

Ripensare la cittadinanza

L'eredità di Paulo Freire alla prova del presente



Ripensare la cittadinanza

L'eredità di Paulo Freire alla prova del presente

Collana *Democrazia e Scuola*, volume 5,
Ripensare la cittadinanza. L'eredità di Paulo Freire alla prova del presente

Editore

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica - DFA/ASP, Locarno
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana - SUPSI
www.dfa.supsi.ch

Curatori e curatrici

Marco Lupatini, Andrea Plata, Sonia Castro

Autori e autrici

Enrique Anguiano-Cuevas, Nicolás de-Alba-Fernández, Katja Vanini De Carlo, Giulia Gozzelino, Ilaria La Malfa, Lara Magrini, Federica Matera, María Mauvesin, Domenica Maviglia, Lorena Milani, Elisa Navarro-Medina, Antonella Nuzzaci, Maila Pentucci, Noelia Pérez-Rodríguez, Arturo Puoti, Deborah Ralls, Veronica Simona Benhamza

Comitato scientifico

Giovanni Allegretti, Francesco Arcidiacono, Ilaria Bellati, Luca Botturi, Silvia Demartini, Mirella D'Ascenzo, Simone Fornara, Giancarlo Gola, Sara Greco, Barbara Gross, Marie-France Hendriks, Philippe Jaffet, Barbara Lana, Stefano Losa, Christian Mathis, Fabio Merlini, Elisa Navarro Medina, Antonella Nuzzaci, Maila Pentucci, Michele Poretti, Stefanie Rinaldi, Lorena Rocca, Olivier Steiner, Nenad Stojanovič, Francesco Veri, Bruno Ziglioli

Coordinamento progetto editoriale e editing

Simona Crivelli, Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione, SUPSI-DFA/ASP

Progetto grafico e impaginazione

Adamo Citraro, Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione, SUPSI-DFA/ASP

Locarno, settembre 2026

ISSN 2813-3420 (print)

ISSN 2813-3439 (online)

ISBN 979-12-81824-44-7 (print)

ISBN 979-12-81824-41-6 (online PDF)

Per la citazione: Lupatini M., Plata A., & Castro, S. (a cura di) (2026). *Ripensare la cittadinanza. L'eredità di Paulo Freire alla prova del presente*. Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, SUPSI.



La versione digitale del volume è pubblicata in Open Access su
www.supsi.ch/go/dfa-democraziaescuola

Il presente volume è distribuito con licenza Creative Commons
Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-SA 4.0)

© 2026, gli autori/le autrici

Gli articoli pubblicati all'interno di questa edizione della collana hanno subito un processo di double blind peer review.

Quando in questo documento è usato il maschile, unicamente a scopo di semplificazione, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone, quale che sia la loro personale definizione di genere.

Sommario

Ripensare la cittadinanza: l'eredità di Paulo Freire. Introduzione alla quinta edizione di <i>Democrazia e Scuola</i>	7
<i>Marco Lupatini, Sonia Castro e Andrea Plata</i>	
1. Riflessioni e ricerca	13
1.1 Il disagio come indicatore della qualità democratica della scuola	15
<i>Ilaria La Malfa</i>	
1.2 Pedagogia del dissenso. La giusta rabbia come energia educativa da comprendere e trasformare	29
<i>Giulia Gozzelino</i>	
1.3 The Citizenship Curriculum in Italian Schools: Collaborative Ideas to Move Beyond Transmission-Based Teaching	41
<i>Maila Pentucci</i>	
1.4 Critical pedagogy and democratic education: the importance of relationships as an educational resource	53
<i>Deborah Ralls</i>	
1.5 Comprendere per partecipare: competenze linguistiche, alfabetizzazione e democrazia in educazione	69
<i>Antonella Nuzzaci e Arturo Puoti</i>	
1.6 Educare alla responsabilità civica: l'eredità di Paulo Freire di fronte alle sfide contemporanee	91
<i>Domenica Maviglia</i>	

2. Esperienze didattiche 105

2.1 Paulo Freire come riferimento teorico e critico per la scuola contemporanea e per la formazione docente 107

Lara Magrini

2.2 "La historia de...". La memoria histórica y democrática a partir de los exiliados de la Guerra Civil española 123

Elisa Navarro-Medina, Noelia Pérez-Rodríguez,

Nicolás de-Alba-Fernández e Enrique Anguiano-Cuevas

2.3 Coscientizzazione come atto politico. Il dialogo educativo freiriano con studentesse e studenti universitari per una cittadinanza globale 133

Lorena Milani e Federica Matera

2.4 Crescere dialogando - radici, ali e sogni. Imparare a conversare alla scuola dell'infanzia come "pratica della libertà" 149

Veronica Simona Benhamza e Katja Vanini De Carlo

2.5 Cosas aprendibles para evitar el "chamuyo" pedagógico: compartiendo materiales de reflexión en contextos de formación docente 163

María Mauvesin

1.5 Comprendere per partecipare: competenze linguistiche, alfabetizzazione e democrazia in educazione

Antonella Nuzzaci, Professoressa ordinaria in Pedagogia sperimentale,
Università degli Studi di Messina
e *Arturo Puoti*, Dottorando di ricerca, Università degli Studi di Messina

Abstract

The article explores the fundamental relationship between linguistic competence, literacy, and democratic participation within contemporary knowledge societies. In a context characterized by increasingly complex communicative ecosystems, traditional literacy is no longer sufficient; instead, the paradigm of “multiliteracies” is required to enable citizens to navigate multimodal and digital discourses. Adopting a theoretical-conceptual approach based on a critical review of pedagogical and cognitive literature, the study specifically focuses on inferential skills. These skills are identified as a crucial cognitive bridge connecting literacy, critical thinking, and civic engagement. The analysis highlights how unequal distribution of linguistic capital can lead to democratic exclusion, as citizens lacking deep interpretive abilities remain vulnerable to disinformation and superficial understanding. Drawing on Paulo Freire’s perspective, the paper argues that “reading the world” is inseparable from “reading the word”. Ultimately, the contribution proposes a theoretical model where inferential processes—textual, pragmatic, and critical—serve as the essential cognitive infrastructure for informed and active citizenship, emphasizing the school’s role in fostering these competencies to ensure social equity and democratic quality..

Keywords

Literacy; Inferential Skills; Deliberative Democracy; Critical Thinking; Democratic Inequality.

Introduzione

Nelle società democratiche contemporanee la partecipazione dei cittadini alla vita pubblica presuppone la possibilità di accedere, comprendere e interpretare una quantità crescente di informazioni, discorsi e pratiche comunicative. In tale contesto, le competenze linguistiche e alfabetiche rappresentano una condizione fondamentale per l'esercizio effettivo della cittadinanza, poiché rendono possibile l'accesso allo spazio pubblico, la comprensione dei processi decisionali e la partecipazione al dibattito civico e politico. La lingua non costituisce soltanto uno strumento di comunicazione, ma un dispositivo attraverso il quale si costruiscono significati condivisi, si interpretano i fenomeni sociali e si esercitano forme di potere simbolico che incidono direttamente sulle opportunità di inclusione o esclusione dalla sfera pubblica (Bourdieu, 1991; Fairclough, 2015; Gee, 2015). Questa dinamica implica che la padronanza linguistica non sia un mero corredo formale, ma il presupposto cognitivo senza il quale la democrazia rischia di svuotarsi della sua componente deliberativa.

Numerosi studi internazionali evidenziano come le competenze alfabetiche siano strettamente correlate alla partecipazione civica e alla qualità della democrazia. I dati provenienti dalle indagini comparative sulla *literacy* mostrano infatti che livelli insufficienti di alfabetizzazione sono associati a una minore capacità di comprendere informazioni complesse, a una ridotta partecipazione ai processi deliberativi e a una maggiore vulnerabilità nei confronti della disinformazione (OECD, 2013; OECD, 2021a). In assenza di adeguate competenze linguistiche, i cittadini tendono a cogliere prevalentemente il significato superficiale dei messaggi pubblici, incontrando difficoltà nella comprensione di linguaggi formali e astratti, di argomentazioni articolate e delle implicazioni di lungo periodo delle decisioni politiche. Ciò limita la possibilità di formarsi opinioni realmente informate e favorisce una rappresentazione semplificata e riduttiva della realtà sociale e politica.

Le ricerche sul rapporto tra competenze alfabetiche e partecipazione civica mostrano inoltre che livelli più elevati di *literacy* sono associati a una maggiore partecipazione ai processi democratici e a un più alto livello di coinvolgimento civico (OECD, 2019a; Hoskins, Saisana & Villalba, 2015; Robinson-Pant, 2023).

La riflessione pedagogica ha da tempo riconosciuto il ruolo cruciale dell'alfabetizzazione nella formazione di cittadini consapevoli e partecipi. In

particolare, la prospettiva di Paulo Freire ha evidenziato come la literacy non possa essere ridotta a una mera abilità tecnica di decodifica dei testi, ma debba essere interpretata come una pratica sociale e critica attraverso la quale gli individui imparano a leggere e interpretare la realtà (Freire, 1970/2011; 1983; 1996; 2011). In questa prospettiva, l'alfabetizzazione diventa un processo di presa di coscienza (*conscientização*), che consente ai soggetti di riconoscere le dinamiche di potere che attraversano la realtà sociale e di sviluppare forme di partecipazione attiva e trasformativa nella vita sociale e politica. Secondo Freire (1985), infatti, la lettura delle parole è inseparabile dalla lettura del mondo, poiché ogni processo di alfabetizzazione implica un'esperienza interpretativa che permette ai soggetti di comprendere la propria condizione e di agire per modificarla. In questa prospettiva, il diritto alla parola coincide con il diritto di nominare il mondo e di partecipare alla sua trasformazione: "Reading the world precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world" (Freire, 1983, p. 10).

Nel contesto delle società della conoscenza e della comunicazione digitale, tuttavia, il concetto tradizionale di *literacy* appare sempre meno sufficiente a descrivere l'insieme delle competenze necessarie per l'esercizio della cittadinanza democratica. La crescente complessità degli ecosistemi comunicativi richiede infatti la capacità di interpretare e produrre significati attraverso una pluralità di linguaggi, media e contesti discorsivi, dando origine al paradigma delle *multiliteracies*, che amplia la nozione di alfabetizzazione includendo competenze multimodali, digitali e critiche (New London Group, 1996). In questa direzione, la *literacy* viene sempre più concepita come una pratica sociale situata, legata alla partecipazione a specifiche comunità discorsive e a contesti culturali differenti (Gee, 2015; Nuzzaci, 2011). Di conseguenza, il deficit di competenze si traduce concretamente in una vulnerabilità rispetto ai processi di disinformazione e in una limitata capacità di incidere sulle decisioni collettive.

Nonostante la letteratura abbia ampiamente indagato la relazione tra competenze linguistiche, alfabetizzazione e cittadinanza democratica, risulta ancora relativamente poco esplicitato il ruolo dei processi cognitivi che rendono possibile la trasformazione delle abilità linguistiche in effettive pratiche di partecipazione. In altre parole, è stato studiato cosa significhi possedere competenze linguistiche adeguate a esercitare la cittadinanza, ma minore attenzione è stata dedicata ai meccanismi cognitivi che consentono

ai soggetti di interpretare, collegare e valutare criticamente le informazioni linguistiche e discorsive legate allo spazio pubblico. In questo quadro, il pensiero critico (Freire, 1998, p. 43) emerge come una competenza chiave della cittadinanza democratica, poiché consente agli individui di analizzare e valutare informazioni, distinguere fatti da opinioni e formulare giudizi informati (Facione, 1990; Ten Dam & Volman, 2004; Noula, 2018).

A partire da queste considerazioni, il presente contributo propone una lettura integrata del rapporto tra educazione linguistica e cittadinanza democratica nel quadro delle *multiliteracies*, ponendo al centro le competenze inferenziali come snodo cognitivo che collega alfabetizzazione, pensiero critico e partecipazione civica. In questa prospettiva, l'inferenza non è considerata soltanto una componente della comprensione del testo, ma una infrastruttura cognitiva della cittadinanza democratica, che consente ai soggetti di interpretare criticamente i discorsi pubblici, orientarsi negli ecosistemi informativi contemporanei e partecipare consapevolmente al dibattito pubblico (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Analizzeremo quindi come tali processi permettano di trasformare la semplice decodifica in azione politica consapevole. In questa prospettiva, la padronanza linguistica non è un mero corredo formale, ma il presupposto cognitivo senza il quale la democrazia rischia di svuotarsi della sua componente deliberativa, riducendosi a una partecipazione puramente procedurale. Alla luce di tali considerazioni, risulta evidente come l'educazione linguistica non possa essere ridotta a un ambito disciplinare circoscritto, ma debba essere interpretata come una dimensione trasversale della formazione democratica. Promuovere lo sviluppo delle competenze linguistiche significa creare le condizioni affinché tutti gli individui possano comprendere i discorsi che strutturano la vita sociale, esprimere il proprio punto di vista e partecipare attivamente alla costruzione del bene comune.

Lingua, alfabetizzazione e partecipazione democratica

Il rapporto tra linguaggio, alfabetizzazione e democrazia costituisce uno dei nuclei teorici più rilevanti della riflessione pedagogica. La partecipazione alla vita democratica presuppone infatti la capacità di intervenire in modo consapevole e argomentato nello spazio pubblico. All'interno di questa interpretazione, le competenze linguistiche non rappresentano semplicemente un insieme di abilità tecniche, ma configurano una condizione fondamen-

tale per l'esercizio effettivo della cittadinanza e per la possibilità di prendere parte ai processi di deliberazione e di costruzione collettiva della vita sociale.

Come sottolineato da numerosi studi sociolinguistici e pedagogici, la distribuzione diseguale delle competenze linguistiche nella popolazione incide profondamente sulla qualità della partecipazione democratica. Pierre Bourdieu ha mostrato come il linguaggio non sia un semplice mezzo di comunicazione, ma uno strumento di potere simbolico che regola l'accesso ai contesti sociali e istituzionali (Bourdieu, 1991). La capacità di utilizzare determinati registri linguistici e di padroneggiare i codici della comunicazione pubblica determina, in larga misura, la possibilità di essere riconosciuti come interlocutori legittimi. Così, il possesso di un capitale linguistico socialmente riconosciuto facilita l'accesso alle opportunità culturali e politiche, mentre la sua assenza può costituire una barriera concreta all'esercizio dei diritti e alla piena inclusione democratica. Esso non si limita infatti alla conoscenza grammaticale o comunicativa di una lingua standard (Bourdieu, 1988), ma comprende l'insieme delle risorse linguistiche, simboliche e culturali che consentono agli individui di accedere ai contesti istituzionali, di farsi riconoscere e di partecipare alla vita sociale, politica e culturale. Questo capitale è strettamente intrecciato con le dinamiche di potere e di legittimazione sociale, poiché alcune varietà linguistiche sono riconosciute come prestigiose, mentre altre — lingue minoritarie, dialetti o repertori plurilingui — vengono spesso svalutate, determinando differenze di opportunità e livelli di partecipazione civica.

In tale accezione, la parola assume un significato profondamente politico, poiché — come afferma Paulo Freire — esistere “umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo” (Freire, 1990, p. 70). La parola, infatti, consente agli individui non solo di descrivere il mondo, ma di nominarlo, interpretarlo e modificarlo. Per Freire, la parola autentica è sempre una sintesi di riflessione e azione, di pensiero e trasformazione sociale. “Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo” (Freire, 1970/2011, p. 77). La possibilità di prendere la parola nello spazio pubblico rappresenta dunque una condizione essenziale per la costruzione di soggettività autonome e per l'esercizio della cittadinanza democratica.

Il linguaggio diventa così uno strumento di consapevolezza e di intervento sul mondo, attraverso il quale i soggetti possono prendere posizione,

negoziare significati e contribuire alla costruzione della vita sociale. Analogamente, le ricerche sociolinguistiche di Basil Bernstein hanno evidenziato come le differenze nei repertori linguistici disponibili ai soggetti siano strettamente connesse alle condizioni sociali e culturali di origine (Bernstein, 1971). Gli individui che non hanno accesso ai codici linguistici più astratti e formalizzati incontrano maggiori difficoltà nell'interpretare i discorsi istituzionali, nel comprendere testi complessi e nel partecipare attivamente ai processi deliberativi.

Nella stessa direzione, Cummins (2000) ha evidenziato come le disuguaglianze linguistiche incidano direttamente sulle opportunità educative e sociali degli studenti, distinguendo tra competenze comunicative di base e competenze linguistiche scolastiche. L'accesso ai linguaggi più astratti e decontestualizzati rappresenta una condizione cruciale per la partecipazione ai processi cognitivi complessi e alla vita pubblica. Secondo Van Parijs (2011), l'adozione di una lingua dominante, se non accompagnata da politiche educative compensative, tende a favorire i gruppi sociali già avvantaggiati, penalizzando cittadini con minore capitale linguistico.

Nel contesto italiano, questa relazione è stata messa in evidenza da Tullio De Mauro, che ha sottolineato come la diffusione di competenze linguistiche adeguate rappresenti una condizione indispensabile per la realizzazione di una democrazia sostanziale (De Mauro, 2018). Secondo De Mauro, una quota significativa della popolazione italiana possiede un repertorio linguistico relativamente ristretto, il che rischia di trasformare l'uguaglianza formale dei diritti in una disuguaglianza reale delle opportunità.

In questo senso, la visione pedagogica di Paulo Freire offre una chiave interpretativa significativa: alfabetizzarsi significa sviluppare la capacità di interpretare criticamente la realtà sociale e di intervenire su di essa attraverso la parola e l'azione. Freire ha criticato le concezioni riduttive della *literacy*, sostenendo che l'educazione autenticamente democratica deve consentire ai soggetti di diventare protagonisti del proprio processo di conoscenza. L'educazione "bancaria", fondata sulla semplice trasmissione di contenuti, produce individui adattati, mentre quella problematizzante promuove la capacità di interrogare la realtà (Freire, 1970/2011).

Garantire a tutti i cittadini l'accesso ai linguaggi attraverso i quali si costruiscono i significati sociali vuol dire promuovere condizioni di maggiore equità nella partecipazione democratica. Sviluppare competenze linguisti-

che critiche permette, dunque, di acquisire gli strumenti necessari per riconoscere le relazioni di potere e per partecipare in modo consapevole ai processi democratici (Fairclough, 2015).

Dalle *multiliteracies* alle competenze inferenziali

La trasformazione degli ecosistemi comunicativi ha profondamente modificato il significato e le implicazioni educative del concetto di alfabetizzazione. Se nelle società industriali la *literacy* era prevalentemente associata alla capacità di leggere e scrivere testi scritti, nelle società della conoscenza e della comunicazione digitale tale definizione appare insufficiente a descrivere l'insieme delle competenze necessarie per partecipare ai processi democratici. Uno dei contributi teorici più rilevanti in questa direzione è il paradigma delle *multiliteracies*, elaborato dal New London Group (1996), il quale sottolinea come i processi di produzione e interpretazione dei significati siano oggi caratterizzati da una crescente pluralità di linguaggi, media e forme espressive. I cittadini sono chiamati a confrontarsi con testi multimodali che combinano parole, immagini, suoni ed elementi visivi, in contesti comunicativi sempre più diversificati (Nuzzaci, 2011).

In questo quadro, le competenze inferenziali assumono un ruolo centrale, poiché permettono di collegare informazioni esplicite e implicite, integrare conoscenze pregresse e interpretare i discorsi pubblici oltre il loro significato letterale. James Paul Gee (2015) ha sottolineato come ogni pratica di *literacy* sia inserita all'interno di specifici *discourses*, ovvero sistemi sociali di significato che comprendono linguaggi, valori e identità condivise. Partecipare a tali discorsi richiede non soltanto la conoscenza delle regole linguistiche, ma anche la capacità di comprendere le implicazioni culturali e sociali dei testi. In questo senso, la *literacy* rappresenta una forma di partecipazione a comunità discorsive che strutturano la vita sociale.

La partecipazione al dibattito pubblico richiede quindi la capacità di orientarsi in ambienti comunicativi complessi. Comprendere tali discorsi implica riconoscere presupposti impliciti, connessioni logiche e strategie retoriche. Dal punto di vista cognitivo, l'inferenza rappresenta il processo attraverso il quale i lettori integrano le informazioni esplicite presenti in un testo con le conoscenze pregresse e con gli indizi contestuali, costruendo una rappresentazione coerente del significato (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994). Le ricerche sulla comprensione del testo hanno dimostrato che gran parte

delle informazioni rilevanti non è esplicitamente dichiarata, ma deve essere ricostruita (Kintsch, 2018). Come osservano Cain e Oakhill (2007), i lettori competenti sono in grado di stabilire relazioni tra informazioni distanti e individuare implicazioni logiche, mentre i lettori meno esperti tendono a limitarsi alla decodifica superficiale.

Questo aspetto assume un'importanza particolare nei discorsi politici e istituzionali, che fanno spesso ricorso a impliciti e strategie argomentative complessi. Il processo di alfabetizzazione implica la capacità di “leggere il mondo”, ossia di interpretare criticamente i contesti sociali e le relazioni di potere in cui i discorsi prendono forma (Freire, 1970/2011, 1996). La distribuzione diseguale delle competenze inferenziali può così trasformarsi in una forma di disuguaglianza democratica: in assenza di tali abilità, i cittadini rischiano di cogliere soltanto il significato letterale, senza riconoscerne le implicazioni più profonde.

Le competenze inferenziali costituiscono lo snodo cognitivo della *conscientização* freiriana. Attraverso l'inferenza, i soggetti imparano a riconoscere significati impliciti e a costruire interpretazioni critiche della realtà. L'educazione linguistica deve quindi promuovere forme di comprensione profonda che consentano ai cittadini di orientarsi nella contemporaneità (Nuzzaci, 2011, 2025). Come sintetizzato nella riflessione teorica, è possibile distinguere diverse tipologie di inferenze rilevanti per la cittadinanza, descritte nella **Tabella 1**.

Tipologia di inferenza	Funzione principale
Testuali	Comprendere testi normativi, informativi e mediatici
Pragmatiche	Cogliere impliciti ideologici, posizionamenti, intenzioni
Critico-valutative	Valutare argomentazioni, fonti e credibilità delle informazioni
Socio-discorsive	Comprendere conflitti, prospettive plurali e punti di vista divergenti
Progettuali	Trasformare comprensione e valutazione in azione concreta, partecipazione civica

Tabella 1. Tipologie di inferenze rilevanti per la cittadinanza.

La scuola come spazio linguistico di costruzione della cittadinanza democratica: il ruolo delle abilità inferenziali

La scuola rappresenta uno dei principali luoghi istituzionali in cui si costruisce e si sperimenta la cittadinanza democratica, non solo attraverso i contenuti curricolari, ma soprattutto mediante le pratiche linguistiche che strutturano la vita quotidiana dell'aula. Lo sviluppo delle competenze inferenziali rappresenta, dunque, una dimensione cruciale dell'educazione linguistica a scuola. Attraverso l'inferenza, gli studenti apprendono infatti a collegare informazioni, interpretare impliciti, valutare argomentazioni e riconoscere presupposti ideologici nei discorsi pubblici. Tali processi costituiscono una condizione fondamentale per la formazione di cittadini capaci di partecipare in modo critico e informato alla vita democratica. Il linguaggio scolastico agisce come strumento simbolico e relazionale con cui gli studenti apprendono a riconoscersi come soggetti sociali, a negoziare significati e a partecipare a forme di deliberazione collettiva (Dewey, 1916).

La modalità con cui la parola è distribuita, regolata e valorizzata contribuisce a definire chi può prendere parte al discorso. Mentre pratiche didattiche fortemente trasmissive e monologiche tendono a riprodurre gerarchie comunicative, ambienti di apprendimento dialogici favoriscono l'esercizio del pensiero critico, l'ascolto reciproco e la costruzione condivisa della conoscenza (Alexander, 2006). In questo senso, la scuola può funzionare come microcosmo democratico, in cui le competenze linguistiche si intrecciano con la costruzione di atteggiamenti di responsabilità, rispetto e cooperazione. Bernstein (1971) ha mostrato come i codici linguistici valorizzati dalla scuola siano spesso più prossimi ai repertori delle classi medio-alte, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze educative e civiche, dinamica che si estende alla possibilità di partecipare alle pratiche discorsive della vita democratica dell'istituzione.

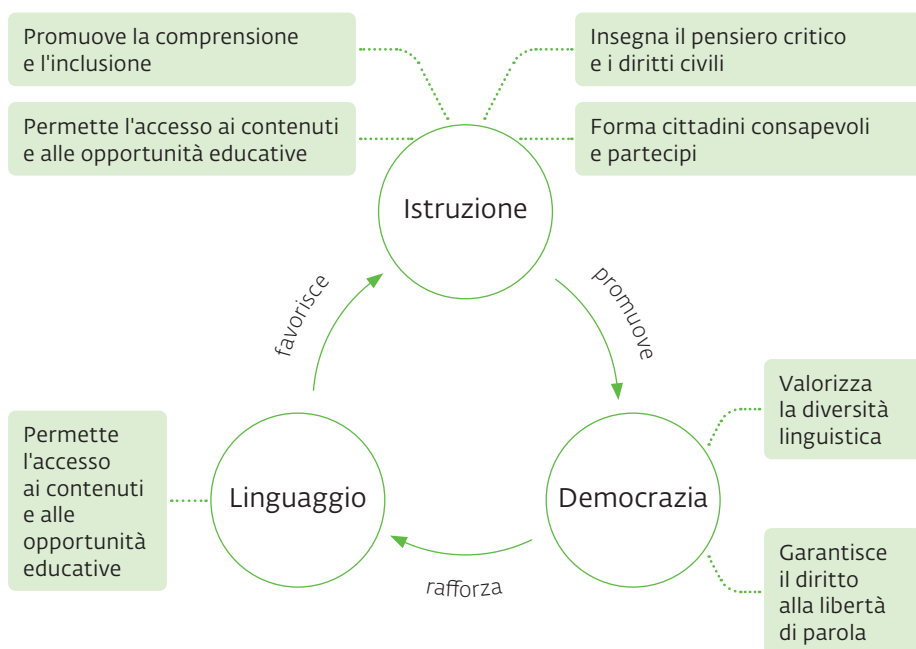


Figura 1. Ruolo delle competenze linguistiche e inferenziali nella mediazione tra istruzione, disuguaglianze linguistiche e qualità della partecipazione democratica.

Il ruolo strutturale delle competenze inferenziali nella mediazione tra istruzione e qualità della partecipazione democratica è rappresentato visivamente nella Figura 1. Questi modelli evidenziano come l'integrazione tra linguaggio e pensiero critico permetta di costruire un vero e proprio *habitus* civico (Rhoads & Szelényi, 2011).

La scuola di oggi è chiamata a creare ambienti di apprendimento che promuovano pratiche comunicative democratiche. Studi recenti sottolineano come la formazione linguistica debba essere intesa non solo in termini di padronanza formale, ma come sviluppo di competenze critiche, partecipative e riflessive che permettano agli studenti di agire responsabilmente. Chieregato (2023) mostra come la lettura di narrativa letteraria possa funzionare da “palestra di empatia”, promuovendo la capacità di comprendere punti di vista diversi — aspetto centrale per il dialogo pubblico. Il dialogo è, pertanto, una “esigenza esistenziale”, uno spazio di conquista del mondo per la liberazione

dell'uomo (Freire, 1970/2011, p. 79). In questo contesto si colloca il concetto di competenza comunicativa (Hymes, 1972), secondo cui la padronanza linguistica implica la capacità di utilizzare la lingua in modo appropriato nei diversi contesti sociali e culturali, integrando dimensioni sociolinguistiche e pragmatiche.

Le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975) rappresentano una cornice teorica di riferimento che rimarca come le competenze linguistiche debbano essere radicate nella capacità di dare senso ai discorsi e di usarli per partecipare alla vita sociale. Ulteriori ricerche pongono l'accento sull'educazione linguistica digitale, che richiede capacità critiche di analisi dei discorsi online (Nuzzaci, 2019). Progetti come #ShareEU (Nuzzaci, Mach & Rizzi, 2022a) evidenziano come la lingua possa diventare strumento di impegno civico concreto. Tali capacità si costruiscono attraverso pratiche educative che sostengono le abilità inferenziali, essenziali per comprendere testi normativi, discorsi politici e contenuti mediatici complessi (Kintsch, 2018; Graesser et al., 1994). Senza di esse, l'accesso al linguaggio pubblico rischia di rimanere superficiale, esponendo i cittadini a forme di manipolazione.

Pertanto, la scuola non deve limitarsi a verificare ciò che gli studenti comprendono, ma deve rendere oggetto di insegnamento il *come* comprendono, sostenendo la capacità di formulare e rivedere inferenze in contesti dialogici. Una didattica centrata sulla mera ripetizione rischia di produrre un apprendimento fragile; come osserva Paulo Freire (1983), memorizzare meccanicamente la descrizione di un oggetto non equivale a conoscerlo (p. 9).

Tipo di competenza inferenziale	Descrizione	Processi linguistico-cognitivi	Ricadute sulla partecipazione democratica
<i>Inferenze lessicali e semantiche</i>	Ricavare il significato di parole ed espressioni dal contesto	Attivazione del lessico, integrazione semantica	Comprensione di testi istituzionali e mediatici
<i>Inferenze testuali</i>	Collegare informazioni esplicite e implicite all'interno di un testo	Coesione, coerenza, integrazione globale	Comprensione di argomentazioni complesse

<i>Inferenze causali</i>	Individuare nessi causa-effetto	Ragionamento logico, sequenzialità	Valutazione delle conseguenze delle decisioni politiche
<i>Inferenze pragmatiche</i>	Interpretare intenzioni, presupposti, impliciti	Competenza pragmatica e discorsiva	Lettura critica dei discorsi pubblici e politici
<i>Inferenze argomentative</i>	Valutare tesi, prove e conclusioni	Ragionamento critico, valutazione della coerenza	Partecipazione informata al dibattito democratico
<i>Inferenze ideologiche</i>	Riconoscere orientamenti valoriali e strategie persuasive	Analisi critica del discorso	Resistenza a manipolazione e disinformazione
<i>Inferenze multimodali</i>	Integrare testo, immagini, video e dati	Integrazione intersemiotica	Cittadinanza digitale consapevole

Tabella 2. Relazione tra *literacy*, pensiero critico e partecipazione civica.

La sintesi di queste interconnessioni tra processi cognitivi e impegno democratico è illustrata nella Tabella 2, che delinea il passaggio dalla competenza linguistica alla partecipazione civica attraverso la mediazione del pensiero critico. Lo sviluppo intenzionale di tali competenze permette di trasformare la pluralità dei media in una risorsa per una cittadinanza critica e attiva.

In questo quadro, l'alfabetizzazione argomentativa emerge come competenza chiave. Lo studio di Wenger et al. (2026) mostra come la partecipazione a dibattiti strutturati favorisca l'acquisizione di abilità linguistiche e lo sviluppo di competenze democratiche quali l'ascolto reciproco e la costruzione condivisa di giudizi motivati. Come sottolinea Nussbaum (2010), una democrazia solida richiede cittadini capaci di argomentare, di comprendere punti di vista diversi e di esprimere il dissenso in modo responsabile.

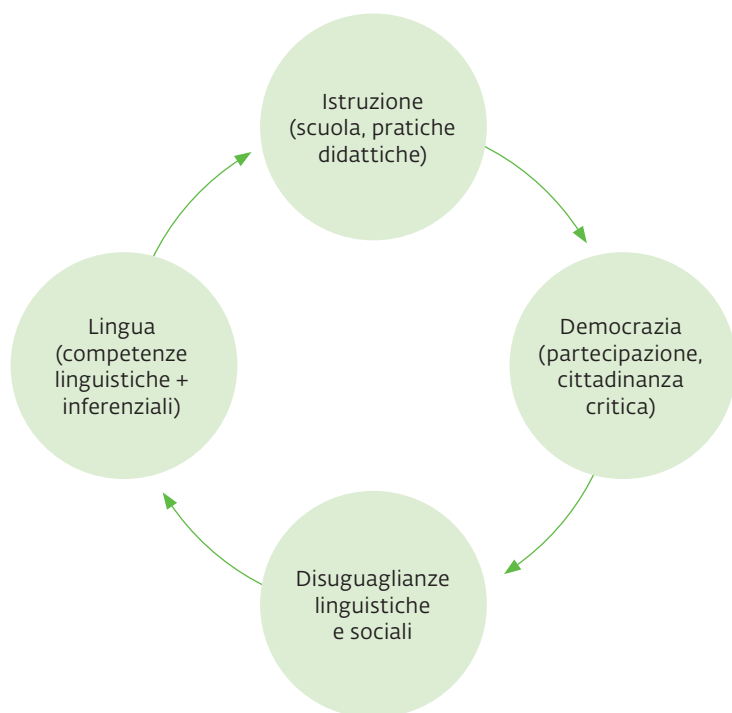


Figura 3. Integrazione tra educazione linguistica, pensiero critico e pensiero civico nello sviluppo delle competenze democratiche.

Il modello concettuale rappresentato nella **Figura 3** evidenzia graficamente l'interazione tra queste dimensioni, dove le competenze linguistiche e le capacità inferenziali non sono elementi isolati, ma il perno su cui ruotano il pensiero critico e il pensiero civico per la costruzione di identità democratiche consapevoli.

Tale integrazione trova un riscontro diretto anche nei quadri normativi internazionali, come riassunto nella **Tabella 3**.

Ambito	Obiettivi educativi	Competenze chiave sviluppate	Esempi di pratiche didattiche	Riferimenti
<i>Educazione linguistica</i>	Garantire l'accesso ai linguaggi della scuola e della cittadinanza	Comprensione testuale, inferenze, argomentazione, espressione del dissenso	Discussioni guidate, analisi testi, produzione di testi argomentativi	Nussbaum (2020); Cain, Oakhill, & Bryant (2014); Graesser, Singer, & Trabasso (1994)
<i>Pensiero critico</i>	Formare cittadini capaci di valutare informazioni, distinguere fatti da opinioni	Analisi, sintesi, valutazione, inferenze argomentate	Dibattiti, problem-solving, casi studio	Facione (1990; 2015); Glaser (1941); Ten Dam & Volman (2004)
<i>Pensiero civico</i>	Promuovere partecipazione attiva e responsabilità sociale	Consapevolezza dei diritti e doveri, empatia, tolleranza, partecipazione	Progetti di cittadinanza, simulazioni legislative, volontariato scolastico	Hoskins et al. (2008; 2015); Comber (2005); ICCS (2022)
<i>Competenze democratiche integrate</i>	Sviluppare abilità di cittadinanza consapevole e critica	Valori democratici, responsabilità, capacità di mediazione, dialogo interculturale	Progetti interdisciplinari, cooperative learning, discussioni etiche	Consiglio d'Europa (2018); Freire (2011); Nuzzaci (2021)
<i>Identità civica</i>	Costruire senso di appartenenza e impegno nella comunità	Riflessività etica, pensiero critico e civico integrato, capacità di agire democraticamente	Esperienze di governance scolastica, partecipazione a comunità locali, #ShareEU	Nuzzaci & Rizzi (2020); Dewey (1910)

Tabella 3. Competenze di cittadinanza nei principali documenti europei e internazionali.

L'analisi dei quadri normativi presentati conferma che l'integrazione tra competenze linguistiche e pensiero civico è essenziale per affrontare la complessità delle società contemporanee. In questo quadro, le competenze inferenziali costituiscono il ponte cognitivo tra alfabetizzazione e partecipazione. In questo senso, le competenze inferenziali costituiscono il ponte cognitivo tra alfabetizzazione e partecipazione. Come chiarisce Freire (1983), "Bibliografia leggere il mondo precede leggere la parola" (p. 10): questo movimento continuo tra mondo e parola è ciò che permette la trasformazione attiva della realtà. questo movimento continuo è ciò che permette la trasformazione attiva della realtà, costruendo un'infrastruttura strategica per rafforzare la democrazia.

Povertà linguistica, analfabetismo funzionale e disuguaglianze democratiche

Se le competenze linguistiche rappresentano una condizione essenziale per l'esercizio della cittadinanza democratica, la loro distribuzione diseguale nella popolazione costituisce inevitabilmente un fattore di riproduzione delle disuguaglianze sociali e civiche. Le indagini internazionali sull'alfabetizzazione degli adulti condotte dall'OCSE attraverso il programma PIAAC mostrano come una parte significativa della popolazione adulta presenti livelli di *literacy* insufficienti per affrontare in modo autonomo le richieste cognitive della vita sociale e lavorativa (OECD, 2013a; OECD, 2021a; 2025). In molti casi gli individui riescono a decodificare testi brevi, ma incontrano difficoltà nell'interpretare contenuti complessi, integrare informazioni provenienti da fonti diverse o trarre inferenze da dati impliciti.

Questa condizione, definita analfabetismo funzionale, non indica l'assenza di competenze di base, ma la difficoltà di utilizzarle efficacemente nelle pratiche della vita quotidiana. Le implicazioni di tale fenomeno sono profondamente politiche, in quanto la partecipazione democratica richiede la capacità di comprendere informazioni articolate, interpretare discorsi pubblici e valutare la coerenza delle argomentazioni. Quando queste competenze risultano fragili, i cittadini possono trovarsi in una condizione di maggiore vulnerabilità nei confronti della semplificazione e della manipolazione discorsiva.

La pedagogia critica di Paulo Freire offre una prospettiva utile per interpretare queste dinamiche, in quanto ha evidenziato come l'esclusione dai

linguaggi che strutturano la vita sociale rappresenti una forma di oppressione culturale che limita la possibilità dei soggetti di riconoscersi come protagonisti della propria storia. Se per Freire è la parola autentica a trasformare il mondo (Freire, 1970/2011), per poterla “pronunciare” è necessario avere accesso ai linguaggi che permettono di interpretare e nominare la realtà. In contesti comunicativi caratterizzati da narrazioni polarizzate, tale capacità diventa ancora più rilevante: la comprensione critica implica infatti percepire la relazione tra testo e contesto (Freire, 1983a, p. 5). Le competenze inferenziali permettono di collegare informazioni diverse e riconoscere presupposti impliciti, trasformando la *literacy* in una forma di partecipazione democratica consapevole.

Conclusioni

L'analisi sviluppata nel presente contributo ha evidenziato come le competenze linguistiche rappresentino una dimensione strutturale della partecipazione democratica. In società caratterizzate da una crescente complessità informativa e comunicativa, la possibilità di comprendere i discorsi pubblici, valutarne le implicazioni e intervenire nello spazio sociale dipende dalla disponibilità di adeguati strumenti linguistici e cognitivi. L'alfabetizzazione non consiste soltanto nell'acquisizione di abilità tecniche, ma rappresenta un processo attraverso cui i soggetti sviluppano una comprensione critica della realtà sociale e delle relazioni di potere che attraversano il linguaggio e i discorsi pubblici (Freire, 1970/2011; Freire & Macedo, 1987).

In questo quadro, le competenze inferenziali assumono un ruolo particolarmente rilevante, poiché consentono ai soggetti di collegare informazioni, integrare conoscenze pregresse e costruire interpretazioni coerenti dei testi e dei discorsi sociali. Tali processi rappresentano una condizione essenziale per lo sviluppo del pensiero critico e per la partecipazione informata ai processi deliberativi.

Alla luce di queste considerazioni, l'educazione linguistica può essere interpretata come una componente fondamentale della formazione democratica. Promuovere lo sviluppo diffuso delle competenze linguistiche e inferenziali significa fornire ai cittadini gli strumenti necessari per orientarsi nei complessi ecosistemi informativi contemporanei, interpretare criticamente i discorsi pubblici e partecipare in modo consapevole alla vita democratica.

Bibliografia

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164–187. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Avolio, F., Nuzzaci, A., & Spetia, L. (a cura di) (2019). *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti.*: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control* (Vol. 1). Routledge & Kegan Paul.
- Bianco, F. (2020). *Povert  educativa e disuguaglianze linguistiche*. FrancoAngeli.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L  conomie des   changes linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (1988). *La parola e il potere: L'economia degli scambi linguistici*. Guida.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *La riproduzione: Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Guaraldi.
- Bucketeer, S., Smith, J., & Wilson, R. (2021). *Literacy vulnerability and social exclusion*. Routledge.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Ann   Psychologique*, 114(4), 647–662. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004035>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Chieragato, M. (2023). *Letteratura, empatia e cittadinanza democratica*. Carocci.
- Comber, B. (2005). Literacy, place, and pedagogy of possibility. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 41–46.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture* (Vols. 1–3). Council of Europe Publishing.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916/1961). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.

- European Commission. (2020). *Citizenship education at school in Europe*. Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Publications Office of the European Union.
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency, *Citizenship education at school in Europe*, 2017, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/733172>.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). Routledge.
- Freire, P. (1967/2024). *L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis.
- Freire, P. (1970/2011). *Pedagogia degli oppressi*. EGA - Gruppo Abele.
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2024). *L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis. (Original work published 1967)
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Teachers College Press.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-47.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446.
- Hoskins, B., Saisana, M., & Villalba, C. M. H. (2015). Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431-457. <http://www.jstor.org/stable/24721613>

- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., & Barber, C. (2008). *Measuring civic competence in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. https://www.researchgate.net/publication/305395703_Measuring_Active_Citizenship_in_Europe#fullTextFileContent
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- ICCS. (2022). *International Civic and Citizenship Education study 2022: International Report*. IEA.
- Kintsch, W. (2018). *Revisiting the construction–integration model of text comprehension*. Routledge.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2017). *The enigma of reason*. Harvard University Press.
- Natalini, A., Nuzzaci, A., & Rizzi, P. (2022). Citizenship skills: A historical perspective in the European and Italian context. In E. Mach, G. Požarlik, & J. Sondel-Cedarmas (Eds.), *Post-totalitarian Societies in Transformation from Systemic Change into European Integration* (pp. 219–240). Peter Lang.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Noula, I. (2018). Critical thinking and citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 17(3), 36–45.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nuzzaci, A. (2019). Lingua e formazione degli insegnanti: trasversalità e intersezioni nei profili culturali e nel curriculum. In Avolio, F., Nuzzaci, A., & Spetia, L. (a cura di) (2019). *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti* (pp. 277–310). Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2022). L'educazione alla cittadinanza tra pensiero critico e civico: quali competenze di ordine superiore nella formazione degli insegnanti. In M. Fiorucci & E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 107–111). Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2022). L'educazione alla cittadinanza tra pensiero critico e civico. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti* (pp. 107–111). Pensa MultiMedia.

- Nuzzaci, A. (a cura di) (2011). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*. Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Rizzi, P. (2020). *Cittadinanza, Educazione, Diritti: progettare gli spazi democratici e partecipativi. Il Progetto #ShareEU / Citizenship, Education, Rights: designing democratic and participatory spaces. The #ShareEU Project*. Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Rizzi, P. (Eds.) (2021). *Cittadinanza europea, Costituzione e Diritti: l'educazione come strumento di democrazia / European Citizenship, Constitution and Rights: Education as an Instrument of Democracy*. Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A., Mach, E., & Rizzi, P. (2022). What education for European citizenship? The #ShareEU project. M. Cagol & S. Nanni, *Una scommessa per il futuro tra emergenze e resilienza Approcci complessi dell'educativo* (pp. 163-170). Zeroseipiu.
- OECD. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *OECD skills strategy 2019: Skills to shape a better future*. OECD Publishing.
- OECD. (2019c). *Skills matter: Additional results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2021b). *PIAAC: Survey of adult skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2021c). *OECD skills outlook 2021*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023*. OECD Publishing.
- OECD. (2024a). *PISA 2022 Results (Vol. 4): A Skills-Based Approach to Reading, Mathematics and Science*. OECD Publishing.
- OECD. (2024b). *Survey of adult skills 2023*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1cod9c79-en>
- Robinson-Pant, A. (2023). Literacy: A lever for citizenship? *International Review of Education*, 69,15-30. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-09998-6>
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic justice for Europe and for the world*. Oxford University Press.

- Wenger, I., Hubacher, M. S., Aydin, A., & Waldis, M. (2026). Arguing for democracy: Promoting argumentation literacy in civic education in Switzerland. *International Journal of Educational Research Open*, 10, 100563. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100563>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford History Education Group.