

Educare alla cittadinanza tra identità e conflitto: appartenenza, coesione e comunità educante come categorie pedagogiche

Maria Lorusso ¹

¹ Università degli Studi di Bari - lorussomary80@gmail.com

Abstract: La questione della cittadinanza democratica si confronta, nella contemporaneità, con una tensione costitutiva tra la costruzione identitaria del soggetto e la pluralità dei vincoli di appartenenza che lo attraversano. In questi costrutti, il contributo offre una lettura pedagogica integrata, nella convinzione che il conflitto, se gestito con intenzionalità educativa, svolga una funzione generativa e possa trasformare l'appartenenza in pratica deliberativa. Il nodo teorico del ragionamento è la comunità educante: non un contesto neutro di trasmissione valoriale, ma piuttosto un dispositivo di coesione attiva. Le risorse operative per connettere l'apprendimento formale e l'impegno civico sono individuate nella metodologia del Service Learning e nel quadro della Global Citizenship Education (UNESCO, 2015). Viene anche delineato un protocollo di valutazione dell'impatto sociale di matrice SROI, pensato per contesti educativi periferici, per dare visibilità ai ritorni non monetari della cittadinanza sostantiva: coesione comunitaria, fiducia nelle istituzioni e contenimento della marginalità educativa. L'ipotesi a cui il percorso approda è quella di una comunità educante riflessiva in cui conflitto, appartenenza plurale e coesione operano come dimensioni coevolutive di una cittadinanza democratica non riducibile alla sola procedura.



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Keywords: cittadinanza democratica; coesione sociale; comunità educante; Global Citizenship Education

1. Cittadinanza e conflitto tra appartenenze

Categoria stabile, la cittadinanza democratica contemporanea, non lo è più da tempo: si presenta piuttosto come un campo di tensioni in larga parte irrisolte. Né coincide ormai con la semplice appartenenza a uno Stato nazionale, attraversata com'è dall'intreccio di identità molteplici, da ordinamenti culturali frammentati, da rivendicazioni di riconoscimento in conflitto tra loro sui significati condivisi della comunità. Difatti è proprio nei momenti di crisi democratica, quando l'ordine procedurale non basta più a legittimare l'azione collettiva, che si avverte la necessità di ripensare l'educazione alla cittadinanza: non trasmissione di valori stabili, ma pratica generativa di senso entro il conflitto (Freire, 1970; Morin, 2001). La letteratura pedagogica ha ampiamente documentato come la cittadinanza non possa risolversi nella conformità a norme civiche, secondo un approccio meramente procedurale, ma richieda la capacità di interrogare criticamente le proprie appartenenze, di sostenerne la legittimità sul piano argomentativo e di negoziare

continuamente l'incompletezza del proprio orizzonte di significato (Dewey, 1916). Permane tuttavia, nel dibattito, l'assenza di un modello coerente che integri tre dimensioni sinora trattate separatamente: la costruzione identitaria plurale, la gestione costruttiva del conflitto e la valutazione empirica degli esiti educativi della cittadinanza.

Se, e fino a che punto, la cittadinanza democratica sostantiva — quella che converte l'appartenenza in pratica critica — possa essere insegnata, costruita e valutata in contesti educativi periferici mediante modelli che integrano Service Learning e valutazione d'impatto sociale: questo l'interrogativo da cui il lavoro prende le mosse. La tesi che vi si sostiene è che una simile prospettiva imponga di riconfigurare la comunità educante, non più luogo di trasmissione consensuale di valori

bensì spazio riflessivo di negoziazione continua tra appartenenze, dove al conflitto è riconosciuta una funzione pedagogicamente generativa. Soltanto a queste condizioni la coesione sociale, lungamente auspicata dalle agenzie educative, può divenire esito documentabile di un processo intenzionale, anziché semplice dichiarazione di intenti. L'argomentazione si articola lungo tre componenti tra loro raccordinate: il quadro teorico di matrice deweyana e freiriana, riletto alla luce della pedagogia critica; il framework della Global Citizenship Education promosso dall'UNESCO (2015); la metodologia del Social Return on Investment (SROI) quale dispositivo di valutazione dell'impatto sociale in ambito pedagogico. Dopo una ricognizione dello stato dell'arte, il contributo delinea il quadro teorico integrato, propone un modello operativo fondato su appartenenza plurale, conflitto e coesione, e ne discute limiti e prospettive di ricerca

2. Lo stato dell'arte: cittadinanza, identità, conflitto

Nel discorso politico-istituzionale contemporaneo la cittadinanza risulta tipicamente ridotta alla sua dimensione procedurale, intesa come insieme di diritti e doveri formalizzati, rispetto delle norme e partecipazione ai meccanismi rappresentativi. Un modello, questo, ereditato dal liberalismo costituzionale, che presuppone una separazione netta tra ordine pubblico e sfere private e, insieme, una sostanziale neutralità dello Stato rispetto ai significati che i cittadini attribuiscono alla comunità (Kymlicka, 1995; Rawls, 1971). La crisi delle democrazie liberali degli ultimi due decenni ha tuttavia evidenziato l'insufficienza di questa lettura. Taylor (1992) lo ha osservato con chiarezza: senza il riconoscimento dei significati identitari che le persone investono nell'appartenenza comunitaria, la cittadinanza procedurale non basta a motivare l'impegno civico.

L'ascesa dei nazionalismi identitari, la polarizzazione culturale e le fratture generazionali sui valori comuni tutto fa pensare che il problema non sia solo istituzionale ma anche pedagogico-culturale e forse prima ancora. Da qui l'esigenza di una dimensione educativa radicale per la cittadinanza sostantiva quella che ricompone il legame tra ordine formale e significati condivisi: non trasmissione di valori predefiniti apprendimento piuttosto pratiche deliberative in grado di reggere il conflitto sulle appartenenze stesse (Giroux 1983; hooks 1994). Primo nodo d'importanza pedagogica la natura processuale dell'identità: non un dato stabile ma un processo relazionale e contestuale. Bauman (2000) ha descritto la condizione del soggetto contemporaneo come una continua rinegoziazione del senso della propria appartenenza sotto la pressione di molteplici ordini di significato etnico religioso professionale generazionale locale e globale insieme. Non si tratta va detto d'un problema solo individuale; è

questione pedagogicamente rilevante perché obbliga a chiedersi come si costruisca coesione sociale là dove le appartenenze stesse risultano plurali e conflittuali.

Che l'identità non sia monolitica ma stratificata lo ha sostenuto Sen (2006): ogni persona porta con sé identità parzialmente sovrapposte, talora contraddittorie. La questione pedagogica diventa allora lo sviluppo di quella libertà sostanziale che consente di scegliere con consapevolezza quali appartenenze valorizzare e su quali terreni deliberare con gli altri (Sen, 1999). L'identità diviene risorsa civica, anziché minaccia all'ordine pubblico, quando è sottoposta a interrogazione critica continua all'interno di comunità educanti che valorizzano il conflitto come risorsa di apprendimento.

La letteratura pedagogica critica ha messo in luce come il conflitto, quando gestito intenzionalmente, svolga una funzione formativa centrale, poiché costringe il soggetto a non assumere come dato il proprio orizzonte di significato, a sostenere argomentativamente le proprie posizioni e a sviluppare empatia cognitiva verso alterità irriducibili (Freire, 1970; Giroux, 1983; hooks, 1994). Nella coscientizzazione Freire (1970) ha individuato il processo per cui l'educando passa da una visione ingenua, naturalizzata, del reale a una consapevolezza critica dei conflitti che costituiscono l'ordine sociale. Processo non indolore, difatti: richiede tolleranza del dissonante, accettazione dell'incompletezza, capacità di reggere l'incertezza circa la legittimità delle proprie appartenenze. Quanto al curriculum nascosto, Giroux (1983) ha mostrato come esso produca

soggetti conformi ogniqualvolta il conflitto tra gli ordini di significato — quello della scuola, quello della famiglia, quello del gruppo dei pari — resti privo di elaborazione consapevole.

Una comunità educante avvertita il conflitto lo trasforma, dunque, in occasione d'apprendimento democratico anziché reprimerlo. Di particolare spessore teorico è il riferimento alla concezione deweyana della democrazia: non mera forma di governo ma forma vita associata esperienza comunicata in comune (Dewey 1916). Il consenso in Dewey non è mai presupposto; è esito semmai processi deliberativi intenzionali entro cui il conflitto viene affrontato collettivamente. Più tardi la nozione capitale sociale avrebbe inquadrato le comunità educanti come spazi accumulo capitale relazionale fiducia reti norme di reciprocità, norme condivise di collaborazione (Bourdieu, 1986; Putnam, 2000). Resta però sottovalutato, in quella

letteratura, il versante dei processi di apprendimento attraverso cui tali norme si costruiscono; e con esso la domanda se la loro costruzione non richieda, appunto, una gestione consapevole del conflitto. Tre le dimensioni attorno a cui il framework della Global Citizenship Education articola la cittadinanza (UNESCO, 2015): quella cognitiva, relativa alla comprensione critica dei sistemi socio-politici, delle interconnessioni globali e dei processi di cambiamento storico; quella socio-emotiva che riguarda empatia cognitiva responsabilità condivisa e tolleranza dell'ambiguità; infine quella comportamentale dell'azione civica intenzionale come esercizio continuo.

A questo quadro il Service Learning offre una metodologia operativa, saldando l'impegno civico strutturato alla riflessione critica su di esso, in cicli iterati di apprendimento e azione (Bringle & Hatcher, 1995; Eyler & Giles, 1999). È l'oscillazione tra azione e riflessione,

difatti, a fare dell'impegno civico un'esperienza pedagogica di cittadinanza. Dalla rassegna affiora però una lacuna non trascurabile: per quanto consolidati siano i quadri teorici e operativi della Global Citizenship Education e del Service Learning, un metodo sistematico per valutare gli esiti pedagogici della cittadinanza — la coe-

sione sociale anzitutto, come outcome educativo — ancora manca. La valutazione d'impatto sociale fondata sul Social Return on Investment è stata sinora applicata prevalentemente a programmi di welfare e di sviluppo economico-sostenibile (Nicholls, Lawlor, Neitzert, & Goodspeed, 2012), non a pratiche educative di cittadinanza. Il presente contributo intende rovesciare tale prospettiva, assumendo lo SROI come metodo per documentare empiricamente i ritorni non monetari della cittadinanza sostantiva, con riferimento alla coesione, alla fiducia e alla riduzione della marginalità educativa.

3. Quadro teorico integrato: la comunità educante riflessiva

Il fondamento del quadro teorico qui proposto risiede nella concezione deweyana della democrazia come forma di vita associata, la quale richiede la comprensione critica dei problemi collettivi, la partecipazione deliberativa alla loro soluzione e il riconoscimento degli effetti delle proprie azioni sugli altri (Dewey, 1916). Tale concezione non presuppone un consenso precostituito, ma la capacità di ricostruire costantemente l'esperienza comune attraverso il conflitto e il dialogo.

Nozione cardine in questa prospettiva è quella di conflitto costruttivo. Quando due membri di una comunità maturano visioni divergenti del bene comune la composizione del dissenso non può essere demandata a un'autorità esterna: occorre una negoziazione condotta in prima persona nella quale ciascuno espone le proprie concezioni al rischio della revisione. Ed è lì in quel processo di negoziazione che la cittadinanza sostantiva prende forma — non proprietà acquisibile una volta per tutte pratica semmai che domanda esercizio continuo.

Se plurale e stratificata è l'identità come sostiene Sen (2006), allora l'appartenenza — la scelta cioè di quale identità attivare in un dato contesto — diviene essa stessa competenza civica. Chi sa negoziare le proprie appartenenze tenendo insieme coerenza e duttilità dà prova di una flessibilità democratica che la condizione di modernità liquida rende quanto mai necessaria (Bauman 2000). Compito della comunità educante predisporre spazi in cui tale negoziazione avvenga con consapevolezza: dove il giovane possa scoprire che identità etnica e identità civica non si escludono che appartenenza religiosa e pluralismo possono convivere che la lealtà locale non cancella la responsabilità globale.

Non si tratta di processi di assimilazione, che dissolverebbero la differenza, ma di integrazione plurale, ovvero di una riconciliazione dinamica delle appartenenze.

Il framework della Global Citizenship Education articola la cittadinanza globale attorno ai tre assi coevolutivi richiamati in precedenza, di natura cognitiva, socio-emotiva e comportamentale (UNESCO, 2015). Il Service Learning formalizza il processo di oscillazione tra azione civica e riflessione critica e non si risolve in un servizio volontaristico, configurandosi piuttosto come pratica intenzionale nella quale gli studenti si impegnano in un progetto civico, quale il tutoring, l'advocacy o la ricerca-azione; interrogano, mediante seminari e discussioni facilitate, le cause strutturali dei fenomeni affrontati, le trasformazioni generate e i limiti dell'intervento; rielaborano infine la teoria alla luce dell'esperienza. L'apprendimento che

ne deriva non consiste nella generica valorizzazione del volontariato, ma nella consapevolezza che l'impegno civico privo di critica strutturale rischia di rinforzare le disuguaglianze che intende contrastare. Tale processo trasforma l'impegno civico

in pratica pedagogica di cittadinanza (Bringle & Hatcher, 1995; Eyler & Giles, 1999).

Dal punto di vista valutativo, il Social Return on Investment costituisce una metodologia elaborata per stimare il valore

sociale creato da programmi e interventi (Nicholls et al., 2012). La procedura identifica gli stakeholder interessati ne mappa gli outcome vale a dire i cambiamenti intervenuti nella loro vita coesione fiducia e senso d'agency compresi assegna a tali outcome un valore monetario approssimato mediante proxy calcola infine il rapporto tra valore totale creato e investimento iniziale. Qui lo SROI viene assunto non come metrica economicistica piuttosto come strumento con cui dare visibilità ai ritorni non monetari della cittadinanza.

Se una comunità educante produce coesione, fiducia istituzionale, riduzione dell'isolamento educativo, quegli esiti sono pedagogicamente significativi e meritano documentazione; e la metodologia SROI offre, per attestarne il valore presso decisori e finanziatori, un linguaggio comune. La coesione, va ribadito, non è dato iniziale, dotazione di capitale sociale da possedere: è esito di un processo pedagogico continuo. Emerge quando i soggetti dispongono di occasioni intenzionali per deliberare su ciò che li riguarda collettivamente; quando quei processi deliberativi sanno reggere il conflitto, riconoscendo appartenenze plurali e talora contraddittorie; quando dall'esperienza del conflitto scaturisce, anziché un consenso forzato, il riconoscimento reciproco di alterità irriducibili, con l'impegno a non far prevalere l'una sull'altra. È questo il significato attribuito alla coesione democratica sostantiva, che non coincide con l'omologazione, ma con un pluralismo ordinato dall'impegno comune a costruire un ordine pubblico inclusivo.

4. Il modello operativo: appartenenza plurale, conflitto, coesione

Una comunità educante riflessiva riconosce che ogni soggetto è portatore di appartenenze molteplici, di natura etnica, religiosa, generazionale, locale e globale, le quali non si annullano reciprocamente, ma richiedono una negoziazione continua. In coerenza con la prospettiva di Sen (2006), la pedagogia democratica consiste nel creare spazi in cui tale negoziazione avvenga consapevolmente, secondo la logica dell'integrazione plurale richiamata in precedenza, per la quale la lealtà verso una comunità locale può coesistere con lo sviluppo di responsabilità verso comunità più ampie, qualora sia mediata da pratiche deliberative consapevoli.

Sul piano operativo, tali pratiche possono essere ricondotte a tre dispositivi principali. Il primo è costituito dal curriculum interrogativo, che evita di presentare la storia locale e la storia globale come ambiti separati, mostrando piuttosto come la vicenda del proprio territorio risulti costantemente intrecciata con processi di portata globale, quali migrazioni, commerci e conflitti; lo studente lucano che studia la transumanza, ad esempio, non apprende una tradizione folklorica, ma negozia la propria appartenenza territoriale alla luce dei meccanismi contemporanei della globalizzazione e della precarietà economica. Secondo dispositivo deliberazione strutturata sui conflitti. Le questioni controverse religione politica identità non vengono evitate; la comunità educante le pone al contrario esplicitamente all'ordine del giorno dotandosi di protocolli che garantiscano ascolto genuino delle posizioni alternative articolazione argomentativa delle proprie il riconoscimento dei dilemmi senza soluzione immediata. Se gestito in questo modo, il conflitto non divide; educa, semmai. Il terzo

dispositivo è costituito dal Service Learning interstiziale, ovvero da progetti di cittadinanza che connettono comunità diversamente situate, ad esempio mediante partenariati di ricerca-azione tra scuole di contesti socio-economici differenti, nei quali il conflitto latente legato alle disuguaglianze viene portato a consapevolezza e trasformato in risorsa di apprendimento.

Quanto alla base empirica del modello, il contributo delinea un protocollo di ricerca valutativa fondato sulla metodologia SROI e applicabile a programmi di Service Learning realizzati in contesti educativi periferici, con particolare riferimento al Mezzogiorno italiano. Le fasi previste dal disegno sono le seguenti: identificazione degli stakeholder coinvolti — studenti,

docenti, famiglie e membri anziani della comunità; costruzione partecipata della teoria del cambiamento con interviste e focus group; selezione di indicatori di outcome riferiti al senso di appartenenza comunitaria alla fiducia istituzionale alla complessificazione dell'identità locale al riconoscimento sociale tra generazioni rilevazione longitudinale con strumenti misti dai questionari validati alle interviste semistrutturate all'analisi delle reti sociali attribuzione di proxy monetarie agli outcome accertati secondo le procedure codificate dalla letteratura di riferimento (Nicholls et al., 2012) calcolo da ultimo del rapporto SROI e sua discussione critica con gli stakeholder. La validazione empirica del protocollo è oggetto di una ricerca in corso; gli esiti saranno presentati in pubblicazioni successive. Ciò che conta sul piano metodologico in questa sede è la capacità dello SROI di rendere visibili outcome che la pedagogia convenzionale tende a lasciare impliciti. Se una comunità educante produce coesione quell'esito non è effetto collaterale ma risultato centrale e come tale meritevole di documentazione investimento considerazione nelle politiche educative.

Due i limiti critici da riconoscere. Il primo riguarda la monetizzazione degli outcome qualitativi: assegnare un valore monetario a esiti sociali — è ciò che la metodologia SROI richiede — porta con sé il rischio di naturalizzare la logica mercantile in ambiti educativi che dovrebbero piuttosto opporvi resistenza. La proposta qui avanzata va in altra direzione: impiegare lo SROI come dispositivo di traduzione non di mercificazione; come modalità difatti per esprimere il valore educativo in un linguaggio comprensibile a decisori e finanziatori fermo restando che il valore intrinseco della cittadinanza resta irriducibile al suo equivalente monetario. Il secondo limite tocca la scalabilità. Praticabile in contesti di dimensioni ridotte — la singola scuola, la comunità locale — dove la deliberazione diretta è possibile il modello della comunità educante riflessiva incontra nel trasferimento ai sistemi educativi di massa segnati da anonimato strutturale una questione tuttora aperta servirà ulteriore ricerca sulla deliberazione digitale e sulle forme d'organizzazione comunitaria su larga scala.

5. Conclusioni: verso una pedagogia della cittadinanza sostantiva

Il percorso teorico delineato consente di affermare che l'insegnamento della cittadinanza democratica sostantiva, intesa come quella che trasforma l'appartenenza plurale in pratica deliberativa, richiede un ripensamento della comunità educante. Questa non si configura come luogo di trasmissione consensuale di valori, ma come dispositivo di coesione attiva, ovvero come spazio nel quale il conflitto è riconosciuto come generativo, l'identità plurale è sottoposta a interrogazione critica e l'impegno civico è oggetto di riflessione continua. Quanto al modello della comunità educante riflessiva esso tiene insieme il fondamento deweyano della democrazia come forma vita deliberativa il framework della Global Citizenship Education che traduce la cit-

tadinanza in competenze cognitive socio-emotive e comportamentali e la metodologia SROI, a cui spetta la documentazione empirica dei risultati pedagogici. Elementi che, presi insieme, danno agli educatori una guida sia teorica che pratica: formare la cittadinanza non come atto di obbedienza, ma come azione di domanda costante.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112–122.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass. Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford University Press.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina. (Ed. orig. 1999).
- Nicholls, J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T. (2012). *A guide to Social Return on Investment* (Rev. ed.). The SROI Network.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2006). *Identity and violence: The illusion of destiny*. W. W. Norton.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton University Press. UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.