



**EDUCARE ALLA CITTADINANZA:  
UNA QUESTIONE DI PARTECIPAZIONE.**  
*Il contributo della ricerca educativa orientata alla  
promozione delle comunità*

ADA MANFREDA

Università degli Studi di Roma Tre

[ada.manfreda@uniroma3.it](mailto:ada.manfreda@uniroma3.it)

**Abstract**

The essay explores the constructs of citizenship, democracy and participation with the intent of declining them in a pedagogical key to design a proposal for educational intervention aimed at promoting citizenship in community contexts. Today citizenship is caught between egalitarian universalism and the demands for recognition from minorities, and from this derives the need for openness to the pedagogy of differences.

**Keywords:** citizenship, participation, democracy, community, education

**Sunto**

Il contributo esplora i costrutti di cittadinanza, democrazia e partecipazione con l'intento di declinarli in chiave pedagogica per disegnare una proposta di intervento educativo rivolto alla promozione della cittadinanza nei contesti comunitari. Oggi la cittadinanza è presa tra l'universalismo egualitario e le istanze di riconoscimento provenienti dalle minoranze e da ciò la necessità dell'apertura alla pedagogia delle differenze.

**Parole chiave:** cittadinanza, partecipazione, democrazia, comunità, educazione

## **1. Il costrutto di cittadinanza e le sue implicazioni pedagogiche**

È possibile educare alla cittadinanza? E se sì a quale cittadinanza?

In questo contributo cercheremo di problematizzare il senso di una 'educazione alla cittadinanza', che, seppur da più parti ritenuta necessaria, auspicata, ovvero richiesta, anche in documenti ufficiali, rischia di tradursi con difficoltà in progetti i cui contenuti risultano alquanto sfocati, ovvero astratti e generici e dunque difficilmente calabili in contesti concretamente agiti, in progetti insomma che sappiano esprimere efficacia sul piano della produzione di prassi, stili di vita, modalità di interpretare la vita associativa, ispirati ai valori della cittadinanza democratica.

Nello scenario culturale e sociale della nostra contemporaneità sia estremamente difficile delimitare il campo di un'azione che possa rispondere a questa finalità educativa: esiste una pluralità di modi di intendere e praticare la cittadinanza e difficilmente queste molteplici prospettive possono essere portate a sintesi poiché sono frutto di una altrettanta frammentarietà e pluralità di realtà sociali, politiche e giuridiche.

Ragion per cui abbiamo ritenuto necessario ricostruire qui le principali formulazioni di cittadinanza che sono andate delineandosi nel corso del tempo, individuare i costrutti immediatamente correlati ad essa su di un piano più strettamente pedagogico ed educativo, al fine di operazionalizzarli nelle loro dimensioni fondamentali, necessarie alla formulazione di ipotesi di intervento.

Quello di cittadinanza è un concetto “strutturalmente polivalente, dalla doppia anima inestricabilmente individuale e collettiva” ci avverte Giovanna Procacci: il riferimento è a due suoi caratteri fondamentali, ossia lo status e il legame sociale (Procacci 1998, 621), dove il legame può assumere molte connotazioni e forme in ragione dei contesti entro cui viene agito.

Se guardiamo allo status, la cittadinanza appare come un fatto politico, normato giuridicamente, ad indicare “l’iscrizione di un soggetto a uno stato nazionale e il regime di diritti che ne consegue; è dunque alla base della relazione politica”, definisce lo spazio di azione che include coloro che possiedono tale ‘qualità’ ed esclude coloro i quali invece non ce l’hanno. In questa accezione, che viene indicata come ‘cittadinanza nazionale’, essa tende a sovrapporsi quasi completamente con il concetto di nazionalità, quasi fossero intercambiabili. In effetti uno degli aspetti della cittadinanza è quello formale derivante “dall’appartenenza ad uno Stato, l’esser per questo soggetto di quei diritti e doveri che regolano i rapporti politici fra Stato e cittadini. In questo senso, la cittadinanza disegna la comunità come una comunità nazionale, è praticamente un sinonimo di nazionalità” (Procacci 2009, 411).

T.H. Marshall, nell’immediato dopoguerra, partendo dalla constatazione di quanta divaricazione ci fosse tra l’uguaglianza sancita sul piano dei diritti legali del cittadino e la disuguaglianza sostanziale che il sistema economico realizzava ponendo di fatto in scacco anche l’uguaglianza di diritto, avanza l’idea che la cittadinanza non si potesse esaurire nella nazionalità e dunque nella dimensione politico-giuridica e civile, ma che avesse anche una dimensione sociale, intesa come sviluppo di diritti sociali in ordine al benessere e alla sicurezza. Questa estensione semantica del concetto, sposta la cittadinanza da un’accezione statica, di condizione identificata prevalentemente con la nazionalità, ad una dinamica, intesa come un complesso di pratiche agite all’interno di una comunità. Negli anni Sessanta del Novecento il concetto di benessere si estende, andando oltre il diritto alla sussistenza, per includere i diritti alla salute e all’istruzione. Da lì tutto un dibattito sulle politiche sociali da coniugare alla cittadinanza.

Con la crisi dello stato nazionale il costrutto di ‘cittadinanza’ subisce forti tensioni: la cittadinanza come principio che identifica un’appartenenza nazionale viene stressato dalle spinte provenienti dalla messa in discussione dei confini nazionali da parte per un verso dei mercati internazionali e globali e per altro verso della mobilità delle popolazioni, rispetto a cui appare necessaria una sua riformulazione capace di dar conto di istanze transnazionali e cosmopolitiche, come lo sono ad esempio i diritti umani (Procacci 1998). Si assiste allora al recupero di quelle dimensioni sostanziali di cittadinanza, legate all’attiva partecipazione alla comunità che già T.H. Marshall aveva messo in evidenza ed indicato sotto l’etichetta di ‘cittadinanza sociale’, che vedono un ulteriore ampliamento. “I movimenti di migrazione delle popolazioni rimettono in gioco la corrispondenza di nazionalità e cittadinanza. (...) dalla rottura degli imperi coloniali in poi, il movimento di popolazioni è stato talmente imponente e continuo da mettere in crisi lo stato centrale. Nei paesi di accoglienza si costituiscono comunità di non-nazionali che rivendicano diritti riservati ai cittadini, dissociandoli molto spesso da una richiesta di nazionalità; anche il riconoscimento della doppia nazionalità, ormai attuato in molti paesi, ha intaccato quella corrispondenza” (Procacci 1998, 627). La messa in discussione dello Stato nazionale avviene anche in conseguenza dell’affermarsi di istituzioni sovranazionali che assumono un ruolo attivo nell’agenda politica. Si disegna uno scenario plurale e post-nazionale in cui emerge un modello “di costruzione delle identità politiche su basi diverse dallo stato nazionale, al di sotto o trasversali rispetto a quello: la lingua, l’etnia, la regione. Un tale pluralismo tende a riferirsi ai diritti fondamentali della persona” (Procacci 1998, 628), tanto che alcuni autori sostengono la necessità di trasformare “i diritti sociali, deboli sotto

il profilo costituzionale, in diritti fondamentali, superando una volta per tutte la dicotomia fra diritti della persona e diritti del cittadino" (Procacci 1998, 628).

Intanto si constatano anche i fallimenti delle politiche sociali e di integrazione del welfare state che, per quanto ispirato a criteri universali, si è di fatto riferito principalmente al mondo del lavoro produttivo; così a seguito della progressiva contrazione del lavoro e della crescita della disoccupazione, ha finito per lasciare fuori gruppi di soggetti sempre più numerosi. Questa esclusione ha comportato a sua volta il concentrarsi del welfare state in "politiche ispirate più a una logica di assistenza che di assicurazione sociale, rinforzando così ulteriormente la dissociazione fra welfare e cittadinanza" (Procacci 1998, 629). Un tentativo di risposta a questo è rappresentato dal cosiddetto 'welfare community' che altro non è se non l'espressione di solidarietà tra i membri di una comunità non necessariamente al suo interno omogenea (e perciò elettivamente inclusiva), al fine di consentire ad ognuno degli appartenenti di migliorarsi e costruire una vita dignitosa, di rafforzare la sua capacità di fare (Colazzo-Manfreda 2019, 159).

La dismissione dello Stato sociale ha un doppio risultato, che finisce per creare una sempre maggiore sperequazione sociale: gli individui dotati di risorse trovano nella devolution un allargamento delle loro capacità di azione e della possibilità di autoaffermazione, assumendo spesso funzioni e responsabilità prima proprie dello Stato (grazie alle liberalizzazioni, che offrono grandi opportunità a chi ha i capitali per parteciparvi), tutti gli altri, resi ancor più poveri dal dissolversi dei servizi che un tempo erano offerti in virtù della cittadinanza (Colazzo-Manfreda, 158), assediati dalla disoccupazione sempre più diffusa, per via dei processi di delocalizzazione della produzione, traggono, dalla globalizzazione motivi di "perpetuo autosvilimento e di pubblica umiliazione" (Bauman 2007, p. 97).

Se per molti decenni la cittadinanza si è coniugata con il lavoro salariato, a questo punto ci si interroga se sia possibile immaginare un modello sociale inclusivo, che non passi attraverso il lavoro, che realizzi libertà, giustizia, equità trascendendo la dimensione produttiva. E qui ritorna con evidenza il tema della 'cittadinanza sociale' volta a garantire e promuovere la partecipazione, quale antidoto alla esclusione.

Recuperare e valorizzare i tratti 'sociali' insiti nella cittadinanza vuol dire rafforzare la possibilità di accedervi non già in quanto è sancita dall'appartenenza nazionale, ma grazie alla partecipazione attiva alla vita della comunità che riusciamo ad esprimere, condividendo e co-costruendo pratiche sociali. Su questo punto condividiamo la posizione della Procacci quando propone di espandere la cittadinanza in modo che - al di là del dover descrivere un'appartenenza binaria, dentro o fuori, attraverso la nazionalità - possa avere una sua "dinamica, una sua gradualità; espandere la cittadinanza, ancor prima di includere lo straniero, significa estendere il grado di partecipazione per realizzare una piena appartenenza basata sull'uguaglianza di status. È in quanto status sociale che la cittadinanza testimonia l'attiva partecipazione alla vita della comunità, che ha consentito di estendere il consenso sociale, di integrare nella comunità anche lo straniero, che ha rappresentato il principio espansivo capace di costruire la nazione come comunità di diritti, e non a partire da identità culturali" (Procacci 2009, 413).

In questo scenario di pluralità culturale prendono corpo differenti idee, e conseguentemente modelli, di cittadinanza per tentare di trovare risposte praticabili. Si fa strada l'idea di 'cittadinanza multiculturale', che tenta di rispondere ai problemi "di riconoscimento della comunità di appartenenza e del rispetto necessario a far convivere identità diverse": si tratta di una cittadinanza stratificata che garantisce diritti diversi a comunità diverse e in modalità differenti, pur dentro la stessa unità politica, che deve trovare i percorsi idonei a garantire il dialogo tra generale e particolare, ossia uno "spazio

pubblico universale — i diritti dell'uomo — dove le varie comunità proietterebbero quel che le accomuna" (Procacci 1998, 628). Quest'idea di cittadinanza "si presenta come una cittadinanza differenziata – riconosce e favorisce i diritti collettivi, concedendo la possibilità ai diversi gruppi di mantenere le loro tradizioni culturali – che può trovare fondamento in almeno due modelli politici diversi": il modello delle politiche dell'identità e il modello delle politiche dell'imparzialità. Il modello delle politiche dell'identità "pone al centro l'autenticità, cioè la possibilità che gli individui sviluppino a pieno e senza limitazioni esterne i loro più profondi sentimenti morali, possibilità che si ritiene connessa all'appartenenza a un determinato gruppo sociale, all'adesione ai suoi principi, ai suoi valori e ai suoi simboli. Riconoscere diritti differenziati significa riconoscere la particolarità dei diversi gruppi, la loro unicità storica ed esperienziale" (Colombo 2009, 435). I contro che denunciano gli oppositori di questa posizione sono: il rischio di una deriva verso il relativismo culturale e la reificazione delle differenze, nonché il proliferare di istanze dal basso di autonomia normativa ed organizzativa da ispirare ai simboli e ai valori della cultura di appartenenza. Un secondo modello che cerca di interpretare la cittadinanza multiculturale è quello - ci dice Colombo - delle politiche dell'imparzialità, che cerca di coniugare riconoscimento delle differenze, e dunque diritti differenziati, con diritti universali di ogni individuo alle pari opportunità e alla dignità: "ogni individuo ha la libertà di scegliere come orientare la propria vita e tale diritto, per essere reale, deve trovare riconoscimento istituzionale in una cittadinanza differenziata. In questo caso, le pratiche di cittadinanza dovrebbero orientarsi verso una richiesta di autonomia e di libertà fondate però su argomentazioni di tipo universalistico, come base per l'attuazione del diritto universale alla piena realizzazione personale" (Colombo 2009, 436). Viene invocato un grado minimo di riconoscimento comune, secondo la proposta habermasiana del "riconoscimento comune nelle regole che definiscono il confronto pubblico e la competizione politica, lasciando a ogni gruppo libera autonomia nel definire i propri valori etici" (Colombo 2009, 436).

Lo scetticismo nei confronti del multiculturalismo e il ritorno di posizioni più estremiste portano nel dibattito sulla cittadinanza modelli nazionalisti e integralisti: la 'cittadinanza neo-classica' ribadisce il nesso stretto e insuperabile tra cittadinanza e nazionalità e guarda alle differenze culturali dentro una prospettiva di assimilazione: persegue la redistribuzione delle risorse e delle opportunità sulla base di una forte e ben definita appartenenza nazionale, requisito indispensabile per avere accesso al mercato del lavoro, all'istruzione, alla sanità, alla casa. "La concessione della cittadinanza deve essere accompagnata da atti concreti e simbolici di valorizzazione dell'identificazione comune (test di conoscenza della lingua, della storia e delle istituzioni, cerimonia di giuramento di fedeltà alla costituzione) allo stato-nazione" (Colombo 2009, 441). I difensori di questa posizione sostengono che in "assenza di una nazione che incarni il bene pubblico e senza un'identità riconoscibile non è possibile sviluppare una cultura civica e un progetto comune di cittadinanza. Un certo grado di nazionalismo fornisce un senso di appartenenza comune in mancanza del quale non c'è nulla che tenga insieme gli individui e che consenta di definire alcuni obblighi di solidarietà nei confronti di altri: senza un certo grado di chiusura – che assicura privilegio agli inclusi creando una categoria di esclusi – non è possibile né garantire un effettivo godimento dei diritti di cittadinanza, né sostenere un'efficace politica di redistribuzione delle risorse" (Colombo 2009, 438).

Un'altra posizione cerca per un verso di attenuare il ruolo dello stato-nazione e per altro verso di lasciare sullo sfondo le questioni delle differenti identità culturali proponendo quella che può essere indicata come 'cittadinanza post-nazionale o transnazionale': in questa prospettiva il cittadino è un cittadino universale a cui si affianca una istanza di partecipazione, che viene esercitata a livello di comunità

identitaria, particolaristica, diversa dalla comunità nazionale. È una visione pragmatica della cittadinanza, la quale invoca argomenti universali per richiedere riconoscimenti universali. Essa propone la separazione dei diritti delle identità di appartenenza, concetto quest'ultimo che diviene sempre più complesso e sfaccettato e che viene pertanto tenuto separato e distinto dall'esercizio dei diritti, che tendono ad essere universali e riguardano l'uguaglianza, la lotta alla discriminazione, il riconoscimento delle differenze, l'inviolabilità della vita umana, la parità di genere, la libertà di espressione. Si parla di un nuovo 'universalismo particolare' (Colombo 2009, 438).

Dalla ricognizione che abbiamo proposto appare evidente che educare alla cittadinanza ponga una serie di questioni che è necessario dirimere prima ancora di progettare un'azione educativa: a quale cittadinanza ci rivolgiamo? A quella in 'vigore' nel proprio stato-nazione? A quella auspicabile? E auspicabile da chi? Dal pedagogista-educatore che progetta l'azione educativa? Auspicabile per i destinatari-beneficiari di tale progetto? A quella richiesta – anche implicitamente – dalla committenza per la quale progettiamo?

Sono tutte domande necessarie a cui, al contempo, è molto difficile rispondere, specie dall'interno della cornice epistemologica da cui guardiamo alla pedagogia e all'agire educativo come processi relazionali non ortopedici, di promozione, di emancipazione.

L'educare a essere cittadini non può che essere sempre filtrato dalle concezioni di cittadinanza che volta a volta prendiamo a riferimento implicitamente o esplicitamente e il problema è proprio nello stabilire quali debbano essere, posto che la presenza di una pluralità di modi di "pensare e praticare la cittadinanza è una contraddizione pressoché insolubile della contemporaneità (...): ciò che rende la cultura civica plurima e di difficile sintesi unitaria è la frammentazione sociale" (Tramma 2015, 148). Date queste constatazioni, l'educazione alla cittadinanza appare presa in un dilemma simile a quello di Antigone, ci dice Tramma: "a quale sfera normativa fare riferimento qualora le leggi della famiglia, del 'sangue' e della città siano tra loro in contraddizione non sufficientemente conciliabile. Quale è la legge prevalente? Quella divina, soprattutto quando il divino non si riferisce alle tradizioni locali ma è di importazione all'interno di un determinato contesto territoriale e temporale, quella del proprio gruppo parziale o totale di appartenenza, quella dello Stato nazionale, proprio ora che sta vivendo uno dei momenti più bassi in termini di prestigio astratto e concreto (...)" (Tramma 2015, 150). Egli dichiara l'inutilità dell'educazione alla cultura civica per educare alla cultura civica e suggerisce di impegnarsi in forme indirette, come l'intervento sull'ambiente educativo affinché garantisca condizioni in cui possano effettivamente verificarsi gli apprendimenti desiderati, così come pure indica la necessità di "educare al molto più compromettente e meno lineare e gratificante disvelamento, per esempio nei confronti della legalità: esistenza delle legalità informali oltre a quelle formali, constatazione che non tutto ciò che è legale è auspicabile e non che tutto ciò che è auspicabile è legale" (Tramma 2015, 151). Questa disincantata ma anche produttiva critica che muove Tramma ci ha sollecitati nella ricerca di una possibile strada da percorrere per uscire dall'impasse della cittadinanza e siamo giunti a quest'ipotesi:

- a) che possa essere pedagogicamente più produttivo abbandonare la cittadinanza come oggetto educativo, in quanto difficilmente maneggiabile in modo diretto e frontale, per le ragioni che abbiamo sin qui esposto;
- b) che sia opportuno individuare un oggetto che, sebbene strettamente correlato alla cittadinanza, in quanto ne è un indicatore, ovvero una sua dimensione, ovvero un precursore della stessa, ci consenta di passare ad un livello più pragmatico e dunque più operazionalizzabile in termini di progetto di intervento;

- c) che quest'oggetto permetta sul piano educativo di agire riuscendo a conservare l'apertura, la dialogicità e il pluralismo coerentemente con la pedagogia a cui facciamo riferimento.

A questo scopo abbiamo esplorato in letteratura due costrutti strettamente connessi a quello di cittadinanza, ossia quello di democrazia e quello di partecipazione.

## 2. Il nesso cittadinanza-democrazia

Lo spostamento su di un piano più pragmatico ci viene consentito proprio dall'esplorazione del concetto di *democrazia*.

Democrazia è credere nell'apertura, nel potenziamento delle singolarità, è pensare uno spazio in cui è possibile realizzare uno stare "tutti insieme, tutti e ognuno" (Nancy 2009, 29). In ciò vi è la tensione verso l'inclusività, poiché la democrazia intende proporsi come lo spazio che dà la possibilità di espressione alle differenze, che non considera l'identità un valore, se non quando si configuri come movimento, divenire molteplice, che confida nella comunicazione e negli esiti che essa può imprevedibilmente produrre. La democrazia, in questo senso, intende attenersi ad un'*ontologia dell'essere plurale*, cioè si propone di rispettare la dimensione pre-politica della singolarità e quindi della molteplicità (Colazzo-Manfreda 2019, 186).

Già John Dewey ci aveva consegnato una definizione di democrazia come forma di vita associata, prima ancora che come forma di organizzazione di governo, dunque democrazia come '*a way of life*', una vita associata entro cui si compongono i punti di vista dei cittadini, tutti egualmente legittimati, ed anzi chiamati, a concorrervi per costruire un progetto condiviso di comunità e di società. In questo senso democrazia è la funzione regolatoria degli scambi e delle interazioni che vengono posti in essere tra i membri di una comunità e di una società. Essa si realizza "quando sempre più individui e gruppi diventano capaci di confrontarsi con i problemi sociali in modo ragionevole e riflessivo, usando un metodo disciplinato di indagine in tutti i campi di esperienza e di relazione umana" (Striano 2017, 81). Non è dunque una questione di regole quanto piuttosto di consapevolezza, sia a livello soggettivo che di gruppi e di comunità, ossia di capacità riflessiva e di responsabilità. Dewey ci indica in questo modo la cornice epistemologica e metodologica entro cui immaginare un progetto pedagogico di educazione alla cittadinanza che abbia salienza, validità interna ed esterna. Come ci ricorda la Striano per Dewey "«il problema irrisolto della democrazia è la costruzione di una educazione che sviluppi un tipo di individualità capace di essere intelligentemente partecipe alla vita associata» e «sensibilmente fedele al reciproco mantenimento», concretizzabile in «quel tipo di educazione che scopre e forma un individuo in grado di realizzare in modo intelligente la democrazia sociale»" (Striano 2017, 83). È evidente l'accezione in chiave partecipativa e dialogica che Dewey assegna alla democrazia e la sua forte connotazione morale: egli crede profondamente nell'importanza di istituire spazi sociali di dialogo, confronto, indagine, discussione di ipotesi, riflessione, al fine di pervenire a percorsi condivisi socialmente di soluzione dei problemi e individuazione di strategie progettuali di crescita e miglioramento delle condizioni di vita di tutti, in chiave di 'capacitazione' diremmo oggi utilizzando un lessico che ovviamente non appartiene a Dewey ma che ne esplicita molto bene il senso. In effetti - come evidenzia Striano - vi sono significativi punti di contatto tra la visione deweyana e "il *capability approach* allo sviluppo economico, sociale ed umano definito da Amartya Sen all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso e sviluppato, nelle sue implicazioni etiche in termini di giustizia sociale da Martha Nussbaum [...]. Sen - come Dewey - mette in evidenza la stretta relazione tra il concetto di libertà e quello di capacità di agire ed interagire" (Striano

2017, 86) dei soggetti per il raggiungimento di obiettivi, scopi, valori dentro una composizione di interessi individuali e sociali. Sen afferma la necessità di individuare gli aspetti della vita umana che possono essere riconosciuti come fondamentali per la realizzazione dei soggetti e di definire le condizioni materiali e istituzionali che consentono a ciascun individuo di vivere pienamente (Ria 2013).

Entrambe le prospettive riconoscono la democrazia come il luogo che consente di realizzare il riconoscimento e la valorizzazione di capacità, interessi, visioni del mondo di tutti coloro che vi agiscono e di comporli in modo condiviso per il perseguimento di un benessere allo stesso tempo individuale e sociale, caratterizzato da maggiore capacità di scopo per ciascuno, maggiore equità e giustizia sociale. Da qui un'idea di democrazia come inclusione.

I processi democratici così intesi richiedono una profonda ricostruzione del tessuto sociale, che Dewey immagina debba avvenire a livello di piccole comunità in cui i soggetti siano impegnati in progetti condivisi di sviluppo sociale, i quali tutti assieme vanno a comporre una società.

In *Democrazia e educazione*, pubblicato negli Stati Uniti nel 1916 e in Italia per la prima volta solo nel 1949, Dewey illustra in modo dettagliato il nesso esistente tra i concetti di: educazione, ambiente sociale, democrazia. Egli in particolare, rintraccia la finalità ultima dell'educazione, sia dentro che fuori la scuola, ossia tutte le situazioni della vita, nella socialità e nella socializzazione dei saperi (Fiorucci-Lopez 2017, 11). Il rispecchiamento dei valori democratici tra dentro la scuola e fuori di essa, nella società, nei contesti di vita, è per Dewey condizione necessaria e imprescindibile: non può realizzarsi una scuola democratica "se non in una società democratica e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità" (Fiorucci-Lopez 2017, 15).

Più in generale esiste una co-implicazione reciproca tra educazione e democrazia, essendo l'educazione una funzione sociale della comunità, la quale, se improntata alla democrazia, costituisce uno spazio di convivenza entro cui si realizza partecipazione, liberazione delle facoltà individuali di ciascuno, scambio e messa in comune di idee e valori, per la crescita intellettuale e morale di tutti e della comunità nel suo insieme. "La democrazia è la forma di vita associata che promuove la piena crescita di tutti; l'educazione forma le qualità intellettuali e morali necessarie per la piena partecipazione di tutti alla vita democratica (Baldacci 2017, 32).

Interessante è anche in Dewey la sua visione dell'educazione che oggi potremmo a posteriori definire bio-sociale ed ecologica: non solo funzione sociale, ma prima ancora una vera e propria necessità della vita, un processo continuo e naturale al pari di altre funzioni vitali come mangiare, bere, riprodursi. È a questo assunto di base fondamentale che dobbiamo connettere anche la funzione sociale: l'educazione rappresenta il dispositivo attraverso cui il soggetto si adatta all'ambiente, sia a livello 'bio' che a livello sociale, allargando le sue capacità di 'abitare' ogni forma di relazione in modo attivo.

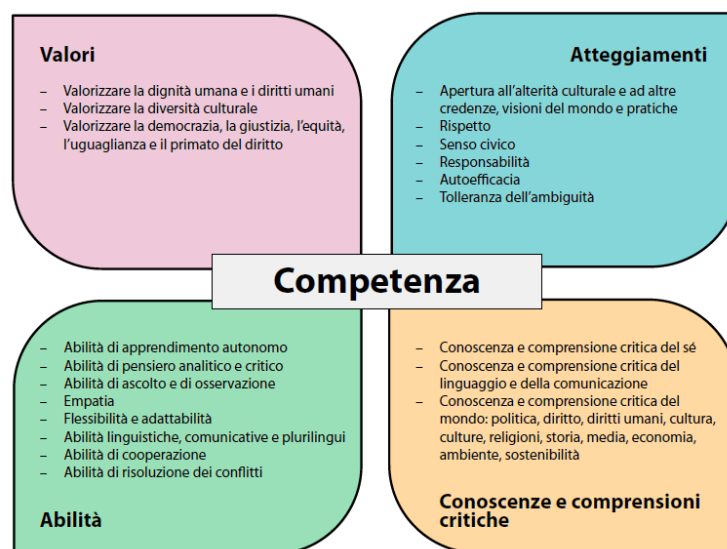
L'opzione per uno sguardo più pragmatico che così facendo trova il suo focus nel costruito di *democrazia*, al fine di comporre o bypassare l'intrigo delle posizioni teorico-politiche che concorrono nella definizione di cittadinanza, troverebbe riscontro in un documento ufficiale del Consiglio d'Europa, predisposto nel 2016 e rivisto nel 2017, che ha per titolo: "COMPETENZE PER UNA CULTURA DELLA DEMOCRAZIA. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse". Esso propone un modello concettuale di competenze necessarie per una partecipazione reale, effettiva, alla vita democratica in modo pacifico ed entro società culturalmente diverse. Il documento fa sempre espresso riferimento all'espressione 'cultura della democrazia' e

non semplicemente a 'democrazia', a sottolineare quanto essa non sia esclusivamente questione di leggi e di istituzioni, sebbene questi elementi ne siano un presupposto necessario, ma anche e forse soprattutto un fatto 'culturale', ossia del sistema di valori, atteggiamenti e pratiche che sostanziano di fatto, nel quotidiano, il vivere democratico. Inoltre il documento avverte anche che laddove vi siano competenze e leggi ed istituzioni ispirate a democrazia, tuttavia la partecipazione democratica verrebbe comunque gravemente compromessa nel suo esercizio, laddove non venissero rimosse condizioni di ingiustizia sociale e di disegualianza economica.

In quanto fatto culturale, la democrazia si misura inoltre con la condizione di multiculturalità e di interculturalità che caratterizza le nostre odierne società e pertanto la competenza democratica è anche competenza interculturale. Il documento del Consiglio d'Europa definisce la competenza democratica e interculturale come "la capacità di mobilitare ed utilizzare valori, attitudini, abilità, conoscenze e/o comprensioni critiche pertinenti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali. La competenza è intesa come un processo dinamico in cui un individuo competente mobilita e utilizza tutto un insieme di risorse psicologiche in modo attivo ed adattivo per affrontare situazioni nuove" (Consiglio d'Europa 2017).

Il modello di competenza democratica proposto dal Consiglio d'Europa è articolato in 4 aree, ciascuna delle quali viene descritta con un elenco di dimensioni caratterizzanti, per un totale complessivo di venti<sup>1</sup>.

Guardando nel dettaglio questo modello esso è rappresentato sinteticamente in questo grafico:



Esso è stato definito – avverte il documento – dopo un lungo lavoro di ricognizione della letteratura che ha individuato ben 101 modelli di competenza, successivamente scomposti e riaggregati per tipologie e categorie affini, per giungere infine a venti, e ciò

<sup>1</sup> Precisiamo che nel documento viene usato il termine 'competenza' in modo indifferenziato, vale a dire sia per indicare il modello complessivo che raggruppa le quattro aree, sia per riferirsi alle 20 voci in cui queste aree si articolano, indicate per l'appunto come 'le 20 competenze'. Riteniamo confusivo e anche pedagogicamente improprio questo lessico e pertanto ci siamo permessi, nel riportare e descrivere qui questo modello, di mantenere la denominazione di 'competenza' per indicare l'insieme delle 4 aree in cui si articola, mentre per le 20 specificazioni che il documento chiama 'competenze', abbiamo scelto di usare il termine di 'dimensioni'.



dà anche il senso della complessità dei concetti di 'democrazia', 'cultura democratica' e 'competenza democratica' e della ricchezza del dibattito connesso per cercare di pervenire a delle modellizzazioni che possano guidare le azioni, non solo a livello politico evidentemente, ma anche sociale ed educativo.

Analizzando in dettaglio le descrizioni che il documento fornisce per ciascuna delle venti dimensioni della competenza per la cultura democratica, troviamo riferimenti in linea con gli aspetti della democrazia che abbiamo sin qui messo in evidenza, ossia: dialogo, riflessività, apertura, partecipazione e impegno nella comunità.

Tra le dimensioni in cui si articola l'area delle '*Attitudini*' troviamo:

- *Rispetto*, declinato come considerazione positiva e stima di una persona o di una cosa, derivanti dall'idea che tale persona o tale cosa ha un'importanza o un valore intrinseco;
- *Senso civico*, declinato come senso di appartenenza ed impegno nella comunità di riferimento, senso di solidarietà nei confronti degli altri suoi membri;
- *Responsabilità*, declinato come atto riflessivo sulle proprie azioni in vista di un agire moralmente appropriato;

Nell'area delle '*Abilità*' troviamo dimensioni come: *ascolto*, *osservazione*, *cooperazione*, per comprendere e comunicare adeguatamente con gli altri e partecipare efficacemente alle situazioni comuni, ai progetti e agli obiettivi del gruppo.

Vi sono tuttavia delle criticità in questo modello, legate all'area dei 'Valori', nella misura in cui essa tenderebbe a riportare nuovamente il discorso educativo sul piano di quelle dimensioni proprie del dibattito sulle molte cittadinanze di cui abbiamo detto prima.

A nostro parere – come abbiamo avuto già modo di precisare – la democrazia non può proporre contenuti, ma costituire la cornice condivisa entro cui i significati si danno dinamicamente, in un farsi partecipato e negoziato.

### **3. Il nesso cittadinanza-partecipazione**

Se la democrazia è la cornice che garantisce e pone in essere lo spazio dell'esercizio democratico, che è plurale, dialogico, riflessivo, inclusivo, il suo concreto darsi, ossia il modo attraverso cui si realizza tale agire è la partecipazione.

Sul costrutto di partecipazione tradizionalmente gli studi maggiori sono stati prodotti nel campo delle scienze politiche e della sociologia, con particolare riferimento alla tipologia di partecipazione politica. L'entrata in crisi proprio della dimensione politica interpretata dai grandi partiti politici di massa prodottasi negli anni '90 del secolo scorso, a cominciare già con la caduta del muro di Berlino e proseguita negli anni successivi, con anche un discrimine importante in Italia legato alla vicenda di Tangentopoli, ha segnato una drastica riduzione della 'partecipazione' per come era stata intesa prevalentemente fino a quel momento, con un cospicuo allontanamento dei giovani dalla politica e una generale riduzione della fiducia riposta dai cittadini nelle istituzioni, ma ha significato anche un impulso nuovo e differente al nascere di forme inedite di democrazia, di cittadinanza e dunque di partecipazione, alternativi ai precedenti. Queste nuove forme, pur nella loro differenza, sembrano essere caratterizzate da una prevalente dimensione sociale.

Sullo studio di queste forme sociali di partecipazione, si sono cimentate altre discipline, come la psicologia, che si è chiesta se vi fossero gli estremi per ragionare di una 'psicologia della partecipazione'. Dentro questa istanza di ricerca la psicologia sociale riflette sul significato di 'partecipare' e sulle sue molteplici forme, posto che partecipare non è riducibile soltanto all'atto del "militare in un partito politico o espletare i doveri

civici, quali l'espressione del proprio voto, ma significa anche essere attivi prendendo parte ai movimenti sociali nei quali la lotta per una causa condivisa è l'elemento comune" (Gelli-Mannarini 2007). Ne deriva che la partecipazione può assumere molte forme e ciò rende difficile circoscriverne i confini: il verificarsi del solo fattore della condivisione di un'esperienza "renderebbe indistinguibile la partecipazione dalla semplice interazione" (Gelli-Mannarini 2007, 8); allo stesso tempo circoscriverla a quelle azioni orientate espressamente alla trasformazione di condizioni sociali e politiche dentro la cornice della lotta di potere, risulterebbe molto riduttivo e porterebbe ad escludere molti altri fenomeni di tipo partecipativo (Gelli-Mannarini 2007).

Uno studio accurato, che ci aiuta a tracciare i confini del costrutto di partecipazione è quello di Pellizzoni, che costituisce ancora oggi un valido riferimento per via della sua sistematicità. Ha esplorato la vasta letteratura sull'argomento e definito i fattori principali utili a circoscrivere il campo della partecipazione, tanto verso il basso "altrimenti partecipazione finisce per includere qualsiasi genere di interazione non casuale tra esseri umani, sciogliendosi nel magma indistinto della socialità. Verso l'alto: altrimenti non si riesce a differenziare tra il manifestante in un corteo e il rappresentante di un governo seduto al tavolo di una trattativa internazionale" (Pellizzoni 2005). Vediamo quindi di analizzare questo costrutto alla luce di tre aspetti che lo costituiscono: che cos'è, come si manifesta, quali sono i suoi confini, quante/quali forme può declinarsi.

Guardando a che cos'è partecipare Pellizzoni indica una prima coppia di fattori che lo definiscono:

- *appartenenza*: ossia partecipare nella sua valenza semantica di 'esser parte';
- *attivazione*: ossia partecipare nella sua valenza semantica di 'prender parte'.

Entrambi questi fattori debbono essere co-presenti affinché una determinata situazione possa configurarsi come un caso di partecipazione, la quale pertanto si fonda sull'equilibrio tra il fattore dell'appartenenza e il fattore dell'attivazione. Semmai le qualità che la partecipazione può assumere di volta in volta derivano dal mix che si viene ad istituire tra queste due dimensioni, ossia quanto vi è dell'una e quanto vi è dell'altra.

Rispetto alla dimensione del prender parte, dunque dell'attivazione, essa scaturisce dal concomitante verificarsi di due condizioni: *volontà di partecipare* e *possibilità di farlo*. L'esserci o meno di ciascuna di queste condizioni e il loro combinarsi ci consente di generare una matrice che definisce quattro scenari possibili relativi alle condizioni di esercizio della partecipazione:

1. che ci siano entrambe, ossia il voler partecipare e il poter partecipare, questo caso configura una condizione di *appartenenza attiva*;
2. che non ci sia né volontà di partecipare né possibilità di farlo, questo caso configura una condizione di *estraneità* (si pensi - ci dice Pellizzoni - "alla situazione di un clandestino o un clochard, che vivono in una città senza potere e spesso senza nemmeno desiderare di prendere parte alla vita collettiva in una qualunque delle sue manifestazioni, riducendo le relazioni sociali a quelle strettamente necessarie alla sopravvivenza" (Pellizzoni 2005));
3. che ci sia il voler partecipare ma il non poterlo fare, questo caso configura una condizione di *esclusione*. Il non poter partecipare può derivare da due cause: a) al soggetto non viene consentito di partecipare, perché vi è coercizione fisica o per una restrizione della titolarità a farlo (non si possiede il diritto a farlo, un diritto legale o morale); b) ovvero il soggetto stesso non possiede le capacità, le abilità o le competenze richieste per partecipare, o egli non ritiene di possederle;
4. che non ci sia la volontà di partecipare pur potendolo fare, questo caso configura una condizione di *auto-esclusione*, o perché il soggetto non crede nell'utilità della partecipazione o perché non gli interessa: "nel primo caso vi è sfiducia,

scetticismo, sospetto nei confronti dell'opportunità di partecipare e delle reali finalità di chi la promuove; nel secondo, apatia, ripiegamento su se stessi, isolamento, scarso senso di appartenenza e solidarietà" (Pellizzoni 2005).

Dei quattro scenari definiti solo il primo, evidentemente, è una situazione di partecipazione, gli altri tre sono situazioni di non partecipazione.

Rimanendo ancora sull'analisi del cos'è partecipazione Pellizzoni ci propone un'altra coppia di fattori elaborati da Ceri (Ceri 1998):

- *aggregazione*: consiste "nella riduzione della distanza o dell'isolamento tra gli individui e tra i gruppi" (Ceri 1998, 270);
- *uguagliamento*: consiste "nella riduzione dei rapporti di subordinazione attraverso la distribuzione del potere" (Ceri 1998, 270).

Per quest'autore dunque vi è partecipazione laddove si verifichi una qualche forma di stare insieme e in cui allo stesso tempo si è in qualche modo uguali, essa sarebbe dunque il risultato di un equilibrio tra solidarietà e autonomia, il risultato di un gioco di opposti: "ciò che accomuna, e che può quindi essere fatto valere insieme, e ciò che distingue, e che costituisce l'apporto individuale all'azione collettiva" (Pellizzoni 2005). In effetti troppa aggregazione, ossia coesione, ostacolerebbe l'espressione autonoma di ogni singolo partecipante così come pure troppa uguaglianza farebbe risultare indistinguibile l'apporto specifico di ciascuno.

Passando poi ad analizzare il come della partecipazione, ossia i modi del suo manifestarsi, le differenti forme del suo darsi e realizzarsi, che significa guardare alle sue caratteristiche, una prima distinzione che Pellizzoni propone è tra *partecipazione diretta* e *partecipazione indiretta*, a seconda che vi agiscano o meno meccanismi di intermediazione tra i soggetti titolari del diritto a partecipare e coloro che agiscono effettivamente (Pellizzoni 2005). Ancora possiamo distinguere tra *partecipazione istituzionalizzata* e *non*, a seconda che vi siano o meno norme e criteri legali o sociali che ne definiscono i modi di esercizio.

Interessante per i nostri discorsi appare la distinzione che viene fatta tra *partecipazione strumentale* e *partecipazione espressiva*: la prima riguarderebbe i casi in cui si partecipa per scopi ben precisi e definiti; la seconda riguarderebbe tutti quei casi in cui la partecipazione è 'fine a se stessa', ha un fine in sé. Ma in che senso? si chiede Pellizzoni. Egli prova ad esplicitare questo fine, articolandolo in due dimensioni:

- *finalità educativa*: attraverso la partecipazione le persone sviluppano il loro 'esser cittadino', le loro 'virtù civiche', si informano, divengono più attive, responsabili, accrescono le loro capacità di cooperare con gli altri, di aprirsi ai differenti punti di vista. Su queste finalità - ci avverte Pellizzoni - insistono molto i teorici delle democrazie deliberative;
- *finalità di testimonianza*: attraverso la partecipazione le persone esprimono una identità, sottolineano e dichiarano il loro esserci, la loro presenza entro un determinato contesto, senza ancora che ciò abbia un preciso obiettivo rispetto a determinati interlocutori di tipo politico, o culturale, o religioso, ecc.

Quest'ultima modalità della partecipazione, ossia la partecipazione espressiva, riveste una spiccata valenza educativa ed è anche quella che risulta essere – a nostro avviso – maggiormente prossima a quel carattere dell'*esserci* che è proprio della comunità, su cui avremo modo di tornare più avanti.

Riprendendo l'analisi del costrutto di partecipazione, ci rimane da chiarire quali sono i confini della partecipazione. Ossia: cosa distingue la partecipazione dalla semplice interazione o dalla cooperazione? La differenza è data dal verificarsi di due condizioni: la *volontà* ad agire e l'*agency*, ossia "l'ampiezza delle possibilità di intervento sugli eventi" (Pellizzoni 2005), cioè in che misura è possibile sia oggettivamente che soggettivamente

scegliere tra diverse linee di azione. In particolare, rispetto alla mera interazione, la partecipazione è una condizione di esercizio della volontà di essere insieme per fare qualcosa; rispetto alla cooperazione invece la differenza con la partecipazione va verificata di volta in volta analizzando il comportamento messo in atto dal soggetto in merito alle capacità che concretamente può esprimere: da quella di primo livello, ossia la capacità di *decidere per se stesso*, a quella di secondo livello, ossia la capacità di *incidere sulla decisione collettiva* in merito all'azione da intraprendere (Pellizzoni 2005), a quella di terzo livello, ossia la capacità di *incidere sulla struttura del processo decisionale* (procedure, ambiti di applicazione, titolarità a prendervi parte, ecc.).

Infine Pellizzoni si interroga su quali differenti forme può assumere la partecipazione. Per rispondere a questa domanda e definire quindi delle macro categorizzazioni in cui suddividere ed organizzare il variegato mondo della partecipazione, egli definisce due coppie di opposti, la cui combinazione determina quattro dimensioni 'semantiche' che possono fungere allo scopo. Le due coppie sono:

- *politico/civile*;
- *pubblico/privato*.

Vediamo la coppia *politico/civile*: i due opposti designano società civile contrapposta a società politica, dove la differenza tra le due dimensioni si gioca sulla natura del potere che in esse si realizza, ossia se è coercitivo o meno. Il carattere della coercizione designa la sfera politica, in quanto le decisioni assunte in tale ambito vengono fatte valere nei confronti di ciascuno dei componenti la collettività anche con il ricorso alla forza. Al contrario, la sfera civile viene agita e partecipata dai suoi attori senza che le decisioni che vi maturano abbiano un potere di coercizione.

L'altra coppia di opposti, ossia *pubblico/privato*, è certamente correlata con la prima, ma non è sovrapponibile ad essa, quantunque vi sia la tendenza a schiacciare la sfera civile su di un senso legato a interessi e scopi individuali, familiari o di gruppo, dunque 'privata', così come a far corrispondere vita pubblica e vita politica (Pellizzoni 2005). È utile in realtà tener distinta questa dimensione tracciata dagli opposti *pubblico/privato*: ciò che ci aiuta a discernere azioni di dominio pubblico da azioni di dominio privato è l'applicabilità del principio di *rendicontabilità esterna* o del *terzo incluso* (Pellizzoni 2005). In altre parole l'agire assume rilevanza pubblica quando è necessario rendere conto a qualcuno: è sufficiente che vi sia il riconoscimento dell'esistenza di un terzo che ha titolarità di ingerire nelle nostre azioni, a sottoporle a giudizio. Tale riconoscimento conferisce dimensione pubblica alla nostra azione (Pellizzoni 2005): il terzo è una istanza che non appartiene al sistema di relazioni più immediatamente implicate nell'azione, ossia rappresenta un punto di vista estraneo a quello degli interessi in gioco nell'azione, che tuttavia è legittimato a giudicare, ad interpellare gli attori, è estraneo ma allo stesso tempo in qualche modo implicato nella-dall'azione, fa parte di un *noi* più ampio che viene interessato dalla nostra azione.

Da quanto detto fin qui, la dimensione privata non si esaurisce esclusivamente nell'agire a valenza civica ma può riguardare anche quello a valenza politica nella misura in cui viene esclusa la rendicontabilità esterna dell'azione; analogamente la dimensione pubblica non riguarda esclusivamente l'agire a valenza politica ma può riguardare anche quello a valenza civica nella misura in cui viene riconosciuta la legittimità del terzo incluso, ossia la necessità della rendicontabilità esterna.

L'intersezione di queste due coppie di opposti, ossia *civico-politico/pubblico-privato* istituisce l'area di senso, il 'cerchio della partecipazione' come lo definisce Pellizzoni, entro cui è possibile collocare le forme della partecipazione sulla base delle loro qualità interne.

#### 4. Promozione delle comunità e cittadinanza

Gli studi sulle motivazioni che spingono gli individui ad essere cittadini attivi ne individuano due tipologie:

1. la soddisfazione di bisogni personali diversi, di natura etico-valoriale (come giustizia, equità, libertà), di socializzazione, di conoscenza, di autosviluppo (approccio funzionalista);
2. il desiderio di modificare la condizione del proprio contesto di riferimento o di una situazione, in quanto ritenuta deprivata, deficitaria, frustrante, intollerabile (Gelli-Mannarini 2007, 151).

Oltre alle motivazioni individuali, vi sono numerose teorie, anche diverse tra loro, che tirano in campo il principio di *reciprocità* per spiegare i comportamenti prosociali. Ciò avviene sia da parte di quelle di impianto più razionalista basate su di un'idea di scambio sociale come un agire razionale e utilitarista, sia da parte di quelle di impianto anti-utilitarista basate sulla teoria del dono (Gelli-Mannarini 2007). Per queste ultime, il criterio "principale che spinge gli individui ad impegnarsi in azioni di tipo altruistico deriva, in ultima istanza, non da un calcolo razionalistico, ma dalla coscienza di voler restituire quanto si è ricevuto: la coscienza di un legame con l'altro che si mantiene e si alimenta nello scambio del dare-ricevere" (Gelli-Mannarini 2007, 152).

Nel rifarsi all'etimologia della parola comunità, Roberto Esposito pone un nesso proprio con *l'economia del dono* (Esposito 2002; 2006). Comunità rinvia infatti a *munus*, ossia a *dono* che, quando è ricevuto, obbliga il ricevente a ricambiarlo o in beni o in servizi: dono richiama gratitudine. C'è una circolazione nella comunità di un qualcosa che deve in qualche modo passare di mano in mano, è questa circolazione che propriamente stringe la comunità in un sistema indistricabile di vincoli reciproci. Il dono collega e lega in un sistema di obblighi reciproci (Colazzo-Manfreda 2019, 195). Mauss (2002) ci invita a considerare il dono un "fatto sociale totale". In quanto tale esso è polisemico, è dono propriamente inteso, ma anche scambio, ma anche espressione di dominio. Esso fonda originariamente la relazione sociale, in quanto è essenzialmente un atto di fiducia nel legame con l'altro, è rinuncia alla guerra, scommessa sulla prosperità che deriva dal relazionarsi. Ovviamente è sempre insito il rischio che quel gesto venga pervertito e piegato ad altre esigenze.

Caillé (2008), che ha ampiamente ragionato sul senso profondo dell'indagine antropologica di Mauss, ha insistito sul fatto che la logica del dono rappresenti oggi l'unica alternativa teorica e pratica all'individualismo e al contrattualismo liberali. Il convivialismo risponde alla convinzione che vi sia un modo non distruttivo di gestione del conflitto, faticoso, ma possibile (Caillé 2013). La violenza – dice Fistetti (s.d.), sulle orme di Caillé – con cui individualmente e socialmente l'uomo deve misurarsi nella storia ha dimostrato di poter essere gestita in tre fondamentali modi. I primi due si sono dimostrati disastrosi, si tratta di cominciare a praticare il terzo. "La terza modalità di gestione/neutralizzazione della violenza è costituita dalla dialettizzazione dell'odio, ed è propriamente la soluzione suggerita da Mauss: innescare il ciclo del donare/ricevere/contraccambiare" (Fistetti s.d.) per disinnescare la guerra di tutti contro tutti, evitare il contagio della violenza e la furia sacrificale. Si tratta di scommettere su "un equilibrio che va incessantemente ricercato e faticosamente ricostruito" (Fistetti s.d.), in un regime democratico, in cui vige la coesistenza di interessi e valori e una diffusa richiesta di riconoscimento da parte di gruppi e di individui. Si tratta di riprendere e reinterpretare l'idea di democrazia, esattamente ora che il liberalismo ha dichiarato guerra alla democrazia (Colazzo-Manfreda 2019, 163).

La democrazia è dunque l'orizzonte proprio della comunità. "Una comunità è democratica quando interroga se stessa e, attraverso l'interrogazione, riesce a riformulare

il proprio senso” (Samir Galal 2017, 6). Dato il suo carattere intrinsecamente plurale, per senso bisogna intendere non un significato ben definito, ma piuttosto “un insieme di indirizzi fluttuanti, quell’irriducibile direzione, con la quale una determinata comunità orienta le proprie decisioni e disposizioni” (Samir Galal 2017, 6).

La nostra proposta allora è che per rispondere all’esigenza di educare alla cultura della democrazia può essere eletto a buon titolo come campo proprio la comunità, i suoi spazi e le sue dinamiche di funzionamento, le sue pratiche quotidiane di relazione e di costruzione del senso. E che il dispositivo educativo a cui guardare possa essere quello della ricerca-intervento ad orientamento partecipativo per la promozione delle comunità, che è volto ad istituire uno spazio dinamico e dialogico che connette azione e riflessione, teoria e pratica, attraverso la partecipazione, al fine di trovare soluzioni pratiche ai problemi delle persone e, più in generale, di promuovere lo sviluppo degli individui e delle loro comunità” (Colombo-Castellini-Senatore 2008, 67). La prospettiva teorico-metodologica sottostante a questi discorsi è una *pedagogia di comunità* che è impegnata a riconoscere e ad agevolare il diritto fondamentale di ogni persona a partecipare nei contesti in cui vive e lavora, sentendosi pienamente abilitata, in quanto ne fa parte, a modificarli, assieme agli altri, sviluppando un punto di vista comune sulle cose, attraverso un processo di dialogo (Colazzo-Manfreda 2019). Abbiamo dedicato un apposito studio alla definizione della pedagogia di comunità e di un modello di ricerca-intervento *ad hoc* di promozione comunitaria a cui rinviamo per un approfondimento<sup>2</sup>. In questa sede vogliamo portare l’attenzione sui nessi stretti esistenti tra l’azione pedagogica di promozione comunitaria e gli obiettivi educativi su cittadinanza e democrazia, quanto la pedagogia di comunità come ricerca-intervento lavori di fatto sul sostegno e il potenziamento della cornice democratica e realizzi condivisione, dialogo, reciprocità e riconoscimento che sono – come abbiamo visto – i tratti caratterizzanti la ‘cittadinanza sociale’.

D’altronde il fare ricerca con i membri della comunità, i quali non sono soggetti “destinatari di azioni e categorizzazioni esogene da parte dei ricercatori portatori di un punto di vista superiore (...) [ma] partecipanti attivamente coinvolti e considerati risorse essenziali per costruire e negoziare descrizioni appropriate, ricche e significative dei mondi sociali” chiama in gioco e potenzia la loro *agency* (Zucchermaglio-Saglietti 2012, 215), che è anche – come abbiamo già visto – un requisito/condizione per l’esercizio della partecipazione.

La partecipazione assume, in questo processo, una doppia funzione di finalità e di dispositivo metodologico insieme:

- come finalità, in quanto persegue coinvolgimento, attivazione ed emancipazione degli attori che vi prendono parte;
- come dispositivo metodologico, in quanto è funzionale a sostenere ed accompagnare i processi di co-costruzione del senso e della conoscenza e i processi di cambiamento.

Facciamo riferimento specificamente ad una tipologia di partecipazione che è la ‘partecipazione sociale’.

La *partecipazione sociale* è “una modalità di coinvolgimento della persona che si colloca nella sfera comunitaria attraverso l’impegno nelle organizzazioni e nelle associazioni della società civile” (Pozzi-Pistoni-Alfieri 2017, 256); in particolare “partecipare socialmente vuol dire impegnarsi, soprattutto a livello locale, in modi

---

<sup>2</sup> Il riferimento è alla pubblicazione: S. Colazzo-A. Manfreda (2019), *Epistemologia, metodologia, fenomenologia dell’intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando, Roma, e al modello di ricerca-formazione-intervento per la promozione delle comunità che abbiamo denominato ACL (Action Community Learning).

differenti da quello politico" (Pozzi-Pistoni-Alfieri 2017). Tuttavia ciò non implica che vi sia una opposizione tra partecipazione sociale e partecipazione politica, ossia che le due forme di partecipazione si escludano a vicenda. Piuttosto una distinzione da fare in ambito di partecipazione sociale è tra *agire partecipativo auto-organizzato* ed *etero-organizzato* (Gelli-Mannarini 2007), che paiono piuttosto richiamare la distinzione che avevamo già riportato prima per la partecipazione *tout court*, rispettivamente tra quella espressiva e quella strumentale. Pertanto le forme di agire partecipativo auto-organizzato sarebbero accomunate dalla valenza espressiva della partecipazione, che ha - come abbiamo visto - funzione educativa o di testimonianza, ossia di espressione dell'identità, dell'appartenenza. La partecipazione etero-organizzata invece "include un ventaglio di esperienze di governance, molto diverse tra loro nel disegno, negli strumenti e nelle finalità, ma sostanzialmente accomunate dall'essere attivate da attori istituzionali, che cercano il dialogo con gli attori della comunità in un'ottica di cooperazione o di negoziazione d'interessi" (Gelli-Mannarini 2007, 9).

Nel cerchio della partecipazione definito da Pellizzoni, la *partecipazione sociale* ricadrebbe nei quadranti 2 e 3, ossia rispettivamente nell'area definita da dimensione civile (bassa coercitività) e dimensione privata (terzo escluso) e nell'area definita da dimensione civile (bassa coercitività) e dimensione pubblica (terzo incluso). Se guardiamo alle sotto-articolazioni della partecipazione sociale, vale a dire partecipazione espressiva e partecipazione etero-diretta (*azioni di governance*) esse potrebbero collocarsi rispettivamente nel quadrante 2 e nel quadrante 3 (come illustrato dalla Fig. 1), con l'accorgimento, a nostro avviso, che la partecipazione espressiva assume anche delle forme che la fanno scivolare nel quadrante 3, in quanto spesso sono anche caratterizzate da rendicontabilità esterna, sebbene possa trattarsi di una rendicontabilità circoscritta a livello territoriale. Facciamo riferimento specificamente a fenomeni partecipativi dal basso e ad alto livello di informalità, quali si possono osservare all'interno di piccole comunità territoriali.

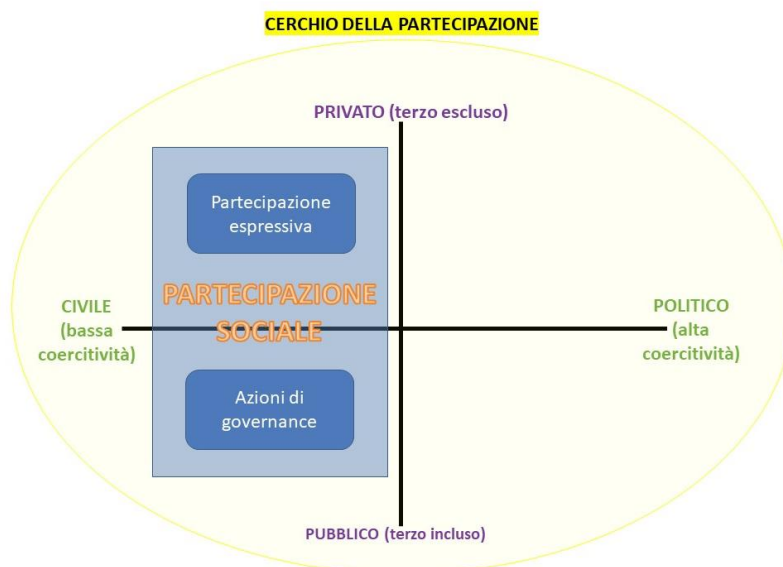


Fig. 1

Il focus della nostra proposta per l'educazione alla cultura della democrazia è che i processi informali dell'agire comunitario generano continuamente forme di *agency* collettiva volte a pervenire a modificazioni delle strutture sociali che permettono di esprimere maggiori capacità ai soggetti implicati. Le istituzioni, a loro volta e dentro una

circolarità tra informale e istituito, sotto le sollecitazioni delle comunità informali partecipanti, divengono più dialoganti rispetto alle istanze provenienti dalla socialità concretamente agita. Il lavoro educativo per la democrazia si colloca in questi spazi e in questi processi comunitari, nella riflessività che esprimono, per potenziarli, supportarli, sollecitarli, ossia per agevolare ed aumentare la creazione di valore per tutti gli attori implicati. La creazione di valore riguarda il potenziamento della *capacità di scopo*, intesa come interpretazione creativa e situata di sé e dei contesti, così come della pro-attività entro il contesto di appartenenza, per evitare la mera riproduzione sociale e la conformizzazione da una parte, ovvero una progettualità irrealistica, acontestuale e dunque fantasmatica e improduttiva, dall'altra.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2017), *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in: Fiorucci-Lopez, op. cit., pp. 21-38.
- Bauman Z. (2007), *Voglia di comunità*, trad. it. Laterza, Roma-Bari.
- Caillé A. (2008), *Critica dell'uomo economico. Per una teoria antiutilitarista dell'azione*, trad. it. Il Mulino, Genova.
- Caillé A. (2013), *Per un manifesto del convivialismo*, trad. it. Pensa Multimedia, Lecce.
- Ceri, P. (1998), *Quale teledemocrazia?*, in P. Ceri e P. Borgna (a cura di), *La tecnologia per il XXI secolo*, Torino, Einaudi, pp. 267-286.
- Colazzo S.-Manfreda A. (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando editore, Roma.
- Colombo E. (2009), *Oltre la cittadinanza multiculturale. Le rappresentazioni dei diritti, dei doveri e delle appartenenze tra alcuni giovani delle scuole superiori*, in: "Rassegna Italiana di Sociologia", a. L, n. 3, luglio-settembre, Il Mulino, Bologna, pp. 433-461.
- Colombo-F. Castellini-A. Senatore (2008), *Sviluppi della ricerca-intervento: dall'action-research lewiniana alla ricerca-intervento partecipata*, in F. P. Colucci-M. Colombo-L. Montali, *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, Il Mulino, Bologna, p. 61-94.
- Consiglio d'Europa (2017), *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*, Strasburgo.
- Esposito R. (2002), *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino.
- Esposito R. (2006), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino.
- Fiorucci M.-Lopez G., 2017, *Introduzione*, in: Fiorucci M.-Lopez G., 2017, a cura di, *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTrePress, Roma, pp. 3-17.
- Fistetti F. (2013), *Il Novecento nello specchio dei filosofi. Linguaggi, immagini del mondo, paradigmi*, D'Anna, Firenze-Messina.
- Fistetti F. (s.d.), *Dal mito alla crescita dell'homo convivalis*, "Journal de MAUSS", all'indirizzo: <http://www.journaldumauss.net/?Dal-mito-della-crescita-all-homo>
- Gelli B.-Mannarini T. (2007), a cura di, *La partecipazione: modi e percorsi. Dai papa boys ai no global*, Unicopli, Milano.
- Manfreda A. (2016), *Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio 'Summer School di Arti Performative e Community Care' in Salento*, in Aa.Vv., *L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, speciale di "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", Progedit, Bari, pp. 243-265.
- Mauss M. (2002), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, (1924), trad. it. Einaudi, Torino.
- Nancy J.L. (2009), *Verità della democrazia*, trad. it. Cronopio, Napoli.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.



- Pellizzoni L. (2005), *Cosa significa partecipare*, "Rassegna Italiana di Sociologia", a. XLVI, n. 3, luglio-settembre, 479-511.
- Pozzi M.-Pistoni C.-Alfieri S., 2017, *Verso una psicologia della partecipazione. Una sistematizzazione teorica dei rapporti tra le azioni nel sociale*, in: "Psicologia sociale", n. 3, settembre-dicembre, pp. 253-275.
- Procacci G. (1998), *Cittadinanza*, in: "Rassegna italiana di sociologia", a. XXXIX, n. 4, ottobre-dicembre, Il Mulino, Bologna, pp. 621-632.
- Procacci G. (2009), *Le nuove sfide della cittadinanza in un mondo di immigrazione*, in: "Rassegna italiana di sociologia", a. L, n. 3, luglio-settembre, Il Mulino, Bologna, pp. 409-432.
- Ria D. (2013), *Human capabilities vs Capitale umano: la variabile pedagogica per la crescita umana ed economica*, in: "Formazione&Insegnamento", V. XI – n. 1, PensaMultimedia, Lecce, pp. 145-152.
- Samir Galal M. (2017), *Comunità, inoperosità e democrazia in Jean-Luc Nancy*, "Isonomia – Storica", rivista on-line, Università di Urbino 'Carlo Bo', in <http://isonomia.uniurb.it/storica>.
- Striano M., 2017, *Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche*, in: Fiorucci M.-Lopez G., 2017, a cura di, *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTrePress, Roma, pp. 77-98.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- Zucchermaglio C.-Saglietti M. (2012), *La restituzione come pratica formativa situata?* in V. Alastra-G. Scaratti-C. Kaneklin, a cura di, *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano, p. 256, pp. 211-222.

