondimenti; ricercare la provenienza e l'attendibilità di quanto comunicato, documentandosi con altre fonti, mettere a confronto e cogliere somiglianze e differenze. Sono questi soltanto spunti, che richiedono un maggiore sviluppo e articolazione, ma che servono ad esempio e a sottolineare la rilevanza di simili interventi; difatti se i ragazzi non riescono a capire le informazioni, ad interpretarle e a discuterle civilmente con altri e, se opportuno, controbatterle e correggerle, ricostruendole in piena autonomia, se tutto ciò accade significa che più che dei *cittadini* la scuola forma dei *sudditi*.

Un altro filone interessante è quello relativo alla *regolazione* interpersonale e alla pianificazione dei comportamenti espressi da un'ampia gamma di testi a dominanza regolativa con i quali i ragazzi sono in stretto rapporto (comandi, divieti, regole, etc.) o che sicuramente vi entreranno in situazioni diversificate (principi e leggi). Questo tipo di testi, che fornisce uno spaccato della nostra civiltà, offre l'occasione di riflettere in classe, attraverso la discussione e la ricerca individuale di messaggi regolativi (a casa e in altri ambiti), sugli obblighi e sui modelli generali di condotta, diffusamente praticati e proposti dalla famiglia e dalla società civile. Molti di questi testi, portatori di abitudini e di necessità e soprattutto di valori e di tendenze, costituiscono un'efficace opportunità formativa, poiché consentono di:

- far capire al ragazzo il perché della regola, la *bontà* di essa, la necessità di praticarla in quanto stabilisce norme *fondamentali* di convivenza civile e di rispetto reciproco:

“La giustizia non può funzionare se i cittadini non comprendono il perché delle regole” (Colombo, 2008, p.8).

- sottolineare che: “I doveri e cioè le limitazioni e gli obblighi, possono essere imposti solo in funzione dei diritti degli altri e dell’efficacia dell’organizzazione sociale. Se a ciascuno spettano gli stessi diritti e sono imposti gli stessi doveri, ogni persona che partecipa alla società risulta uguale davanti alla legge (Ivi, p.53).
- ragionare sulle violazioni inopportune, *educando alla legalità*, senza rinunciare a far meditare quando la norma è “ingiusta”, poiché frutto di *autoritarismo* o di *asservimento* al profitto o a logiche di potere, estesamente diffuse in alcuni modelli sociali (società verticale), compreso il nostro: “Chi si frappone agli interessi individuali, alle finalità, alla conservazione dei privilegi di una persona, un popolo o una nazione è considerato un nemico” (Ivi, p. 59).
- discutere sul fatto che esiste una tendenza alla trasgressione e un desiderio-bisogno di trasgredire, liberatorio e inconscio, che, in alcuni casi, si identifica con un pensiero critico e divergente, mentre in altri sfocia in atti distruttivi, gratuiti e fini a se stessi (bullismo), su cui vale la pena soffermarsi.

Lavori di questo genere, per i quali si rimanda ad alcuni contributi nella seconda parte del volume e al sito www.fucinadelleidee.eu, attivano processi complessi di apprendimento linguistico e atteggiamenti metacognitivi, che sviluppano competenze specifiche e senso critico, oltre che autonomia di giudizio; fattori questi determinanti per la formazione di una coscienza democratica, incardinata sul pluralismo e sull’autonomia/libertà dei soggetti (Cambi, cit.).

Bibliografia

M.L. Altieri Biagi, *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti, 1985.

M. L. Altieri Biagi, *Il libro come oggetto da “capire”*, in R. Simone (a c. di), *Un mondo da leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

M. L. Altieri Biagi, *Io amo, tu ami, egli ama.. Grammatica per italiani maggiorenni*, Milano, Mursia, 1992.

M. L. Altieri Biagi, *Il messaggio verbale* in R. Simone (a c. di), *Alfabeti del sapere*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

M. L. Altieri Biagi, *La grammatica dal testo*, Milano, Mursia, 1993 (II edizione).

M. L. Altieri Biagi, *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

M. L. Altieri Biagi, *‘Creatività’, parola ambigua*, in C. Lavinio (a c di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, Milano, F. Angeli, 2005.

F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.

F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

F. Cambi (a c. di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, 2002.

F. Cambi, G. Bernardi, M. Viaggi (a c. di), *Curricoli europei a confronto*, Pisa, Edizioni Plus, 2003

F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

F. Cambi, *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008.

F. Cambi, *La cura di sé come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

G. Colombo, *Sulle regole*, Milano, Feltrinelli, 2008.

Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 2007.

L'Asse dei linguaggi, in *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia?*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 2007.

Il Libro Bianco su istruzione e formazione a c. della Commissione dell'Unione Europea. Insegnare e apprendere nella società conoscitiva, Annali della Pubblica Istruzione, Roma, Le Monnier, Anno XLI, n°4, 1995.

Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo, Bruxelles, 2005.

