

ale filo impercettibile lega la scuola e il carcere, sottosistemi dell'educazione e della rieducazione, nell'era della globalizzazione? Quali norme, demoticamente statuite, distinguono il comportamento deviante da quello normativo perché, talvolta, le regole che orientano l'esistenza collettiva vengono diseg-nate invece che interiorizzate?

parazione inclusiva": con questa definizione si può sintetizzare e descrivere l'impermeabilità e la distanza che separa due universi sociali, quello dei "liberi" e quello dei "reclusi". Forse è proprio quel *ducere* comune ai processi educativi e rieducativi, quel condurre dal dentro al fuori, dalla coscienza individuale alla relazione sociale ciò che è occultato che può trasformare l'arte di educare in una forma di incontro e di riconoscimento interindividuale.

allora, come educare in una società pluriethnica, come educare affinché la cultura che serpeggia sin dall'infanzia, frutto di un retaggio parentale infelice, al di là di più della demonizzazione del diverso, si tramuti in tensione verso la difesa del rispetto delle regole, la consapevolezza del diritto?

educare al rispetto dell'altro" acquista significato solo se i confini della solidarietà risultano aperti a tutti, anche - e soprattutto - a coloro che sono reciprocamente estranei ed estranei vogliono rimanere.

Renata Mancuso è professore incaricato di Sociologia dell'educazione presso l'Università degli Studi di Palermo. Fra i suoi ultimi lavori ricordiamo: R. Mancuso, A. M. Di Vita (a cura di), *Oltre Proserpina. Identità, rappresentazioni e disagio nel ciclo di vita femminile* (Angeli 2000); "Memoria individuale e identità collettiva tra narrazione e costruzione sociale: una sfida alla scuola del futuro comune" in F. Di Maria, G. Lavanco, C. Novara (a cura di), *Barbaro e/o eroe* (Angeli 1999); "Il processo di emancipazione femminile in Sicilia dal 1900 ad oggi" in A. M. Di Vita, E. Marino (a cura di), *La ruota e il gelso. Memoria e progetto nell'identità femminile* (Unicopli 1998).



SCUOLA E CARCERE

Educazione, organizzazione
e processi comunicativi

a cura di Renata Mancuso

Laboratorio Sociologico

Direttore: Costantino Cipolla (Bologna)

Comitato Scientifico: Giuseppe Abbatecola (Statale, Milano); Tullio Ajmone (Modena); Massimo Ampola (Pisa); Ugo Ascoli (Ancona); Bianca Barbero Avanzini (Cattolica, Milano); Enzo Bartocci (Salerno); Francesco Maria Battisti (Cassino); Ulderico Bernardi (Venezia); Giampaolo Catelli (Catania); Bernardo Cattarinussi (Udine); Roberto Cipriani (Roma); Ivo Colozzi (Bologna); Celestino Colucci (Pavia); Federico D'Agostino (Benevento); Raffaele De Giorgi (Lecce); Roberto De Vita (Siena); Paola Di Nicola (Verona); Antonio Fadda (Sassari); Pietro Fantozzi (Univ. della Calabria); Maria Caterina Federici (Perugia); Franco Garelli (Torino); Giuliano Giorio (Trieste); Antonio La Spina (Palermo); Maria Luisa Maniscalco (Roma); Stefano Martelli (Napoli); Giuseppe Mastroeni (Messina); Giacomo Mulè (Enna); Arnaldo Nesti (Firenze); Mauro Palumbo (Genova); Jacinta Paroni Rumi (Brescia); Carlo Prandi (Parma); Antonio Scaglia (Trento); Silvio Scanagatta (Padova); Ezio Sciarra (Chieti); Domenico Secondulfo (Univ. del Molise); Francesco Sidoti (Bari); Bernardo Valli (Urbino); Angela Zanotti (Ferrara).

Corrispondenti internazionali: Christine Castellain Meunier (Casa delle Scienze Umane, Parigi, Francia); Roland J. Campiche (Università di Losanna, Losanna, Svizzera); Jorge Gonzales (Università di Colima, Colima, Messico); Douglas A. Harper (Duquesne University, Pittsburgh, Usa); Juergen Kaube (Accademia Brandeburghese delle Scienze, Berlino, Germania); André Kieserling (Università di Bielefeld, Bielefeld, Germania); Michael King (Brunel University, Londra, Regno Unito); Norberto Lechner (Università di Flaco, Santiago, Cile); Donald N. Levine (Università di Chicago, Chicago, Usa); José Nun (Università di Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina); Furio Radin (Università di Zagabria, Zagabria, Croazia); Joseph Wu (Università di Taiwan, Taipei, Taiwan).

Comitato Redazionale. Coordinatore: Francesca Cremonini (Bologna).

Area Editoriale: Sabrina Corrao (Coordinamento); Emmanuele Morandi (Segreteria); Sara Capizzi; Cecilia Morelli.

Area Promozionale: Guido Giarelli (Coordinamento); Zizi Bartholini (Segreteria); Silvia Lolli j.; Ivo Germano; Antonio Maturo.

Area Redazionale: Annamaria Perino (Coordinamento); Silvia Lolli s. (Segreteria); Alessia Fontana; Giovanna Russo.

Area delle Relazioni Internazionali: Claudio Baraldi (Coordinamento); Andrea Pitasi (Segreteria); Consuelo Corradi; Giancarlo Corsi; Paula Gabriela Eleta; Daniela Miglione; Miguel Salerno; Giuseppe Sciortino.

Area Estetico-grafica: Francesca Rossetti (Coordinamento); Barbara Calderone (Segreteria); Wainer Foschi; Laura Gemini.

Area dei Servizi Mirati: Franco Bonazzi (Comunicazioni interne); Maria Pia Bernardi (Tesoriere); Paolo Poletti (Elaborazioni statistiche); Patrizia Faccioli (Sociologia Visuale); Luigi Russo (Addetto stampa); Paolo Dell'Aquila (Servizio Info-telematico); Natale Ammaturo (Mezzogiorno).

SCUOLA E CARCERE

Educazione, organizzazione
e processi comunicativi

a cura di Renata Mancuso

FrancoAngeli

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Ignazia Bartholini.

Indice

Prefazione , di <i>Vincenzo Cesareo</i>	pag.	9
Introduzione , di <i>Renata Mancuso</i>	»	11
1. Al limite della società: "al di là della scuola"... "verso il carcere". Processo di socializzazione nella società complessa , di <i>Natale Ammaturo</i>	»	25
1. Premessa	»	25
2. Il processo di socializzazione nella società complessa	»	28
3. Due teorie della modernità: Émile Durkheim e Talcott Parsons	»	32
4. Socializzazione, famiglia, comunicazione	»	38
5. Sistema educativo e devianza	»	42
6. Conclusioni	»	48
Riferimenti bibliografici	»	51
2. Scuola: avamposto e nuova frontiera del mutamento sociale , di <i>Ignazia Bartholini</i>	»	53
1. Lo stato delle cose	»	53
2. La scuola ad incrocio fra pubblici poteri e spinte sociali	»	56
3. Tipologie comunicative	»	61
3.1. Postulati e corollari delle dinamiche educative	»	61
3.2. La comunicazione fruttuosa: tipologia X della dinamica educativa	»	64
3.3. La comunicazione disattesa: tipologia Y della dinamica educativa	»	68
4. Riflessioni conclusive	»	72
Riferimenti bibliografici	»	75

Copyright © 2001 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Edizione							Anno	
1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	2001	2002

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, non autorizzata. Per legge la fotocopia è lecita solo per uso personale purché non danneggi l'autore. Ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita ed è punita con una sanzione penale (art. 171 legge n. 633/41). Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto e opera ai danni della cultura.

Stampa: Tipomozza, via Merano 18, Milano.

3. Regole educative e norme sociali fra identità e alterità, di <i>Ignazia Bartholini</i>	pag.	77
1. Premessa	»	77
2. Regole e formazione dell'identità	»	80
3. Libertà e necessità nella relazione educativa	»	84
3.1. È fatto obbligo di rispettare e fare rispettare	»	84
3.2. Il modello integrazionista di matrice durkheimiana	»	87
3.3. Il modello parsoniano-luhmanniano	»	90
3.4. Il modello comunicativo di Jürgen Habermas	»	93
4. Comprensione, accettazione, condivisione	»	97
Riferimenti bibliografici	»	99
4. Scuola e carcere, sottoinsiemi comunicativi, di <i>Ivo Germano</i>	»	101
1. Introduzione	»	101
2. Scuola e carcere educare/ri-educare per quale società	»	105
2.1. Genesi della ideologia del reato	»	105
2.2. La scuola positivista del crimine e del reato	»	110
2.3. Concezioni moderne e contemporanee del reato	»	111
2.4. Pena, senso e consenso sociale	»	116
3. Docenti o educatori, professionisti o burocrati dentro la scuola e il carcere?	»	120
4. Dalla rieducazione all'educazione	»	124
5. Conclusioni	»	128
Riferimenti bibliografici	»	130
5. Carcere, territorio e distanza: i disturbi della comunicazione, di <i>Sergio Segio</i>	»	133
1. Carcere e società civile, quale comunicazione?	»	133
2. Carcere e istituzioni del territorio, un percorso di avvicinamento tramite Internet	»	143
3. Dalla comunicazione "dentro" il carcere alla comunicazione extramuraria	»	152
Riferimenti bibliografici	»	155
6. Sorvegliare e punire: il carcere tra organizzazione e comunicazione, di <i>Raffaella Sette</i>	»	156
1. Carcere e giustizia	»	156
2. Processo correzionale e comunicazione umana	»	157
3. L'immagine del carcere attraverso alcune statistiche	»	161
4. Da Bentham e Orwell alla sorveglianza elettronica	»	164
Riferimenti bibliografici	»	169
7. La rappresentazione sociale del carcere nella società. Verso la costruzione di una nuova identità: immagini, cronache e stereotipie, di <i>Manuela Marinelli e Clelia Politano</i>	pag.	171
1. Il carcere e la pena	»	171
2. La rappresentazione sociale del carcere	»	174
3. Carcere e minori	»	181
3.1. Il carcere come ultima risorsa del processo penale	»	181
3.2. La legislazione minorile verso una nuova riforma	»	184
3.3. I minori e il carcere dopo il Dpr 448/88	»	188
3.4. Giovani immigrati: i nuovi delinquenti di fine millennio	»	191
4. Conclusioni	»	193
Riferimenti bibliografici	»	195
8. Ruoli professionali, potere e strategie comunicative in carcere, di <i>Elena Saviano</i>	»	197
1. Riflessioni introduttive	»	197
2. Modelli di comunicazione carceraria	»	198
3. Il carcere e il tempo	»	204
4. Lettere dal carcere	»	207
Riferimenti bibliografici	»	210
9. Planimetria dell'universo carcerario. Agenti di polizia penitenziaria, educatori, assistenti sociali, psicologi, medici amministrativi, tra competenze e processi comunicativi, di <i>Giacomo Calderaro e Angelo Meli</i>	»	212
1. Premessa	»	212
2. Riferimenti normativi	»	213
3. L'organizzazione degli istituti secondo il principio delle aree	»	214
3.1. L'area della sicurezza	»	215
3.2. L'area sanitaria	»	216
3.3. L'area educativa e del trattamento	»	218
4. Il gruppo di osservazione	»	219
5. L'educatore: un ulteriore approfondimento	»	221
6. L'interazione fra i componenti	»	223
7. Conclusioni	»	224
Riferimenti bibliografici	»	224
Conclusioni, di <i>Renata Mancuso</i>	»	225
Gli autori	»	230

- Checchi D. (1999), *Il valore della democrazia*, in "Il Sole 24 ore duemila", n. 5.
- Cobalti A. (1983), *Sociologia dell'educazione*, Angeli, Milano.
- Danese A. (1997), *Prevenire l'abbandono. Quali politiche scolastiche?*, in Di Nicola G.P. (a cura di), *L'abbandono scolastico*, Demian, Roma.
- Di Nicola G.P. (a cura di) (1997), *L'abbandono scolastico*, Demian, Roma.
- Durkheim E. (1971), *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma.
- Duras M. (1993), *Yann Andrea Steiner*, Feltrinelli, Milano [ed. orig.: 1992].
- Esposito E. (1999), *Il concetto di azione nella teoria di Niklas Luhmann*, in Belardinelli S. (a cura di), *Teorie sociologiche dell'azione*, Angeli, Milano.
- Ferrarotti F. (1994), *Manuale di sociologia*, Laterza, Roma-Bari.
- Habermas J. (1998), *Lotta di riconoscimento nello stato democratico*, in Habermas J., Taylor Ch., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano [ed. orig.: 1996].
- Habermas J., Luhmann N. (1973), *Teoria della società o tecnologia sociale*, Etas Compass, Milano [ed. orig.: 1971].
- Habermas J., Taylor Ch. (1998), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano [ed. orig.: 1992 e 1996].
- Luhmann N. (1985), *Struttura della società e semantica*, Laterza, Bari [ed. orig.: 1983].
- Parsons T. (1965), *Il sistema sociale*, Comunità, Milano [ed. orig.: 1951].
- Taylor Ch. (1998), *La politica del riconoscimento*, in Habermas J., Taylor Ch., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano [ed. orig.: 1992].
- Touraine A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano [ed. orig.: 1996].
- (1999), *Se democrazia e istruzione di massa non coincidono*, in "Il Sole 24 ore duemila", n. 5.
- Trivellato U. (1975), *Introduzione a Id. (a cura di), Scuola e stratificazione sociale*, Fondazione "Emanuela Zancan", Padova, pp. 3-4.
- Voltaire (1967), *Trattato sulla tolleranza*, Rizzoli, Milano [ed. orig.: 1763].
- Weber M. (1967), *Economia e società*, Comunità, Milano, vol. I [ed. orig.: 1922].

3. Regole educative e norme sociali fra identità e alterità

di Ignazia Bartholini

«Così il compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere uomo».

J. Maritain

1. Premessa

Il sistema educativo¹ rappresenta uno snodo cruciale nel processo di formazione e di sviluppo di una società che, all'alba di questo nuovo millennio, sul dirsi civile. Una società – la nostra – fondata e tenuta insieme, pur nel pluralismo dei valori², da un novero di principi condivisi nonché, nel rispetto degli specifici orientamenti culturali, politici e religiosi, da norme statuite collettivamente.

La scuola è per sua peculiarità la depositaria dei saperi appartenenti a una determinata civiltà e la custode di quel patrimonio storico-culturale del quale ogni individuo, in quanto facente parte di uno Stato e in quanto membro di una società, diviene consapevole attraverso l'istruzione. Dai primi, i "saperi di una civiltà", accoglie le *regole*, quali criteri di senso comune appartenenti al "mondo della vita"³; dal patrimonio storico-culturale

1. Il termine indica «il complesso delle istituzioni educative, pubbliche e private, che hanno il compito di trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio culturale di una determinata società e di formare i giovani rendendoli capaci di affrontare la vita adulta, nelle sue implicazioni economiche, psicologiche, culturali, ecc. Le finalità della scuola, fin dalle sue prime forme, hanno riguardato, da un lato, l'esigenza sociale e collettiva della stabilità e conservazione delle conoscenze e delle abilità necessarie per la sopravvivenza della società, dall'altro, in misura variabile, l'esigenza individuale di una formazione intellettuale e umana capace di soddisfare il bisogno personale di libertà e autorealizzazione» [Marchese 1994: 405-6].

2. Il pluralismo come scrive acutamente A. Da Re «è l'espressione del nostro essere finito, e quindi deriva necessariamente dal carattere limitato e prospettico del nostro sapere» [Da Re 1998: 57].

3. Come abbiamo già avuto modo di osservare in un altro lavoro, «verso la metà del 1700 si afferma in Francia il concetto di civiltà o civilizzazione. L'espressione *civilisation* fu usata per la prima volta dal marchese Mirabeau nel 1757. [...] Essa pone l'attenzione sulle profonde trasformazioni avvenute nel corso dei secoli ai caratteri propri della cultura. Indica l'idea di un procedere, di un moto *versus* il miglioramento delle condizioni umane,

eredita le *norme*, quali linee guida che disciplinano la condotta umana. Le regole descrivono pertanto un modello orientativo di comportamento “nel senso di essere estrinsecato in modo regolare o tipico dai membri di una popolazione” (in questi casi si usa a volte parlare di «abitudini sociali, “costumi” o “usi”») [Jedlowski 1997: 485]. Le norme indicano un modello prescrittivo: «ciò che una data popolazione ritiene che si debba fare» [ibidem: ivi] necessariamente sul piano pratico-relazionale. Regole e norme trovano un primo e fondamentale sistema di monitoraggio e di messa in atto nella scuola. Se perciò essa da un lato svolge la funzione di recepire e interpretare le spinte provenienti da una società che si evolve a ritmi sempre più incalzanti, dall'altro ha il compito di integrare vecchi e nuovi saperi e, con essi valori, concezioni e categorie sulle quali uno stato gradua il proprio indice di civiltà⁴. Non è un caso che un paragrafo cruciale di una delle opere più interessanti di J. Habermas che si intitoli «Norme versus valori» [Habermas 1996: 302], quasi a voler essere un monito contro la formulazione di regole “a prescindere” dai valori di una società. Ora, le norme non sono realtà eterne e immutabili ma seguono il cammino⁵ della storia collettiva e dei valori di cui si fanno interpreti. La scuola ha la straordinaria peculiarità di garantire il rispetto di regole e norme, dando priorità ai valori di cui essa stessa è custode.

Tramandare, rielaborare, consolidare ciò che nella mente di un bambino e di un giovane è ancora fluido, e perciò incerto e vacillante, attraverso il dialogo educativo, è la funzione fondamentale della scuola. In tale proces-

sostituendo del tutto l'interpretazione culturale dell'attesa salvifica sostenuta e diffusa dal pensiero medievale. Racchiude in sé una teleologia immanentizzata tesa al miglioramento dell'umanità nel mutuo scambio di risorse fra popoli» [Bartholini 2000: 83].

4. A questo riguardo, il *Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* rilevava che «Alcuni decenni fa il processo formativo era reso molto più facile, anche se non del tutto privo di pericoli e di deviazioni, perché la realtà sociale era assai più statica e sostanzialmente limitata [...] val la pena osservare che in una società fortemente omogenea, in cui i valori tradizionali erano universalmente accettati e permanevano a lungo nel tempo – e in cui i binari educativi erano quindi chiaramente tracciati – il soggetto in fase evolutiva trovava già predeterminata la mappa di orientamento nella vita e trovava precisi punti di appoggio e chiari momenti di passaggio nella sua avventura umana. Ed in una società molto delimitata la chiave di lettura della vicenda umana era più facilmente individuabile e consentiva un impatto meno traumatico con la realtà, gradualmente conosciuta.

Oggi l'ambiente di vita in cui i ragazzi e le ragazze sono inseriti è assai meno strutturante, sia perché è venuta meno un'omogeneità culturale e quindi i messaggi e le proposte di senso nella vita sono spesso contraddittorie, sia perché l'accelerazione della storia e le continue modifiche della realtà sociale e dello stesso costume, rendono assai difficile l'orientamento allo stesso adulto» [Rapporto 1997: 10].

5. «Le norme valide obbligano i loro destinatari – senza eccezione e in egual misura – a un comportamento che adempie aspettative generalizzate di comportamento, mentre i valori esprimono la preferibilità di beni che in determinati collettivi valgono come desiderabili» [Habermas 1996: 303].

so di metabolizzazione socio-educativa, “l'insocievole socievolezza” degli individui, latente ancora in età giovanile, dovrebbe sortire l'effetto posticipato di tradurre l'egoismo naturale in senso di appartenenza, in coscienza di una comune identità. T. Parsons chiamava questo passaggio “interiorizzazione” finalizzata all'integrazione durante il quale il sistema della personalità nel suo sviluppo e quello della cultura nel suo affermarsi procedevano di pari passo. Quest'ultima era definita come «un sistema modellizzato (*patterned*) e ordinato di simboli che sono oggetto degli orientamenti dell'azione e componenti interiorizzate della personalità» [Parsons 1965: 327]. La regola osservata in età scolare è la precondizione dell'accettazione della norma in età adulta. A questo riguardo, Th. Hobbes, già nel XVII secolo, ha mostrato con particolare vivacità descrittivo-argomentativa come l'assenza di norme condanna gli individui non solo alla barbarie sul piano materiale, ma ad uno stato di terrore permanente su quello psicologico. Là dove regole comuni e norme statuite non fossero rispettate, gli individui si troverebbero «una situazione di continua rivalità [in cui gli uomini aspettano ad oltranza] nella postura propria dei gladiatori, le armi puntate e gli occhi fissi gli uni sugli altri» [Hobbes 1984: 103]. Se regole e norme fossero imposte dall'alto, ci troveremmo di fronte alla più incivile delle tirannie. Viceversa, se ogni individuo, dimentico di essere *socius*, si sentisse legittimato a seguire i propri personali criteri di condotta a dispetto di quelli altrui, si avrebbe uno stato di anarchia di uguale violenza.

L'uomo descritto dal filosofo inglese nella seconda metà del Seicento non aveva, al contrario dei nostri contemporanei, orientato il proprio agire in base a un processo già avvenuto di interiorizzazione di norme supportate da valori comuni; né aveva potuto trasformare la propria “libertà primordiale” in comportamento morale. Ma, trovandosi inaspettatamente vittima della sua stessa trama anarchica, e perciò stesso esposto alla violenza del *bellum omnium contra omnes*, trovò necessario sottoporsi ad un contratto che, per eccesso, annientava, insieme alla propria, la libertà di tutti. Il ragionamento con il quale ciascuno abbandonò lo “stato di natura” per divenire suddito⁶, fu così determinato dalla necessità di salvaguardarsi dalla

6. L'*homo homini lupus* è una *performance* fallimentare perché sottende una “legge del taglione” della quale tutti gli individui diventano vittime con passare del tempo: se sei forte da giovane non lo sarai in seguito, se sano diverrai cagionevole e malato, invulnerabile vulnerabile sotto i colpi dei più giovani. Ne deriva così la necessità ineluttabile di un *pactum unionis* fondato sulla Legge. «Una legge di natura (*lex naturalis*) – scrive Hobbes – è un precetto o una regola generale scoperta dalla ragione, che vieta ad un uomo di fare ciò che è lesivo della sua vita e, per conseguenza, di fare qualunque cosa nel suo giudizio e nella sua ragione egli concepirà essere il mezzo più adatto a tutto ciò [...] I dettami della ragione gli uomini usano chiamarli con il nome di leggi, ma impropriamente, poiché essi non sono che le conclusioni o teoremi concernenti ciò che conduce alla conservazione e difesa di se stessi» [Hobbes 1976: 117-128], [cfr. pure Bartholini 1999].

violenza dei propri simili⁷, ma condusse altresì al soffocamento di ogni sia pur piccolissimo barlume di libertà personale per garantirsi il diritto alla vita. Perciò stesso, la cogenza con la quale le norme vennero statuite attraverso il *pactum unionis*⁸, se pure apparentemente sembravano derivare dalla libera volontà dei contraenti, costituì in effetti la più smaccata negazione della libertà individuale e collettiva.

Sono passati più di tre secoli dalla pubblicazione del *Leviatano* (1651). Nessuno oggi affermerebbe con cognizione di causa che le sole necessità di autosalvaguardia personale possono indurre l'individuo a un comportamento orientato da norme e rispettoso delle leggi. Le regole non si subiscono nel terrore di altre e più gravi conseguenze. Il valore della libertà – è superfluo ricordarlo – rappresenta una fra le conquiste più grandi della nostra civiltà. Partendo dal presupposto che l'uomo sia libero, si pone quindi, in ambito educativo, il problema del rispetto della libertà dell'educando. L'intervento degli educatori intenzionalmente orientati a condurre il bambino o il giovane verso il conseguimento di un determinato fine può, in qualche caso, apparire limitativo della libertà dell'individuo. Agevolare il processo di interiorizzazione delle regole e delle norme dandovi senso e significato⁹ è invece la funzione cruciale della scuola. Far rispettare una regola non significa semplicemente rispettarla in prima persona, non basta essere generali per fare buoni soldati. Significa dargli un "perché..." più pregnante del "e perché no?" del nostro allievo.

2. Regole e formazione dell'identità

La costruzione di una coscienza individuale implica la formazione dell'identità di ogni singolo all'interno di una determinata cultura. Appartenervi «significa trovarvi i punti di riferimento che permettono di percepire e di interpretare la realtà che si vive, significa cogliere attraverso di

7. Come lo stesso Hobbes scrive «l'origine delle grandi e durevoli società deve essere stata non già la mutua simpatia fra gli uomini, ma il timore reciproco» [Hobbes 1984: 146].

8. Nel *pactum unionis* confluiscono due forme contrattualistiche già note alla tradizione, il *pactum societatis* con quale nasce la società come forma aggregativa non presente *tam qualis* in natura, e il *pactum subiectionis* con il quale l'individuo nell'atto in cui si associa rinuncia al proprio *jus* in favore di un terzo.

9. Come affermava F. de Saussure il significato è un concetto, «unisce non una cosa a un nome, ma un concetto a un'immagine acustica» [De Saussure 1970: 49], mentre in senso nell'accezione di De Mauro è «un possibile e definibile stato dell'esperienza» [De Mauro 1966: 26]. Ora trovare il senso e il significato di una regola che diviene norma vuol dire rintracciarne un senso interpretabile da più persone all'interno di un significato culturale collettivamente inteso poiché «le strutture di significazione si manifestano all'interno di un più generico processo di comunicazione» [Bartholini 1998: 186].

essa i significati che orientano l'esistenza, significa attingervi i modelli sociali» [Postic 1983: 57]. «L'identità – la parola stessa lo dice nella sua radice semantica – è un concetto essenzialista che fa riferimento a una sostanza o a una struttura stabile con cui l'individuo o il gruppo si identifica» [Melucci 2000: 107]. Essa è un processo che si realizza attraverso l'espressivizzarsi di relazioni simmetriche e che richiede un reciproco riconoscimento da parte dei membri di un gruppo. Così «i soggetti, al crescere della coscienza della loro individualità, sviluppano anche una crescente dipendenza dai rapporti di riconoscimento offerti dal mondo sociale in cui vivono» [Honneth 1993: 19]. Infatti, «La nostra identità acquista visibilità e caratterizzazione morale attraverso riconoscimento dell'altro e, nella sua valenza complessiva, si determina dalla collocazione che i soggetti si attribuiscono nella planimetria del loro con-vivere in base comuni orientamenti di valore o, più sociologicamente, al loro *habitus* pubblico» [Bartholini 2000b: 60].

La variegata congerie delle azioni sociali si colloca sempre all'interno di un recinto normativo che riconosce a ciascun individuo diritti e doveri, ma che, soprattutto, ne formalizza l'identità quale appartenente ad uno Stato e ad una *societas*. Al contrario, l'anomia (assenza di regole) si traduce, il più delle volte, in comportamento deviante, là dove deviare significa non solo volgersi altrove, ma allontanarsi dalla norma e disconoscerla nel suo valore sostantivo, perché all'origine non ci si riconosce membri di un gruppo né in senso comunitario né societario¹⁰. Il paradigma che utilizzeremo in questo frangente condiziona l'osservazione delle regole al riconoscimento e alla costruzione di un processo di identificazione fra i membri di un determinato gruppo. «In altri termini, si tratta di constatare che ogni individuo vive in un contesto di norme di vario tipo e che senza di queste non può vivere, non soltanto perché, ad esempio, non può nutrirsi se non segue norme nell'andare ad acquistare il cibo nei negozi, o non può raggiungere il luogo di lavoro se non segue certe norme nell'uso dei mezzi di trasporto (norme costitutive), ma anche perché "ha bisogno" di seguire anche un codice morale e sociale e di "obbedire a regole" (prescrittive) in senso lato; tant'è vero che, fin dall'infanzia, si costituisce il proprio complesso di regole e antiregole» [Agazzi 1981: 32]. Riconoscere il valore di una regola significa innanzi tutto riconoscere l'individuo che di essa si fa portatore [Bartholini 1996 e Mancuso 2001]. Non esistono buone regole senza buoni insegnanti.

10. Tralasciando la definizione classica di Tönnies di *Gemeinschaft* e di *Gesellschaft*, nel definire una tipologia di aggregazione sociale stabile e riconoscibile ci riferiamo in questo lavoro alla "cittadinanza societaria" la quale, secondo la definizione di P. Donati, si identifica «con un complesso di diritti e obbligazioni di soggetti individuali e collettivi verso la comunità» [Donati 1994: 21].

Le istituzioni educative svolgono una funzione cruciale nella formazione dell'identità nei giovani e, conseguentemente, nel condurre il passaggio dal far parte di un gruppo (gruppo dei pari) all'appartenere ad una società fondata su regole comuni. Già Platone nel IV sec. a.C. aveva affermato che la *paideia* si consustanzia attraverso l'accettazione attiva di talune regole che faranno del fanciullo il futuro cittadino¹¹. Proprio nell'antica Grecia, il grado più alto dello sviluppo individuale si rendeva manifesto attraverso l'ottenimento del diritto alla cittadinanza che faceva l'individuo un membro di diritto della *polis*. Della città di cui faceva parte il giovane divenuto adulto recepiva e faceva proprie le regole, quelle stesse attraverso le quali il popolo romano distinguerà più tardi i barbari dagli italici.

Prima ancora Pitagora, a cui si deve la prima scuola dell'antichità, aveva ferreamente precondizionato la stessa possibilità di una crescita intellettuale e spirituale di ciascun individuo alla capacità di accettare le regole della comunità di cui si fa parte. Così le scuole pitagoriche, sviluppatesi lungo tutto il bacino del Mediterraneo, e aperte – esempio unico nella storia antica – anche alle donne e agli stranieri, avevano severissime regole a cui i giovani dovevano sottoporsi una volta ammessi. Acusmatici e matematici, allievi volti al mero ascolto del maestro o all'apprendimento vero e proprio, dovevano prima essere in grado sottoporsi ad una serie di dik-tat, alcuni dei quali incomprensibili non solo a noi ma, con tutta certezza, agli stessi pitagorici, al fine di irrobustirne la forza di volontà e di verificare l'effettiva vocazione ad apprendere. “Non mangiare fave e carne”, “non indossare gioielli né vesti di lana”, “non guardare in volto il maestro”, celibato e comunione dei beni sono solo alcune delle regole ferree a cui volontariamente, e per amore del sapere, gli allievi di Pitagora si sottoponevano.

È possibile perciò individuare una sottile linea congiungente il *discipulus* con il cittadino attraverso quelle regole che, durante il periodo di formazione, il giovane impara a riconoscere e a rispettare. Se dovessimo dare un senso a quanto, in termini di condivisione e rispetto delle regole, condizionava lo stesso processo di acquisizione di conoscenze nelle scuole prearistoteliche, potremmo affermare che il rigore con cui le regole venivano poste in essere, rappresentasse di fatto un indice del grado di identi-

11. È necessario ricordare che la *paideia* non ha come fine l'accertamento di una possibile insegnabilità della virtù, ma il raggiungimento di un equilibrio fra le diverse parti dello spirito attraverso una crescita individuale, uno scavo interiore mediante il quale raggiungere una condizione di autarchia personale e di autonomia relazionale. L'educazione appare dunque non come un processo puramente intellettuale, ma come un'attività che coinvolge le energie razionali e irrazionali dell'uomo, e che mira a istituire fra di esse l'armonia [Platone 1997]. L'uomo equilibrato e ordinato nell'anima è, a giudizio del filosofo ateniese, un uomo libero al contrario dell'uomo schiavo di se stesso che è incapace di dominare le proprie passioni.

ficazione dell'allievo con il gruppo-scuola. E tale identificazione era condizionata alla formazione di una vera e propria *communitas* del sapere i cui caratteri quasi sacrali. Sacro era il sapere *communis*¹² fra coloro che si svolgevano alla conoscenza, scambiata come dono, *donum*, fra allievi e maestri accomunati dagli stessi valori che fanno della regola un *munus*, «l'obbligo che si è contratto nei confronti dell'altro e che sollecita ad un uguale disobbligazione [...] il *munus* che la *communitas* condivide non è una proprietà o un'appartenenza. Non è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare» [Esposito 1998: XIV-XVI]. E il pegno è la regola a cui sottomettersi ubbidendo a quella forma intrinseca e intrisa di valore che fa la comunità. Perciò la regola sta al sapere, il *munus* al *donum*, come la specie al genere.

L'interiorizzazione delle regole non è un-già-avvenuto, una pre-condizione attuata del processo conoscitivo. Essa si compie solo attraverso un lungo processo educativo che percorre l'intero iter di formazione culturale dell'individuo. «È nei rapporti sociali instaurati nell'atto educativo che il soggetto, fanciullo, adolescente o adulto, si rivela, si evolve, si struttura. Il processo di continua trasformazione [...] deve essere inteso nel suo senso etimologico, vale a dire come passaggio da una condizione ad un'altra più elaborata» [Postic 1983: 16] sul piano affettivo-relazionale e cognitivo. In questa dinamica gli educatori sono i principali responsabili del successo della relazione. Non è possibile infatti affermare che esistono allievi problematici in sé ed allievi normali, che vi sono devianti o più semplicemente contestatari ad oltranza. Vi sono, piuttosto, educatori adatti a un certo tipo di popolazione scolastica ed educatori inadatti. Fra allievi e insegnanti si crea un'armonia di suoni o uno stridore dissonante a seconda degli strumenti usati. Se si pone un violino in mezzo ai tromboni non udiremo il suo suono e viceversa se il trombone si troverà in un gruppo di strumenti a corda, quest'ultimo finirà per sovrastarli tutti. «I metodi pedagogici, quando non sono una costellazione di tecniche e attivano una scelta filosofica, introducono delle differenze fondamentali. Le diverse concezioni della natura umana conducono l'educatore, secondo i caratteri del postulato, ad agire in base all'obbligo intellettuale e morale, o a confidare nell'ordine e nell'armonia che scaturiscono dalla spontaneità» [Postic 1983: 16]. Lo stile adottato dall'insegnante quando assume il suo ruolo all'interno della relazione determina la stessa dinamica dei rapporti, sia facilitandoli, sia, al contrario, frenandoli o coartandoli. Affinché un gruppo-scuola divenga

12. Come fa notare R. Esposito «In tutte le lingue neolatine, ma non solo “comune” (*commun*, *comun*, *common*, *kommun*) è ciò che non è proprio; che comincia là dove il proprio finisce. [...] Esso è ciò che pertiene a più d'uno, a molti o a tutti, e dunque che è “pubblico” in contrapposizione a “privato”, o a “generale” (ma anche “collettivo”) in contrasto con “particolare”» [Esposito 1998: XII].

un'autentica micro-comunità del sapere, i processi di identificazione con il maestro e fra gli allievi, finalizzati all'acquisizione delle conoscenze, devono passare attraverso l'interiorizzazione delle regole.

L'identificazione *ad personam* deve trasformarsi in un secondo momento in un riconoscersi identificante nelle regole che vivificano la comunità scolastica. Il *munus*, la regola che l'educatore dona all'allievo deve divenire la sua "cifra identificante", il suo "segno sulla fronte". In un bellissimo racconto di H. Hesse, Demian riconosce l'amico dal segno che porta sulla fronte, e che solo egli vede [Hesse 1978]. Il processo di acquisizione delle regole fa tutt'uno con la personalità di un giovane e con l'identità morale di un adulto. Permettere di optare fra buone regole significa donare ai propri allievi "perle di vetro" e "segni sulla fronte".

3. Libertà e necessità nella relazione educativa

3.1. È fatto obbligo di rispettare e fare rispettare

Consideriamo l'autorità come l'elemento costitutivo dei rapporti interpersonali di tipo verticale e il rispetto delle regole quella connotante le relazioni orizzontali.

Tuttavia è bene ricordare che l'autorità di chi svolge una funzione di guida può esercitare un effetto inibitorio, specie se il coinvolgimento emotivo è molto forte, e può bloccare lo sviluppo stesso del soggetto al quale sarà necessaria una notevole dose di coraggio per spingersi verso conquiste che confermino autonomamente lo sviluppo della propria personalità. «Coraggio che non sarebbe forse necessario – scrive M. Klein – se venisse concesso al bambino di pensare per proprio conto, indipendentemente dall'A., senza eludere o tacitare le sue critiche» [Klein 1975: 58].

È noto che la funzione pedagogica della famiglia, imperniata sul rapporto di corrispondenza affettiva e contraddistinta dalla tendenza imitativa e di identificazione che i bambini hanno nei confronti dei genitori, mira a raggiungere lo scopo di renderli idonei ad un equilibrato processo di socializzazione. L'istituzione scolastica inserisce stabilmente nell'approccio emotivo-affettivo con cui i bambini si relazionano agli altri, la componente regolativa-normativa. Agenzie di socializzazioni quali la scuola possono favorire o inibire i fenomeni di devianza minorile. E possono fungere da sostituto all'assenza o alle mancanze della famiglia di appartenenza soprattutto nella trasmissione – non nell'imposizione forzata – delle regole del vivere comune. Non ci stancheremo mai di ricordare, a monito di eventuali fallimenti didattici, che «Educare è dirigere l'uomo nella sua crescita fisica, intellettuale, estetica, morale, sociale e religiosa» [Creuzet 1965: 27], non imporre le proprie vedute e i propri modi di essere.

Ciò che consustanzia la relazione didattica è la capacità del pedagogo di dare senso alle regole, fra i riverberi di una cultura condivisa. Esse connotano *stricto sensu* la relazione idealtipica nell'ambito dell'attività pedagogico-didattica. È, questa, un'impostazione teorica di tipo tradizionale descrivente la relazione docente-discente *tam qualis*. Platone poneva alla base dell'educazione la *paideia* volta a formare uomini liberi piuttosto che schiavi. Gli uni e gli altri sono i prototipi di una realtà psicologica. «Liberi sono coloro che sono padroni di se stessi», capaci di dominare le proprie passioni in vista di fini razionali, in grado di connotare il processo conoscitivo con una consapevolezza morale (virtù e sapere). Se l'anima (ovvero la mente), secondo la nota concezione, indicava un complesso di forze diversamente orientato, la *paideia* mirava ad istituire fra di esse l'armonia del *chalosagathòs*. Un rapporto giusto è definibile sia come ordine gerarchico in cui l'elemento razionale svolge una funzione di comando sulla parte irascibile e su quella concupiscibile, sia come equilibrio funzionale fra le diverse istanze derivatene. Questa prospettiva scioglie, dal nostro punto di vista, le antinomie fra *nomos* e *physis*, o fra bene morale e utile individuale, perché, come affermava J. Dewey è «una ricostruzione continua dell'esperienza e [...] ciò che la nutrizione e la riproduzione sono per la vita fisiologica, l'educazione lo è per la vita sociale» [Dewey 1931: 86].

Ogni sistema scolastico riflette la società che l'ha prodotto e di questa mutua le regole. Se fino ad alcuni decenni fa il processo formativo era reso molto più facile, anche se non del tutto privo di pericoli e deviazioni, perché la realtà sociale era assai più statica «in una società fortemente omogenea, in cui i valori tradizionali erano universalmente accettati e permanevano a lungo tempo e in cui i binari educativi erano quindi chiaramente tracciati» [Presidenza del Consiglio dei Ministri 1997: 10]. La nostra può dirsi piuttosto «una società instabile che esige continui adeguamenti, una società caotica in cui sembra che il fare debba predominare sul pensare, l'averne debba prevalere sull'essere, che fa apparire la ricerca della gratificazione personale più importante della qualità delle relazioni» [ibidem: 9]. Presenta però un nucleo di fattori positivi sconosciuti alle tipologie societarie che l'hanno preceduta in ordine cronologico: la riduzione dei condizionamenti derivati da un comune costume di tipo pregiudiziale, una maggiore spontaneità e libertà nei comportamenti non sottoposti all'egida di famiglie patriarcali, una più consapevole conoscenza della vita e dei suoi problemi e, soprattutto, una maggiore comprensione dei propri diritti personali e di cittadinanza.

Ora, come afferma a buon diritto il *Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza 1997*, «Per costruire personalità mature, in grado di affrontare come soggetti di storia la complessità della vita sociale di oggi, è necessaria non una riduzione del processo educativo, ma un'accentuazione di esso, dando risposte positive e forti alle esigenze di cresci-

ta umana e alle domande di senso che i ragazzi, sia pure non esplicitamente, propongono» [ibidem: 10]. Poiché l'istituzione scolastica ha il compito non solo di istruire, ma di formare il bambino e l'adolescente, è necessario domandarsi quali dinamiche si pongano in essere nella relazione educativa per il libero sviluppo del futuro cittadino.

Studi di psicologia divenuti ormai classici hanno messo in evidenza non solo il ruolo insostituibile delle regole trasmesse da coloro (genitori e educatori) che si pongono come punto di riferimento e sostegno per la personalità in formazione, ma anche il pericolo che possono rappresentare nel soffocare uno sviluppo armonioso della personalità. Pericolo paventabile nel caso di un esercizio educativo non sufficientemente vigile ed equilibrato.

Tre sono – a nostro giudizio – i paradigmi attraverso i quali interpretare la funzione delle regole nello sviluppo adolescenziale: quello freudiano, quello piagetiano e quello parsonsiano. Secondo S. Freud la formazione di una personalità era legata alla interdipendenza fra Es, Io e Super-io, assumendo quest'ultimo la funzione di un vero e proprio ricettacolo delle regole introiettate e fatte proprie dall'individuo, e se in Piaget il pieno sviluppo delle abilità cognitivo-formali si coniugava con lo sviluppo affettivo-relazionale dell'individuo, da un punto di vista più squisitamente sociologico, a giudizio di Parsons esso avviene mediante la piena e completa partecipazione dell'individuo alle istituzioni. La crescente separazione fra la famiglia nucleare e le istituzioni accelera lo sviluppo personalità attraverso il volontarismo psicologico, la ribellione e la separazione come effetto delle opportunità determinate da tale dicotomizzazione strutturale. Il processo di differenziazione e la crescente indipendenza degli individui fa da un lato aumentare il livello del conflitto sociale, dall'altro ampliare la flessibilità istituzionale nel gestirne e incanalarne le ripercussioni. Il sociologo americano ha ravvisato come il raggiungimento di obiettivi della maturazione culturale sia il prodotto della crescita individuale ispirata dalle «realità ultime del significato esistenziale». Simultaneamente però la cultura, intesa come coagulante collettivo, dà luogo alla realizzazione di istituzioni in grado di controllare le spinte disordinate dell'agire sociale.

Dovendo rintracciare delle linee portanti a livello teorico che da particolari piani prospettici hanno esaminato i modelli della relazione educativa finalizzata all'accettazione/rispetto delle regole faremo riferimento a un modello integrazionista/funzionalista (a) e a un modello comunicativo/relazionale (b)¹³. L'approccio integrazionista ha dominato fino agli anni

'60, mentre l'approccio comunicazionale orienta a tutt'oggi la ricerca didattica.

3.2. Il modello integrazionista di matrice durkheimiana

La società durkheimiana si fonda sull'ordine realizzato attraverso la divisione del lavoro e sull'integrazione sociale prodotta mediante «l'insieme delle credenze e dei sentimenti comuni alla media dei membri della stessa società» [Durkheim 1989: 101]. Da quest'ultima, di cruciale importanza nella teorizzazione del sociologo francese, deriva appunto la coscienza collettiva, definita come «[...] la forma più alta della vita psichica, poiché è una coscienza di coscienze [...] [che] considera le cose nel loro aspetto permanente ed essenziale e lo fissa in nozioni comunicabili» [Durkheim 1982: 465].

Se una società si basa su regole collettive, per dirla con Cartesio «chiare e distinte», queste hanno un valore oggettivo «[...] che serve da punto di riferimento comune e impersonale per giudicare le azioni» [Durkheim 1963: 183], e dunque fungono da criterio morale che dà fondamento all'agire collettivo. Partendo dal presupposto che la società è in prima istanza una necessità individuale perché è attraverso di essa che l'individuo si garantisce una migliore sopravvivenza, sono le regole a cementarla su basi procedurali di tipo solidaristico. La solidarietà, meccanica per le società premoderne, ed organica per quelle industriali, non nasce da principi astratti ma da regole d'uso, da necessità adattive. Ed è proprio nelle risultanze, nei prodotti che da essa derivano in termini di miglioramento della stessa vita individuale e spirituale che i vincoli solidaristici si rendono necessari una seconda volta. La solidarietà finisce così per sacralizzare il legame fra individuo e società. Ecco perché «Quella di Durkheim può quindi essere definita una teoria che spiega come sia possibile l'ordine sociale fondandolo sulla coesione e sulla solidarietà tra gli individui e, quindi, sulla condivisione di valori comuni» [Besozzi 1993: 39].

A. Comte aveva per primo individuato l'importanza di credenze comuni per lo sviluppo della società umana da una parte, ma aveva pure a lungo insistito sulla necessità di un sapere oggettivo, positivo derivante dal superamento della falsità e della erroneità di credenze comuni potenzialmente pericolose per la stabilità sociale. Durkheim aveva posto in luce la funzione regolativa delle credenze, comunque necessarie per un orientamento di tipo collettivo. Nella sua ultima opera, *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), avallando il valore che le credenze assumono nelle relazioni sociali, ne sottolineava il carattere normativo col quale gli stessi fatti sociali vengono legittimati. Questi ultimi rappresentano, positivamente, la materia stessa del conoscere. I fatti sono regole morali,

13. E tuttavia necessario evidenziare come i due modelli proposti hanno di fatto una valenza metodologica di tipo idealtipica ossia, secondo il vecchio insegnamento weberiano, non esistono *tam qualis* nella realtà, bensì della realtà stigmatizzano il tratto saliente, la caricatura pedagogica, e costituiscono al contempo la rappresentazione di marcatura culturale dominante in uno specifico temporale.

giuridiche, di costume, in grado di generare obbligazioni collegate a sanzioni generalizzabili e collettive. Un fatto sociale è caratterizzato:

1. dalla sua generalità ed esteriorità rispetto all'individuo;
2. dal potere coercitivo che esso ha nei confronti dei membri di un gruppo.

La sociologia, secondo il pensatore francese, deve perciò occuparsi dei fatti sociali come corpi di regole il cui unico rapporto con gli individui non è solo quello della coercizione ma anche della desiderabilità. Questa impostazione permetteva all'Autore di sciogliere la riflessione su i fatti sociali da qualsiasi preoccupazione intorno alla verità o falsità, giustizia o ingiustizia assoluta di ogni credenza. perché là dove esiste una società esiste anche una sua morale. La società, comunque essa sia intesa è un'autorità morale in quanto «buona e desiderabile, dal momento che aderisce ad ogni fibra del nostro essere» [Durkheim 1963: 183]. La semplice osservazione dei fatti sociali e la loro classificazione secondo il criterio di uniformità, usato nei due sensi della costituzione di classi di omogeneità e della rilevanza dei nessi di concomitanza tra fatti eterogenei, non è ancora sufficiente a spiegarne la valenza coercitiva e desiderabile. Solo il reperimento della loro causa può spiegare i fatti sociali. Tuttavia per Durkheim la spiegazione causale non può intendersi come un semplice perfezionamento interno della classificazione sulla base dell'uniformità. L'accertamento causale deve essere indipendente dall'osservazione della ricorrenza. I parametri della spiegazione causale, cioè lo schema della connessione tra causa ed effetto e i criteri in base ai quali i singoli fatti possono essere collocati entro questo schema, devono essere dati prima di ogni osservazione diretta. Per ottenere questo, egli si serve di due principi restrittivi nel campo della relazione causale:

1. ogni effetto ha una sola causa, e tra causa ed effetto c'è assoluta reciprocità;
2. causa ed effetto devono essere omogenei.

La causa dei corpi di regole in grado di esercitare una pressione sociale in un determinato gruppo è costituita dal volume e dalla densità dinamica della società, intendendo per densità dinamica la proporzione tra il numero dei rapporti intercorrenti fra i membri di un gruppo e il numero fra i membri di quel gruppo. In questo modo si riesce a distinguere nell'ambito del sociale due serie di fenomeni: da un lato i fenomeni volumetrici e simmetrici della società che nel loro complesso formano l'ambiente sociale interno, e, dall'altro, i fenomeni sociali costituiti da fatti normativi veri e propri.

Tuttavia, Durkheim non nascose mai il proprio sospetto nei confronti della spiegazione dei fatti sociali data sotto l'aspetto di funzione. Il pericolo, infatti, era quello di riconoscere l'esistenza dei fatti sociali soltanto nella misura in cui è possibile assegnare ad essi una qualche funzione positiva. Per Durkheim le regole sociali devono essere innanzitutto efficaci,

e, per essere efficaci devono connotarsi validamente con il contesto sociale nel quale intendono inserirsi. «È buono ciò che è conforme alla natura delle cose, mentre è cattivo ciò che è contrario ad esse, ed i mezzi per attingere all'uno e sfuggire all'altro derivano da questa stessa natura» [Durkheim 1963: 36]. «Per il semplice fatto di assumere coscienza di sé, la società strappa l'individuo a se stesso e lo immette in una cerchia di vita superiore: essa non può costituirsi senza creare qualcosa di ideale. Questi ideali sono semplicemente le idee a cui viene a ritrarsi e a riassumersi la vita sociale» [Durkheim 1963: 217].

L'educazione ha la funzione di tramandare questi ideali normativi che passano il vaglio del tempo e vengono plasmati dalla storia. In tal senso essa «è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale. Essa ha come scopo di suscitare e sviluppare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che a lui richiedono sia la società politica nel suo insieme, sia l'ambiente speciale al quale egli è particolarmente destinato» [Durkheim 1992: 51]. Attraverso l'esperienza educativa l'individuo deve rinunciare al proprio egoismo costitutivo-biologico per accettare dei fini collettivi che trascendono la propria individualità. Affinché la scuola possa sovrapporre «all'essere egoista e asociale che nasce [...] un altro, capace di condurre una vita morale e sociale» [Durkheim 1992: 52], è necessario che il sistema sociale di cui fa parte abbia regole dalla forte valenza normativa e, scrive Gallino [1982], identitaria. L'individuo, cioè, proprio attraverso l'accettazione di regole «chiare e distinte» che il sistema educativo saprà trasmettere, avrà consapevolezza della propria appartenenza a un nucleo sociale. La consapevolezza di «essere individuo» sarà solo un effetto secondario della identificazione sociale. Ciascuno sarà persona quanto più la propria tabula rasa sarà segnata da tratti impersonali. Ecco allora che «un sistema di idee, di sentimenti, di abitudini esprimono di noi, non la nostra personalità, ma il gruppo o i gruppi differenti di cui noi facciamo parte; tali sono le credenze religiose, le credenze e le pratiche morali, le tradizioni nazionali o professionali, le opinioni collettive di ogni specie. Il loro insieme forma l'essere sociale. Il fine dell'educazione è proprio quello di costituire questo essere in ognuno di noi» [Durkheim 1992: 51].

Si ha solidarietà organica là dove gli individui hanno rinunciato al proprio egoismo, perché «è la società [...] che ci trae fuori di noi stessi, che ci obbliga a tener conto di altri interessi che non siano i nostri, è essa che ci insegna a dominare le nostre passioni, i nostri istinti, a dettar loro legge, a disturbarci, a privarci, a sacrificarci, a subordinare i nostri fini personali a fini più alti. Ogni sistema di rappresentazione che mantiene in noi l'idea e il sentimento della regola, della disciplina, tanto interna che esterna, e la società che l'ha istituita nelle nostre coscienze. È così che noi abbiamo acquistato questa potenza di resistere a noi stessi, questo dominio

sulle nostre inclinazioni che è uno dei tratti distintivi della fisionomia umana e che è tanto più sviluppato quanto più noi siamo pienamente degli uomini» [Durkheim 1992: 55-56]. Ciò avviene attraverso la trasmissione e la condivisione di regole, di contenuti valoriali e normativi di cui la scuola, per proprio specifico, è portatrice. Il rapporto sociale è perciò prima facie un rapporto educativo fra le generazioni adulte e quelle giovani, poi segno di quel legame fra individuo e società realizzato nella sua pienezza e dunque "sacralizzato", là dove la sacralizzazione indica il superamento del sé poiché «l'uomo che l'educazione deve realizzare in noi, non è l'uomo come la natura l'ha fatto, ma come la società vuole che sia» [Durkheim 1962: 63]. Perciò l'educazione corrisponde a un processo adattivo in fieri sul piano esistenziale e sinergico su quello della interrelazione sociale fondato sull'accettazione di regole e principi la cui valenza porta con sé la sacralità *sub specie aeternitatis* della società stessa.

3.3. Il modello parsoniano-luhmanniano

La sociologia dell'educazione si è sforzata di dimostrare l'impossibilità di isolare i rapporti fra insegnanti e studenti dalle sue funzioni sociali e dai suoi legami con la società intera. In questo tentativo T. Parsons ha sicuramente una parte fondamentale quando ha definito l'azione come l'espressione del continuo sforzo di conformarsi alle "norme sociali". In Parsons il rapporto fra educazione e società si fonda sul concetto di azione sociale e, nello specifico «La scuola è il primo ambito in cui il bambino impara a lottare, in vista del suo inserimento nella società acquisitiva» [Parsons 1964 in Donati 1992: 397]. L'azione, una qualunque azione all'interno di una società, richiede una modalità di coordinamento fra mezzi e scopi non casuale. Richiede perciò in prima istanza un attore, uno stato futuro verso cui l'azione è diretta (scopo), una situazione indipendente dalla volontà dell'attore che lo vincola (condizione), una relazione fra il medesimo e la situazione futura.

Parsons osserva l'agire dell'individuo dai primi stadi dell'infanzia fino al raggiungimento della maturità socio-relazionale attraverso un diagramma delle risorse (*resource chart*) che pone in luce l'interscambio fra dimensione culturale e strutturale. Integra la teoria dello sviluppo freudiano e piagetiano attraverso un aumento del numero degli stadi evolutivi nel passaggio dall'infanzia all'età adulta. Mentre in Freud il passaggio all'età adulta veniva raggiunto attraverso l'autonomia dell'io e in Piaget attraverso il pieno sviluppo delle abilità formali, a giudizio di Parsons questo avviene mediante la piena e completa partecipazione dell'individuo alle istituzioni. La crescente separazione fra la famiglia nucleare e le istituzioni facilita la crescita della personalità attraverso il volontarismo psicologico,

la ribellione e la separazione come effetto delle opportunità determinate da tale dicotomizzazione strutturale. Il processo di differenziazione e la crescente indipendenza degli individui fa da un lato aumentare il livello del conflitto sociale dall'altro ampliare la flessibilità istituzionale nel gestirne e incanalarne le ripercussioni. Egli ha ravvisato come obiettivi della maturazione culturale siano l'espansione della libertà e della scelta individuale ispirate dalle «realità ultime del significato esistenziale».

La seconda fase parsoniana approfondisce quanto fin qui descritto enfatizzando il concetto di interiorizzazione dei valori e ribadendo la funzione di regolazione delle azioni della determinante culturale. La cultura è uno dei fattori che determinano l'azione sociale e la sua funzione è quella di fornire modelli latenti di orientamento all'agire. Essa «fornisce gli standard degli orientamenti selettivi e dell'ordine» [Parsons 1996: 327].

In tal senso la pratica educativa comporta l'obbedienza alle regole condizionate però dai valori attraverso i quali assumono significato. E «I valori debbono essere riscoperti come relazioni a ciò che non è soltanto soggettivamente preferibile, ma umanamente accettabile e buono» [Donati 1992: 412]. Parsons riprende il concetto di "coscienza collettiva" di Durkheim sostituendola con quella di "sistema di valori" ma mantenendone intatta la forza coercitiva. Il processo di socializzazione dentro la scuola e in tutte le forme di vita precedenti e successive è perciò inteso come un processo di apprendimento avente la funzione di "mantenere la struttura latente", ossia di difendere e perpetrare il sistema simbolico di valori sui quali ogni società si fonda¹⁴. La relazione educativa oltre che ottimizzare i modelli di comportamento individua precipuamente lo stato e il ruolo dei partecipanti alla relazione stessa. Ciascuno individuo non rappresenta la personificazione di un determinato ruolo ma esperisce se stesso essenzialmente sulla base dei compiti da esso derivanti. In tal modo «l'effetto socializzante sarà concepito come l'integrazione dell'ego in un ruolo complementare a quello di alter (o degli altri) in maniera tale che i valori comuni vengono interiorizzati nella personalità dell'ego, e i loro ri-

14. Com'è noto, la teoria parsoniana individua tre sistemi: 1) il sistema culturale, ossia l'insieme dei segni e dei simboli sui quali si dipana una "tradizione culturale"; 2) il sistema sociale che si costituisce attraverso i processi interattivi fra gli attori sociali definiti dal loro status e dal loro ruolo; 3) il sistema della personalità, ossia la coscienza e la volontà dei singoli individui che hanno interiorizzato i valori sociali. Distingue inoltre quattro sotto-insiemi corrispondenti agli imperativi funzionali: 1a) l'organismo biologico in linea diretta alla funzione di adattamento; 2b) il sistema della personalità, corrispondente alla funzione del conseguimento degli scopi; il sistema della cultura collegato alla funzione del mantenimento dei modelli; il sistema sociale corrispondente alla funzione di integrazione [Parsons 1996]. Come scrive Crespi «La dinamica dei rapporti tra i tre sistemi della personalità, della cultura e sociale, così come quella tra i quattro sotto-sistemi del sistema sociale, viene analizzata da Parsons in termini dello scambio di prestazioni e comunicazioni e degli eventuali conflitti che possono sorgere tra i vari sistemi e sottosistemi» [Crespi 1985: 138].

spettivi comportamenti giungono a formare un sistema di aspettative di ruolo e di sanzioni complementari» [Parsons 1996: 221]. Quando il processo di interiorizzazione dei valori e di assunzione di ruolo non si compie, si ha un comportamento deviante e «Nell'analisi della deviazione, come in quello della socializzazione, si deve volgere lo sguardo ai processi di interazione che influenzano l'orientamento del soggetto agente individuale nella situazione e nel suo atteggiamento dinanzi a questa, [...] nonché di fronte ai modelli normativi che definiscono le aspettative dei suoi ruoli» [Parsons 1996: 261]. Ciò significa che interiorizzazione e devianza hanno sempre un'origine sistemica della quale la società – e non il singolo – è responsabile.

Ma, come è stato da più parti osservato, il tentativo di integrare sistemi diversificati conduce ad una sorta di determinismo sociale e culturale in cui non c'è spazio per la volontà autonoma e la libertà del soggetto agente. Nella società ipotizzata da Parsons l'individuo è-messo-in-forma dal sistema culturale e di istruzione all'alba della sua stessa crescita intellettuale.

Scrivono Luhmann: «Con l'apprendimento dell'apprendere, il processo educativo conclude se stesso precisamente per il fatto che pone l'apprendimento su un piano di stabilità. Non l'auto-riferimento della persona nel suo rapporto con il mondo, ma l'autoriferimento del processo funzionale segnala l'effetto di incremento che è raggiungibile con la differenziazione di processi educativi» [Luhmann-Schorr 1988: 5]¹⁵. Ciò che egli sottolinea è che l'essenziale di ogni apprendimento non è la ricerca di verità immanenti, ma l'imparare ad usare quanto è stato appreso come strumento per un ulteriore apprendimento¹⁶. La scuola avendo in sé i principi e gli strumenti dell'apprendere può chiudersi al mondo e alle sue stimolazioni esterne (valoriali e, perciò stesso, anche normative) che, nel tempio autopoietico e autoreferenziale del sapere, divengono rumori, disturbi, minacce latenti all'esercizio della funzione propria della scuola. Anzi, «La capacità di apprendere dipende dal fatto che le aspettative siano di tipo cognitivo e non normativo: *se fossero normative esse pregiudicherebbero la conoscenza*» [Donati 1992: 401]. La scuola, in quanto sistema, riduce la propria complessità attraverso la selezione attuata funzionalmente dei suoi

15. Diversamente da quanto teorizzato da Parsons che a partire dalle strutture sociali individuava le funzioni necessarie al loro mantenimento (struttural-funzionalismo), Luhmann attribuisce priorità alle stesse funzioni che permettono la spiegazione del funzionamento di determinate strutture e riducono la complessità di un determinato ambiente (funzional-strutturalismo).

16. È lo stesso Luhmann a scrivere in *Sistemi sociali* (1984), «considerando che il sapere procede attraverso forme relativamente arbitrarie di selezione degli aspetti rilevanti della complessità del reale, ogni teoria può essere considerata come parte costitutiva dell'oggetto che essa studia, e, come tale, è suscettibile di diventare essa stessa oggetto di riflessione» [Luhmann 1990: 116].

stessi fini cognitivi (ovvero tecnico-strumentali) e permane in uno stato di chiusura operativa che gli permette di sopravvivere. Il sistema, scrive Luhmann, «è aperto perché è chiuso e, viceversa, è chiuso perché è aperto». Infatti, se non fosse chiuso e aperto in modo *sui generis* sarebbe travolto dalla maggiore complessità di cui il suo ambiente (mondo circostante) è dotato.

In questo modo, il sapere privato dei fondamenti si pasteggia nel più radicale strumentalismo scientifico e culturale in una scuola che fa riferimento alle regole da essa stessa determinate sul piano operativo-cognitivo. Come abbiamo già avuto modo di esplicitare nel II capitolo dello stesso volume un sapere volto all'acquisizione di conoscenze strumentali, non supplisce ai valori di giustizia (in senso laico) o di fratellanza (in senso religioso) in base ai quali le norme vengono accettate e condivise.

3.4. Il modello comunicativo di Jürgen Habermas

Secondo la teoria dei sistemi di Luhmann è impossibile accedere al mondo in modo immediato. La scuola in quanto sistema non può attraversare i confini da essa stessa stabiliti autoreferenzialmente e «l'unico modo per reintrodurre il mondo all'interno della propria logica operativa è quello di comunicare» selettivamente [Manfré - Perino 2000: 65]¹⁷. Ma è proprio la selezione a rendere, a giudizio di J. Habermas, paradossale la comunicazione. Infatti «I processi di comprensione dipendenti dal linguaggio si svolgono sullo sfondo di una tradizione condivisa intersoggettivamente, soprattutto di valori accettati in comune» [Habermas 1986: 883]¹⁸, che non può, proprio perché *communis*, selezionare contenuti ed esperienze.

Ora, se nell'età moderna si ha da un lato uno scollamento fra sistema e mondo della vita e dall'altro una cultura spezzata, eterogeneamente settorializzata in ambiti specializzati e in discipline diverse, allora comunicazione deve porsi come modello di reintegrazione, di mediazione della ragione stessa anche sul piano politico. È quanto ha affermato J. Habermas nelle diverse tappe della sua teorizzazione. Nell'interazione comunicativa è la comunicazione stessa, in quanto condivisa intersoggettivamente, a indurre i partecipanti «ad uscire dall'egocentrismo di un orientamento rivol-

17. Sottolineano gli stessi autori «Il necessario mantenimento dei confini del sistema "società" è dunque garantito dalla sua capacità di selezionare incessantemente eventi comunicativi» [ibidem: ivi].

18. E ancora, in *Etica del discorso*, Habermas parla di *sottofondo del mondo della vita*: «Si può intendere l'agire comunicativo come un processo circolare nel quale l'attore è al contempo due cose: è l'iniziatore, che padroneggia situazioni tramite azioni responsabili; ma al contempo è anche il prodotto di tradizioni in cui si trova, di gruppi solidaristici ai quali appartiene e di processi di socializzazione nei quali cresce» [Habermas 1988: 144].

to ad una razionalità finalizzata di volta in volta al proprio successo, esponendosi invece ai criteri pubblici della razionalità volta all'intesa» [Habermas 1988: 79]. Infatti, «Nei casi di conflitto, coloro che agiscono comunicativamente si trovano di fronte all'alternativa se interrompere la comunicazione o agire strategicamente. Una via d'uscita viene offerta dalla *regolamentazione normativa di interazioni strategiche*, sulla quale si accordano gli stessi attori» [ibidem: 44]. Il linguaggio viene così ad assumere una funzione ricompositiva in relazione al mondo dei significati storico-sociali come in relazione al mondo oggettivato dell'esperienza sensibile.

Se pure Habermas non abbia espresso giudizi direttamente riferibili al versante scolastico una trasposizione del paradigma comunicativo in tale ambito risulta a nostro giudizio necessario. Il già citato *Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* specifica opportunamente perché educazione si volge all'"educare alla legalità", affinché si comprenda che senza norme rispettate dai consociati nessuna vita di gruppo è possibile; che le regole dell'agire sociale non sono un'imposizione immotivata, ma sono funzionali al raggiungimento degli scopi per cui ci si associa; che la regola, come la legge, non nasce da un'imposizione autoritaria, ma dalla necessità di consentire un ordinato svolgimento della vita che senza regole non progredisce; che l'ossequio alla legge non ci rende schiavi, ma ci consente solo di essere liberi. Viene ribadito pertanto che non esiste società senza norme, che esse non nascono dalla violenza dei più forti ma da un comune modo di sentire e, kantianamente, che "la legge ci rende liberi". Il paradigma habermasiano fa proprie delle regole che condizionano la stessa possibilità di una comunicazione corretta ed efficace per ciò che riguarda i significati condivisi dai locutori.

Mutuare il paradigma habermasiano per una ridefinizione del processo educativo offre, dal nostro punto di vista, un triplice beneficio.

1. Nella teoria habermasiana "mondo della vita" e "sistema", regole e norme trovano un *topos* nel quale non contrapporsi ma, piuttosto, integrarsi;
2. le pretese di validità che consustanziano nella prassi quotidiana l'agire comunicativo sono portatrici al contempo di istanze individuali e collettive;
3. il telos dell'intesa ridefinisce i compiti che la nostra società, globale e multiculturale deve assolvere.

1. *System e Lebenswelt*, rappresentano il sistema sociale strutturato in base alle necessità della ragione strumentale e l'universo di valori a cui ciascun individuo fa riferimento. Razionalità dei fini e razionalità dei valori non sempre si associano per moto naturale. Habermas afferma che «i processi di socializzazione [...] si attuano attraverso una comunicazione non distorta da finalità struttural-economiche. Essi sono in grado di mette-

re in relazione la sfera pubblica e quella privata nella prassi dialogica» [Bartholini 2000b: 256]¹⁹.

Habermas propone di concepire la società come sistema e al tempo stesso come mondo vitale. In tal senso la scuola (dovrebbe essere) è determinante per rendere tangibile il nesso tra forme di integrazione sociale e stadi di differenziazione sistemica. *Il mondo vitale è costitutivo dell'intendersi*, mentre i concetti formali del mondo costituiscono un sistema di riferimento su cui è possibile intendersi.

2. Le *Geltungsanspruchen*, sono criteri regolativi di ordine generale o, detto altrimenti, "pretese di validità" di natura a-priori individuate da Habermas nella giustezza normativa dell'atto linguistico (*Richtigkeit*), nella veridicità (o sincerità) degli intendimenti dei parlanti (*Wahrhaftigkeit*), nella verità del contenuto proposizionale (*Wahrheit*). Tutt'e tre le pretese di validità rispecchiano in ambiti specifici della prassi (esterni, conformi a norme ed espressivo) Tali strutture hanno una valenza normativa universalizzabile, ma derivano in termini procedurali dalle esperienze del "mondo della vita". Ciascuna delle competenze, infatti, si basa su fondamenti etico-normativi che non possono prescindere dalla contingenza mondana in cui si sviluppano. Contemporaneamente, poiché i parlanti giudicano razionale tutto ciò che è collettivamente accertato, le pretese di validità che rispecchiano criteri universali di tipo etico-normativo costituiscono il discrimine logico, derivante dallo stesso fondamento etico, della comunicazione. Il mondo della vita tesauroizza un sapere tematico (tradizioni, atteggiamenti, comportamentali divenuti normativi) e atematico (tradizioni, atteggiamenti, comportamenti in questo caso sub-liminari) che, nella consistenza logica-oggettiva degli enunciati, viene filtrato dalle pretese di validità. Mediante queste il linguaggio è portatore di istanze di universalità: non vi sarà elemento o momento del mondo della vita che non potrà essere tematizzato e razionalizzato, dunque strappato all'opacità della massa informe in cui preconstitutivamente risiede.

3. «La volontà dei soggetti di ritrovarsi all'interno di un processo di comunicazione per cercare un accordo (*Einverständnis*), in base a principi elevabili universalmente fa scorgere e riconoscere quell'orizzonte di senso sul quale giocare la scommessa del futuro» [Bartholini 2000b: 254].

L'intesa è allora "concetto" e "fatto" in quanto accordo. Nel discorso l'accordo tra i partecipanti fonda il principio dell'intersoggettività procedurale contestualmente al consenso accertato sulla loro identità e sull'unità del mondo oggettivo sul quale verte il discorso. La finalità esplicita in

19. Ora – è necessario chiederci – la scuola si pone il problema di costruire un ponte fra le esigenze del sistema economico e i bisogni legati alla crescita dei giovani in un "mondo della vita" che il più delle volte si pone fuori dal sistema sociale e dallo stesso sistema-scuola.

questa corrispondenza è proprio il conseguimento (sul piano procedural-pragmatico) dell'intesa che si realizza in tre ambiti: quello esterno, in gran misura convenzionale (oggettivante), quello delle norme regolative dell'azione stessa (conforme a norme), quello dei modi di espressione mediante i quali si verificano i contenuti intenzionali (espressivo).

Nel corso degli anni il filosofo francofortese ha maturato un tipo di riflessione secondo la quale «[...] il consenso presuppone una situazione linguistica ideale intesa come una specie di meta-norma, una situazione che a sua volta assume un certo tipo di simmetria [...] La simmetria viene associata con l'eguaglianza di opportunità sia di iniziare la comunicazione sia di enunciare asserzioni» [Rasmussen 1993: 90]. Nella misura in cui il fine del discorso è raggiungere un consenso razionalmente motivato, bisogna che i partecipanti all'azione pervengano ad un livello di uguaglianza cognitiva di *chances* espressive. Allora la vita del singolo individuo – e del giovane nello specifico – si commisurerà non solo nell'ideale espressivistico dell'autorealizzazione e nell'idea deontologica della libertà ma nel massimo accrescimento delle opportunità di vita interindividuali il cui piano simmetrico è costruito sulla comunicazione. Nella relazione didattica studenti ed insegnanti sono necessitati a seguire le regole proprie della comunicazione per il raggiungimento dell'intesa. Ciò prevede una messa in discussione del ruolo comunicativo tradizionale degli insegnanti finalizzata al successo della relazione educativa²⁰.

L'agire comunicativo ha una triplice dimensione: «[...] sotto l'aspetto *funzionale dell'intendersi* l'agire comunicativo serve alla tradizione e al rinnovamento del sapere culturale; sotto l'aspetto del *coordinamento delle azioni* esso serve all'integrazione sociale e alla produzione di solidarietà; sotto l'aspetto della *socializzazione* l'agire comunicativo serve infine alla formazione di identità personali» [ibidem: 730]. Il mondo vitale, in quanto orizzonte nel quale si muovono gli agenti comunicanti e sfondo dell'agire comunicativo, viene dal canto suo limitato e modificato dal mutamento strutturale della società.

20. Riguardo alla funzione dell'insegnante, leader, padre, compagno, autoritaria o democratica si sono sprecati fiumi di parole. Dal nostro punto di vista, la funzione del docente (da *docere*, insegnare) non deve essere sminuita in nome di quella dell'educatore (*educere*, portar fuori) o viceversa. L'insegnante è l'uno e l'altro, e deve esserlo ai massimi livelli della preparazione richiestagli e della capacità di mettersi nei panni-di, di sedere fra i banchi (è una metafora) dei propri allievi. In questo senso una comunicazione corretta assolve la funzione fondamentale. Pultroppo, nella scuola italiana, abbiamo, in una marea di "impiegati" al ruolo di insegnanti, isole di soli docenti o di soli educatori!

4. Comprensione, accettazione, condivisione

Integrazione è, da quanto emerso fin qui, comunque e sempre «integrazione culturale» mirabilmente esplicata da R. Benedict che in *Modelli di cultura* affermava: «per integrazione intendiamo questo: una cultura, come un individuo, è un insieme più o meno coerente di pensieri e di azioni, e nell'ambito di ogni cultura si delineano certi scopi caratteristici, che possono essere soltanto suoi, non condivisi da nessun altro tipo di società. Perseguendo tali scopi ogni popolo dà alla sua vita forme sempre più ferme, e in proporzione alla loro forza gli eterogenei modelli di comportamento si fondono in un'immagine sempre più coerente. [...] In vista di questi scopi una cultura sceglie, fra gli elementi offerti dalle civiltà quelli che può usare, scarta quelli di cui non può far uso, mentre altri ne riplasma secondo le proprie necessità. Naturalmente non è detto che questo processo sia sempre cosciente; ma non tenerne conto nello studio dei modi in cui si configura il comportamento umano significherebbe rinunciare alle possibilità di un'interpretazione intelligente» [Benedict 1960: 52-53].

L'educazione è il processo con cui l'uomo giunge a fare un retto uso delle sue facoltà e per converso essa indica «l'insieme delle attività umane che conducono allo sviluppo armonico e illimitato della personalità (fisica, psichica, culturale e morale) umana in senso globale» [Puy Muñoz 1972: 915]. Gli insegnanti non hanno solo il compito di fornire un'istruzione, ma anche quello – previsto dalla Costituzione – di trasmettere valori e regole. La sfida della scuola di oggi è quello di mantenere il suo ruolo di custode dei valori di una civiltà accogliendo quelli che la “nuova cittadinanza” fatta di immigrazioni incrociate ha fatto pervenire. Ovvero, è quella di essere interprete di una “cittadinanza societaria”, di una pluri-cittadinanza in cui convivono popoli e civiltà differenti. E allora non è più possibile definire altri-rispetto-a i modelli comportamentali che formano “l'alterità”. Il processo simmetrico del riconoscimento delle differenze non può che passare attraverso un paradigma comunicazionale che abolisce le false alternative tra “comunità” e “società”. Scrive Habermas «L'eguale rispetto per *chiunque* [jerdemann] non concerne chi è simile a noi, bensì la persona dell'altro (degli altri) nella sua specifica diversità» [Habermas 1998: 9]. E allora anche il problema delle norme e delle regole con le quali si allineano i comportamenti generalizzati deve essere definito innanzi tutto all'interno dell'istituzione scolastica. Sarebbe ancora possibile definire “assenza immotivata” quella di un bambino o di un giovane ebreo che rispetta il sabato? O devianti le pratiche di un musulmano nel periodo del *Ramadàn*? O piuttosto la scuola, attraverso (e per incominciare) una flessibilità degli orari dovrebbe dar prova di una maggiore elasticità nel rispetto incrociato delle differenti tradizioni?

Scrivono lo psicologo svizzero J. Piaget (1896-1980) che «È caratteristico della democrazia sostituire al rispetto unilaterale dell'Autorità il rispetto reciproco delle volontà autonome. Il problema è dunque di sapere quale fra queste due cose può meglio preparare il bambino al suo futuro compito di cittadino: l'abitudine alla disciplina esteriore acquista sotto l'influenza del rispetto unilaterale e della costrizione esercitata dagli adulti, oppure l'abitudine alla disciplina interiore, al rispetto reciproco ed all'autogoverno? (L'educatore) deve essere per il bambino un collaboratore più anziano, e, se ne ha la stoffa, un semplice compagno. Solo allora nascerà la vera disciplina, consentita e voluta dai bambini stessi» [Piaget 1972: 298-99].

Allo stesso modo, J. Dewey affermava la necessità di un modello di educazione democratico ed antiautoritario sia nei fini che nei metodi. L'educazione, come processo di formazione di personalità consapevoli e responsabili, è il fattore fondamentale dello sviluppo della democrazia e si basa sul riconoscimento della centralità e della dignità della persona dell'allievo. La regola nella sua visione sui generis deve concorrere alla eliminazione delle ingiustizie, deve cioè portare simmetria ed uguaglianza là dove la relazione pedagogica volge verso discriminazione di ruolo in base al potere di chi, adulto cerca arbitrariamente di imbonire o costringere i più giovani²¹.

A chi educa per professione una domanda si staglia sopra le altre: "come educare dopo Auschwitz?", come educare perché non si ripeta più alcun olocausto, perché la violenza che serpeggia sin dall'infanzia, frutto di un retaggio parentale infelice, e ancor di più della demonizzazione del diverso, venga tradotta in tensione verso la pace, il rispetto delle regole, la consapevolezza del diritto? È la cultura a creare le regole, a fornire humus al diritto. Perché una norma venga stabilita è necessario che la comunità si protenda verso di essa, la richiede sul piano dell'agire ancor prima che su quello della statuizione. Ogni gruppo in senso antropologico si orienta verso direzioni che solo dopo vengono delineate giuridicamente. Va perciò incoraggiata quella capacità di rivelare i «ragionevoli convincimenti» – come li definiva L. Tolstoj – presenti e diffusi, anche se non sempre riconoscibili a colpo d'occhio che inducono, malgrado le difficoltà e i conflitti, a riflettere insieme, su ciò che si può indicare come un effettivo dialogo educativo. Perciò la scuola deve essere una comunità inclusiva (non abbiamo scritto società), ove «inclusione non significa accaparra-

21. Lo studioso americano scriveva emblematicamente in *Democrazia e educazione*: «La singolarità della vita veramente umana è che l'uomo deve creare se stesso con i suoi sforzi volontari; deve fare di sé un essere veramente morale, razionale e libero. Questo sforzo creativo si compie mediante le attività educative» [Dewey 1963: 27]. Propone pertanto un modello di educazione democratica e antiautoritaria nei metodi e nei fini, ispirata al riconoscimento della centralità e della dignità della persona dell'allievo e, potremmo dire oggi, rispettosa dell'alterità.

mento assimilatorio né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei ed estranei vogliono rimanere» [Habermas 1998: 10].

Ora, nel processo di scolarizzazione, nell'attenzione alle tappe che connotano i vari gradi di complessità e profondità della relazione didattica, l'introduzione alla *Carta dei diritti dell'uomo* e il suo studio successivo può, a nostro giudizio, rappresentare un input di importanza nevralgica nella formazione di coscienza individuale in grado di accogliere e convivere fra alterità e differenze.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi E. (1981), *Il problema della caratterizzazione conoscitiva della normalità e della devianza*, in Siciliani O., Muzi P.G., Bianca M. (a cura di), *Normalità e devianza*, Angeli, Milano.
- Bartholini I. (1996), *Le regole del caso*, Torino, Harmattan.
- Bartholini I. (1998), *Riflessioni fra comunicazione e discorso* in Bonazzi G. (a cura di), *Itinerari di sociologia di comunicazione*, Angeli, Milano.
- Bartholini I. (2000a), *Cultura come semantica della mediazione*, in Cipolla C. (a cura di), *Principi di sociologia*, Angeli, Milano.
- Bartholini I. (2000b), in Porcu S. (a cura di), *Ritratti d'autore*, Angeli, Milano.
- Benedict R. (1960), *Modelli di cultura*, Feltrinelli, Milano [ed. orig.: 1934].
- Bonazzi G. (a cura di) (1998), *Itinerari di sociologia di comunicazione*, Angeli, Milano.
- Cipolla C. (a cura di) (2000), *Principi di sociologia*, Angeli, Milano.
- Crespi F. (1983), *Le vie della sociologia*, Il Mulino, Bologna.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (1997), *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, Firenze.
- Da Re A. (1998), *Il bene e il giusto: una panoramica delle attuali prospettive etico-politiche*, in Gahl R. (a cura di), *Etica e politica nella società del duemila*, Armando, Roma, pp. 45-64.
- De Mauro T. (1966), *Introduzione alla semantica*, Laterza, Bari.
- Dewey J. (1963), *Democrazia ed educazione*, La nuova Italia, Firenze [ed. orig.: 1917].
- Donati P. (1992), *Teoria relazionale della società*, Angeli, Milano, II ed.
- Donati P. (1994), *Introduzione. La cultura della cittadinanza: dal codice statuale al codice societario* in Donati P. e Colozzi I. (a cura di), *La cultura della cittadinanza oltre lo Stato assistenziale*, Ed. Lavoro, Roma, pp. 7-50.
- Durkheim E. (1962), *Pedagogia e sociologia*, Canova, Treviso.
- Durkheim E. (1963), *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Comunità, Milano.
- Durkheim E. (1973), *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Durkheim E. (1989), *La divisione del lavoro sociale*, Comunità, Milano.

- Durkheim E. (1971), *Le forme elementari della vita religiosa*, Comunità, Milano.
- Esposito R. (1998), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino.
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.
- Fromm E. (1963), *Fuga dalla libertà*, Comunità, Milano [ed. orig.: 1941].
- Gallino L. (1982), *Identità, identificazione*, in "Laboratorio politico", 2, 5-6, pp. 145-157.
- Habermas J. (1988), *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Bari [ed. orig.: 1985].
- Habermas J. (1996), *Fatti e norme. Contributi ad una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Guerrini e Associati, Milano [ed. orig.: 1992].
- Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano [ed. orig.: 1996].
- Hesse E. (1980), *Demian*, Einaudi, Torino [ed. orig.: 1937].
- Hobbes Th. (1976), *Il Leviatano*, Torino Einaudi [ed. orig.: 1651].
- Hobbes Th. (1984), *De Cive. Elementi filosofici sul cittadino*, Utet, Torino [ed. orig.: 1642].
- Honneth A. (1993), *Riconoscimento e disprezzo*, Rubettino, Messina.
- Horkheimer M. (1974), *Studi sull'autorità e sulla famiglia*, Utet, Torino [ed. orig.: 1936].
- Jedlowski P. (a cura di) (1997), *Dizionario di scienze sociali*, Il Saggiatore, Milano [ed. orig.: 1993].
- Klein M. (1975), *Lo sviluppo di un bambino*, in Cremerius J. (a cura di), *Educazione e psicoanalisi*, Boringhieri, Torino [ed. orig.: 1919].
- Lombardo Radice G. (1954), *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze.
- Luhmann N., Schirr K.E. (1988), *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armandi, Roma.
- Mancuso R. (2001), *Introduzione a Mancuso R. (a cura di) (2001), Processi comunicativi dentro il carcere e fuori dalla scuola*, Angeli, Milano.
- Manfrè G., Perino A. (2000), *La società tra paradigma di rete e paradigma sistemico* in Cipolla C. (a cura di), *Principi di sociologia*, Angeli, Milano.
- Marchese R., Mancini B., Greco D., Assini A., *Stato e società. Dizionario di educazione civica*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Milgram S. (1975), *Obbedienza all'autorità*, Bompiani, Milano.
- Parsons T. (1996), *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna [ed. orig.: 1937].
- Parsos T. (1965), *Il sistema sociale*, Comunità, Milano [ed. orig.: 1951].
- Piaget J. (1972), *Il giudizio morale del fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Postic M. (1983), *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma [ed. orig.: 1979].
- Puy Muñoz F. (1972), *La educación ante el derecho natural*, in "Verbo", n. 109-110.
- Rasmussen D. (1993), *Leggere Habermas*, Liguori, Napoli [ed. orig.: 1990].
- Saussure F. de (1970), *Corso di linguistica generale*, Laterza, Roma-Bari, II ed. [ed. orig.: 1906-1911].
- Siciliani O., Muzi P.G., Bianca M. (a cura di) (1981), *Nomalità e devianza*, Angeli, Milano.

4. Scuola e carcere, sottoinsiemi comunicativi

di Ivo Germano

1. Introduzione

La possibilità di osservare la scuola e il carcere da un punto di vista socio-operativo rappresenta un campo di studio complesso. La funzione pedagogica della scuola unita a quella "difensiva" del carcere appaiono, ad una prima analisi, inconciliabili.

I motivi di tale difficoltà nel processo di definizione del territorio di ricerca qui affrontato andrebbero ascritti, in massima parte, ad uno schema di sviluppo storico-sociale irrimediabilmente in crisi: il determinismo positivista e marxista che vedeva nel progresso l'ideale ultimo della filosofia della storia e della crescita ideologica forte del tessuto connettivo degli usi e dei costumi si vanno sfaldando ora sotto i colpi di maglio della contingenza e della complessità sociali.

Pertanto, una possibile chiave di lettura del problema qui proposto potrebbe essere reperita all'interno della prospettiva particolare che considera il carcere e la scuola come sottoinsiemi di comunicazione, dal momento che in loro si attivano quotidianamente relazioni di tipo interpersonale, intersoggettivo, al cui interno si vengono a sommare fattori biologici, ecologici e sociali.

Tale realtà di fatto ora assimilata dal patrimonio conoscitivo delle scienze umane e sociali sotto forma di fatto sociale pervasivo e quasi onnipotente, qualora la sociologia intenda affrontare il rapporto fra semantica e comunicazione sociale [Baraldi, Corsi, Esposito 1987].

Alla base della convivenza societaria vi è, infatti, la comunicazione, ossia quel particolare processo culturale, attraverso il quale un messaggio è trasmesso tra due soggetti o anche più attori: un canale permette l'atto comunicativo, quindi le idee, i bisogni, le esigenze e le informazioni si diffondono [Morcellini, Fatelli 1994].

Dovendo poi considerare la scuola e il carcere come parti significative del sistema sociale, diventa possibile riflettere a proposito del legame fra