

*Quaderni
di Teoria Sociale*

numero

1 | 2019



Morlacchi Editore

QUADERNI DI TEORIA SOCIALE

n. 1 | 2019

Morlacchi Editore

Quaderni di Teoria Sociale

Direttore

Franco CRESPI

Co-direttore

Ambrogio SANTAMBROGIO

Comitato di Direzione

Giovanni BARBIERI, Lorenzo BRUNI, Enrico CANIGLIA, Massimo CERULO, Franco CRESPI, Luca CORCHIA, Teresa GRANDE, Paolo MONTESPERELLI, Gianmarco NAVARINI, Vincenza PELLEGRINO, Massimo PENDENZA, Walter PRIVITERA, Ambrogio SANTAMBROGIO

Comitato Scientifico

Domingo Fernández AGIS (Università di La Laguna, Tenerife), Ursula APITZSCH (Università di Francoforte), Stefano BA (University of Leicester), Gabriele BALBI (Università della Svizzera Italiana), Giovanni BARBIERI (Università di Perugia), Lorenzo BRUNI (Università di Perugia), Massimo CERULO (Università di Perugia-CERLIS, Paris V Descartes), Daniel CHERNILO (Università di Loughborough, UK), Luigi CIMMINO (Università di Perugia), Luca CORCHIA (Università di Pisa), Riccardo CRUZZOLIN (Università di Perugia), Alessandro FERRARA (Università di Roma III), Teresa GRANDE (Università della Calabria), David INGLIS (Università di Exeter, UK), Paolo JEDŁOWSKI (Università della Calabria), Carmen LECCARDI (Università di Milano Bicocca), Danilo MARTUCCELLI (Université Paris V Descartes), Paolo MONTESPERELLI (Università di Roma La Sapienza), Andrea MUEHLEBACH (Università di Toronto), Ercole Giap PARINI (Università della Calabria), Vincenza PELLEGRINO (Università di Parma), Massimo PENDENZA (Università di Salerno), Valérie SACRISTE (Université Paris V Descartes), Loredana SCIOLLA (Università di Torino), Adrian SCRIBANO (CONICET-Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires) Roberto SEGATORI (Università di Perugia), Vincenzo SORRENTINO (Università di Perugia), Gabriella TURNATURI (Università di Bologna)

Redazione a cura di RILES | Per il triennio 2019-2022

Lorenzo BRUNI, Massimo CERULO, Vincenzo ROMANIA, Ambrogio SANTAMBROGIO

I Quaderni di Teoria Sociale utilizzano i criteri del processo di referaggio indicati dal Coordinamento delle riviste italiane di sociologia (CRIS).

Nota per i collaboratori

I Quaderni di Teoria Sociale sono pubblicati con periodicità semestrale. I contributi devono essere inviati a: redazioneQTS@gmail.com; ambrogio.santambrogio@unipg.it.

QUADERNI DI TEORIA SOCIALE, n. 1 | 2019

ISSN (print) 1824-4750 ISSN (online)-....

Copyright © 2019 by Morlacchi Editore, Piazza Morlacchi 7/9 | Perugia.

L'edizione digitale on-line del volume è pubblicata ad accesso aperto su www.morlacchilibri.com. La presente opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).

La licenza permette di condividere l'opera, nella sua interezza o in parte, con qualsiasi mezzo e formato, e di modificarla per qualsiasi fine, anche commerciale, a condizione che ne sia menzionata la paternità in modo adeguato, sia indicato se sono state effettuate modifiche e sia fornito un link alla licenza.

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata.

www.morlacchilibri.com/universitypress/

QUADERNI DI TEORIA SOCIALE

n. 1 | 2019

Sommario

PARTE MONOGRAFICA “EMANCIPATORY SOCIAL SCIENCE TODAY”

| | |
|---|-----|
| MONICA MASSARI, VINCENZA PELLEGRINO <i>Emancipatory social science today. Presentazione</i> | 11 |
| VINCENZA PELLEGRINO <i>Emancipatory social science today. Una introduzione</i> | 19 |
| VANDO BORGHI <i>The possible in the real: infrastructures of experience, cosmopolitanism from below and sociology</i> | 35 |
| GIULIA ALLEGRINI <i>Sociologia pubblica e democrazia partecipativa. Una proposta di analisi critica</i> | 61 |
| SANDRO BUSO, DAVIDE CASELLI, EUGENIO GRAZIANO, ANTONELLA MEO, TANIA PARISI <i>La ricerca applicata in sociologia come pratica emancipatrice. Dilemmi e insidie</i> | 85 |
| SALVATORE PICCONI <i>Conoscenze radicate e soggettività partecipative: l'emancipazione “oggi”?</i> | 109 |
| ELENA FONTANARI, CAMILLA GAIASCHI, GIULIA BORRI <i>Precarious Escapes. Participative research and collective knowledge production inside and beyond the academia</i> | 131 |
| CELESTE IANNICIELLO, MICHELA QUADRARO <i>Emancipatory archiving practices: a renovation of social theory through art</i> | 157 |

| | |
|--|-----|
| GIUSEPPE RICOTTA | |
| <i>Ripensare l'emancipazione sociale: sociologia delle assenze e delle emergenze</i> | 179 |

SAGGI

| | |
|--|-----|
| ROBIN PIAZZO | |
| <i>L'educazione alla cittadinanza come discorso "post-politico" e identità collettiva</i> | 199 |
| LAURA SOLITO, CARLO SORRENTINO | |
| <i>Prima e dopo la post-verità</i> | 225 |
| LUIGI CIMMINO | |
| <i>Questioni d'identità. A partire da un confronto fra Kwane Appiah e Francis Fukuyama</i> | 251 |

RECENSIONI

| | |
|---|-----|
| DAVIDE RUGGIERI | |
| Sergio Belardinelli, <i>L'ordine di Babele. Le culture tra pluralismo e identità</i> , Soveria Mannelli, Rubettino, 2018, 132 pp. | 273 |
| FRANCESCO GIACOMANTONIO | |
| Ruggero D'Alessandro, <i>L'uomo neoliberale. Capitale sociale e crisi della democrazia</i> , Verona, Ombre corte, 2016, 142 pp. | 277 |
| ENRICO CAMPO | |
| <i>Fallimenti digitali. Un'archeologia dei 'nuovi' media</i> , a cura di Paolo Magaudda e Gabriele Balbi, Milano, Unicopli, 2017, 186 pp. | 281 |
| GAËLLE CARIATI | |
| Monica Massari, <i>Il corpo degli altri. Migrazioni, memorie, identità</i> , Salerno-Napoli, Orthotes, 2017, 126 pp. | 285 |

CLAUDIA GIORLEO

Rossella Ghigi, Roberta Sassatelli, *Corpo, genere e società*, Bologna, Il Mulino, 2018,
243 pp.

289

Abstract degli articoli

295

Notizie sui collaboratori di questo numero

303

Elenco dei revisori permanenti

309

Avvertenze per Curatori e Autori

311

ROBIN PIAZZO

L'educazione alla cittadinanza come discorso "post-politico" e identità collettiva

Introduzione

A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso in maniera sporadica e durante il decennio successivo con maggior frequenza, inizia ad emergere all'interno della società civile e del mondo associativo italiano un nuovo oggetto discorsivo: l'educazione alla cittadinanza. Con il concetto di educazione alla cittadinanza si iniziano da allora ad identificare un discorso e delle pratiche originatisi a partire dalle organizzazioni e dagli attori che in tale periodo danno vita alla nuova antimafia civica, ovvero quel fronte dell'antimafia che a partire dalla metà dagli anni Novanta trova in Libera il proprio riferimento organizzativo e simbolico.

Qui di seguito si intende analizzare il discorso attraverso il perseguimento di due obiettivi di ricerca. Innanzitutto, si tratta di proporre una definizione del fenomeno e di delinearne il percorso di sviluppo storico; ciò è tanto più dovuto nella misura in cui il concetto è fondamentalmente assente nel dibattito sociologico, il che rende necessario ma non sufficiente un approccio strettamente definitorio. Perché il concetto sia pienamente maneggiabile, occorre che la definizione

idealtipica venga messa in movimento e contestualizzata all'interno del proprio sviluppo storico-discorsivo.

Assolto questo compito di introduzione dell'oggetto nel dibattito sociologico, il presente testo intende fornire un'analisi del funzionamento del discorso come principio di organizzazione di identità collettive nell'ambito dei movimenti sociali. In particolare, si mostrerà come l'educazione alla cittadinanza si strutturi come identità collettiva a partire da una concezione della solidarietà politica che tende ad indebolire la carica conflittuale delle rappresentazioni e dell'azione sociale dei movimenti che la adottano come riferimento valoriale.

Prima di passare alla fase di analisi vera e propria è necessario però aprire un ragionamento preliminare, orientato alla specificazione del significato contestuale dei due termini che compongono il concetto oggetto di studio: educazione e cittadinanza. Analizzando il senso attribuito ai due termini diverrà possibile identificare il filo rosso che in seguito guiderà l'analisi del discorso attraverso il problema del rapporto tra discorso e orientamento conflittuale.

1. Educazione e cittadinanza

Innanzitutto, bisogna partire dalla relazione logica che viene a porsi tra i due termini ed osservarli conseguentemente. Educazione alla cittadinanza: attraverso l'educazione arrivare alla cittadinanza. L'educazione come strumento, la cittadinanza come fine. Traslando sull'ambito dell'azione collettiva, l'educazione come modalità dell'azione sociale e la cittadinanza come mutamento sociale desiderato.

Ma cos'è la cittadinanza a cui si vuole arrivare tramite l'educazione? Abbiamo a che fare con un uso apparentemente misterioso di un concetto che, per come è utilizzato normalmente nel dibattito sociologico di derivazione soprattutto marshalliana, sembra aver poco a che fare con quello di educazione, tanto più se si tiene conto che nel discorso studiato lo si intende come fine da perseguire attraverso l'educazione. È necessario soffermarsi su questo aspetto, per evitare equivoci ed arrivare al cuore della questione. Per fare ciò sarà necessario un approccio discorsivo al concetto di cittadinanza, che non guardi ad esso come ad un fatto da descrivere e misurare quanto piuttosto intendendolo come una formazione

simbolica mutevole, osservabile dal punto di vista dagli usi che ne vengono fatti e dell'evoluzione dei significati. Un "trucco" concettuale – la cui derivazione e logica sarà chiarita tra poco – utile per decostruire discorsivamente i concetti politici è quello di andare a vedere quali opposizioni concettuali questi contribuiscono a produrre, arrivando così a comprenderne funzionamento e natura.

Un trucco del genere funziona particolarmente bene con il concetto di cittadinanza il quale, nonostante la vocazione universalistica che lo caratterizza, ha finora funzionato, non solo concettualmente ma anche fattivamente, come principio di segmentazione e separazione tra interno ed esterno dell'istituto della cittadinanza. Tradizionalmente la sociologia ha costruito il dibattito sulla cittadinanza con riferimento alla concezione marshalliana di cittadinanza come "diritto ai diritti", sulla base della quale vengono posti fondamentalmente due principi di differenziazione politico-giuridica tra cittadini e non cittadini. Il confine tra dentro e fuori della cittadinanza è delimitato dall'estensione dell'appartenenza alla comunità statale, definita a partire dai confini territoriali e dalle leggi che regolano le modalità di accesso e le restrizioni al "diritto ai diritti".

Il concetto di cittadinanza proprio dell'educazione alla cittadinanza non ha molto a che fare con la sfera di significati di derivazione marshalliana. Con l'accostamento al termine "cittadinanza" di quello di "educazione", i significati variano, la cittadinanza diventa qualcosa a cui si può e si deve educare – "Cittadini si diventa", come nel titolo di un volume speciale di "Animazione Sociale", curato da Acmos [Centro Studi di Acmos, 2011], una delle principali organizzazioni dedite all'educazione alla cittadinanza nel nostro paese. Con l'accostamento alla sfera simbolica dell'educazione, non può che venir meno l'accostamento con la sfera giuridica. La cittadinanza come obiettivo perseguibile non tramite il diritto, ma tramite l'educazione, pone una diversa opposizione tra la cittadinanza e la non-cittadinanza. Se attraverso il diritto si può ottenere il "diritto ai diritti", attraverso l'educazione si possono modificare atteggiamenti e comportamenti degli individui. Ciò significa, dunque, che il nuovo concetto di cittadinanza ha a che fare con gli atteggiamenti e i comportamenti degli individui, ovvero dei cittadini. Ed è di conseguenza pienamente cittadino chi interiorizza e mette in pratica uno specifico set di atteggiamenti e comportamenti; bisogna però chiarire quali.

Come si vedrà, questa concezione sostanziale-comportamentale e non legale della cittadinanza è inserita all'interno di un discorso che postula l'esistenza di un declino della democrazia italiana e che pone come fine ultimo dell'educazione alla cittadinanza l'arresto di tale declino. L'idea è che una "buona" cittadinanza possa arrestare il declino della democrazia, che è descritto soprattutto nei termini di un declino della sostanza morale dei cittadini, del loro *ethos* pubblico. Di conseguenza, secondo questa logica è cittadino pieno colui che agisce e pensa nei modi che rafforzano la democrazia e i suoi fondamenti, e che fa ciò in seguito ad un apprendimento culturale e morale, mentre non è cittadino chi fa diversamente. Posta la questione in questi termini, il problema diventa il seguente: senza una "buona" cittadinanza non ci può essere una buona democrazia.

Fin qui l'educazione alla cittadinanza è intesa semplicemente come discorso. Ma come già detto l'obiettivo dell'analisi è quello di osservare l'educazione alla cittadinanza nel momento in cui attorno ad essa vengono organizzate delle identità collettive, mostrando come questa funzioni nel senso di ridurre la carica conflittuale di tali identità. Il nesso tra discorso e identità collettiva risiede, come affermato in principio, nella concettualizzazione della solidarietà tipico dell'educazione alla cittadinanza.

Per legare il problema della solidarietà collettiva a quella dell'orientamento conflittuale delle identità collettive, farò riferimento alla teorizzazione di Chantal Mouffe [Mouffe, 2005]. Rifacendosi alla teoria di Carl Schmitt, Mouffe sostiene che l'elemento strutturante della società risiede nel "politico", concetto col quale identifica la dimensione dell'antagonismo costitutivo delle identità collettive, centrato sull'opposizione amico/nemico: "Secondo Schmitt, il criterio distintivo del politico, la sua *differentia specifica*, risiede nella discriminazione amico/nemico. Questa concerne la formazione di un "noi" in quanto opposto ad un "loro" ed implica sempre delle forme collettive di identificazione. Ha a che fare col conflitto e l'antagonismo ed è dunque il reame della decisione, non della libera discussione. Il politico, per come lo definisce lui, può essere compreso solo nell'ambito della distinzione amico/nemico [...]" [Ivi, 11]¹.

Dunque ogni identità collettiva pone una solidarietà tra "amici" ed è definita ed orientata contro un "nemico" costituivo. Pur riconoscendo nell'opposizione

1. Traduzione nostra

noi/loro l'elemento fondativo della socialità, Mouffe è convinta – contrariamente a Schmitt – della possibilità di “addomesticare” il politico, trasformando l'antagonismo – incompatibile con la società democratica – in un agonismo democratico. Ciò avverrebbe ogni qual volta la distinzione noi/loro viene a costituirsi non come una relazione tra nemici esiziali, ma tra avversari, confliggenti ma disposti a riconoscere di appartenere alla medesima associazione politica e di condividere un comune spazio simbolico come sfondo e teatro del conflitto. Il funzionamento distintivo della democrazia moderna risiede dunque nella trasformazione dell'antagonismo nell'agonismo, la lotta per la distruzione dell'avversario in una competizione per la conquista dell'egemonia culturale [Mouffe 2005; Laclau e Mouffe 1985].

Sviluppando il discorso di Mouffe, si possono identificare dunque due modalità di organizzazione delle identità collettive. Da un lato, ci sono le “identità partigiane”, fondate sull'identificazione con una “parte” della società e non con la sua totalità; tale tipo di identificazione collettiva, se strutturata all'interno di una cornice di senso condivisa tra “parti” in competizione per l'egemonia, è il fondamento per la politica di tipo democratico.

L'altra modalità è quella dell'identificazione con una comunità politica nel suo complesso, ciò che non rende possibile l'agonismo democratico, ma solamente la distinzione amico/nemico tra la comunità e il proprio esterno costitutivo. Questa modalità ha due varianti. La prima è quella del tragico e aggressivo rifiuto della democrazia da parte di Schmitt. La seconda variante, più calzante con la fase storica attuale, è definita da Mouffe come concezione “post-politica”. Questa concezione risiede in un substrato di senso comune politico-sociologico, ritenuto ad oggi dominante nel mondo occidentale, che vede nell'attuale fase di sviluppo socio-economico un momento di liberazione dalle grandi appartenenze collettive tale da rendere finalmente possibile un “mondo senza nemici” [Mouffe 2005, 1]. Secondo tale senso comune: “I conflitti partigiani sono il passato, oggi il consenso può essere ottenuto attraverso il dialogo. Grazie alla globalizzazione e all'universalizzazione della democrazia liberale, possiamo ora aspettarci un futuro cosmopolita fatto di pace, prosperità e implementazione dei diritti umani” [Ibidem]².

2. Traduzione nostra

Contro questo senso comune, Mouffe sostiene che non è possibile alcun tipo di “democrazia senza partigiani” o “democrazia dialogica”, poiché tali modelli insistono sull’incapacità di riconoscere il potenziale di antagonismo ontologicamente presente all’interno della società. Il potenziale di antagonismo viene concettualizzato, in questa interpretazione, solo come ciò che impedisce il pieno sviluppo della nuova fase di politica consensuale, ed è identificato con il persistere dell’ideologia, col mancato sviluppo sociale ed il rifiuto della modernità. Elementi che, *ça va sans dire*, non hanno cittadinanza all’interno dell’ordine politico consensuale, e ne costituiscono l’esterno costitutivo, l’antagonista non accomodabile.

L’educazione alla cittadinanza sviluppa una concettualizzazione della solidarietà politica affine alla seconda modalità mostrata da Mouffe, in particolare nella variante “post-politica”. Se il fine dell’azione collettiva è il benessere della società democratica, l’identificazione non è con una parte della stessa, ma con la sua globalità. Il problema non è quello di affrontare un avversario all’interno della società, ma di impedire che il nemico costitutivo della democrazia abbia il sopravvento. È proprio qui che risiede il problema dell’orientamento al conflitto dell’educazione alla cittadinanza: in virtù dell’identificazione con la società democratica nel suo complesso si ha la rinuncia ad assumere un ruolo conflittuale all’interno della stessa. Di seguito, mostrerò come l’educazione alla cittadinanza si sviluppi in antitesi sia concettuale sia esplicita rispetto all’idealtipo dell’identificazione partigiana.

2. *Educazione alla cittadinanza: storia e logiche del discorso*

Le origini del concetto di educazione alla cittadinanza sono abbastanza difficili da rintracciare soprattutto a causa della ridotta consapevolezza – nel dibattito pubblico come tra gli alfiери dell’educazione alla cittadinanza – della distinzione, relativamente sottile, tra questo concetto e quello più diffuso di educazione civica.

Il problema sembra ancora più complesso se si nota come il concetto di educazione civica, più antico di quello di educazione alla cittadinanza, possiede radici profonde, antecedenti l’età contemporanea [Zagrebelski 2005]. L’ipotesi che vede

nella virtù pubblica il fondamento ultimo della forma repubblicana del governo è già rinvenibile in Montesquieu. Inoltre, come nota Zagrebelski, il problema dell'educazione civica come trasmissione dell'*ethos* pubblico ai soggetti chiamati ad esercitare il potere sovrano è riconosciuto fin dall'antichità greco-romana.

La principale discontinuità tra fase pre-democratica e fase democratica in questo senso risiede nello spostamento della rappresentazione e legittimazione del *locus* del potere sovrano: dal monopolio *de facto* e *de iure* di una ristretta élite, in buona approssimazione ereditaria o strettamente censuaria, all'aspirazione al governo del *demos* nella sua interezza. E dunque, di conseguenza, dall'educazione dei membri della classe governante ad un *ethos* del governo virtuoso ed efficace all'educazione di tutti i cittadini alle norme e alle capacità ritenute necessarie all'esercizio dell'autogoverno collettivo. Nell'Italia Repubblicana, la prima manifestazione evidente dell'educazione civica risale alla Legge Moro del 1958, che la istituisce come materia d'insegnamento obbligatoria a cura del docente di storia.

L'educazione alla cittadinanza, pur essendo un oggetto discorsivo decisamente più recente, mantiene alcuni assunti dell'antica tradizione che ho appena richiamato, e in particolare: l'idea che un regime politico, e soprattutto un regime democratico, necessiti, oltre che di una struttura istituzionale, di un proprio specifico *ethos* per funzionare bene; l'assunzione che sia possibile trasmettere volontariamente tale *ethos* ai membri più giovani della società. Ciò che invece costituisce la novità specifica dell'educazione alla cittadinanza, producendo una discontinuità rispetto alla tradizione che ha portato allo sviluppo di un'educazione civica democratica, sta nell'origine dell'iniziativa volta alla formazione del buon cittadino: iniziativa che si origina dalle istituzioni nel caso dell'educazione civica, mentre con l'educazione alla cittadinanza abbiamo a che fare con l'azione degli attori e delle organizzazioni qualificabili come afferenti alla società civile. Ciò non significa che non ci sia un ruolo delle istituzioni nel promuovere le mobilitazioni sociali orientate dall'educazione alla cittadinanza; ma l'innovazione sostanziale risiede proprio in questo elemento di mobilitazione e nella connessa produzione di identità collettive e militanti, elementi non rinvenibili nel caso dell'educazione civica.

A ciò si collega un'altra caratteristica fondamentale dell'educazione alla cittadinanza: essa risulta a tutti gli effetti ispirata da un progetto di mutamento dell'esistente; in particolare, l'obiettivo generalmente dichiarato è quello di arrestare il

declino della democrazia e migliorarne la qualità a partire da un lavoro sui singoli individui. Il che risulta molto differente dall'intento tendenzialmente conservativo – la socializzazione all'*ethos* pubblico – che si può ascrivere all'educazione civica in senso tradizionale; se è vero che l'educazione alla cittadinanza mantiene questa idea di trasmissione intergenerazionale, non è comunque possibile ridurla semplicemente ad essa.

I primi sviluppi dell'educazione alla cittadinanza così intesa in Italia sono chiaramente riconoscibili solo dai tardi anni Ottanta del secolo scorso, a partire da quella che Nando dalla Chiesa ha definito come la stagione della “prima Antimafia dei diritti” [Dalla Chiesa 2014a, 81]. Tale fase della storia dei movimenti antimafia è caratterizzata dalla nascita di una mobilitazione civica attorno ad alcune figure di rilievo nella lotta istituzionale alla mafia, quali Carlo Alberto Dalla Chiesa, Rocco Chinnici, Giovanni Falcone, Paolo Borsellino e Antonino Caponnetto. L'innovazione principale rispetto alle precedenti fasi dell'antimafia risiede nella costituzione di un asse tra studenti e volti istituzionali coinvolti nella lotta alla criminalità organizzata, i quali sono invitati negli istituti superiori a tenere lezioni sul rapporto tra etica pubblica e lotta alla malavita. Oltre all'esordio del nesso tra educazione e partecipazione, tipico dell'educazione alla cittadinanza, il repertorio di azione del nascente movimento antimafia include una serie di assemblee e di marce dal grande valore simbolico, come quelle di Ottaviano in Campania e del feudo di Ciaculli dei Greco a Palermo.

Nel rievocare quella stagione, identificando in essa l'inizio del percorso che nel 1995 porta alla nascita di Libera, la maggiore ONG Italiana e la principale organizzazione dedita all'educazione alla cittadinanza forse nel mondo intero, Dalla Chiesa descrive così la portata innovativa dell'alleanza tra studenti e istituzioni – nella figura dei magistrati e delle forze dell'ordine coinvolti nella lotta alla mafia: “In poco tempo emerge con nettezza un tratto distintivo del nuovo movimento studentesco, che poi si trasmetterà quasi geneticamente all'intero movimento antimafia: primato della dimensione etico-civile su quella politica, la prevalenza di valori universali (o che dovrebbero essere tali) nella elaborazione della domanda che viene rivolta alle istituzioni e alla società adulta. Si sviluppa cioè un movimento che ha forti lineamenti anti-sistema nella misura in cui contrasta frontalmente la natura concreta, effettiva del potere nell'esperienza storica italiana.

In cui da una parte stanno la Costituzione e una democrazia rappresentativa e pluralistica, dall'altra si stagliano l'intreccio talora inestricabile tra istituzioni e malaffare, il rapporto di collusione tra politica e mafia, il governo dei poteri invisibili (nel 1981 è esploso lo scandalo della P2). [...] E tuttavia il movimento mostra contemporaneamente anche dei forti tratti pro-sistema. Il suo schierarsi con lo Stato di diritto, la sua domanda di istituzioni pulite e leali alle leggi, il suo assumere a simboli alcuni esponenti delle istituzioni caduti contro la mafia, gli assegna per forza di cose un ruolo inedito di avanguardia nella difesa della legalità" [Dalla Chiesa, 2014b, 29].

La "prima Antimafia dei diritti", oltre a coincidere con la comparsa dell'educazione alla cittadinanza sulla scena pubblica, segna il definitivo passaggio, parafrasando il titolo del celebre testo di Umberto Santino [Santino 2010], dalla lotta di classe alla mafia, definita dal primato del PCI e di una interpretazione sindacalista-marxista del problema, ad un conflitto caratterizzato dall'emergere di un più generico fronte "dell'impegno civile"; fronte "anti-sistema" nella misura in cui propone una modificazione della realtà, ma anche "pro-sistema" nella misura in cui l'identificazione non è più con una parte, ma col benessere della società democratica nel suo complesso.

Per arrivare da questi sviluppi alla nascita di Libera è necessario passare attraverso la stagione delle stragi di mafia e il crollo della Prima Repubblica con lo scioglimento del PCI e l'inchiesta Mani Pulite; una fase storica travagliatissima, in cui la crisi dell'ordine politico del dopoguerra e l'urgenza della questione morale diventano i problemi principali del dibattito pubblico. L'ONG dell'antimafia civica nasce nel 1995, su iniziativa del fondatore del Gruppo Abele Don Luigi Ciotti e dell'uomo-ombra, magistrato e figura chiave della sinistra post-comunista, Luciano Violante.

Se dunque bisogna attendere la metà degli anni Novanta per lo sviluppo di un vero e proprio movimento sociale dedito all'educazione alla cittadinanza [Dalla Chiesa 2014a], buona parte dell'apparato concettuale e delle tematiche del discorso sono già a quel tempo state sviluppate da qualche anno. Data infatti 4 ottobre 1991 la nota pastorale della Commissione Ecclesiale Giustizia e Pace

della CEI intitolata *Educare alla legalità*³. Per una cultura della legalità nel nostro paese⁴, ripresa due anni dopo nella relazione finale del XXXII Convegno di Scholè [Acone, 1994] che ha raccolto i docenti universitari cattolici, all'interno della quale sono sostanzialmente definite tutte le rappresentazioni della società italiana tipiche dell'educazione alla cittadinanza, a partire dalla relazione posta tra comportamenti ed etica individuale, emersione di fenomeni criminali di ampia portata e declino della democrazia, passando per la definizione dell'educazione da parte delle organizzazioni della società civile come strumento primario nella lotta contro questi fenomeni e l'esortazione ad una partecipazione "collaborativa" e "post-ideologica".

Il discorso dalla CEI e dalle mobilitazioni antimafia entra nel dibattito politico e si intreccia con le vicissitudini dei primi anni Novanta. Una circolare

3. Sono necessarie alcune precisazioni circa l'uso dell'espressione "educazione alla legalità" al posto di "educazione alla cittadinanza". D'ora in avanti, intenderò l'educazione alla legalità come una specificazione dell'educazione alla cittadinanza – come si vedrà, uno dei più importanti promotori dell'educazione alla legalità, Luciano Violante, è sostanzialmente dello stesso avviso. Non ritengo si tratti di una forzatura, perché l'uso di un concetto in alternativa all'altro non segnala in questo caso l'esistenza di due fenomeni o discorsi chiaramente distinguibili; la questione è ben più sottile. Come nell'educazione alla cittadinanza, i soggetti dell'educazione alla legalità sono i cittadini [Dalla Chiesa, 2014b, p. 17] – e non i "legali" o i "legalisti" -: cittadino è colui che educa – l'identificazione è con la comunità civica – e l'obiettivo dell'educazione è quello di dare forma al cittadino. L'uso del termine legalità, rinvenibile solo in lingua italiana, è da intendersi come frutto delle specifiche condizioni storiche dell'emersione del campo discorsivo dell'educazione alla cittadinanza nel nostro paese, in un contesto scosso dalle stragi di mafia e dalla corruzione politica, nonché dal ruolo svolto da figure provenienti dalla magistratura in tale fase fondativa; il termine legalità in alternativa a quello di cittadinanza viene normalmente utilizzato per comunicare un focus più specifico sul problema della dimensione del rispetto delle leggi e delle supposte eccezionalità italiane rispetto al rapporto tra etica pubblica e degrado politico, all'interno del più generale tentativo di dare forma al buon cittadino. Va inoltre segnalato, com'è implicito nell'affermazione secondo cui i soggetti della legalità sono pur sempre i cittadini, che il concetto di legalità funziona esattamente come quello di cittadinanza nell'esprimere una frontiera tra il dentro e il fuori della comunità civica; intesa così, dunque, la legalità appare più che altro una caratteristica specifica della – buona, legittima – cittadinanza.

4. EDUCARE ALLA LEGALITÀ. Per una cultura della legalità nel nostro Paese. Nota pastorale della Commissione ecclesiale "Giustizia e pace", in. Aggiornamenti Sociali, 4/1992.

ministeriale del 1993, intitolata anch'essa *Educazione alla legalità*⁵ è emblematica di questi sviluppi. Nel documento in questione si fa riferimento al discorso del Presidente della Repubblica tenuto in occasione dell'inaugurazione dell'anno scolastico 1992/1993⁶, riportando il passaggio in cui questi, nel parlare dei mali che attanagliano il paese, cita la grave corruzione politica e la vitalità delle mafie – il '92 è l'anno di Mario Chiesa e delle stragi di Capaci e via d'Amelio. La terapia proposta nella circolare è quella di uno sforzo educativo da parte delle istituzioni scolastiche e della società civile nel contrastare il declino del senso di legalità e dell'etica pubblica.

La circolare del 1993 segnala un crescente interesse della politica nei confronti dell'educazione alla cittadinanza. Seguono per tutto il decennio diverse iniziative istituzionali che recepiscono alcuni orientamenti e pratiche dell'educazione alla cittadinanza, tra cui spiccano l'apertura del parlamento a progetti educativi – ad esempio l'iniziativa *Ragazzi in Aula* datata 1997, con gli studenti chiamati a formulare proposte di legge all'interno di un role-playing che simula una seduta della Camera – e la promozione di una serie di raccomandazioni e protocolli d'intesa, uno dei quali stipulato con Libera, nel 1998. In continuità con queste evoluzioni, il nuovo millennio si apre con un discorso di Luciano Violante, intanto divenuto presidente della Camera, attraverso il quale l'esperienza italiana di educazione alla cittadinanza viene elevata a modello da cui estrarre una serie di best-practices da esportare ed applicare nei paesi di recente democratizzazione⁷ – in particolare nell'est-Europa ex sovietico e nella penisola balcanica ancora sconvolta dalle guerre etnonazionaliste.

Se la dichiarazione di Violante può essere interpretata come segnale della conclusione della fase fondativa dell'educazione alla cittadinanza⁸, è necessario aggiungere ancora un fotogramma per concludere l'analisi della parabola ascensionale dell'educazione alla cittadinanza nel dibattito pubblico. Si tratta di far riferi-

5. Circolare Ministeriale 25 ottobre 1993, n. 302.

6. http://presidenti.quirinale.it/Scalfaro/documenti/sca_disc_scuola_92.htm

7. http://www.lucianoviolante.it/index.php?option=com_content&task=view&id=998

8. Ciò dato il carattere retrospettivo e di bilancio delle affermazioni del presidente della Camera; è inoltre facile rintracciare – attraverso una veloce ricerca online –, come si assista a partire dai primi anni 2000 ad una larga diffusione di progetti educativi promossi da soggetti non istituzionali e ispirati dall'educazione alla cittadinanza.

mento al *Documento dei Saggi*⁹, redatto nel 1997 da una commissione di esperti, in larga maggioranza docenti universitari, nominata dal Ministero dell'Istruzione in previsione della riforma del sistema scolastico. Il Documento sancisce, nelle oltre 400 pagine che lo compongono, la ricezione e il tentativo di rielaborazione dell'esperienza dell'educazione alla cittadinanza da parte delle istituzioni formative, chiudendo in un certo senso il cerchio apertosi dieci anni prima, con le mobilitazioni dell'Antimafia degli studenti: l'educazione alla cittadinanza parte dalla scuola e torna alla scuola, dopo aver raccolto un bagaglio di critiche alle forme tradizionali dell'insegnamento – al di là della critica esplicita, ricorrente nel discorso dell'educazione alla cittadinanza¹⁰, all'incapacità della scuola italiana nel fornire un'educazione civica efficace, vi è una critica più implicita già nell'idea di dover produrre attraverso forme di mobilitazione collettiva quell'educazione civica di cui la scuola, secondo le stesse leggi del MIUR, dovrebbe farsi portatrice.

È importante citare il *Documento dei Saggi* poiché vi si può riconoscere una chiara enunciazione di alcune logiche strutturanti il discorso dell'educazione alla cittadinanza e centrali nel definire il funzionamento del nuovo concetto di cittadinanza in maniera antitetica rispetto all'idealtipo della democrazia agonistica di Mouffe. Particolarmente rilevante in tal senso è il rapporto posto tra educazione e partecipazione dal momento che tra gli obiettivi formativi della scuola del nuovo millennio “si impone il tema della nuova cittadinanza, dentro il quale la partecipazione va intesa come possibilità di sentirsi parte di una comunità e di agire per il suo miglioramento” [Documento dei Saggi, p. 21].

La scuola deve assumere su di sé parte del compito di “educare alla partecipazione” [Ivi, 416] e di “formare alla cittadinanza attiva” [Ivi, 140] attraverso l'innovazione della didattica, con un maggior utilizzo di metodologie non formali modellate sulla realtà esperita dagli studenti e i problemi etico-pratici del presente. L'obiettivo di questa nuova dimensione dell'educazione è favorire lo sviluppo di una consapevolezza della responsabilità di ciascuno nei confronti della comunità civica. La scuola deve dunque “contribuire a costruire la capacità [del giovane]

9. Il nome per esteso del dossier è: “I Materiali per la Commissione dei Saggi. Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni”.

10. Si prenda, a titolo esemplificativo Cavalli e Deiana, 1999.

di stare e di sentirsi nel presente, sviluppando quelle qualità dinamiche indispensabili a saper agire in situazioni complesse, [...] dedicando spazio e tempo alla ricerca sul campo, al lavoro a partire da problemi veri e presenti che offrono molteplici soluzioni. Per recuperare il senso di appartenenza, non basta conoscere l'ambiente in cui viviamo, non basta acquisire basilari norme di civile convivenza, probabilmente occorre rivalutare la funzione educativa dell'azione: recuperare un fontanile, pulire una panchina, curare il verde della propria scuola vuol dire conoscere ed insieme «sporcarsi le mani» per curare quell'oggetto, quella parte del proprio territorio, per acquisire una nuova responsabilità nei confronti degli altri e del bene collettivo, per sentirsi cittadini attivi del proprio paese, capaci di intervenire-influenzare-trasformare le cose intorno a noi" [Ivi, 141].

Nel testo viene dunque posto un legame forte tra lo sviluppo di un senso di responsabilità civica all'interno di una dimensione quotidiana e la capacità di "sentirsi parte di una comunità ed agire per il suo miglioramento". L'apprendimento di tale senso di responsabilità, attraverso l'educazione alla "nuova" cittadinanza e la partecipazione civica a questa connessa, è inoltre ritenuto capace di portare ad una soluzione dell'annoso problema dello strappo tra istituzioni e cittadini. L'idea è cioè che vi sia un legame diretto tra i modi di relazione del cittadino con forme quotidiane e ravvicinate di patrimoni comuni – il fontanile, la panchina – e il funzionamento più ampio delle dinamiche tra società e istituzioni pubbliche; in un quadro del genere, la partecipazione – intesa come cura di tali patrimoni – è definita in ultima istanza come uno strumento per interiorizzare e sostenere la solidarietà civica che sta a fondamento della buona comunità democratica. Il compito è ritenuto tanto più urgente nella misura in cui viene diagnosticata una debolezza cronica della società nel favorire forme di partecipazione di questo tipo [Deiana 2003; Mortari 2008].

Riassumendo questi ultimi passaggi: la logica portante del discorso è quella di porre una correlazione diretta tra la realtà quotidiana dei comportamenti individuali e le macro tendenze della società attraverso la figura della responsabilità individuale. Nei prossimi paragrafi tenterò di mostrare più in profondità come la concettualizzazione della responsabilità individuale, che più che specifica del Documento dei Saggi è tipica dell'educazione alla cittadinanza in generale, ab-

bia l'esito di configurare un discorso che sta in netta antitesi rispetto al modello dell'agonismo democratico di Mouffe.

2.2 I pilastri del discorso: responsabilità individuale e partecipazione funzionale

2.2.1 Responsabilità individuale

Che nel nostro paese ci sia un deficit di cultura etica è ampiamente dimostrato dall'osservazione diretta dei fatti macroscopici di corruzione politica ed economica, che investono non solo l'élite al potere, ma anche la gente comune, soprattutto – e non solo – in riferimento a fenomeni come l'evasione fiscale diffusa e l'omertà mafiosa. [...] L'esplosione di Tangentopoli è solo uno spaccato che fa emergere l'elevato tasso di illegalità che inquina la vita politica del nostro paese. Ma c'è un più sotterraneo sistema di corruzione diffusa che intacca l'intera società e coinvolge in modi diversi ogni cittadino. Il fenomeno di tangentopoli, dunque, non è solo una questione sociale, è soprattutto una questione morale che chiama in causa i cambiamenti intervenuti in questi ultimi anni sul piano politico e culturale, che si sono manifestati come deterioramento della moralità pubblica e mancanza di senso dello Stato e della comunità. Ma questo è forse solo l'aspetto di superficie, che rimanda a cambiamenti in profondità [...] [Cavalli e Deiana 1999, 49-50]

Come può tutto questo interessare la scuola primaria? Inevitabilmente si finisce col parlare di mafia, di illegalità, molti sono titubanti a trattare temi simili con i bambini. È un tema fondamentale, a patto di saperlo affrontare nel giusto modo. Si tratta di far capire ai bambini che l'illegalità, le ingiustizie, le forme di violenza criminale e mafiosa nascono da vuoti che tutti noi possiamo riempire. Esistono perché esistono a monte l'indifferenza, l'egoismo, la rassegnazione, il silenzio complice, il pensare solo a se stessi, il disinteresse al bene comune, il vedere negli altri un mezzo e non un fine¹¹

Il funzionamento del concetto di responsabilità individuale nel discorso dell'educazione alla cittadinanza insiste sulle due sfumature di significato presen-

11. Interista a Don Ciotti, in *La vita scolastica*, Giunti, 2/2011

ti nel termine "corruzione", come è estremamente visibile nei passaggi riportati: corruzione intesa come degenerazione morale e corruzione intesa come atto criminoso. Al decadimento della morale e alla debolezza del "senso di comunità" rintracciabile soprattutto ad un livello quotidiano, micro-sociale e dunque vicino e strutturante l'esperienza individuale, corrisponde, in un meccanismo di causazione sostanzialmente lineare, la corruzione della vita pubblica, il trionfo del malaffare in politica e della mafia. Alla somma dei vizi privati corrisponde una vita politica e istituzionale degradata, di cui la crisi dei partiti sboccata in Tangentopoli e le stragi di mafia non sono che le manifestazioni sintomatiche più spettacolari. In maniera ancora più eloquente, il magistrato del pool "Mani Pulite" Gherardo Colombo:

"Corruzione è una parola ad ampiezza variabile, a seconda di come la si usa. La corruzione da codice penale è il reato che, almeno approssimativamente, tutti conosciamo. Ma corruzione significa anche degenerazione, inquinamento, decomposizione, degrado. La prima, quella da codice penale, è figlia della seconda. La scuola [si legga anche: l'educazione alla cittadinanza] potrebbe far molto per marginalizzare quest'ultima [...]. E in questo modo aiuterebbe anche a limitare la prima".¹²

Il fine collettivo dei giovani di Libera, nel momento in cui entrano nelle scuole come militanti o organizzano i campi di lavoro che ormai caratterizzano da più di vent'anni il repertorio dell'Ong dell'antimafia, è quello di intervenire attraverso l'educazione sulla sfera della piccola corruzione quotidiana, con l'intento di ridurre – sul lungo periodo – il peso della "grande" corruzione, migliorando la qualità della democrazia italiana. L'educazione alla cittadinanza come insieme di pratiche educative volte a cambiare la società si fonda sull'idea secondo cui partendo dai comportamenti "dal basso" attraverso l'educazione dei cittadini si possa ottenere un significativo cambiamento nei funzionamenti della politica nazionale, interpretati fondamentalmente come sintomo esteriore di una dinamica culturale più profonda.

La figura della "Zona Grigia" di Nando dalla Chiesa simbolizza in maniera particolarmente acuta questa logica del nesso tra individualità/quotidianità e sfera politica – con ciò ricoprendo un ruolo molto prezioso all'interno dell'apparato

12. <http://papermine.com/pub/1172365/#article/1172711>

argomentativo di Libera. Tratta nominalmente dall'opera di Primo Levi – ma le somiglianze tra i concetti si limitano al nome –, la Zona Grigia nasce per spiegare l'assunto più noto del politologo e presidente onorario di Libera: “la forza della mafia sta fuori dalla mafia” [Dalla Chiesa 2014b, 20]; ovvero, il potere politico della mafia dipende da una serie di fattori non direttamente controllabili da una organizzazione criminale, tra i quali spicca per importanza la scarsità dell'etica pubblica in un dato tessuto sociale. Nel descrivere la relazione tra mafia e configurazione etica, Dalla Chiesa procede per cerchi concentrici, delineando diverse gradazioni di responsabilità individuale in rapporto al fiorire della malavita, ponendo una relazione diretta tra mali culturali/vizi individuali e sviluppo di fenomeni politici indesiderati – nella fattispecie, la forza della mafia. Tali cerchi concentrici, partendo dai comportamenti direttamente criminosi, muovono attraverso i “comportamenti direttamente ed intenzionalmente funzionali” e i “comportamenti direttamente ed inintenzionalmente funzionali” fino all'ampia sfera dei “comportamenti indirettamente funzionali”. È nell'ultimo girone che si situa il lavoro dell'educazione alla cittadinanza nel contrastare la mancanza di senso civico e le complicità culturali, attraverso l'educazione dei comportamenti individuali – mentre nelle altre fasce di responsabilità è richiesta l'azione delle forze dell'ordine e delle istituzioni pubbliche.

Viene così a porsi, attraverso la concezione dell'etica che caratterizza la Zona Grigia, una relazione diretta tra ordine politico e individuo, con la conseguente elisione di qualsiasi funzionamento dialettico o fattore combinatorio, a favore di una concezione sostanzialmente additiva delle dinamiche della società democratica: dove c'è un male politico, là sta “un vuoto che ciascuno può colmare”, partendo dai propri comportamenti ed educando altri a fare lo stesso; la qualità di una democrazia è intesa come la risultante diretta della somma dei vizi e delle virtù individuali. Ciò ha due risvolti principali: da un lato ciascun individuo viene ritenuto capace di incidere direttamente sul benessere della comunità democratica; se la democrazia si fonda sulla somma dei comportamenti individuali, siamo d'altra parte di fronte anche al dovere individuale di assumere un comportamento che confermi i precetti dell'etica della cittadinanza, pena la “complicità” – seppur di intensità variabile – coi fattori di crisi della società democratica. Nella misura in cui l'educazione intende agire sul singolo individuo, viene proposta

un'interpretazione secondo cui a ciascun male politico corrispondono responsabilità individuali; di conseguenza, ogni atteggiamento è valutato direttamente in relazione ai fattori di crisi dell'ordine democratico. La posta in gioco nella valutazione dell'azione individuale diventa particolarmente alta: un comportamento può alternativamente sostenere o mettere in crisi la società democratica; l'intensità dell'influenza di ciascun comportamento è ampiamente variabile, ma la relazione di responsabilità è la medesima.

Tramite la figura della Zona Grigia cioè che sta in antitesi rispetto alla comunità civica – in questo caso, la mafia – è posto al centro della società intera – rappresentata come sistema dei cerchi concentrici di responsabilità morale –, dal momento che ogni comportamento e rapporto sociale è reinterpretato nei termini della relazione che intrattiene con esso.

Al fiorire della mafia, favorito dalla presenza di ampie convergenze nell'ultima fascia della Zona Grigia e dalla forte coesione della solidarietà che caratterizza le organizzazioni malavitose, è necessario secondo Dalla Chiesa opporre un'antimafia che sia al contempo civile e sociale. Civile in quanto centrata, come si è visto finora, sulla questione dell'etica pubblica. Sociale in quanto è necessario fondare una solidarietà civica tanto serrata e perennemente mobilitata [Ivi, 38] quanto quella che anima le organizzazioni mafiose; il che, assieme alla dimensione emergenziale del problema, richiede una grade compattezza nell'azione e negli intenti antimafiosi della società civile. La lotta alla mafia deve cioè costituirsi come una vera e propria "lotta di civiltà" [dalla Chiesa, 2014b, 16] tra la solidarietà civica e la forza anti-sistema. Fondare una tale solidarietà antimafiosa significa in ultima istanza impedire che troppi "vuoti" individuali, i quali nel discorso dell'educazione alla cittadinanza rappresentano altrettante "ferite" nel tessuto civico, mettano in crisi l'ordine democratico, spalancando le porte al suo antagonista.

Inquadrata così la questione, è facile comprendere perché il passaggio all'Antimafia civile e sociale, compiutosi definitivamente con la nascita di Libera [Dalla Chiesa 2014a], venga salutato da Dalla Chiesa come un grande passo avanti rispetto alla fase dell'interpretazione marxista del problema mafioso. L'impostazione marxista, calata nel contesto italiano della Prima Repubblica, ha inevitabilmente finito per conservare alcuni elementi di agonismo nella lotta alla mafia, laddove l'antimafia civile vede solo una relazione antagonistica tra sistema

civico e anti-sistema. Questo perché l'antimafia marxista è stata caratterizzata da un'interpretazione della mafia come "sottoprodotto di un nemico principale" del proletariato [Dalla Chiesa 2014b, 107], radicandosi in una visione partigiana della società, in quanto tale incapace di funzionare come fondamento ad una solidarietà saldamente consensuale – la solidarietà che farebbe da presupposto alla forza sociale dell'Antimafia ideale. Il passaggio ad una interpretazione della mafia come "nemico principale" [Ibidem], non del proletario – espressione di una parte – ma del cittadino – espressione del sistema civico nel suo complesso – permette invece ad una tale solidarietà unitaria di emergere, sostituendo ad una frontiera profondamente divisiva della società democratica¹³ – il conflitto di classe – una segmentazione/opposizione che insiste sul confine esterno dell'ordine politico legittimo – il conflitto della cittadinanza.

La caratteristica principale e decisiva della nuova mobilitazione antimafia risiederebbe dunque nel tentativo di porre la lotta alla mafia al di fuori – e al di sopra? – del contenzioso tra parti politiche, attraverso il riferimento alla cittadinanza democratica come principio di identificazione e opposizione e la fondazione di una supremazia della dimensione etica laddove in precedenza è stato ben radicato e visibile un conflitto discorsivo mosso da una parte specifica. Ciò è valido, oltre che nel definire il posizionamento del movimento all'interno del discorso politico, anche all'interno del movimento stesso, dal momento che la leadership di Don Luigi Ciotti in Libera è rigorosamente messa al sicuro da possibili dinamiche di conflitto interno [Dalla Chiesa 2014a, 172-174]. Il forte contenimento della contendibilità politica all'interno del movimento-associazione deriva dalla centralità del ruolo del leader carismatico e dalla struttura organizzativa di Libera [Ivi, 171-172]; la ridotta democraticità del sistema è riconosciuta dallo stesso Dalla Chiesa ed è giustificata attraverso il richiamo alla necessità di mantenere "l'identità valoriale e la qualità morale" – al di sopra delle parti – del conflitto mosso dal movimento Antimafia¹⁴.

13. Come lo stesso Dalla Chiesa riporta la concezione marxista della mafia pone in antitesi l'antimafia con "lo Stato Borghese e [...] la DC" [Dalla Chiesa 2014b, 107], il "produttore" [Ivi, 17] con il capitalista.

14. Per chiudere l'analisi del discorso che lega responsabilità individuale e declino della società democratica nell'educazione alla cittadinanza occorre uscire dallo spazio del movimento Antimafia. Finora ho utilizzato immagini e logiche estratte soprattutto dall'esperienza di Libera,

2.2.2 Partecipazione funzionale

Come si è visto in precedenza, un asse portante del discorso fatto nel Documento dei Saggi è costituito dall'accoppiamento tra educazione alla cittadinanza e partecipazione. La logica che sottende al legame tra i due concetti è quella del mutuo rafforzamento: la partecipazione diretta dello "studente di cittadinanza" attraverso la cura di beni comuni lo educa a sentirsi parte di una comunità civica; una volta acquisita la coscienza della propria appartenenza alla comunità civica attraverso l'esperienza della responsabilità verso la stessa, il cittadino maturo è portato ad assumere un ruolo attivo e più partecipe all'interno della società democratica.

L'implicito che sorregge una tale logica è duplice. In primo luogo, la partecipazione viene definita come un "bene" da ricercare e come un attributo della buona società democratica. In secondo luogo, se si definisce come necessario un processo – l'educazione – volto a produrre maggiori quantità di suddetto bene, significa che si ha a che fare con un bene scarso: non ve n'è abbastanza. In effetti, l'affermazione secondo cui nella società italiana sia storicamente poco diffusa la partecipazione e sia pericolosamente comune l'apatia politica costituisce un vero e proprio motivo ricorrente del discorso dell'educazione alla cittadinanza [Centro Studi di Acmos 2011; Deiana 2003; Deiana e Cavalli 1999], fondamentale nel giustificare la necessità dell'intervento educativo. Può stupire un giudizio così negativo sull'attitudine storica degli italiani alla partecipazione. Soprattutto nella

ma il fine ultimo è quello di esemplificare alcuni funzionamenti convenzionali di un discorso ben più ampio [Mattiello, 2011]. Per motivi di brevità non sarà possibile trattare la questione nel dettaglio, mi limiterò a richiamare due esempi in cui la logica della responsabilità-Zona Grigia è applicata ad un antagonista differente dalla mafia. Il primo caso, più diffuso, è quello del discorso sul fascismo di ritorno, che anima associazioni come A.N.P.I e Acmos; la figura del ritorno del fascismo [Luzzatto, 2004; Mattiello, 2013] ha esattamente lo stesso funzionamento di quella della mafia, in quanto simbolizza la relazione tra atteggiamenti individualisti e corruttivi e declino dell'ordinamento democratico – talvolta le due figure sono sostanzialmente fuse [Mattiello, 2013]. Il secondo caso, più particolare, è quello del discorso dell'associazione Acmos sulla "mano nel guanto" [Centro Studi di Acmos, 2011; Mattiello, 2013]; con tale figura si intende significare l'inerzia delle istituzioni democratiche – il guanto vuoto – e la necessità/responsabilità che gli individui – le dita della mano – le abitino, pena il loro degrado e il fiorire dell'apatia e dei mali anti-sistema – mafia e fascismo di ritorno.

seconda metà del Novecento, gli italiani sono stati tra i popoli più politicamente attivi: si pensi all'esperienza dei grandi partiti di massa con svariate centinaia di migliaia di iscritti, al Sessantotto e agli anni Settanta; ma anche al fiorire del Movimento dei Movimenti, proprio nel periodo fondativo dell'educazione alla cittadinanza. Com'è possibile dunque che la storia italiana venga letta attraverso il *leitmotiv* della scarsa propensione alla partecipazione?

La risoluzione dell'enigma è probabilmente inscritta nella vaghezza del concetto di partecipazione. Per partecipazione si possono infatti intendere molte cose e di tipi di partecipazione ne esistono molti. Si può di conseguenza ipotizzare che la carenza diagnosticata dall'educazione alla cittadinanza sia non tanto una carenza di partecipazione *tout-court*, quanto piuttosto di un tipo specifico di partecipazione, definito come "buono" o "necessario" in base ai presupposti normativi del discorso.

Anche in questo caso, la parola di Luciano Violante può essere d'aiuto nel dipanare la matassa:

"[Finora, in Italia] sull'essere e sentirsi cittadino ha prevalso il sentirsi appartenente ad uno dei due schieramenti che dominavano il campo, quello antifascista e quello anticomunista. L'appartenenza ha prevalso sulla cittadinanza. Una delle più gravi conseguenze è stata la debolezza del senso dello Stato e della cultura della legalità. L'uno e l'altra sono forme di educazione civile caratterizzate dalla fiducia in una società retta da regole ed attenta all'interesse pubblico. Comportano l'esercizio responsabile dei diritti e l'adempimento altrettanto responsabile dei doveri. Senso dello Stato e senso della legalità comportano rispetto per le proprie istituzioni e per il proprio Paese. Quando in una nazione sulla cittadinanza prevale l'appartenenza si indeboliscono le virtù civili. Una classe dirigente si costruisce se tutte le forze politiche hanno il coraggio di far prevalere seriamente in ogni occasione la cittadinanza sull'appartenenza".¹⁵

Il discorso di Violante è utile perché ci ricollega direttamente sia al nesso – sopra discusso – tra partecipazione ed educazione/consapevolezza civica, sia alle categorie che hanno caratterizzato l'esperienza di Libera, con particolare riguardo alla contraddizione che in essa viene posta tra partecipazione partigiana e parteci-

15. http://www.lucianoviolante.it/index.php?option=com_content&task=view&id=964&Itemid=5

pazione civica. Secondo Violante – come già in Dalla Chiesa –, il coinvolgimento dei cittadini durante la Prima Repubblica è storicamente passato attraverso l'adesione a due grandi ideologie oppostive: quella del fronte democristiano, caratterizzato da un acceso anticomunismo; e le ideologie della sinistra, caratterizzate da un'identificazione convintamente antifascista e con forti venature anticapitaliste. A questo tipo di coinvolgimento nella cosa pubblica, indiretto in quanto mediato dall'adesione a delle "patrie collettive" [Bodei 1998] particolari e ideologiche, gli alfieri dell'educazione alla cittadinanza intendono sostituire un tipo di coinvolgimento diretto e centrato sull'istituto consensuale della cittadinanza. L'obbiettivo è quello di creare definitivamente il popolo della Repubblica, fedele direttamente ad essa e non alle patrie ideologiche.

Ancora una volta, si può notare come la logica dell'educazione alla cittadinanza elida qualsiasi meccanismo dialettico, postulando la ricerca del bene comune come un'impresa additiva, in quanto tale ottenibile solo attraverso una collaborazione non-mediata di tutte le componenti della società. Alla "cattiva" – divisiva, ideologica – partecipazione partigiana bisogna sostituire una "buona" – collaborativa, consensuale e di conseguenza additiva, costruttiva – partecipazione civica. Una forma di partecipazione costruita cioè sull'identificazione con la comunità democratica nel suo complesso, dove l'antagonista del corpo collettivo è l'anti-sistema che minaccia l'ordinamento democratico e dove il fine della partecipazione è la preservazione dell'ordine democratico contro il suo esterno costitutivo.

Allo stesso tempo, la partecipazione nell'educazione alla cittadinanza è pensata come "struttura", più che come strumento: non è tanto un mezzo per raggiungere un dato fine politico, quanto piuttosto una "funzione" fondamentale, una necessità dell'ordine democratico, senza la quale esso crollerebbe. Certo l'educazione alla cittadinanza postula dei nemici dell'ordine democratico, con la conseguenza che uno dei fini possibili della partecipazione civica può essere la sconfitta di questi; ma il tipo di azione conflittuale che viene proposto, lungi dall'esercitarsi direttamente sugli antagonisti sistemici, è orientato allo sviluppo di cittadini attraverso l'azione educativa nella fascia esterna della Zona Grigia. Con la partecipazione civica si tratta, riprendendo l'espressione paradigmatica di Don Ciotti, più di riempire i vuoti della cittadinanza – la mancanza di cittadini

pienamente sviluppati – che di aggredire il nemico anti-civico¹⁶. Bisogna cioè contenere ed invertire il declino della comunità democratica impedendo che essa si accartocci su sé stessa a partire dalle proprie fragilità etiche.

Conclusioni

È possibile ora riorganizzare il problema dell'opposizione tra i due diversi tipi di identificazione collettiva presi qui in considerazione – identificazione partigiana e identificazione post-politica – in rapporto all'educazione alla cittadinanza attorno ai due livelli principali che la costituiscono.

Il primo livello è quello della critica esplicita alle identificazioni partigiane. Ciò è particolarmente evidente nei termini del discorso posti da Dalla Chiesa e Dalla Chiesa. La cittadinanza viene promossa come principio di identificazione alternativo e superiore alle identità partigiane, identificate come un retaggio del passato ed un residuo di irrazionalità. Al contrario, la proposta della democrazia dei cittadini sembra possedere un afflato modernizzatore e razionalizzante, nell'aspirazione al completamento del percorso di individualizzazione della partecipazione politica. È proprio questa tensione alla modernizzazione e razionalizzazione del politico che istituisce il nesso necessario tra educazione e cittadinanza: se il fondamento della democrazia passa dal patto consociativo tra le identità partigiane alla sommatoria dei singoli individui, è necessario per una democrazia l'essere animata da individui "di qualità"; il che può essere garantito solamente da un adeguato processo di educazione inteso come produzione del cittadino etico.

16. La logica della partecipazione come riempimento dei vuoti della cittadinanza è presente, come visto in precedenza, nell'invocazione di Dalla Chiesa alla mobilitazione sociale antimafiosa. Si tratta di una logica che si estrinseca pienamente nell'organizzazione di Libera, attraverso l'istituzione del presidio come cellula-base del movimento; questo è progettato come modello di un'economia solidale del volontariato, fondamento sostenibile di una società pienamente etica e antimafiosa [Dalla Chiesa 2014a]. L'idea della costruzione dell'unita base dalla partecipazione come luogo nodale nell'infrastruttura della società etica ritorna anche nel discorso di Acmos [Mattiello 2011].

Il secondo livello è quello che potremmo definire della coerenza tra gli obiettivi posti dall'educazione alla cittadinanza e gli strumenti collettivi che vengono predisposti al fine di perseguire tali obiettivi. Semplificando al nocciolo, sia la teoria di Mouffe che il discorso dell'educazione alla cittadinanza si interrogano sul problema della qualità della democrazia e della costruzione dei confini dell'ordine democratico. La politologa belga in particolare ha sostenuto che la forza della democrazia moderna derivi dalla capacità di trasformare il conflitto sociale – definito come dimensione polemica strutturale ed emergente dalla complessità sociale e culturale tipica della modernità – in un conflitto non-violento tra visioni e posizioni politiche alternative e aspiranti all'egemonia culturale. Come elemento di crisi dell'ordine democratico, l'autrice definisce la crescente tendenza allo sbiadimento della natura reciprocamente alternativa dei progetti politici, a cui corrisponde un movimento di convergenza verso un *consensus* che assume le caratteristiche di "unico discorso egemonico"; la conseguenza è una forte limitazione delle possibilità di espressione del pluralismo irriducibile delle società complesse nei termini di un conflitto democratico non-violento. Questa convergenza verso il *consensus* è definita nei termini di un discorso "post-politico", poiché distrugge il terreno del confronto politico democratico, con la conseguenza che le linee di conflitto tendono a ricostruirsi all'interno di altri canali di espressione, scindendosi dalla sfera della politica legittima.

L'educazione alla cittadinanza risulta, per via del tipo di solidarietà e di opposizione che la strutturano, perfettamente coerente con questo tipo di discorso. Si badi che non sto attribuendo qui una valenza egemonica al discorso dell'educazione alla cittadinanza; piuttosto, sto sottolineando la presenza di logiche di pensiero ed azione affini a quelle che sostengono la configurazione egemonica descritta da Mouffe. Seguendo questa interpretazione, è possibile implicare che, quando l'educazione alla cittadinanza assume le vesti di *frame* per l'azione collettiva, essa tenda ad inibire, piuttosto che facilitare, l'espressione degli elementi conflittuali e critici della partecipazione politica; o meglio: il sottoprodotto principale delle logiche dell'educazione alla cittadinanza risulta nell'inibizione di quegli elementi conflittuali e critici della partecipazione che non sono diretti contro ciò che viene posto al di là della frontiera dell'ordine legittimo.

Attraverso l'educazione alla cittadinanza ci si chiede come si possa combattere il nemico esplicito della democrazia, senza limitarsi allo strumento giudiziario, ma sfruttando la partecipazione politica dal basso; se si accetta la premessa che faccio rispetto alla teoria della democrazia di Mouffe, la risposta fornita a questo interrogativo risulta contraddittoria. Se la preoccupazione è quella di difendere la democrazia dal proprio declino, come si può essere davvero efficaci se gli strumenti che si utilizzano di fatto contribuiscono a minarne la democraticità, attraverso la riduzione del pluralismo conflittuale? Si noti che una tale contraddizione non discende direttamente dalle premesse del discorso, ma emerge solo qualora si adotti una specifica interpretazione che insiste su alcuni presupposti che nell'educazione alla cittadinanza sono ignorati o criticati. È proprio questo il punto: non si tratta tanto di sottolineare una contraddizione strutturale dell'educazione alla cittadinanza, quanto di utilizzare un concetto esterno ad essa per porre in luce il problema della svalutazione della dimensione del conflitto interno all'ordine politico democratico.

Seguendo questa interpretazione, non può che emergere una nota critica: l'azione orientata dai dettami dell'educazione alla cittadinanza rischia di dover passare tra le Colonne d'Ercole di responsabilità troppo stringenti, inibendo, nella costante preoccupazione per il declino dell'ordine democratico, la propria vitalità e capacità di esprimere quelle tensioni conflittuali e innovative che costituiscono il portato fondamentale delle mobilitazioni collettive nei contesti di democrazia avanzata.

Riferimenti bibliografici

ACONE, G.

1994, "Ma si può educare solo alla legalità?", *Aa. Vv., L'educazione alla legalità, XXXII convegno di Scholè*, La scuola, p.94.

BODEI, R.

1998, *Il Noi diviso*, Einaudi, Torino.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (a cura di)

1991, *Educare alla legalità, Per una cultura della legalità nel nostro Paese*, Paoline Editoriale Libri, Torino.

CAVALLI, A., DEIANA, G.

1999, *Educare alla cittadinanza democratica*, Carocci, Roma.

CENTRO STUDI DI ACMOS

2010, "Cittadini si diventa. I Gruppi di Educazione alla Cittadinanza", *Animazione sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Supplemento n. 3.

DALLA CHIESA, N.

2014a, *La scelta Libera*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

2014b, *Manifesto dell'antimafia*, Einaudi, Torino.

DEIANA, G.

2003, *Insegnare l'etica pubblica*, Erickson, Trento.

LACLAU, E., MOUFFE, C.

1985, *Egemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*, Verso, Londra.

MARSHALL, T.H.

2002, *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari.

MATTIELLO, D.

2010, *La mossa del riccio*, add editore, Torino.

2011, *Adesso. Fare nuova la politica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

2013, *95. Tanti auguri, ragazzi!*, add editore, Torino.

MORTARI, L.

2008, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.

MOUFFE, C.

2005, *On the political*, Routledge, New York.

SALMIERI, S. (a cura di)

2009, *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia. Atti del Convegno*, Città Aperta, Enna.

SANTINO, U.

2010, *Storia del movimento antimafia. Dalla lotta di classe all'impegno civile*, Editori Riuniti, Roma.

VIOLANTE, L.

1996, *Relazione al convegno nazionale Formazione della democrazia e legalità*.

ZAGREBELSKY, G.

2016, *Imparare Democrazia*, Einaudi, Torino.