

**La civilizzazione dei barbari**  
**La concezione integrazionista della socializzazione nel pensiero**  
**di Émile Durkheim e di Talcott Parsons**

di  
Claudio Marra

Giugno 2004

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia  
Dipartimento di Economia Politica  
Viale Berengario, 51  
41100 Modena (Italia)  
e-mail: [marra.claudio@unimore.it](mailto:marra.claudio@unimore.it)

*ai “nuovi barbari”,  
Leonardo di cinque anni e mezzo,  
Adam e Sveva di quattro anni e mezzo.  
Marialuisa di sei mesi*

## INDICE

<b>Introduzione</b>	p.	5
<b>1. Émile Durkheim: l'educazione come processo socializzante nella riflessione durkheimiana.</b>	"	11
1.1. <i>L'impostazione analitica</i>	"	11
1.2. <i>Educazione "una" ed educazione "moltiplice"</i>	"	19
1.3. <i>La concezione antropologica</i>	"	25
1.4. <i>Gli agenti della socializzazione/educazione: i genitori e gli insegnanti</i>	"	33
1.5. <i>Quadro sintetico</i>	"	40
<b>2. Talcott Parsons: la socializzazione come elemento fondante di interazione sociale.</b>	"	45
2.1. <i>L'impostazione analitica</i>	"	45
2.2. <i>Socializzazione primaria e socializzazione secondaria</i>	"	52
2.3. <i>La famiglia come agenzia di socializzazione</i>	"	67
2.4. <i>Il ruolo della scuola</i>	"	76
2.5. <i>Il gruppo dei pari</i>	"	80
2.6. <i>La fase della socializzazione universitaria (studentry)</i>	"	84
2.7. <i>Quadro sintetico</i>	"	90

<b>3. Il modello integrazionista.</b>	p.	93
3.1. <i>Elementi-chiave della concezione integrazionista della socializzazione.</i>	”	93
3.2. <i>La crisi del modello</i>	”	96
<b>Bibliografia essenziale</b>	”	103

## Introduzione <sup>1</sup>

*« Quella che è stata talvolta chiamata l' "invasione barbarica" dell'ondata dei nuovi nati costituisce senza dubbio un aspetto critico della situazione di ogni società. Alla mancanza di maturità biologica si accompagna il fatto importante che il bambino deve ancora apprendere i modelli di comportamento attesi dalle persone che si trovano nei suoi status e nella sua società».*  
Talcott Parsons <sup>2</sup>.

Il processo di inserimento che permette di diventare membri della società, conosciuto nella disciplina sociologica come *socializzazione*, è uno dei problemi centrali per la riproduzione di tutti i sistemi sociali.

In tal senso la socializzazione ci aiuta a capire e interpretare la relazione individuo-società: la società è qualcosa che ha una sua autonomia indipendente dagli individui oppure è fatta di individui? Come è noto, nella tradizione sociologia ciò corrisponde a due diverse concezioni della natura del sociale. La prima, secondo l'approccio *olistico* considera la società come un tutto, dotato di proprietà *sui generis*, del quale si può dare una legittima conoscenza scientifica, sia per quanto riguarda i singoli

---

<sup>1</sup> Nel presente lavoro si comunicano i primi risultati di una ricerca teorica, tuttora in corso, sul modello integrazionista di socializzazione nel pensiero sociologico.

<sup>2</sup> Parsons, 1951, ed. it., p. 218.

fatti sociali e le loro connessioni causali (Durkheim), sia per quanto riguarda il divenire sociale nel suo complesso (Marx e Comte).

La seconda contraddistingue l'*individualismo metodologico*, il quale, spesso riferito ad un particolare sviluppo della sociologia weberiana, rinunciando all'idea che la società sia rappresentabile come un tutto, pone il *focus* sull'azione dell'individuo e quindi al senso soggettivo dell'azione. Il riferimento non è senza ragioni, poiché secondo Weber, le collettività non sono altro che insiemi di individui, e quindi devono essere considerate solo come il risultato dell'azione di questi individui.

Questi due approcci teorici sono stati individuati dagli storici della sociologia anche per motivi di sistematizzazione e spesso forzando il pensiero dei singoli autori. È l'approccio *olistico* ad aver caratterizzato le prime fasi della sociologia e che quindi in qualche modo ne ha condizionato gli sviluppi successivi, soprattutto nella misura in cui individua nella società, sia in termini di struttura sia in termini di cultura, l'oggetto di studio della sociologia. Con l'emergere dell'*individualismo metodologico*, l'olismo è stato oggetto di critica in quanto accusato di proporre l'immagine di uomo-marionetta, costretto a muoversi in ragione di fini che a lui sovrastano e che quindi subisce passivamente.

È pur vero che, negli ultimi anni, nella riflessione sociologica si è fatta strada l'idea che queste due posizioni non fossero necessariamente inconciliabili, tanto che sono stati numerosi i tentativi di integrarle in un modello euristico che potesse dar conto che l'uomo è contemporaneamente "dentro" e "fuori" la società<sup>3</sup>.

A questo punto dovrebbe essere chiaro quanto quest'ultimo problema trovi proprio nella socializzazione un esempio particolarmente pregnante.

La socializzazione che cos'è? È una mera trasmissione? È causa, è presupposto, è conseguenza, è un tramite? È un contesto di negoziazione? Questi sono tutti termini differenziati che rimandano ad idee diverse.

In generale, vi è accordo da parte dei sociologi nel considerare la socializzazione come il processo attraverso il quale si diventa membri della società.

Il modello integrazionista ha costituito la prima impostazione teorica nella riflessione sociologia classica che, nell'approccio *olistico*, in merito a

---

<sup>3</sup> Donati P., 1991; Archer M., 1995.

questa relazione mette in primo piano la società. Già nell'immagine durkheimiana, infatti, al primo sorgere della sociologia come scienza moderna, la lettura dell'educazione è centrale nella riflessione sociologica. L'analisi sociologica dell'educazione, quindi, è antecedente al consolidarsi di un corpo separato, accademico: per tutti i sociologi, soprattutto per i primi, il fenomeno dell'educazione in quanto trasmissione del patrimonio di valori e norme che caratterizzano la società, quindi la necessità di un meccanismo istituzionale che permettesse questo, è stato centrale per la comprensione del sistema sociale e della relazione fra soggetto e società.

In tal senso, si può parlare di *educazione* riferendosi ad un insieme di pratiche che hanno come risultato intenzionale, attraverso l'istituzione scolastica, la trasmissione di determinati valori, conoscenze e competenze.

Il modello, che è definito proprio a partire da tali esigenze, si costruisce attorno alle prime grosse analisi sociologiche dell'educazione, quindi affonda le sue radici nel pensiero durkheimiano, si completa con l'approccio di Parsons, ed entra in discussione proprio negli anni Settanta con il grosso attacco che, più in generale, i sociologi muovono in quegli anni al funzionalismo come paradigma statico di lettura della società, non più efficace, se non altro, a leggere la transizione alla società post-moderno.

Tale modello nasce e si evolve, come già detto, in ragione dell'emergere di una specifica lettura sociologica della società, e si afferma come dominante fino al secondo dopoguerra. Ma parlare di un modello dominante non significa sostenere che sia l'unico esistente: a fianco del modello integrazionista di socializzazione continuano ad avere forza altri modelli, soprattutto nell'operatività, in quella che è l'attribuzione concreta in istituzioni educative. Mentre, in campo sociologico, domina il modello integrazionista di socializzazione, in pedagogia continua ad essere predominante, in particolare in Europa ma soprattutto in Italia, un modello di matrice rousseauiana.

Tale modello mette il soggetto al centro, parte dalla spontaneità del bambino e dall'assunto che la società può influire soprattutto negativamente sul bambino e quindi l'educazione, dice Rousseau, deve soltanto fare in modo che queste influenze negative non abbiano la meglio sulla costruzione dell'identità del singolo, e che questi possa sviluppare al massimo le proprie potenzialità di tipo positivo.

In Italia, in modo particolare, la pedagogia è dominata da una visione di matrice filosofica di tipo idealista e soprattutto da una di tipo cattolico che non è pienamente corrispondente, come vedremo, al modello integrazionista di socializzazione. Negli Stati Uniti ci sono, invece, anche modelli pedagogici che si rifanno al modello di educazione attiva di Dewey e che fanno *pendant*, o che si legano in maniera più stretta, al modello integrazionista. Si tratta di modelli che poi hanno, nel secondo dopoguerra, una loro traduzione anche in Europa e in Italia.

L'impostazione qui scelta è però squisitamente sociologica e l'intenzione è quella di cogliere i paletti di confine che delimitano l'analisi integrazionista della socializzazione.

Si tratta di un modello che entra in crisi ed è sottoposto a critica feroce proprio negli stessi anni in cui entra in crisi il ruolo centrale della scuola come istituzione centrale nel processo di socializzazione/educazione. Questa critica avviene peraltro in un contesto più generale nel quale, all'interno della sociologia, emergono modelli interpretativi contrapposti al funzionalismo, e accuse molto decise rivolte in particolare a Parsons, il quale aveva dominato anche in Italia durante il diffondersi e l'affermarsi del sapere sociologico. Si tratta di anni in cui, nel campo della sociologia dell'educazione, la critica è in mano ai teorici della "riproduzione sociale" e della "riproduzione culturale", che vedono nell'istituzione scolastica la principale responsabile della riproduzione delle disuguaglianze sociali<sup>4</sup>.

Nelle pagine che seguono si cercherà di analizzare questo modello analizzando le sue radici teoriche nelle riflessioni di Durkheim e di Parsons. Si cercheranno quindi di individuare degli indicatori di tale modello. A parere di chi scrive, sembra importante partire dal saggio di Durkheim sull'educazione che ha scritto nel 1922 – *Education et Sociologie* – rivolgendosi ad operatori della formazione, e in cui chiarisce, in maniera esemplare, quasi eccessivamente semplificata e radicale (in altri contesti è stato più flessibile e magmatico), la sua idea di educazione, che è quella che ha guidato l'analisi sociologica dell'educazione ed ha fondato la costruzione del modello integrazionista della socializzazione. Il pregio di questo saggio consiste nella sua capacità di fornire tutte le coordinate per la lettura integrazionista del modello di socializzazione. Leggendo

---

<sup>4</sup> Per una rassegna critica di queste teorie, si veda Barbagli, 1972 e Benadusi, 1984.



questo saggio risultano più chiare anche le critiche cui prima si è accennato.

Successivamente, si approfondirà l'analisi del modello analizzando il pensiero di Parsons soprattutto per quanto riguarda la sua analisi delle fasi di socializzazione. Si tratta ancora di elementi interessanti di riflessione per capire la realtà attuale della socializzazione, e che porta anche ad interrogarsi sui rapporti generazionali, sulle relazioni fra le varie età, su chi sono i giovani ed i bambini oggi. Ci sono ancora differenze tra un'età e l'altra? Siamo all'omologazione? Cioè questa transizione dal modello scuola-centrico a quello poli-centrico porta con sé una confusione tra le età e una rottura degli steccati chiaramente differenzianti un'età dall'altra? Allora, in questo senso, è importante innanzitutto capire bene questa chiara, nettissima e costruita divisione in fasi della socializzazione e dell'età della vita che è presente nel modello integrazionista. Ed è questo modello che viene oggi messo in discussione ed è, presumibilmente in fase di superamento.



## CAPITOLO PRIMO

### **Émile Durkheim: l'educazione come processo socializzante**

#### *1.1. L'impostazione analitica*

Nell'analizzare l'approccio di Durkheim occorre tener presenti le due preoccupazioni fondamentali che questo autore ha nell'avvicinarsi allo studio dell'educazione. A partire dalla prima preoccupazione di carattere generale, e che riguarda l'analisi scientifica dei fenomeni sociali, egli si chiede in primo luogo cosa si può sapere dell'educazione attraverso gli strumenti della sociologia. La seconda preoccupazione è quella di riuscire a dare una risposta teorica (ma anche politica e progettuale) ad un interrogativo di carattere più generale: come è possibile la solidarietà sociale nella società moderna?

Nel prosieguo del testo si vedrà come, secondo Durkheim e nel modello integrazionista l'educazione sia considerata, anche se non sempre in maniera esplicita, proprio una "chiave di volta" per la costruzione dell'integrazione sociale.

La sua sistematizzazione in una cornice sociologica dell'educazione sarà poi assunta come modello dai sociologi che, fino agli anni Settanta, a lui si riferiranno nel filone funzionalista.

Un testo particolarmente illuminante per comprendere la posizione di questo autore nei confronti dell'educazione (e quindi della socializzazione) è *L'éducation, sa nature e son rôle*, pubblicato per la prima volta nel 1911 nel *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, a cura di F. Buisson e poi ripubblicato dall'autore nel 1922 nell'opera *Éducation et Sociologie*<sup>5</sup>.

Questo testo, secondo il suo stile, inizia con una disamina critica delle impostazioni filosofiche e pedagogiche a lui contemporanee dell'educazione. Pur analizzandole singolarmente, le accomuna poi in un'unica critica di tipo generale: queste visioni pedagogiche e filosofiche non contestualizzano l'educazione storicamente e all'interno di società concrete, e soprattutto non considerano l'educazione come un insieme costituito anche da pratiche e istituzioni.

Focalizziamo a questo punto la prima definizione data da Durkheim, proprio a partire da una preoccupazione metodologica: l'educazione è un "fatto sociale". Come è noto, quello di "fatto sociale" è un concetto-chiave dell'analisi durkheimiana, che sviluppa nella sua opera del 1895 *Le règles de la méthode sociologique*. Vi sono almeno due caratteristiche fondamentali che, secondo questo autore, distinguono un fatto sociale: l'*esternalità* e la *coerazione*.

Quindi, inizia a definire l'educazione come "fatto sociale", considerandola *in primis* come un insieme di pratiche e di istituzioni (quindi "visibili" ed esterne all'uomo) che si sono andate consolidando lentamente nel tempo e che sono relazionate in maniera stretta alle altre istituzioni e pratiche caratterizzanti un determinato sistema sociale, e che si impongono dall'esterno, con forza, al soggetto, il quale ad esse non si può contrapporre al di là di una certa soglia.

E qui la visione durkheimiana dell'educazione sembrerebbe apparire totalmente deterministica. È pur vero che su questo vi sono pareri discordanti, in quanto esistono altre letture più mediate relativamente a questo determinismo così forte. Però, per quanto riguarda l'educazione, la preoccupazione che ha Durkheim in questa sua lettura è quella di dare una definizione molto chiara e perentoria. Egli, infatti, afferma: "... *in realtà, ogni società, considerata ad un dato momento del suo sviluppo, ha un sistema di educazione che si impone agli individui con una forza generalmente irresistibile. È illusorio credere che noi possiamo allevare i nostri figli come vogliamo. Ci sono dei costumi cui siamo tenuti a conformarci; se ce ne allontaniamo troppo, essi si vendica-*

---

<sup>5</sup> Le citazioni che seguono si riferiscono all'edizione italiana di Durkheim, 1922.

*no sui nostri figli. Questi, una volta adulti, non saranno più in grado di vivere in mezzo ai loro contemporanei coi quali non sono in armonia. Non importa che siano stati allevati in base ad idee troppo arcaiche o premature; in un caso come nell'altro, essi non appartengono al loro tempo e, di conseguenza, non si trovano in condizioni di vita normale".*

Qui il messaggio è espresso molto chiaramente: ogni società è caratterizzata da un determinato modello di educazione, da un insieme di valori, di norme, di regole di comportamento, che si sono costruiti lentamente nel tempo. Sono norme, pratiche e valori che non sono stati inventati dalla mente di qualcuno, ma che sono il frutto di un'evoluzione sociale (questa è la filosofia durkheimiana) e si impongono in maniera costrittiva sul soggetto. Per meglio dire, devono imporsi in maniera costrittiva se vogliamo mantenere la solidarietà sociale. Si tratta di un determinismo che appare molto forte, tanto che chi non si adegua al legame sociale, non lo accetta, o chi non viene formato ai valori su cui esso si fonda, è considerato un "deviante", un "anormale" (*"Essi non appartengono al loro tempo e, di conseguenza, non si trovano in condizioni di vita normale"*).

In tal modo, prende corpo l'idea che l'educazione crei conformità, normalità, integrazione sociale (direi complessiva e totale) dei soggetti. Tale impostazione è stata spesso indicata come una delle peculiarità dell'impostazione teorica durkheimiana, ed è interessante notare che a proposito dell'educazione ciò sia precisato con parole nettissime, per cui si fa fatica a non pensare che la visione di Durkheim a proposito della socializzazione sia quella che è stata definita una visione "*ultra-socializzata*"<sup>6</sup>. Una visione in cui, cioè, il soggetto è totalmente realizzato nella misura in cui è totalmente inserito e ha totalmente recepito quelli che sono i costumi della società del suo tempo: come è ribadito nelle *Règles de la méthode sociologique*, è proprio della natura del fatto sociale l'aver un carattere di coercizione nei confronti del soggetto. Si pensi all'affermazione: "*È illusorio credere che noi possiamo allevare i nostri figli come vogliamo*". Non solo colui che si deve formare, cioè il socializzando, è tenuto a conformarsi, e quindi raggiungere la normalità solo nella misura in cui assume i costumi della società, ma anche l'agente socializzatore è vincolato alla trasmissione delle norme socialmente condivise. Gli a-

---

<sup>6</sup> Tale termine è ripreso da Wrong, 1961.

genti socializzatori cui questo autore fa riferimento sono i genitori e gli insegnanti.

Sarà chiaro più oltre come per Durkheim non sia tanto la famiglia, ma la scuola a dover formare questi *uomini nuovi* per la società moderna: è talmente capillare l'azione della società che anche i singoli genitori sono tenuti, quasi attraverso una sorta di ricatto di natura sociale, a osservare le norme sociali: se non le seguiranno, anche se essi non subiranno le dirette conseguenze di ciò, “*la società si vendicherà sui loro figli*”. L'educazione non conformista data dei genitori, non importa se troppo avanzata o conservatrice, se si distacca dalla realtà è un'educazione che tornerà a detrimento delle nuove generazioni.

A questo punto si profila nettamente il suo metodo di analisi: per capire sociologicamente che cos'è l'educazione, occorre individuare in ogni determinata società quelle che sono le pratiche e le istituzioni attraverso cui passa l'educazione delle nuove generazioni. Nella visione durkheimiana, metodo sociologico è quindi quello che studia l'evoluzione storica, diacronica di queste pratiche. Studiare sociologicamente l'educazione significa anche assumere un'ottica di comparazione tra i diversi sistemi sociali: confrontando fra di loro i sistemi educativi delle diverse società, anche rispetto allo stesso periodo di tempo, si possono cogliere gli elementi caratterizzanti un modello educativo di quella determinata società in quel determinato periodo storico.

Quindi metodo storico e metodo comparativo risultano efficaci in quanto l'educazione è un insieme di pratiche concrete e visibili che Durkheim studia come fatto sociale. Il *focus* non è quindi sugli effetti di detta educazione sulle menti e coscienze individuali – senz'altro elementi che a lui apparivano poco tangibili per il ricercatore – bensì su delle “*pratiche*”, e cioè fenomeni che sono evidenziabili, quindi descrivibili e comprensibili nelle loro relazioni con altri fatti sociali.

Considerando il punto di vista di questo autore risulta quindi più chiaro il motivo della sua critica nei confronti di tutte le visioni del suo tempo. In esse, a prescindere dalle loro diversità, individua un limite comune: esse, a suo parere, si occupano soltanto di cosa, in generale, l'uomo “deve essere” in senso trascendentale, di come si deve comportare, e non tenendo conto della sua specificità storica.

In termini più analitici, l'educazione viene poi definita come un processo di “trasmissione” (parola-chiave per comprendere Durkheim) dalla generazione adulta a quella giovane di norme, di valori, di quelli che

lui chiama *stati fisici e stati intellettuali e morali* (cioè norme come valori). Si noti come, a tal proposito, le visioni contemporanee che vedono nell'educazione un qualcosa che si costruisce assieme, tra agenti socializzatori e socializzandi (e che quindi possono anche essere "pari" tra loro), risultino essere un ribaltamento rispetto a tale visione durkheimiana dell'educazione come "trasmissione" da un *adulto* ad un *giovane*. Ciò risulta evidente, poiché secondo questo autore l'educazione non è altro che il passaggio del "testimone" da una società ad un'altra, da una realtà storica ad un'altra. Essa è costituita proprio da un insieme di pratiche che si sono venute consolidando lentamente nel tempo. E sono *agenti socializzatori* in quanto adulti, siano essi genitori (ma questi, come vedremo, possono farlo solo in misura ridotta) oppure insegnanti; essi infatti sono la generazione che ha già fatto propri questi valori, norme e *stati mentali*, e che quindi è in grado di trasmetterli ai giovani.

I giovani sono immediatamente definiti come *immaturi* e quindi destinatari di questa trasmissione. In altri termini, il non essere integrati socialmente, il non saper ancora gestire, in maniera completa, valori e norme della società, equivale a non avere ancora responsabilità e maturità. Il giovane, in questa visione, è un *irresponsabile* non sa bene cosa bisogna volere, non sa qual è il suo bene, non sa cosa desiderare, ed è l'adulto che, avendo raggiunto tale consapevolezza, definisce il percorso di socializzazione.

Tale posizione è molto rilevante soprattutto dal punto di vista della definizione sociale della diverse fasce d'età, in quanto definire il giovane come irresponsabile e immaturo significa, evidentemente, due cose. Da un lato, porta a liberarlo da tutta una serie di doveri (ad esempio, nel nostro ordinamento giuridico fino a 18 anni non si è responsabili), a costruire una sorta di "nicchia protetta" in cui tale soggetto può evolvere verso l'essere sociale (l'adulto). Dall'altro però significa anche sottoporlo, allo stesso tempo, ad una discriminazione, in quanto si creano delle potenzialità di emarginazione per coloro che sono reputati immaturi e incapaci di decidere e di capire quale sia il loro bene.

In sintesi, è la società stessa che definisce, attraverso questo processo storico, quali sono tutti gli elementi che vanno trasmessi alle nuove generazioni. Si nota subito come, in questa visione dei contenuti dell'educazione, ci sia una strettissima connessione tra *componenti cognitive*, *componenti valoriali* e *componenti normative*. L'educazione, cioè, non è non

solo trasmissione di conoscenze e competenze, ma anche e soprattutto di valori e norme.

E a questo punto è d'obbligo introdurre il riferimento all'altra grossa preoccupazione durkheimiana: come si fa a mantenere la solidarietà sociale all'interno di società, come lo sono quelle moderne, caratterizzate da una differenziazione crescente?

Come è stato più volte messo in evidenza, nell'analisi sociologica di questo autore il problema dell'ordine sociale costituisce una vera e propria "emergenza", innanzitutto come preoccupazione teorica, ma che parte anche da problemi reali che poneva la società del suo tempo: come è possibile coniugare differenziazione e solidarietà, percorsi di progressiva individualizzazione e mantenimento dell'ordine sociale? Come è possibile, cioè, la conformità in un contesto in cui valorizziamo il singolo, in cui riteniamo che una risorsa fondamentale per lo sviluppo sia la diversità fra i soggetti?

È quindi anche una preoccupazione legata a quello che lui definisce *disordine*, lo stato di anomia – nel senso, come è noto, di mancanza per il soggetto di riferimenti normativi – del suo tempo; e una preoccupazione politica legata alle crisi, alla frammentazione, del suo tempo, a quella che lui chiama *complessità*.

Questa doppia "emergenza", teorica e concreta, va tenuta presente per una ragione legata alla tensione che spesso traspare in Durkheim tra l'essere dei fenomeni sociali e il loro "dovere essere", e dovuta, come si è detto, alle emergenze di tipo conflittuale della società a lui contemporanea: per quanto egli si sforzi di essere scienziato sociale, cioè di fare un'analisi, di collegare delle variabili, di ridurre i fenomeni a *fatti sociali* (qual è la relazione che possiamo individuare tra i fatti sociali), sembra non poter fare a meno di accompagnare a ciò una lettura di tipo normativo-progettuale (cosa è bene che sia).

L'interrogativo fondo, quindi, è quello che riguarda la possibilità di un ordine sociale in una società in cui è in atto una crescente differenziazione. È noto che, secondo l'analisi sociologica di quegli anni e di questo autore in particolare, proprio la differenziazione è quella che segna la transizione dalla società *tradizionale* a quella *moderna*. Egli, come è noto, contrappone due modelli di società rispetto alla solidarietà: quella *tradizionale a solidarietà meccanica* e quella *moderna a solidarietà organica*.

La *società segmentaria* è caratterizzata dalla predominanza della coscienza collettiva soprattutto di matrice sacrale e religiosa che definisce



fino in fondo gli appartenenti ad una determinata società i quali, a stretto rigore di termini, non possono essere neppure definiti come “individui” in quanto sono totalmente parte della comunità alla quale appartengono. Non si distingue, secondo questa impostazione, in maniera netta e precisa la coscienza individuale da quella collettiva perché i soggetti, all'interno di società a solidarietà meccanica, trovano coesione *per somiglianza*, per adesione spontanea e totale ad una coscienza collettiva che costruisce le immagini del mondo assunte dai soggetti attraverso la vita quotidiana. Va ricordato, per inciso, che le definizioni di *società segmentaria* e *società a solidarietà meccanica* non coincidono in senso strettissimo, ma sono collocabili in senso storico.

La coscienza collettiva, a cui Durkheim attribuisce tanta importanza per la coesione sociale, è proprio quell'insieme di credenze, di sentimenti comuni alla media dei membri di una data società. È sostanzialmente l'insieme delle uniformità sociali cui, come è noto, dedica grossa attenzione soprattutto in termini di immagini e coscienze collettive costruite dalle religioni.

La società moderna è una società che abbandona, invece, la coscienza collettiva di matrice prevalentemente sacrale o religiosa; nasce proprio dalla riduzione della coscienza collettiva a favore della “emergenza” di coscienze individuali; nasce dal crescere della diversità fra soggetti e della differenziazione fra le funzioni all'interno della società. La società caratterizzata dalla solidarietà di tipo organico è quella che, appunto, è costruita su un sistema di funzioni che sono tra di loro interdipendenti e unite proprio, dice Durkheim nella prima fase del suo percorso intellettuale, grazie alla loro diversità. La definizione di *solidarietà organica* rimanda, evidentemente, all'idea di società come organo, in cui le singole parti sono complementari proprio per la loro diversità.

Soprattutto nella sua prima opera, pubblicata nel 1893, *De la division du travail social*, egli ritiene che sia la stessa divisione del lavoro capace di generare la solidarietà, quindi ritiene che sia una variabile di tipo strutturale a definire la possibilità di mantenimento della coesione sociale, per cui la solidarietà passa attraverso la differenza. E vale la pena di sottolineare che si tratta di una differenza (e qui si nota nel modello durkheimiano un elemento valoriale) valutata positivamente nell'immagine di Durkheim: la società moderna non può fare a meno della diversità, perché è attraverso la divisione del lavoro che si riesce ad intraprendere la

strada del progresso sociale. Proprio attraverso la specializzazione è possibile, infatti, sviluppare le società.

Tale impostazione è però problematica: mentre la differenziazione è un bene per la società, però, contemporaneamente, tale differenziazione crea dei problemi di mantenimento della coesione: come si fa a stimolare contemporaneamente la differenziazione e garantire la coesione fra i soggetti?

Qui resta una sorta di interrogativo di fondo a cui Durkheim non riesce fino in fondo a rispondere. C'è chi ha parlato di *paradosso durkheimiano*, proprio a proposito di questa difficoltà di coesione, di messa in relazione, fra individualizzazione crescente e mantenimento della solidarietà<sup>7</sup>. È la stessa società a creare l'individualizzazione, ad averne bisogno, ma il problema è come far sì che questi *fenomeni psichici indipendenti* non generino l'anomia e quindi alla disgregazione della società.

In sostanza, come si è detto, questo autore, quindi, affida ad una variabile strutturale, come la divisione del lavoro, la garanzia del mantenimento della solidarietà. Ma i fatti storici del suo tempo dimostrano che questa divisione del lavoro da sé non è riuscita a produrre sempre e comunque solidarietà. Anzi è stato lo stesso suo studio *Le Suicide* del 1897 che ha dimostrato a Durkheim che la divisione del lavoro sembrerebbe produrre piuttosto anomia e disgregazione sociale, cioè produce degli effetti disfunzionali al mantenimento della coesione sociale.

A questo punto risulta più chiaro il ruolo assunto dall'educazione nella visione durkheimiana. Anche se da questo autore non è affermato in termini espliciti, vi sono buoni motivi per credere che sia proprio attraverso l'educazione che egli riesca a "far quadrare il cerchio": è attraverso essa che nella società moderna si riesce a garantire nel contempo l'individualizzazione e la coesione sociale.

È proprio l'educazione che sembra per Durkheim assumere la funzione fondamentale di costruire l'essere sociale adattato al suo tempo. Tale funzione, in una società caratterizzata dalla "solidarietà organica", significa costruire un essere sociale che, se da un lato, è consapevole della propria individualità, della propria responsabilità individuale, allo stesso tempo è consapevole anche della necessità del legame sociale.

---

<sup>7</sup> Besozzi, 1973.

## 1.2 Educazione “una” ed educazione “molteplice”

Per i membri della società, quindi, il raggiungere la condizione, tipica dell’adulto, dell’essere contemporaneamente individui *tout court* e individui sociali è assicurato, come norma sociale, da una pregressa socializzazione attraverso pratiche ed istituzioni educative. Ed è a questo punto che appare più chiaro il perché Durkheim sostiene esplicitamente (soprattutto nel suo saggio a cui ci si sta riferendo) che, attraverso l’educazione, passa sia l’omogeneizzazione fra i soggetti, sia quella che in termini più recenti potremmo chiamare la loro “omologazione” a quelli che egli chiama “*modi di pensare e di agire*” socialmente condivisi. Egli distingue due grosse aree delle pratiche e delle istituzioni educative, che assicurano il processo di socializzazione. La prima è quella che viene definita educazione *una*, la seconda è quella definita educazione *molteplice*.

“Educazione una” è quella che interessa le prime fasi della vita, e che è omogenea fra tutti i soggetti all’interno di una determinata società. Cioè ogni nazione, ogni stato, genera un corpo unitario di norme, di valori e di conoscenze che sono e vanno trasmesse a tutti i soggetti, indipendentemente dalle diversità sociali. Anche se Durkheim non parla esplicitamente di obbligo, in pratica l’educazione *una* si può far corrispondere all’educazione/scolarizzazione obbligatoria.

Tale fase riguarda tutti i membri della società. Egli, infatti, dice che gli individui, sia che abitano in città o campagna, sia che appartengano all’élite o al mondo dei lavoratori manuali, sia che siano destinati a posizioni di privilegio che di subordinazione, sono tutti chiamati ad acquisire le componenti di questa educazione *una*. Si nota qui, come dicevamo, la sovrapposizione tra analisi sociologica e normatività: Durkheim afferma che ogni società ha un corpo unitario, minimale se si vuole, di norme, valori e credenze, ma afferma, contemporaneamente, che queste norme, valori e credenze, *devono essere trasmesse* a tutti, se si vuole assicurare l’omogeneità, l’integrazione sociale, e assicurare l’ordine sociale.

A questo punto è interessante notare che, nell’impostazione durkheimiana, il termine “integrazione” assume un significato fortemente positivo. L’integrazione è valutata positivamente perché corrisponde alla possibilità di coesione sociale, di consenso sociale e di ordine sociale. Si tratta di una positività che corrisponde all’esigenza che la società

debba rimanere in vita. Quindi, l'integrazione è il bene della società e, come sarà più chiaro tra breve, lo è anche per i soggetti.

Allora attraverso l'educazione *una* viene trasmessa a tutti i soggetti quel corpo di credenze, di norme e di valori, che sono necessarie per costruire una base sufficiente di omogeneità fra i singoli. E, si badi, non si tratta di una formazione egualitaria dal punto di vista della stratificazione sociale: questa *educazione uguale* iniziale ha a che fare con la costruzione del *popolo* di una determinata *nazione*, cioè all'esigenza degli stati nazionali di costruire una scuola obbligatoria. Si tratta, in altri termini assunti più di recente dalla sociologia, di una *socializzazione politica*, che si esprime nell'educazione che segna la formazione del cittadino di uno stato moderno, laico, e che vuole costruire la propria solidarietà (nel senso durkheimiano di legame sociale) e la propria coesione attorno ad una *coscienza collettiva* che deve essere laica e non più sacrale, cioè non più immagine totalizzante, ma che salvaguardi la differenziazione che Durkheim riconosce essere una caratteristica, da lui considerata positivamente, della società moderna.

È infatti l'educazione *una* che in qualche modo assicura la formazione di questa sorta di "nuova coscienza collettiva", cioè adatta alla società moderna, una coscienza collettiva che ha abbandonato la visione religiosa del mondo, la visione trascendentale dell'uomo, e che, invece, definisce i valori e le norme sociali della realtà contemporanea. Ma tale educazione *una* è anche il luogo – in termini di istituzioni a ciò deputate – in cui viene trasmesso alla nuova generazione il "*minimo sapere comune*", cioè il bagaglio reputato indispensabile per appartenere ad una determinata società.

A partire da tali presupposti, risulta chiaro che si tratta di un tipo di educazione che viene trasmessa e deve essere trasmessa (di nuovo c'è la sovrapposizione tra analisi e normatività) da un'istituzione che garantisca il massimo di universalità possibile: dovendo trattarsi di un'educazione "uguale", dice questo autore, non può essere la famiglia a dare quest'educazione. La famiglia del suo tempo gli appare troppo ripiegata al bene dei propri figli e non al bene della società in generale. Essa gli appare non in grado di trasmettere quelli che sono i valori, le norme, le credenze, necessarie alla solidarietà che deve caratterizzare la società moderna: la famiglia pensa al bene dei suoi figli, non pensa al bene della società.

Ed ecco allora che l'intervento della famiglia, nell'immagine durkheimiana, è "ridotto all'osso". Durkheim non nega che ci sia, come dire, un "allevamento" familiare in cui i genitori intervengano nella formazione, ma è la scuola, cioè un'istituzione esterna alla famiglia, che quindi deve essere uguale per tutti e che è chiamata a garantire la trasmissione omogenea di quest'insieme di valori. In questa prospettiva, deve essere evidentemente una scuola pubblica, una scuola sotto il controllo dello stato in quanto espressione politica di questa solidarietà sociale, di questa coesione della società<sup>8</sup>.

Quindi, in sintesi, l'educazione una è quella che deve interessare tutti i soggetti che vivono all'interno di un determinato territorio o, per meglio dire, all'interno di uno stato-nazione (per usare anche termini politici tipici durkheimiani); e che, sostanzialmente, caratterizzano la formazione del cittadino dello Stato nazionale.

Qualsiasi Stato e qualsiasi società, dice Durkheim, per quanto differenziata possa essere (e anche differenziata in maniera o fortemente gerarchizzata o con divisioni rigide tra un gruppo e l'altro, come ad esempio nelle caste indiane), e per quanto lo sia in maniera rigida, ha comunque una base unitaria e omogenea; o per meglio dire, *deve avere* una base unitaria omogenea di valori e di norme per poter garantire la coesione, il consenso sociale complessivo. Altrimenti, sembra dire Durkheim, la società non sta insieme.

Ed è col metodo storico-comparativo che si riesce ad individuare quali sono questi elementi che costituiscono i "prerequisiti fondamentali" per essere cittadini di un determinato Stato, e che sono quei principi che lo Stato deve garantire siano presenti in tutti i soggetti indipendentemente dal tipo di lavoro che andranno a svolgere e dal tipo di destino sociale che essi avranno. A tal proposito, Durkheim si riferisce a quei principi nei quali non necessariamente tutti credono fino in fondo, ma che costituiscono il nucleo di base del mantenimento del consenso all'interno di una società e che *"pochi osano avversare apertamente"*. E questi *"pochi"*, si lascia intendere, sono considerati i devianti, i rivoluzionari, o comunque quelli che si contrappongono in maniera netta a quello che è il nucleo portante di un sistema sociale.

---

<sup>8</sup> È importante, a questo punto, sottolineare come il modello integrazionista nasca già segnato dallo scuola-centrismo; nasca, cioè, segnato dall'esigenza di una istituzione centrale, sotto il controllo dello stato, deputata alla formazione delle nuove generazioni.

Ma quali sono questi principi che Durkheim (si ricordi che il saggio a cui facciamo riferimento è stato scritto nei primi anni del '900) individua per la società del suo tempo?

Per individuarli, egli fa quella che potremmo chiamare una *riduzione della complessità* che lo conduce a tre principi che ben caratterizzano la società del suo tempo, pervasa da una mentalità laica, positivista, e con una fiducia quasi illimitata nel progresso e nella democratizzazione della società. Si tratta di tre elementi-chiave che devono entrare, secondo Durkheim, nella formazione di tutti i cittadini e che sono: il riconoscimento che la ragione è strumento indispensabile di crescita dei soggetti e delle società (quindi la fiducia nel metodo scientifico); quello ad esso connesso del primato del pensiero scientifico in quanto nucleo portante della società moderna e del suo sviluppo; infine, quello che riguarda la morale politica in quanto morale democratica.

Sono quindi principi che, dice Durkheim, noi ritroviamo all'interno delle società occidentali e che "*pochi osano avversare apertamente*", e che quindi lo Stato deve garantire vengano trasmessi all'interno delle scuole: esso deve tutelare affinché questi principi non vengano disattesi ed entrino a far parte della coscienza di ogni soggetto, nelle sue abitudini mentali.

Si badi bene, che a questo punto, ancora una volta Durkheim nella sua lettura pur volendo essere uno scienziato in senso positivista si lascia trasportare dalla sua tendenza alla progettazione della società, dalla sua idea di come deve essere la società. Soprattutto, se si esaminano le istituzioni scolastiche del suo tempo, non solo di tutta l'Europa ma anche quella della Francia, questi tre principi certamente non sono presenti in maniera precisa nella formazione iniziale. Ciò può essere più chiaro riferendoci al caso italiano. Per quanto riguarda la scuola di base, cioè quella elementare, nel nostro paese l'educazione scientifica, come area formale riconosciuta dallo Stato, è stata introdotta solo coi programmi del 1985. Nei programmi dell'immediato dopoguerra, cioè del 1955 (immediatamente precedenti a quelli del 1985), l'area scientifica non entrava come area specifica di formazione. Poi, tra il '55 e l'85, ci sono stati maestri che, all'interno della scuola di base, hanno fatto anche formazione scientifica. Ma i programmi non hanno fatto riferimento a questa ragione, a questo "pensiero riflesso", al riconoscimento della scienza come elemento fondamentale di formazione, solo con la formalizzazione dei programmi del 1985.

Tale esempio è stato fatto per mostrare che Durkheim abbia proposto qualcosa che a fatica è stato riconosciuto come indispensabile all'interno delle società occidentali, e a maggior ragione negli anni in cui egli scriveva. È pur vero che oggi, in quella che spesso è definita come società postmoderna, risulterebbe altamente problematico individuare questo nucleo di principi. D'altronde uno degli elementi di crisi dello stato nazionale, e del conseguente processo di identità nazionale sembrerebbe, esaminando le riflessioni scientifiche in merito, consistere anche in questa incapacità.

Ad ogni modo, è proprio su questi principi che Durkheim fonda l'integrazione sociale, cioè la possibilità del mantenimento della coesione sociale. Si potrebbe dire che la fiducia totale che questo autore aveva nella ragione, o nella scienza come unica modalità (o modalità privilegiata) di sapere, non è più oggi condivisa in maniera netta.

È chiaro che questa fiducia illimitata nella ragione e nella scienza come via dominante alla conoscenza è propriamente del Durkheim positivista<sup>9</sup>. Siamo di fronte ad un autore che si riconosce pienamente in questo pensiero ottocentesco che spera e propone una società fondata sulla conoscenza, sul sapere scientifico, sulla capacità di aggredire i problemi attraverso la ragione, quindi anche con una grossa fiducia che quest'ultima e la razionalità siano vie o strategie della soluzione dei problemi sociali.

Comunque è importante sottolineare che l'educazione *una* ha un fondamento di base omogeneo nel quale componenti morali, politiche e cognitive entrano in commistione. Si tratta, nei termini attuali della sociologia, di una socializzazione primaria<sup>10</sup> che è fatta, contemporaneamente, di elementi intellettuali (che Durkheim chiama "*stati intellettuali*"), di quelle che potremmo chiamare oggi componenti cognitive di conoscenza, di strumenti di conoscenza, e di quelli che lui chiama "*stati morali*", cioè di elementi valoriali e di norme. Durkheim, infatti, definisce l'educazione come "*trasmissione di stati fisici, intellettuali e morali*".

---

<sup>9</sup> Per quanto riguarda il positivismo di Durkheim, esso va considerato, come è stato di recente osservato, in termini di "progetto intellettuale del secolo XIX, che cercava di far valere sistematicamente per la realtà storico-sociale le risorse e le strategie intellettuali che nei secoli precedenti erano state messe a punto per lo sviluppo delle scienze naturali" [Poggi, 2000; trad. it., p. 30].

<sup>10</sup> Nell'attuale analisi sociologica si intende per "socializzazione primaria" quella che interviene nei primi anni di vita, mentre per "socializzazione secondaria" quella che comprende tutti i processi successivi.

Per quanto riguarda gli “*stati fisici*”, questi sono intesi in senso stretto: come deve essere un soggetto, dice Durkheim, è talmente forte come determinazione sociale che neppure la percezione che un soggetto ha del proprio corpo o della propria salute è indipendente dalla società<sup>11</sup>.

Ma secondo Durkheim non basta aver raggiunto lo scopo di trasmettere alle nuove generazioni questo fondamento di base. All'educazione *una* deve seguire quella che viene definita educazione *molteplice*, e che potremmo riferire a quella che in termini sociologici a noi più vicini è indicata come fase secondaria della socializzazione. Si tratta dell'educazione alla differenziazione, cioè legata alle differenze che esistono all'interno di una determinata società. Durkheim, a questo proposito, fa alcuni esempi che richiamano a diverse dimensioni della differenziazione sociale: l'educazione in campagna non è uguale a quella in città; quella degli uomini non è uguale a quella delle donne; l'educazione di un soggetto che fa un determinato mestiere non è uguale a quella di un altro che fa un altro mestiere.

A partire da quanto da egli affermato nella *De la division du travail social*, potremmo individuare come fondamentale e prioritaria nell'educazione *molteplice* quella che si riferisce ai diversi ruoli legati alla moderna divisione del lavoro. È quella che, riferendosi ancora una volta a termini attuali, potremmo chiamare *formazione professionale*, e in termini durkheimiani “*educazione alla specializzazione*”.

Anche se l'educazione *molteplice* ha un significato più ampio, secondo Durkheim essa va intesa soprattutto in termini di specializzazione, in quanto crescente diversificazione delle capacità lavorative degli individui favorita dallo sviluppo industriale e tecnologico.

Dopo la base di educazione *una*, anche questa ulteriore fase di educazione riguarderà tutti i membri della società. Ciò ci riporta al significato attribuito da questo autore all'educazione in senso generale: essa è formazione alla società nel suo insieme e, nel contempo, formazione ai singoli “*stati fisici, intellettuali, e morali*” che richiedono i settori particolari ai quali i soggetti sono specificamente destinati. Si tratta di una definizione precisa in termini di trasmissione di contenuti di questa trasmis-

---

<sup>11</sup> Non è un caso che su questo punto il suo nipote e collaboratore Marcel Mauss svilupperà analisi sul corpo e che influiranno non poco sulla riflessione antropologica successiva. Si veda ad esempio, “Le techniques du corps”, *Journal de psychologie*, nn. 3-4, 1936, tradotto in *Teoria generale della magia ed altri saggi*, Torino, Einaudi, 1991, pp. 385-397.



sione e di riferimenti, omogenei (educazione una) o differenziati (educazione molteplice), relativamente ai contenuti dell'educazione.

Esaminando tale definizione si può evincere che, nell'analisi di Durkheim, si arriva ad affermare un'omologia tra i termini "educazione" e "socializzazione".

È chiaro tali termini hanno assunto, e continuano ad assumere, diversi significati. Ad esempio, i pedagogisti usano il termine *socializzazione* per indicare la formazione alle relazioni con gli altri, alla socialità, ad abituare un bambino a stare in mezzo agli altri.

Durkheim, invece, usa il termine *socializzazione* in un senso ben preciso, e che è condiviso anche da sociologi contemporanei come Giddens: esso equivale alla *costruzione dell' "essere sociale"*<sup>12</sup>. La *socializzazione* in questo senso, quindi, assorbe tutta l'educazione. In pratica, secondo questo autore i termini "socializzazione" ed "educazione" sono usati come sovrappoventesi. E si badi bene che anche in seguito nella Sociologia (fino a quando più di recente ciò è stato contestato dai più recenti paradigmi quali quelli comunicazionisti) quando si parla di educazione, sostanzialmente si intende *socializzazione*, e con quest'ultimo termine si intende proprio la costruzione dell'essere sociale.

### 1.3 La concezione antropologica

Tornando a quanto dice Durkheim: "Dalla definizione precedente risulta che l'educazione consiste in una socializzazione metodica della nuova generazione" (sottolineatura mia). Come già detto, l'educazione/socializzazione consiste in una serie di pratiche e istituzioni organizzate, di cui i destinatari sono solo i giovani, e il suo essere "metodica" rimanda a intenzionale, organizzata, formalizzata. Ma a questo punto egli considera necessario precisare l'analisi: "In ciascuno di noi, si può dire, esistono due esseri che, pur essendo inseparabili se non per astrazione, sono tuttavia distinti. L'uno è costituito da tutti gli stati mentali che riguardano solo noi stessi e gli avvenimenti della nostra vita personale: è quello che si potrebbe definire l'essere individuale. L'altro è un sistema di idee, di sentimenti e di abitudini che esprimono in noi, non la nostra personalità, ma

---

<sup>12</sup> A tal proposito, va precisato che Giddens, come peraltro molti studiosi contemporanei, va oltre l'analisi durkheimiana che vede la socializzazione come un processo che si esaurisce con l'età adulta, considerando soprattutto la socializzazione lavorativa [Giddens, 1984].

*il gruppo o i gruppi ai quali apparteniamo; tali sono le credenze religiose, le credenze e le pratiche morali, le tradizioni nazionali o professionali, le opinioni collettive di ogni tipo. Il loro insieme forma l'essere sociale. Il fine dell'educazione è costruire questo essere in ciascuno di noi*". Si vede chiaramente qui che analiticamente, per astrazione, Durkheim distingue tra un essere individuale e un essere sociale.

L'*essere individuale* è quello che riguarda soltanto l'intimità della persona, la coscienza, l'*essere sociale* riguarda la vita di gruppo, la vita in società.

Quindi sembra, almeno in via analitica, che Durkheim riconosca una separazione tra il soggetto e l'essere sociale, ma, in realtà, l'essere individuale è ridotto pressoché a niente o a molto poco. Non solo perché l'essere sociale finisce per diventare la maggior parte della coscienza del soggetto, ma anche perché è l'essere sociale (nello spirito del suo tempo) a costituire il bene per eccellenza per l'individuo: quest'ultimo non sta bene, non vive bene o non è realmente "*uomo*" se non all'interno della società.

Qui siamo di fronte ad un'affermazione analiticamente precisa, in quanto, da un lato, riconosce un'esistenza individuale e astratta nella società, ma poi, dall'altro, sul piano concreto, relega quest'esistenza individuale in limiti molto angusti. Essa non costituisce il nucleo portante della persona, l'elemento che garantisce il bene in assoluto del soggetto indipendentemente dalla società. Anzi, il discorso è rovesciato: è proprio l'essere sociale il bene e l'espressione di massima autorealizzazione dei soggetti. Ma si tratta di una posizione tipica delle posizioni liberali del suo tempo, preoccupate di riferirsi a una definizione "*laica*", orizzontale, di uomo, al di là della visione religiosa. E si tratta di una preoccupazione che percorrerà le correnti ideologiche dominanti in tutto l'Ottocento fino ai primi del Novecento: come possiamo definire l'uomo indipendentemente dal suo legame con Dio? La risposta a tale interrogativo individua un uomo che è totalmente orizzontale, che viene definito dal suo essere sociale.

Ma la preoccupazione di Durkheim è quella di assumere un punto di vista squisitamente sociologico e riguarda il capire che cosa è, e che significati ha, questa costruzione dell'essere sociale. In alcuni momenti sembra che, come si diceva all'inizio, si tratti di una preoccupazione più metodologica che sostanziale. Pur essendo l'uomo costituito da una componente individuale e da una componente sociale, secondo questo

autore i sociologi sono interessati a capire soprattutto quella sociale, a detrimento dell'altra.

Studiare sociologicamente l'educazione significa quindi studiare la socializzazione, e anche se, in linea puramente teorica, la socializzazione non si risolverebbe pienamente nell'educazione, l'educazione come socializzazione nasce dall'esigenza di una conoscenza che voglia essere veramente sociologica.

Ciò sembrerebbe potersi concludere a partire dal fatto che è tanta e tale la preoccupazione di Durkheim per l'essere sociale, e di sostenere che solo attraverso la socializzazione si costruisce il "*vero uomo*", che lo spazio di questa individualità – anche dal punto di vista sostanziale e non solo metodologico – rimane molto ridotto e la sua rilevanza molto discutibile. Per cui anche se in linea di massima non si può negare che ci sia una preoccupazione metodologica di non perdere il soggetto – come la già citata ricerca sul suicidio sembrerebbe dimostrare – e poi, concretamente, quando descrive il significato della costruzione di questo essere sociale, allora ci sembra di vedere un Durkheim totalmente convinto che la socializzazione sia il "cuore" dell'educazione.

Tale problema induce a tal punto ad approfondire un altro aspetto del pensiero di questo autore.

Egli si potrebbe definire un ambientalista convinto: secondo lui è l'ambiente a definire il soggetto. Tale posizione va riferita alla diatriba, ancora viva nel suo tempo, e che di volta in volta riemerge (stiamo tornando in un periodo caldo della discussione), tra innatisti (ereditaristi) e ambientalisti. I primi sostenevano che il soggetto era interpretabile a partire da tendenze innate, per cui il patrimonio biologico e fisiologico era definito fin dall'inizio e la società poteva al massimo cambiare qualcosa, ma non cambiava gli elementi fondamentali legati agli stati fisici, intellettuali e morali del soggetto. Gli ambientalisti sostenevano, invece, che il soggetto nasceva sostanzialmente "vergine", con pochi istinti fondamentali, ed era la società che interveniva a definire tutti gli elementi fondamentali della vita umana. Al tempo di Durkheim, a questa discussione corrispondeva, peraltro, ad una divisione di natura politica: gli ambientalisti erano dalla parte delle politiche di tipo progressista, innovatore, quelli che, sostanzialmente, speravano che attraverso l'intervento sociale si potessero risolvere i problemi. E, quindi, avevano una visione ottimistica dello sviluppo e del futuro. Per cui la possibilità

di intervenire sull'uomo, di cambiarlo, era fortemente legata alla possibilità di creare una società "buona", la società che si voleva.

Gli innatisti e ereditaristi erano, invece, fundamentalmente legati politicamente a visioni conservative, razzistiche, della società: essi tendevano a sostenere che la realtà non si potesse cambiare, perché l'uomo non può essere cambiato oltre una certa soglia.

Rispetto a tale diatriba, si vede in modo chiaro come Durkheim accolga in pieno l'idea di uomo legato e definito dall'ambiente, in quanto usa proprio, in proposito, l'espressione "*tabula rasa*" riferendosi all'uomo in generale, pur non negando fino in fondo che ogni uomo nasce con degli istinti di base, cioè degli elementi legati a delle caratteristiche di tipo fisico e biologico. Ma si tratta di caratteristiche che però a lui non sembrano sufficienti a dotare l'uomo di tutte quelle abilità che la società complessa richiede. Ed è qui che appare in modo evidente la distinzione-chiave della concezione antropologica del pensiero positivista: l'uomo non è un animale. L'uomo viene definito, cioè, per la sua distanza dall'animale, il quale ha già nel suo bagaglio ereditario e istintuale tutti quegli elementi che, al di là di pochissime cose, possono servirgli a diventare un adulto. Invece questo non accade per l'uomo, il quale ha bisogno di essere allevato e l'entrata nella vita adulta, la maturazione del soggetto, è lunghissima e soprattutto non può avvenire in solitudine: l'uomo da solo non può maturare tutte quelle competenze, quella abilità che sono richieste da un vivere sociale che voglia essere progredito (l'idea è sempre quella di una società sviluppata). Per cui l'uomo è, fra tutti gli esseri, quello che ha più bisogno di un lungo periodo di allevamento per diventare soggetto adulto, e questo allevamento è frutto dell'intervento della società, o degli adulti che sono i mediatori della società rispetto alle nuove generazioni.

Il soggetto, in questa immagine, è fortemente plastico. Oltre che una "*tabula rasa*", è una sorta di "*spugna*" che può assorbire tutto ciò che la società gli trasmette. Si tratta quindi di una visione dell'uomo come passibile di cambiamento in maniera totale, anche se sembra contrastare con un'altra visione dell'uomo che ha Durkheim e che è presente anche nel saggio a cui ci si sta riferendo. Per Durkheim, infatti, se l'uomo non è immesso in società, non si crea possibilità di relazione, non si crea moralità, non si crea etica. E l'uomo, lasciato a sé, in questa immagine durkheimiana, è un uomo che sfodera solo degli istinti aggressivi. Dietro a questo vi è senz'altro l'idea hobbesiana di "*homo homini lupus*".

È chiaro che emerge una sorta di contraddizione, di ambiguità: da una parte, abbiamo la definizione dell'uomo come "tabula rasa", cioè di un soggetto che, lasciato a sé, non sa fare niente, non riesce neanche a diventare un soggetto adulto, però, contemporaneamente, dall'altra parte, vi è l'idea che se l'uomo è lasciato a sé e non vive in società non impara a vivere in essa, non acquisisce le sue norme morali, è un soggetto animale, nel senso peggiore del termine, perché non è detto che gli animali siano sempre aggressivi; in questa visione, sono soggetti che sfoderano solo la loro aggressività e si distruggono reciprocamente. Solo la società è fondamento di morale – e questa è una visione, come già detto, totalmente laica – in quanto, dice Durkheim, è in grado di costruire quello che di positivo è nell'uomo. La morale è strettamente legata alla natura delle società ed è il risultato della vita in comune e, dice questo autore, "è la società che ci fa uscire da noi stessi, ci obbliga a tener conto di interessi diversi dai nostri, ci ha insegnato a dominare le passioni, gli istinti, a regolarli, a limitarci, a privarci, sacrificarci, a subordinare i nostri fini personali a fini più elevati". Quindi c'è l'idea del bene totale raggiungibile soltanto attraverso l'essere insieme, lo stare insieme. L'identificazione, di cui prima si è detto, dell'educazione con la socializzazione realizza non solo il bene della società, ma anche il bene del soggetto, perché soltanto entrando a far parte di un determinato nucleo sociale, il soggetto realizza il meglio di se stesso. E Durkheim questo lo afferma in maniera chiara: "l'individuo, volendo la società, vuole se stesso". Quindi la relazione individuo/società non si può leggere come un antagonismo, ma come un'esigenza, anche per il soggetto, di reale crescita, di reale autonomizzazione, di reale maturazione. Per cui la libertà coincide sostanzialmente con l'accettare, anche volontariamente, tramite questo percorso di socializzazione, quelle che sono le norme e i valori della società. Il soggetto non deve solo accettare in maniera totalmente adattiva quelle che sono le norme, le regole e i valori, ma le deve accettare attraverso lo sviluppo del sapere scientifico, essendo consapevole che il suo bene consiste nel mantenimento del consenso sociale, perché solo questo garantisce lo sviluppo sociale, e solo questo garantisce lo sviluppo del bene del soggetto.

In questo si nota in Durkheim, ancora una volta, la preoccupazione tipica del suo tempo di individuare un fondamento all'idea e all'immagine di uomo che non debba rimandare alla coscienza religiosa, e quindi al legame prioritario con un Dio fuori dalla società. Chi è l'uomo? Questo è un interrogativo ausiliario a cui Durkheim cerca di

rispondere dicendo appunto che l'uomo è colui che sta all'interno di un gruppo sociale, perché solo nelle aggregazioni sociali l'uomo ha costruito quello che c'è di più bello: l'arte, la scienza, lo sviluppo, la tecnica, l'industria. La fiducia nel progresso qui è sconfinata e siamo nella sua fase ascendente. Il progresso si intende non generato dai singoli soggetti, ma dalla società nel suo insieme e dalle interazioni sociali, e quindi l'uomo viene definito a partire da questo.

A questo proposito sembra utile una serie di romanzi e di film, che molti ricorderanno, che sono ancora prodotti nel nostro tempo, ma che affondano le loro radici nell'Ottocento e che partono dall'interrogativo su cosa potesse essere l'uomo se non fosse stato allevato nella società umana.

Un esempio emblematico, a questo proposito, è dato dal romanzo di Kipling "Il libro della Giungla" e di cui è stato tratto anche un film d'animazione. In quest'opera vi è senza dubbio una visione positiva: il bambino, protagonista della storia, viene allevato da figure animali, però con esiti positivi. Il bambino cresce, impara a difendersi e a rapportarsi agli altri, soltanto quando poi entrerà nel villaggio e, incontrando una ragazza, incomincerà a trasmettere tramite il linguaggio, effettivamente diventerà un "umano". Qui c'è, quindi, senz'altro una visione positiva dell'essere vissuto assieme agli animali e all'interno della natura, ma è soltanto con l'entrata nel consorzio umano, con l'assunzione del linguaggio, che egli diventerà un essere umano a tutti gli effetti.

Il linguaggio, infatti, è sempre stato considerato l'indicatore che separa, in maniera netta il mondo umano da quello animale: solo gli uomini sanno comunicare oralmente. Certo, si dice che anche gli animali sanno comunicare e a questo proposito in epoca recente si è studiata la comunicazione di tipo non verbale, però allora, e ancora oggi in maniera molto forte, questo elemento del linguaggio viene assunto come elemento di differenziazione fra l'uomo e l'animale.

C'era comunque un'attenzione a studiare casi di uomini, o di bambini per meglio dire, abbandonati precocemente, o che per varie ragioni sociali si erano trovati a vivere fuori dal consorzio umano. La domanda era sempre questa: l'essere umano lasciato a sé riusciva a diventare "uomo"? Come si poteva definire questo soggetto che non era allevato da genitori all'interno del consorzio umano?

Ci furono studi, ripubblicati recentemente, proprio sui “bambini selvaggi” analizzati scientificamente<sup>13</sup>. Anche più di recente (1993) è stato trovato, in un parco nazionale della Costa D’Avorio, quello che viene definito un “bambino selvaggio”. Questo bambino è stato sottoposto a studi, e si è scoperto che non era stato abbandonato da piccolissimo, ma che si era smarrito verso i 10-11 anni, in quanto era affetto da autismo. Comunque è interessante notare come oggi il bambino selvaggio venga associato al bambino autistico, cioè quello che non riesce a comunicare con gli altri, quello che comunque non riesce da solo a stare in mezzo agli altri. Nell’Ottocento e nei primi anni del Novecento lo studio su questi bambini selvaggi era proprio legato all’esigenza di capire se l’uomo aveva qualche matrice diversa dalla società.

Un altro esempio è dato dal film “L’enigma di Kaspar Hauser”, ambientato all’epoca di Durkheim, e che riguarda il caso di un bambino che è vissuto in isolamento fino all’età di 16-17 anni, dopodiché sarà liberato. La storia riguarda l’entrata di questo che ormai è un adulto nella società degli umani e si dedica un’attenzione particolare al suo non-adattamento alle regole del vivere sociale. L’interrogativo è sempre quello: che cosa è un uomo senza la società?

È interessante notare come “Il libro della giungla” sia rimasto strumento educativo ad esempio nell’esperienza scout: esso continua ad essere assunto in maniera “astorica” come ambiente in cui viene ricostruito il processo educativo dei ragazzi facendo riferimento, in questo caso, all’autodisciplina, cioè auto-formazione dei ragazzi all’interno della “giungla”, dove ci sono degli adulti che assumono i nomi degli animali che sono i personaggi del romanzo di Kipling e i bambini simulano nei loro giochi e nelle attività, come riferimento a questo ambiente che è “addomesticato” nel senso che è in riferimento, come abbiamo detto, all’auto-formazione.

---

<sup>13</sup> Per approfondire tale tematica, costituiscono una lettura stimolante i saggi di Jean Itard, medico francese, sul caso di Victor, il ragazzo selvaggio ritrovato nell’Aveyron, regione del sud della Francia nel 1798 e che riguardano i suoi tentativi di “rieducarlo”. I due saggi sono: *Mémoire sur les premières développements de Victor de l’Aveyron* (1801) e *Rapport sur le nouveau développements de Victor de l’Aveyron* (1806), tradotti in italiano in Itard J., *Il fanciullo selvaggio*, Roma, Armando, 1970. Per un’analisi critica di tali saggi, cfr. Moravia S. [1982], “Il recupero del ‘diverso’. Psichiatria e psicopedagogia nel caso del ragazzo selvaggio dell’Aveyron” in Moravia S., *Filosofia e scienze umane nell’età dei lumi*, Firenze, Sansoni, pp. 271-303.

Però l'interrogativo rimane ed è molto forte: *che cos'è l'uomo se non vive nella società?*

Tornando a Durkheim, dobbiamo sottolineare come a questo proposito egli sia convintissimo: l'uomo è quel soggetto che è chiamato a vivere nella società, e che solo all'interno del gruppo sociale può trovare il proprio percorso e gli strumenti per diventare effettivamente uomo.

E ciò avviene attraverso un itinerario, più o meno lungo, di costruzione di questo essere sociale. Ma, come si è già visto, secondo questo autore la socializzazione non dura tutta la vita, ma è proprio solo della fase iniziale, dei bambini e dei giovani. Ad un certo punto, quindi, il giovane entra a far parte della società come uomo "*maturo*" e l'educazione termina, la socializzazione ha fine e l'essere sociale è costruito.

Ma l'esito di tale processo non è scontato: se questa costruzione non ha funzionato, si ha, dal punto di vista sociale, anomia e, dal punto di vista soggettivo, delle patologie, delle difficoltà per il soggetto, e questo indipendentemente dal tipo di contenuti che si sono messi in questa costruzione del soggetto, prescindendo dalle norme e valori determinanti della società.

Durkheim riconosce, d'altra parte, nella socializzazione la centralità del linguaggio verbale umano. È solo da questo punto di vista che questo autore si occupa del linguaggio, non tanto perché gli interessi un'analisi in sé della comunicazione e del linguaggio ma perché quest'ultimo è inteso come strumento cardine dell'aggregazione sociale. L'apprendimento del linguaggio, in tal senso, diventa elemento fondamentale del percorso di socializzazione, in quanto permette al soggetto di entrare in relazione con altri, di capire e di trasmettere norme, valori, atteggiamenti e conoscenze.

L' "*essere libero*", l'essere individuale, è quindi, evidentemente, un essere sociale. È proprio partire dalla considerazione che la società moderna è caratterizzata da individualismo, che si afferma che i soggetti debbano essere costruiti in quanto individui, ma, in nome della condivisione dei "*modi di parlare e di agire*", sempre come individui *sociali*. Durkheim ci ricorda che anche questa norma dell'autonomia individuale, della costruzione della propria individualità, è una norma definita socialmente. È la società a dettare la norma dell'essere individui nella società, dell'essere attivi, del comportarsi responsabilmente rispetto alla costruzione della società.



Nel complesso, si potrebbe quindi definire questa come una visione *ultrasocializzata*, che sta ad indicare proprio questo dominio del sociale sull'individuale, o comunque la definizione sociale dell'individuale.

Come già detto, pur essendoci alcuni scritti in cui Durkheim non sembra così rigido e ultrasocializzante, soprattutto per le sue preoccupazioni metodologiche ad esempio nello studio *Le Suicide*, nel momento in cui si occupa di educazione, egli ci fornisce una visione in cui vi è un forte dominio della società sull'uomo. Si tratta, però, di un dominio visto in senso ottimistico.

Non sempre infatti il considerare predominante la dimensione sociale su quella individuale conduce a tale visione. Più di recente, ad esempio, i teorici della riproduzione sociale, nell'ottica neo-marxista, mentre affermano, soprattutto riferendosi alla società capitalista, questo dominio della società sull'uomo, e in particolare sulla costruzione dei percorsi di socializzazione, allo stesso tempo hanno invece una visione negativa, critica, della società, in quanto luogo, appunto, di riproduzione di disuguaglianze soprattutto di tipo economico.

Nel caso di Durkheim, invece, la società è "bene" in senso morale, quindi questa educazione, che equivale a socializzazione, a costruzione e incardinamento sociale, è un percorso analizzato ottimisticamente in chiave progettuale: la società è in evoluzione, il progresso sociale è un bene, l'uomo moderno deve essere un uomo che si riconosce responsabile all'interno della società e, quindi, è bene che l'educazione costruisca questo essere sociale in chiave progettuale.

#### *1.4 Gli agenti della educazione/socializzazione: i genitori e gli insegnanti*

A questo punto si rende necessario approfondire un aspetto centrale del discorso: chi fa educazione per Durkheim? Chi ne è responsabile?

Si è già più volte ripetuto che, secondo questo autore, il socializzando è il giovane e che il socializzatore è genericamente, in primo luogo, la generazione adulta. Però questa generazione adulta va collocata in specifiche agenzie di socializzazione (il termine non è suo), di cui la scuola, per Durkheim, è la più importante. Come si è già accennato, egli ha della famiglia un'immagine molto diffusa al suo tempo, ma che per certi versi è diffusa ancora oggi.

Innanzitutto, va precisato che Durkheim non nega di certo che la famiglia intervenga (o debba intervenire) nell'educazione, soprattutto nella fase iniziale, cioè quella relativa all'"allevamento fisico" del soggetto, però ritiene che la famiglia sia un luogo troppo particolaristico per poter garantire la costruzione di un essere sociale che abbia in mente il bene comune, il bene della società. In ogni famiglia, i bambini sono considerati come soggetto a parte, come "i propri figli", e pensa al loro bene facendo fatica a concepirlo in relazione al bene comune. Più facilmente che non in altri contesti, la famiglia tende a puntare prevalentemente sul proprio beneficio, anche se questo va a scapito di altri. Si può dire quindi che egli ha una visione abbastanza pessimistica della capacità della famiglia di essere un luogo universale di socializzazione. Ma c'è qualche dubbio in più che non viene evidenziato nel saggio a cui ci si è riferito. È chiaro che Durkheim qui si riferisce alla famiglia del suo tempo che con termini parsonsiani potremmo definire allargata e non nucleare: lui ritiene che una famiglia di questo tipo non sia in grado di "addestrare" ai nuovi valori, alle nuove norme, alle nuove esigenze della società. Perché la famiglia non è solo troppo particolarista, ma è anche basata su delle competenze gestite anche all'interno del lavoro domestico (lavoro contadino e artigianale) e valori di tipo troppo tradizionale. Il passaggio alla società industriale, ad una società organizzata su base allargata, richiede che le competenze vengano acquisite in luoghi diversi dalla realtà familiare <sup>14</sup>.

Durkheim quindi non si fida dei genitori e ritiene che sia necessario che la società, soprattutto per l'educazione *una* (cioè quella iniziale), sviluppi dei contesti formalizzati e istituzionalizzati sotto il controllo dello Stato, e cioè la scuola di base, prevalentemente pubblica.

È necessario che sia una scuola pubblica, perché solo in questo modo si possono definire, in maniera esplicita, gli obiettivi dell'educazione; controllare che, all'interno delle aule, a tutti vengano trasmessi, in maniera omogenea, gli stessi principi; e, con riferimento ad un processo intenzionale ed organizzato, si può effettuare anche un controllo ed una valutazione. È chiaro che si può controllare meglio, anche se relativamente, quello che avviene all'interno di un contesto istituzionale, omo-

---

<sup>14</sup> In questo Parsons, come vedremo, si differenzia da Durkheim assumendo una visione ottimistica della famiglia e affermandone un ruolo fondamentale nel processo di socializzazione. Va tenuto presente che tra i due autori c'è un periodo storico che è anche caratterizzato dalla trasformazione della struttura della famiglia.

geneo, nel quale già a priori sono definiti gli obiettivi, le metodologie, le pratiche, le valutazioni, che non valutarono quanto passa all'interno delle singole famiglie. Non solo perché c'è una tendenza della famiglia alla difesa di quella con termini moderni potremmo chiamare "privacy", ma perché ci sono effettivamente grosse diversità tra i contesti in cui sono immerse le famiglie.

Ed ecco quindi scaturire la necessità che ci sia la scuola, che è pubblica in un senso particolare, poiché è lo Stato, in quanto espressione della società, che deve intervenire nell'educazione. Ma quello che è importante sottolineare è che esso Stato è considerato, in termini attuali, il soggetto gestore della formazione, ma, si badi, non nel senso che è esso solo ad avere il controllo totale dell'educazione. Nell'immagine di Durkheim la gestione, cioè, non equivale all'assunzione di tutto il processo educativo e dare valore legale ai titoli di studio, come siamo abituati ad intendere oggi la scuola pubblica: lo Stato è chiamato ad intervenire, ma non necessariamente è esso che in prima persona crea le scuole e le gestisce, svolgendo l'intero processo formativo.

In altri termini, la scuola è *pubblica* nella misura in cui trasmette contenuti riconosciuti socialmente validi, e quindi persegue gli obiettivi di tipo universale, quelli, cioè, che sono definiti unitariamente come principi irrinunciabili, di cui parlavamo all'inizio, validi omogeneamente per tutta la società e che tutti i cittadini devono assorbire. Quindi è a partire dai contenuti e dagli obiettivi che la scuola persegue, che viene definito il suo carattere "privato" o "pubblico".

Lo Stato in questa visione durkheimiana assume quindi una funzione fondamentale: deve intervenire anche all'interno di scuole non finanziate dallo Stato (cioè quelle che attualmente si chiamano "private") per verificare che soprattutto non venga trasmessa una formazione asociale. Non importa a Durkheim che ci siano competenze particolari, specializzazioni: ciò che a lui preme, definendo il bene sociale, è che all'interno di tutte le scuole passi un'educazione che si fondi sui principi ritenuti irrinunciabili all'interno della società.

Occorre sottolineare che a questo punto il discorso di Durkheim non è di tipo statalista e centralista: non è compito dello Stato stabilire quali siano questi principi irrinunciabili. Esso può fare i programmi e definire gli obiettivi, ma questi ultimi li individua a partire da quella che, in termini attuali, chiamiamo "società civile". Egli infatti afferma: "*Il ruolo dello Stato è quello di individuare questi principi essenziali*", quindi lo Stato

deve riuscire, per così dire, a cogliere qual è l'aggregato di valori e di norme che la società è venuta costruendo, *“farli insegnare nelle scuole, controllare che da nessuna parte li si lasci ignorare dai bambini e che dappertutto se ne parli col rispetto dovuto. C'è dunque, sotto quest'aspetto, da esercitare un'azione che sarà forse più efficace quanto meno sarà aggressiva e violenta e saprà meglio contenersi entro limiti prudenti”*.

È importante sottolineare l'idea che è la società nel suo insieme che costruisce i principi, i valori e le norme attraverso un'azione cumulativa di tutti gli individui nella storia, e l'organismo statale è chiamato a tradurre questi principi in programmi, a proporli a tutte le scuole. Non si nega, infatti, la possibilità che esistano scuole “private” in senso assoluto, cioè che riguardino bambini in situazioni particolari, però per tutti ci deve essere la frequenza obbligatoria ad una scuola pubblica, in cui gli insegnanti trasmettano una formazione sociale, essi cioè devono cogliere e capire quelli che sono i principi di fondo della società, impegnarsi a trasmetterli ai giovani e guardarsi bene dal trasmettere i loro valori particolari e specifici, i loro valori di parte.

Del resto qui si spiega anche un elemento che entrò in vigore in Francia ai tempi in cui scriveva Durkheim, e cioè il giuramento, anche da parte degli insegnanti, di fedeltà allo Stato. Esso può considerarsi proprio un indicatore di questa funzione pubblica che, secondo questo autore, gli insegnanti sono chiamati a svolgere, nel senso di un'adesione alla costruzione di un “essere sociale”. Dice Durkheim: *“[È lo Stato che deve ricordare] senza sosta al maestro quali sono le idee, i sentimenti che bisogna inculcare al ragazzo per armonizzarlo con l'ambiente nel quale deve vivere...”*. Perché la società possa andare avanti, egli dice, *“bisogna scegliere: se si attribuisce un qualche valore all'esistenza della società - ed abbiamo appena visto cosa essa rappresenti per noi - bisogna che l'educazione assicuri l'esistenza fra i cittadini di una sufficiente comunità di idee e di sentimenti, senza la quale sarebbe impossibile qualsiasi società; e perché possa produrre questo risultato è inoltre necessario che non sia lasciata totalmente in preda ai particolarismi”*. Quindi, dal momento che l'educazione ha evidentemente una funzione sociale, lo Stato non può disinteressarsene, ma farsene carico.

Si potrebbe dire che in questo Durkheim opera, con una distinzione che è ancora del tutto valida, una differenziazione tra quelle che sono funzioni di direzione, di programmazione degli obiettivi, di valutazione e controllo, da quella che è la funzione di mera gestione dell'istituzione scolastica. In tal senso, dire che la scuola è pubblica non significa che

tutte queste funzioni sono gestite da una sola persona e dallo Stato, ma l'importante è che quest'ultimo non perda il controllo della situazione definendone gli obiettivi e valutandone a valle i risultati.

Questa è una distinzione che abbiamo recuperato a partire dagli anni Ottanta del XX secolo col dibattito tra “pubblico” e “privato”, tra “scuola pubblica” e “scuola privata”, con conseguenti forti conflitti tra i partiti politici, c'è però da dire che nel dibattito più recente questa distinzione tra funzione di programmazione, funzione di direzione, funzione di gestione amministrativa e funzione di controllo, è tornata di nuovo ad essere utilizzata da quanti prima parlavano di “pubblico” riferendosi esclusivamente a “gestione totale”.

Tornando al nostro discorso, è l'educazione *molteplice*, quella differenziata che a Durkheim non interessa che sia gestita dallo Stato, perché quest'ultimo, facendosi carico dell'educazione iniziale obbligatoria ha esaurito il suo compito di intervento. E a partire da quanto da lui affermato nella *De la division du travail social*, invece, sono i settori differenziati della società, delle associazioni del mondo lavoro quelle che lui chiama “corporazioni”, cioè i gruppi professionali, che hanno il compito di dare quest'educazione settoriale, di educazione al lavoro<sup>15</sup>.

La visione finale offerta è di tipo meritocratico e selettivo: al di là della fase comune, omogenea, la formazione secondaria ulteriore è non solo lasciata ad agenzie particolari come sono appunto le corporazioni, ma è anche fortemente differenziata in base a quelle che sono, secondo questo autore, le abilità dimostrate dai soggetti. O per lo meno, è bene che sia così, cioè è bene che le ulteriori fasi della formazione riescano in qualche modo a evidenziare le reali abilità o le reali acquisizioni che un soggetto compie in riferimento alle competenze professionali. Ed ecco, quindi, la visione meritocratica che si sposa con una visione egualitaria della fase iniziale della vita.

Il richiamo all'eguaglianza e all'omogeneità non è in Durkheim, infatti, legato ad un superamento della stratificazione sociale, che anzi persiste ed è ben precisa. La stratificazione sociale è strettamente legata alla divisione del lavoro ed è ad essa consustanziale; però cambia l'immagine: questa stratificazione non è – usando termini parsonsiani – definita in base a componenti di tipo *ascrittivo* (cioè quelle variabili che definiscono il soggetto a partire dalla sua origine, all'inizio della sua cor-

---

<sup>15</sup> Tale punto non può essere sufficientemente sviluppato nei limiti del presente lavoro, ma merita senza alcun dubbio delle riflessioni approfondite.

sa per la vita, cioè la famiglia e il sesso: caratteristiche che sono indipendenti dalla sua volontà), ma in base a componenti di tipo *acquisitivo* (cioè le variabili che hanno a che fare con le spinte personali all'auto-realizzazione, con quello che il soggetto conquista, in base alla propria intraprendenza), cioè all'*achievement*.

Allora si vede già in Durkheim – e sarà nettamente evidenziato da Parsons – il passaggio da un'idea stratificata di società basata su variabili prevalentemente ascrittive (società premoderna o preindustriale) ad una società stratificata basata prevalentemente, invece, su variabili di tipo acquisitivo (società moderna o industriale). Durkheim sostiene la necessità di una stratificazione legata alla differenziazione sociale tipica della società moderna, industriale e democratica, la quale non può restare in vita (o non può realizzarsi) attraverso un'assegnazione alla stratificazione sulla base di variabili prevalentemente di tipo ascrittivo, quali quelle ad esempio legate all'appartenenza familiare nella società feudale.

L'ascrittività non funziona più nella società moderna, se ha funzionato in passato, se è stato sufficiente per spiegare società di tipo pre-moderno, continuare ad usare variabili di tipo ascrittivo per garantire la moderna divisione del lavoro, significa, in sostanza, negare lo sviluppo.

È in questo senso che, secondo Durkheim, la famiglia non è più un settore adeguato per la stratificazione sociale. Essa non solo non è più in grado di fare socializzazione nel suo complesso, ma *non è più funzionalmente adatta* a fare la selezione fra i soggetti: le competenze che vengono trasmesse dalla famiglia non sono quelle che rendono possibile lo sviluppo e il progresso sociale. Quest'ultimo è possibile solo se gli individui entrano in competizione in base alle loro acquisizioni, alle loro spinte all'autorealizzazione, in base alle competenze acquisite.

Quindi, per così dire, la stratificazione, per i soggetti, è un punto di arrivo e non un punto di partenza, ed è quindi, eminentemente, almeno in questa posizione, *di tipo meritocratico*: non è la famiglia che definisce il posto che l'individuo deve occupare nella società, ma sono le abilità dimostrate nella gara per la vita, a definire il destino sociale.

Leggendo di nuovo con la terminologia attuale l'immagine durkheimiana, si intravede quella che viene definita una "uguaglianza dei punti di partenza", dopodiché inizia la competizione e si arriva, appunto, alla disuguaglianza sulla base dei meriti, dei talenti e delle risorse di cui ogni soggetto riesce a dotarsi.

Si tratta, in sostanza, di una compresenza di *uguaglianza* e *differenziazione*, che sono componenti che servono entrambe a definire la società in sviluppo, e che dà luogo ad una sorta di ambiguità, e di paradosso, che rimane aperta, in quanto si afferma il bisogno di un forte “zoccolo” sia in termini di uguaglianza, sia in termini di differenziazione. Ciò è descritto da Durkheim in termini abbastanza semplici; però cosa significa che fino ad un certo punto della vita, nella scuola obbligatoria, tutti sono uguali, e poi dopo inizia la diversità? Questa discontinuità come la possiamo spiegare?

Si badi bene: questo autore non analizza la scuola, non entra in quella che viene definita la “scatola nera”, cioè non studia i meccanismi che generano la socializzazione, ma si limita a descriverla, affermando che attraverso essa si costruisce l'essere sociale, il quale è dotato di un certo bagaglio nel proprio cammino. Quindi non analizza neanche il passaggio da uguaglianza e omogeneità iniziale a differenziazione seguente, cioè la possibilità di compatibilità fra omogeneità e diversità, omologazione e differenziazione. In questo autore, ancora una volta, c'è qualche elemento che, appunto, resta sempre non pienamente comprensibile.

### 1.5 Quadro sintetico

A conclusione di questo primo disegno del modello integrativo di socializzazione, che va completato attraverso l'analisi parsonsiana, proveremo a delinearne un quadro sintetico, cioè gli indicatori-chiave, già emersi, che caratterizzano questo modello. Le parole-chiave che definiscono la visione di educazione in Durkheim.

Per questo partiremo dalla definizione di educazione che ci dà questo autore, interpretandola dal punto di vista generale della sociologia, cioè della sua identificazione con la socializzazione.

#### 1) **Fatto sociale.**

In primo luogo abbiamo definito l'educazione, a partire dalla preoccupazione metodologica di Durkheim, come un "fatto sociale". "Fatto sociale" è la prima parola-chiave per delimitare l'analisi sociologica dell'educazione (Perché fatto sociale? Quali sono gli elementi che servono per definire l'educazione come fatto sociale?).

#### 2) **Trasmissione.**

Un altro elemento-chiave che abbiamo ribadito è che l'educazione consiste in un *processo di tipo trasmissivo da adulti a giovani* (educazione come trasmissione). E questo richiama la dimensione ambientale, l'accumulazione storica, la società dominante sul soggetto.

#### 3) **Giovani come immaturi.**

Ma l'elemento precedente richiama anche al fatto che l'educazione è un fatto per giovani, considerati immaturi (socializzandi = giovani/immaturi). Dire che l'educazione è una trasmissione da adulti a giovani, significa sostenere, infatti, che i socializzandi sono i giovani, ma significa soprattutto dire che questi giovani sono immaturi e irresponsabili. Quindi c'è una ben precisa idea delle fasce sociali.

Queste sono le variabili su cui si ragionerà in tutta la Sociologia dell'Educazione e su cui si ragiona anche oggi. Si pensi a chi sono i giovani oggi? Sono immaturi? I giovani, praticamente, sono coloro che non hanno ancora gli strumenti per vivere in società, sono dei "contenitori vuoti" che, a mano a mano, si riempiono. Ma finché questo "contenitore" non si è riempito in maniera totale, questo giovane, in pratica, non è in grado di "funzionare" da uomo. È quasi un "non-uomo": è



uomo soltanto colui che è costruito socialmente in maniera completa. E questo è importante perché a questa definizione di giovani=immaturi si lega tutta la problematica dell'emarginazione giovanile, della definizione di tutta una fascia adolescenziale della società. Noi siamo abituati a questo, perché ormai fa parte della nostra immagine mentale, ma qui viene costruita la gioventù come una fascia separata all'interno della vita; con sue caratteristiche particolari, e quindi sociologicamente definite, ma definibili come "immaturità" e "irresponsabilità". E questo va tenuto presente, ripeto, perché poi segna ed è un nucleo problematico sul quale continuiamo a lavorare, ad agire, e sul quale continuiamo ad avere conflitti.

#### 4) **Ultrasocializzazione.**

L'educazione è anche "*ultra-socializzazione*", che è un'altra parola-chiave. Essa sta ad indicare proprio questa superiorità della società sull'individuo, questa priorità dell'"essere sociale" sull'"essere individuale", se mai esiste, ma soprattutto questa definizione, da parte della società, dei contenuti dell'educazione e della socializzazione.

#### 5) **Educazione "una", educazione "molteplice".**

Un elemento importante è dato dalla distinzione tra educazione "una" ed educazione "molteplice", e che è conseguenza della commistione che fa Durkheim, e di cui abbiamo parlato prima, tra uguaglianza, omogeneità e differenziazione.

#### 6) **Educazione cognitiva e educazione morale.**

Riguardo ai contenuti dell'educazione, c'è un altro elemento-chiave di cui bisogna tener conto. L'insieme che costituisce i contenuti dell'educazione è dato dalla compresenza compatta e una coerenza di elementi cognitivi e elementi morali (*educazione cognitiva e morale*). Questo è elemento importante per la lettura di Durkheim, perché proprio questa coesione, questa compattezza e coerenza, tra elementi valoriali e elementi cognitivi, verrà messa in discussione con i nuovi modelli di socializzazione, che tenderanno a incentrarsi prevalentemente sulla dimensione cognitiva e a lasciare nello sfondo (o dire che è impossibile trovarlo) un nucleo valoriale comune. In Durkheim, in questa prima visione del modello integrazionista, c'è, quindi, una connessione forte tra conoscenze e valori. Non c'è la distinzione tra formazione valoriale, ad

esempio, data dalla famiglia e conoscenze date dalla scuola: la scuola dà dei valori. E ogni momento della socializzazione è un momento che si articola, in maniera globale, su conoscenze, su elementi cognitivi, e su elementi valoriali.

### 7) **Educazione pubblica.**

Gli ultimi elementi, che sono conseguenti ai precedenti, sono quelli che hanno a che fare con la gestione dell'educazione, che per Durkheim deve essere pubblica (*educazione pubblica*). La sua è una concezione che rimanda ad una visione pubblica dell'educazione nel significato che abbiamo ribadito (Qual è il ruolo dello Stato? Qual è il tipo di organizzazione dell'educazione che viene data da esso? Quali sono gli elementi che entrano a definire l'educazione come "pubblica"?). L'educazione pubblica fondamentalmente, coincide, dal punto delle pratiche istituzionali, con l'educazione una. Ma abbiamo distinto due parole-chiave perché dobbiamo distinguere i contenuti e le finalità dalle agenzie che si occupano di educazione. È chiaro poi che educazione una ed educazione pubblica costituiscono un unico blocco, cioè l'educazione obbligatoria, gli elementi di base. Però, dal punto di vista analitico, noi possiamo distinguere un problema gestionale, da uno di contenuti.

Siamo partiti dal fatto che in Durkheim l'educazione è sia "una" sia "molteplice", riferendola al problema dell'uguaglianza e della diversità, dell'omogeneità e della differenziazione, della coesione sociale e della diversità che è tipica della società moderna. Poi ci siamo chiesti: chi deve dare la socializzazione? E questo è in riferimento ai soggetti gestori. Da questo punto di vista, abbiamo messo a fuoco il ruolo dello Stato, che è centrale nell'analisi durkheimiana. Perché, quando parla di educazione, questo autore, ripeto, si occupa prevalentemente (ed è preoccupato prevalentemente da questo) dell'educazione iniziale, uguale per tutti. Ha fiducia che la divisione del lavoro operi efficacemente, ma è preoccupato della coesione e dell'ordine, ed è per questo che egli dedica più attenzione all'educazione "una". Parlando delle agenzie, bisogna capire bene il ruolo che Durkheim affida allo Stato, il quale non è gestore in senso totale, si occupa di alcune aspetti della funzione gestionale, non inventa i principi ma li raccoglie dalla società civile.

8) **Meritocrazia.**

L'ultima parola-chiave è, senza dubbio, "meritocrazia". Cioè l'idea che la stratificazione sociale, o la collocazione sociale degli individui, avviene attraverso strategie di tipo meritocratico.

Si vedrà come alcune di queste variabili, tipiche dell'analisi durkheimiana, sono ancora valide per la definizione del modello integrazionista; come, ad esempio, l'equazione educazione=socializzazione e la compresenza di elementi cognitivi e morali nell'educazione.



## CAPITOLO SECONDO

### **Talcott Parsons: la socializzazione come elemento fondante di interazione sociale**

#### *1.1 L'impostazione analitica*

Durkheim abbiamo posto il primo “mattoncino” del modello integrazionista che definisce, in maniera precisa, l'educazione; nel conflitto natura/cultura si sposta tutto dalla parte della seconda. Anche se non nega l'esistenza di qualche elemento di tipo naturale, in Durkheim la cultura prevale sulla natura anche perché, come si è visto, è un bene che sia così, cioè che sia possibile determinare culturalmente il percorso dei singoli individui.

La prospettiva integrazionista di Durkheim viene letta e specificata in chiave struttural-funzionalista da Talcott Parsons<sup>16</sup>.

Da quest'ultimo la socializzazione è intesa come un processo che, iniziando nei primissimi attimi di vita, procede attraverso progressive specificazioni e differenziazioni, fino all'assunzione dei ruoli. Vedremo che il percorso di socializzazione in Parsons termina con l'acquisizione

---

<sup>16</sup> Per inciso, va ricordato che nella prima Sociologia dell'Educazione in Italia il pensiero di Durkheim arriva proprio dalla rilettura che ne aveva fatto Parsons nella sua *The Structure of Social Action*, e sulla quale non tutti i sociologi sono d'accordo.

di vari ruoli che la società complessa richiede al soggetto di ricoprire; in particolare, ancora una volta, l'assunzione del ruolo lavorativo.

Questo autore, come è noto, afferma l'esistenza di un legame morale tra la persona, i soggetti, e la società; l'idea dell'adesione volontaristica del soggetto al legame sociale, e, fondamentalmente, al gruppo sociale (o a vari gruppi) a cui il soggetto appartiene.

Talcott Parsons ha prodotto nel suo lungo percorso intellettuale un vastissimo numero di pubblicazioni. Ha iniziato scrivere nel 1922 lo ha fatto ininterrottamente fino 1979, l'anno della sua morte. Pur partendo da alcuni assunti e da alcuni interrogativi di fondo che sono rimasti costanti, Parsons ha sviluppato progressivamente la propria teoria nel corso di quasi sessant'anni, rispecificandola in ragione anche delle notevoli trasformazioni sociali che sono avvenute durante il suo percorso intellettuale.

Quello che qui si espone come modello funzionalista della socializzazione è un modello che, per esigenze analitiche, definiamo secondo alcune caratteristiche e indicatori fondamentali; ma va subito tenuto presente che ci sono, per i motivi suddetti, nel pensiero parsonsiano sulla socializzazione – come del resto su tutti gli altri fenomeni sociali che egli ha studiato – delle evoluzioni teoriche e, quindi, progressivi spostamenti e progressive accentuazioni di alcune caratteristiche rispetto ad altre.

Nell'individuare le caratteristiche fondamentali del processo di socializzazione, sarà giocoforza una sorta di riduzione rispetto alla complessità del pensiero parsonsiano e soprattutto rispetto al suo sviluppo. A ciò si cercherà di ovviare esaminando alcuni elementi, soprattutto laddove il cambiamento sociale intercorso è risultato più forte, quali siano state queste mutazioni.

L'obiettivo che qui ci si è posti, infatti, non è stato quello di sviscerare fino in fondo il pensiero parsonsiano, bensì cercare di fornire un'idea globale e complessiva di un modello di socializzazione, cioè quello funzionalista, che, non solo è stato utilizzato da Parsons stesso nei suoi lavori, ma che ha pesato sulla Sociologia dell'Educazione, e in particolare sulle sue successive immagini della socializzazione.

In questo sviluppo parsonsiano si possono individuare fasi successive di maggiore riconoscimento dell'elemento volontaristico dell'azione o, viceversa, di maggiore enfasi sul determinismo sociale. Tuttavia (e ancora una volta vi è un elemento che accomuna il pensiero di Dur-

kheim a quello di Parsons) quando parla di socializzazione e di educazione e pone l'enfasi sulla conformità – e quindi sul determinismo sociale – tende a relegare nell'irrilevante, o addirittura nel patologico, tutto quanto non rientra in un processo di adeguamento dell'individuo alle norme e ai valori della società.

Si possono d'altronde individuare spazi possibili di non-conformismo in questa lettura parsonsiana, che del resto trovano anche un fondamento teorico nella lettura del sistema di azione, nell'*unct act*, e del sistema di azione che questo autore costruisce nella sua prima grande opera pubblicata nel 1937 col titolo *The Structure of Social Action*.

Parsons, come è noto, era partito cercando di combinare insieme volontarismo e determinismo, volontarietà dell'azione e determinante sociale, impulsi alla conformazione. Nella stessa idea iniziale dell'azione sociale nell'*unct act*, individuato da Parsons come nucleo primario per lo studio della società, si collocava e vedeva contemporaneamente la presenza di un soggetto, di un attore dell'azione, di mezzi, di condizioni, di scopi e di norme. In tale struttura, l'attore era parte integrante e precisa della comprensione dell'azione sociale, a partire dalla sua preoccupazione di evidenziare la libertà del soggetto e la sua volontà nello svolgimento dell'azione sociale. Come è stato a più riprese evidenziato dai commentatori dell'opera parsonsiana, poi però l'attore viene a mano a mano espulso, messo fuori, da questo modello di azione; e non si capisce sempre dove vada a finire, e se diventa ambiente dell'azione.

Per cui, progressivamente, si accentuano, appunto, le componenti legate agli scopi e alle norme, e la dimensione della volontarietà dell'azione tende a scemare. Va altresì riconosciuto che Parsons non ha mai negato, in teoria, il ruolo della soggettività dell'attore nell'azione sociale. Si potrebbe anzi affermare che più volte si è richiamato ad essa esplicitamente, soprattutto negli ultimissimi anni di lavoro. Ma ciò valeva secondo lui, come vedremo tra breve analizzando la socializzazione universitaria, solo per una parte della popolazione.

Quindi presupposti possibili per la coesione costante di volontarietà e determinismo dell'azione sono senza dubbio rintracciabili nella teoria parsonsiana. È pur vero, però, che per quanto riguarda la socializzazione l'adesione e il conformarsi alle norme, alle regole e ai valori, diventa il polo centrale di attenzione, l'elemento-cardine interpretativo dell'inserimento dei soggetti all'interno della società, analizzato in *The Social System* del 1951.

È importante, a questo punto, tener presente la prospettiva che Parsons in particolare usa nell'analisi dell'educazione.

Si è già detto che Durkheim studia soprattutto le relazioni tra l'individuo e la società, tra pratiche e istituzioni educative, e il sistema sociale nel suo complesso; quelle cioè che potremmo chiamare relazioni macro-strutturali.

Parsons, invece, entra dentro al processo di socializzazione; cerca di aprire quella che è definita la "scatola nera" del processo di socializzazione, per cogliere gli elementi che definiscono questo processo di "conformizzazione" del soggetto; attraverso quali meccanismi si realizza questa adesione alle norme e ai valori fondamentali della società.

Per raggiungere questo scopo Parsons non si serve solo della sociologia, che non gli forniva strumenti sufficienti, ma utilizza anche concetti della psicologia, della psicanalisi, e, sebbene in minore misura, dell'antropologia. Soprattutto nell'opera che ha scritto nel 1955 insieme a Robert F. Bales - *Family, Socialization and Interaction Process* - l'utilizzo da parte di questo autore di un approccio di tipo interdisciplinare costituisce, alla luce delle più recenti tendenze delle scienze sociali, senza dubbio un pregio, anche se comunque va sottolineato che è la prospettiva sociologica a dominare sulle altre. Parsons attinge dai filoni della psicologia e della psicanalisi del suo tempo. Si badi: tutto ciò, a ben vedere, avviene in una commistione (soprattutto nell'analisi sulla famiglia come agenzia di socializzazione) che non sempre è chiarissima. Questo autore mette insieme filoni di analisi che fra di loro non sono sempre compatibili (come quello psicologico e psicanalitico) e i cui sostenitori sono in conflitto forte gli uni con gli altri. È come se Parsons adottasse quel che gli serve per spiegare singole parti del processo di socializzazione, senza preoccuparsi di ricondurre a compatibilità i vari approcci originari di tipo psicologico e di tipo psicanalitico: egli mette insieme il comportamentismo con le indagini freudiane che danno importanza ai primi anni di vita; mette insieme l'interazionismo di Mead, da cui trae il concetto di interiorizzazione (soprattutto dei ruoli), con definizioni della socializzazione anche attraverso meccanismi stimolo-risposta, che sono tipici del comportamentismo. Non si preoccupa di rendere compatibili questi elementi proprio perché il suo interesse è prevalentemente quello di dare una teorizzazione complessiva a partire dalle relazioni individuo/sistemi sociali e non tanto quello di mettere a fuoco le analisi psicologiche. Però, per completare la sua lettura, ha bisogno di questi



elementi ricavati dalla psicologia e dalla psicanalisi: vedremo tra breve come, non a caso, l'importanza attribuita da Parsons alla famiglia sia proprio legata alle analisi psicanalitiche del suo tempo che sottolineavano con forza la significatività, per tutta l'intera biografia del soggetto, dei primissimi mesi e anni di vita.

La seconda prospettiva da tener presente nella comprensione dell'analisi della socializzazione è data da questo tentativo di combinare costantemente micro-analisi e macro-analisi. Ciò è senza dubbio vero per quanto riguarda le altre componenti: è noto che nella lettura funzionalista dell'azione e dei sistemi sociali, il *micro* è una riproduzione su scala minore del *macro*. In ogni singola relazione, in ogni singola azione, si ritrovano gli stessi elementi che funzionano in aggregati più complessi, fino al livello massimo della società nel suo insieme complessivo.

Quindi studiando l'educazione in questa prospettiva di connessione micro-macro ogni singolo atto educativo, ogni singolo contesto educativo, ogni singola agenzia educativa, sono studiati con riferimento alle variabili che, in generale, Parsons adotta per le analisi della società nella sua globalità<sup>17</sup>. A questo proposito, c'è un articolo significativo di Parsons del 1959 – *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society* – nel quale si analizza la classe scolastica, cioè un'organizzazione di una classe dal livello delle elementari alle superiori, come sistema sociale: le forze che sono in azione all'interno della singola classe sono le stesse che funzionano al livello del sistema sociale complessivo. La classe scolastica, quindi, come sistema sociale: la comprensione della "parte" equivale, è analoga, alla comprensione del "tutto". Anche se è difficile poi, effettivamente, per esempio per quanto riguarda l'educazione, ritrovare sempre in ogni contesto, in ogni pratica, in ogni luogo, in ogni agenzia, tutti gli elementi che Parsons individua come compresenti in ogni sistema di azione e in ogni sistema sociale.

Mentre, per esempio, riusciamo a collocare abbastanza bene, come vedremo, la famiglia, all'interno dello suo schema quadrifunzionale A-GIL in riferimento al pre-requisito funzionale della latenza (L), cioè del mantenimento dei valori, del riproporre e mantenere i valori fondamentali, non riusciamo sempre a capire, nell'analisi parsonsiana, la collocazione esatta della scuola all'interno di AGIL; o come, all'interno

---

<sup>17</sup> Di recente si deve ad Alexander aver messo in evidenza la rilevanza nell'analisi sociologica del cosiddetto problema del "micro-macro link" cfr. Donati, 1991b.

della scuola, questi quattro prerequisiti funzionali si mettano in interazione o funzionino in interazione fra loro.

In particolare, il processo di socializzazione costruisce la relazione, il legame la connessione tra il sistema della personalità, il sistema sociale e il sistema culturale. Come è noto, infatti, questi sono i tre sistemi fondamentali dell'azione sociale, che entrano in relazione e interconnessione. E attraverso il processo di socializzazione si costruisce proprio questa connessione tra i tre sottosistemi; ed esistono, pertanto, delle relazioni molto strette tra i meccanismi di socializzazione, i meccanismi di controllo sociale, e i meccanismi di assegnazione dei soggetti ad un ruolo.

È come se rileggessimo lo stesso processo, in maniera analoga, a partire da tre diversi sottosistemi in relazione tra di loro: essi sono come la declinazione dello stesso fenomeno in tre diversi sistemi di azione. E proprio il percorso di socializzazione permette questa interconnessione, la creazione di questo legame preciso; permette, quindi, ai soggetti, l'assunzione di ruoli (il legame col sistema sociale) e l'interiorizzazione dei valori (il legame col sistema culturale). C'è, a questo proposito, una frase molto netta di Parsons il quale afferma, appunto, che *“l'assegnazione del personale ai vari ruoli, nell'ambito del sistema sociale, e i processi di socializzazione dell'individuo, sono chiaramente gli stessi processi considerati in prospettive differenti”*. Cioè c'è una tale compatibilità, che quello che cambia è solo dal punto di vista analitico. Ma continua Parsons: *“... che l'assegnazione dei ruoli è il processo visto alla luce della significanza funzionale per il sistema sociale in quanto sistema. La socializzazione è il processo visto sotto il profilo della motivazione del singolo soggetto agente. Attraverso la socializzazione, l'individuo interiorizza gli impegni e le capacità necessari a funzionare nei vari ruoli del sistema sociale”*<sup>18</sup>. Qui va sottolineato che Parsons usa il termine *impegni* riferendosi alle norme e ai valori, e il termine *capacità* riferendosi alle conoscenze ed alle competenze legate ai diversi ruoli.

Secondo lui la socializzazione è fatta, quindi, di assunzione di orientamenti valoriali e di conoscenze e capacità necessarie ad agire all'interno di un ruolo, di una relazione complementare di ruolo (concetti di ruolo e sistema di ruolo).

E qui comincia, nell'analisi parsonsiana, una distinzione per fasi e per agenzie coinvolte nel processo di socializzazione: se, complessivamente, la socializzazione consiste in un percorso evolutivo e processo

---

<sup>18</sup> Le citazioni riguardano l'edizione italiana di Parsons, 1951, pp. 216-217.

di progressiva differenziazione, essa pur svolgendosi con continuità (la continuità è un elemento-chiave della lettura parsonsiana), al suo interno “aggrega” dei momenti distinti fra di loro, non solo in relazione a quella progressiva differenziazione, ma anche per la predominanza di alcuni apprendimenti rispetto ad altri. C’è, infatti, una sorta di “divisione del lavoro” tra le varie fasi, per cui abbiamo una progressiva differenziazione sia in merito agli orientamenti di valore, sia in merito alle capacità e alle competenze che vengono acquisite. Quindi, occorre tener presente che in ogni fase dell’esistenza c’è il predominio di determinati meccanismi di apprendimento rispetto ad altri, in relazione a determinati contenuti e non ad altri, e, per ogni fase dell’esistenza, si assiste anche alla valorizzazione o al predominio di alcune agenzie formative rispetto ad altre: anche nel lavoro di socializzazione, c’è una sorta di divisione delle funzioni, di divisione delle attività di questo lavoro.

C’è da tener presente anche una divisione del lavoro che però, sempre restando ben inteso nell’ottica parsonsiana, non genera conflitto, non genera discontinuità (o, per meglio dire, non le deve generare); per cui questo processo di progressiva differenziazione per fasi si articola (o deve articolarsi) in maniera equilibrata, con mutamenti coerenti fra di loro, cioè che definiscono delle coerenze tra il “prima” e il “dopo”, e con una forte continuità tra una fase e l’altra, tra un’agenzia e l’altra. Questo sistema della “continuità”, infatti, lo ritroviamo spesso nelle problematiche sulla formazione e sulla scuola, e Parsons lo intende in una maniera ben precisa e ben particolare. In tal senso, “continuità” tra scuola e famiglia non sta ad indicare, per esempio, che quei bambini devono instaurare un dialogo, devono mettersi in relazione e in comunicazione costante con gli altri. A che se ciò è riconosciuto dall’autore, però fondamentalmente la “continuità” rimanda al modello generale di coesione sociale da lui utilizzato.

Questa continuità tra le diverse fasi della socializzazione e le diverse agenzie di socializzazione, che pure svolgono un lavoro diverso, è definita dai valori: c’è una continuità fortissima che è legata proprio al fatto che nelle diverse agenzie tutti gli adulti che si fanno carico della socializzazione, sono parte di questa integrazione sociale e si riconoscono soprattutto, in maniera puntuale e precisa, nei valori e nelle norme della società. Per cui la continuità è legata al fatto che le diverse agenzie, i diversi contesti di formazione, i diversi adulti che fanno formazione, hanno in comune lo schema normativo e valoriale. Hanno, in sostanza, la

stessa morale e si riconoscono nel legame morale che genera e che tiene insieme la società. Per cui è come se non ci fosse bisogno, poi, di costante comunicazione perché, anche se ciascuna agenzia fa un lavoro diverso, tra esse c'è una relazione complementare, un'interazione fondata sull'adesione di un comune schema normativo-valoriale. Quindi si tratta di una continuità forte sostanziale, non semplicemente legata a esteriorità e procedure.

## *2.2 Socializzazione primaria e socializzazione secondaria*

In questo lavoro di socializzazione possiamo distinguere, in primo luogo, una fase primaria e una fase secondaria. Questa distinzione si riferisce ad una terminologia utilizzata raramente da Parsons, che parla spesso, invece, di fasi differenziate come infanzia, latenza, adolescenza, ecc., quindi con riferimento proprio alle varie tappe di sviluppo dell'identità soggettiva.

La distinzione tra socializzazione primaria e secondaria (che è invalsa e utilizzata oggi costantemente dalla sociologia dell'educazione, dalla pedagogia, ecc.) ha una matrice più precisa nell'analisi interazionista (soprattutto Mead) della socializzazione che, come dicevamo, Parsons comunque utilizza in qualche misura, almeno nella sua componente psicologica.

Tale distinzione corrisponde a quella tra la fase iniziale, che interessa i primissimi anni di vita, e che viene definita "primaria" in due sensi. Innanzitutto dal punto di vista temporale, in quanto è la prima fase che un soggetto attraversa dopo essere venuto al mondo. Ma c'è anche una motivazione di tipo qualitativo: la socializzazione primaria è definita tale perché costituisce le premesse fondamentali dell'esistenza del soggetto, e in particolare del sistema dell'identità. Quindi è quella fase che, non solo viene prima, ma diciamo che soprattutto è quella più rilevante rispetto alla biografia dell'individuo.

La socializzazione secondaria è quella che ha a che fare, invece, con la progressiva specificazione dei ruoli, del loro progressivo apprendimento. Per Parsons, in realtà, (a differenza di quanto spesso è riportato nella manualistica) non c'è una distinzione così netta tra una fase primaria ed una fase secondaria di socializzazione. Tutto sommato anche nel

periodo iniziale di socializzazione, come vedremo, c'è una sorta di specificazione per ruoli del soggetto.

Anche Parsons, però, la fase iniziale della socializzazione la considera praticamente la più importante, nella misura in cui definisce i riferimenti fondamentali della personalità del soggetto. Secondo questo autore possiamo parlare di una immagine di identità forte che è proprio basata su questo iniziale "zoccolo duro", nel senso che, non solo va a toccare gli elementi più profondi della personalità (infatti ruota attorno all'assunzione dei valori fondamentali) ma anche perché si tratta della fase che ha maggiore continuità nel corso di tutta l'esistenza e che molto più difficilmente va incontro a mutamenti. Salvo in casi eccezionali, nell'ordine della "conversione" di tipo religioso, cioè un avvenimento che "scardina" in quanto non è nella normalità dei percorsi biografici del soggetto, o della "patologia".

La normalità dei percorsi biografici, invece, è costituita da assunzioni di alcune componenti forti nella prima fase dell'esistenza, prevalentemente all'interno della famiglia, e poi progressive differenziazioni e specificazioni fino all'inserimento nella vita adulta. "*Identità forte*" nel senso che, appunto, che questi elementi iniziali garantiscono la continuità della biografia, come se fossero una sorta di "paletti" che garantiscono al soggetto di riconoscersi come *Sé* nel corso di tutta l'esistenza.

Qui Parsons sposa, anche se in parte ne è anche distante, tutto in filone psicosociale americano definito proprio "teoria della personalità fondamentale", secondo la quale nei primi anni di vita vengono acquisiti gli orientamenti di fondo che segnano la personalità del soggetto nelle sue componenti fondamentali. Anche se viene riconosciuta la possibilità di "aggiustamenti", essi sono considerati nel contempo legati alle componenti esterne della personalità, cioè comportamenti e atteggiamenti, e che non vanno ad intaccare le linee di fondo della personalità di un soggetto.

Proprio per questo, gli apprendimenti iniziali vengono spiegati da Parsons con il ricorso al meccanismo della "*identificazione*", soprattutto nella sua formulazione di matrice interazionista, cioè il processo di immedesimazione totale in un altro, con l'assunzione, nella globalità, del punto di vista dell'altro (*role taking*). Si tratta di un processo che richiede un forte coinvolgimento emotivo, che non avviene nella contingenza, ma che ha bisogno di solidi legami, e che richiede, quindi, permanenza del tempo. Un processo che deve essere valido, evidentemente, ai fini

della costruzione della personalità: non è un caso che questo termine “identificazione” è stato usato anche per spiegare processi rapidi, ad esempio, di immedesimazione coi personaggi della televisione.

Parsons usa l'espressione tradotta in italiano suonerebbe “*meccanismo di identificazione*” per indicare, invece, un processo lungo, sufficientemente stabile nel tempo, di immedesimazione nell'altro, nell'agente socializzatore, che termina con l'assunzione degli orientamenti valoriali dell'altro, o, semplicemente, di elementi comportamentali (che per Parsons sono sempre guidati da orientamenti valoriali), quindi l'assunzione totale del sistema di azione dell'altro soggetto. Ed è attraverso questo processo forte di identificazione che si crea una condivisione dei valori tra il sistema culturale e quello sociale, e quindi si garantisce la coesione sociale.

Il processo di identificazione avviene prevalentemente con riferimento alle figure genitoriali, e si vedrà meglio tra breve in che senso la famiglia funziona come agenzia primaria e importante, secondo Parsons, per la socializzazione.

Col processo di identificazione i socializzanti interiorizzano tutti i fondamentali orientamenti di valori che servono a diventare membri del sistema sociale e del sistema culturale; e attraverso la combinazione degli orientamenti di valore assunti, si costruisce la “personalità fondamentale”. Quindi sono gli orientamenti di valore a definire, appunto, lo schema della personalità, che si forma molto presto nelle sue componenti essenziali; e che poi si specifica e si differenzia, ma che, nelle sue linee fondamentali, è definito molto presto nell'esistenza; a patto che, ovviamente, funzioni la relazione con gli agenti socializzatori preposti all'allevamento nella prima infanzia.

Questi orientamenti di valore sono individuati – in *The Social System* – da Parsons, come è noto, nelle *pattern variables*. Egli, a partire dalla sua visione razionale e logica individua una serie di coppie dicotomiche di orientamento di valori attraverso i quali il soggetto, in qualche modo, si deve muovere. Deve, cioè, operare delle selezioni tra le diverse coppie di orientamenti di valori, e la costellazione di queste scelte va a costituire gli orientamenti di fondo della personalità soggettiva, però anche la capacità di selezionare tra le diverse coppie dicotomiche, genera la capacità del soggetto di interagire con gli altri all'interno del sistema sociale. A questo proposito, va ricordato che secondo Parsons ogni sistema sociale storicamente è caratterizzato da particolari costellazioni di orien-

tamenti di valore, per cui in alcuni periodi storici dominano alcune costellazioni, in altri periodi altri orientamenti.

Quindi nel percorso di socializzazione, contemporaneamente, il soggetto impara, da un lato, a selezionare quelli che sono i “requisiti” di orientamenti di valore che definiscono la sua personalità e che le sono proprie, e, dall’altro, impara a distinguere l’adeguatezza di tali orientamenti ad ogni specifica situazione e, progressivamente, ad ogni specifico ruolo.

Esaminiamo ora in dettaglio queste coppie dicotomiche di orientamenti di valore. Essi sono: affettività/neutralità, particolarismo/universalismo, ascrittività/acquisività, diffusività/specificità, orientamento alla collettività/orientamento al “self”.

Rispetto a tali coppie dicotomiche, a seconda del tipo di relazione instaurata, il soggetto deve selezionare verso quale polo orientarsi, poiché – afferma Parsons – ad ogni situazione e ad ogni ruolo corrisponde una particolare costellazione di orientamenti adatti; ed è proprio in virtù del processo di socializzazione che esso soggetto impara a effettuare tale selezione. Quindi, in qualche modo, l’adattamento (o l’integrazione) sociale del soggetto è legato al saper gestire questi orientamenti valoriali che sono specifici di ogni situazione. Ad esempio, l’insegnante dovrebbe agire, secondo la prospettiva parsonsiana, scegliendo il polo della “neutralità affettiva”, quindi evitando il coinvolgimento emotivo nei confronti degli studenti (costituito invece dal polo dell’affettività); dovrebbe orientarsi altresì verso il polo dell’acquisività, cioè considerando gli studenti non a partire dai loro caratteri legati alla loro origine familiare, bensì come tali (in riferimento cioè alle competenze, appunto acquisite). Tale insegnante poi dovrebbe porsi in relazione agli studenti scegliendo il polo della “specificità”, comportandosi cioè con un insieme di atteggiamenti e di modi di essere che sono legati agli studenti come tali e a sé come docente, non potendo far riferimento ad altri elementi che, fuori dall’Università, caratterizzano le relazioni sociali; al massimo possono far riferimento a tutti quegli aspetti della personalità che incidono sul comportamento di ruolo. Quindi, secondo questa prospettiva di analisi, si profila un tipo di relazione insegnante/studenti che funziona ed è efficace solo nella misura in cui prende in considerazione ciascuno nel suo ruolo specifico di studente, cioè come soggetto che deve apprendere determinate conoscenze per sostenere un esame. Ciò rende

più chiaro il perché questo tipo di relazione sia orientata verso il polo dell'“universalismo”: ciascun studente è considerato indipendentemente, ancora una volta, dalle caratteristiche particolari che ognuno presenta (occhi di un certo colore, capelli, ecc.). Ciò risulta più chiaro riferendosi al momento particolare della valutazione degli studenti da parte degli insegnanti: dovendo adottare criteri uguali per tutti, i secondi si devono rapportare ai primi considerando i caratteri che li accomunano e cioè il loro ruolo di studenti che devono superare un certo esame. Infine, il docente deve agire secondo l'“orientamento alla collettività”: la sua è una funzione di servizio, che deve tenere conto del bene comune e non soltanto, ad esempio, alla sua carriera o a quello che può ottenere facendo non facendo quella determinata cosa.

Tale capacità, da parte del soggetto, a selezionare qual è l'orientamento valoriale da perseguire all'interno di ogni specifica situazione, nei primi anni di vita in qualche modo finisce per essere l'elemento che genera le caratteristiche fondamentali della personalità. In termini più precisi, secondo Parsons, ci sono delle persone che imparano (o preferiscono, o hanno interesse) a muoversi prevalentemente secondo, ad esempio, l'“affettività” piuttosto che attraverso la “neutralità affettiva”, o secondo l'“ascrizione” piuttosto che attraverso l'“acquisizione”.

Si profilano quindi delle personalità che sono più orientate agli uni o agli altri poli. Ciò incide anche sulle scelte professionali: chi è più portato, ad esempio, all'“affettività” e alla “diffusività” dovrebbe essere un soggetto che privilegia attività professionali di tipo sociale. Chi è più orientato, invece, e chi privilegia per sé o assume come elementi specifici la “neutralità affettiva”, la “specificità”, l'“universalismo”, è più adatto, invece, a fare l'impiegato di banca, professione in cui questo è l'orientamento dominante.

Attraverso tutta una serie di relazioni all'interno della famiglia, e nella relazione con gli altri che si incontrano a mano a mano che si allarga l'orizzonte sociale di riferimento, quindi, alcune componenti valoriali diventano quelle preferite dal soggetto. In termini più semplici, un soggetto tende a identificarsi di più in questi orientamenti che non in altri, e l'insieme delle identificazioni definisce la “personalità fondamentale” del soggetto. Ma si faccia attenzione: questa specificità individuale non deve intendersi come una caratteristica che va a detrimento della capacità di saper selezionare gli orientamenti di valore che sono richiesti dal-



la società come specifici di ogni determinato ruolo, cioè che il soggetto, poi, all'interno dei ruoli, si muova prevalentemente ai propri orientamenti e in base alla propria personalità: per divenire membro della società, ogni soggetto deve imparare a sapersi muovere in maniera adeguata in ogni contesto. Lo spazio di libertà concessa al soggetto riguarda, ad esempio, scelte riguardanti la propria vita e che risultano più consone alla personalità individuale, ai propri interessi e orientamenti personali, come quella relativa al proprio futuro lavorativo, o un tipo di collocazione sociale.

Ma, a parte ciò, tutti i membri della società sono, secondo Parsons, chiamati a sapersi comportare in maniera adeguata in contesti specifici. Per cui la capacità di selezionare l'orientamento adeguato fa parte del processo di integrazione sociale, di conformazione del soggetto attraverso la socializzazione.

Va precisato infatti che l'inserire, da parte di Parsons, nell'analisi la "personalità fondamentale" e la capacità da parte del singolo soggetto di selezionare in base ai singoli ruoli, che quindi determina per esso uno spazio decisionale, non toglie che ogni specifica società, storicamente collocata, tenda in qualche modo a privilegiare e a rendere dominanti degli insiemi di orientamenti di valore. Anzi, è proprio una costellazione di questi diversi poli valoriali che caratterizza le specifiche società.

È compito dell'analisi sociologica proprio l'individuare, all'interno di ogni società, gli orientamenti di valore dominanti, che tutti devono interiorizzare, in cui tutti si devono riconoscere, cioè quelli che come abbiamo visto secondo Durkheim, *"pochi osano avversare apertamente"*. Facendo specifico riferimento alla società di tipo capitalistico-democratica, quali sono, secondo Parsons, tra questi poli gli orientamenti di valore che risultano essere dominanti e, in qualche modo, che fungono da collante?

Egli se occupa in modo specifico, chiamando questa costellazione di valori "attivismo strumentale", in cui prevale un orientamento di tipo "acquisitivo", che rinuncia all'"ascrizione" per privilegiare le capacità del soggetto ("l'uomo giusto al posto giusto"). È quindi un soggetto che deve muoversi attivamente per la realizzazione degli obiettivi sociali. L'altra componente fondamentale di questa costellazione è quella che si rifà alla struttura politico-democratica, cioè l'"universalismo".

In altri termini, l'"attivismo strumentale" che rimanda a questi due poli privilegiati – l'"acquisizione" (*"achievement"*) e l'"universalismo" – è

una costellazione valoriale che, in qualche modo, definisce una società, che dal punto di vista economico chiaramente privilegia il libero mercato, il liberismo, e dal punto di vista politico privilegia la democrazia <sup>19</sup>.

In questa prospettiva, si rende possibile e auspicabile la compatibilità tra realizzazione del singolo, spinta al successo, che non è solo successo non inteso come “orientamento al self” ma come bene complessivo, ma che è, nel contempo, anche una spinta al successo che permette un riconoscimento dell’uguaglianza tra tutti gli individui in quanto cittadini. Si tratta, quindi, di una combinazione di competizione e di egualitarismo, di “darsi da fare” soggettivo, con una responsabilizzazione totale del soggetto nella gara della vita (che inizia molto presto), e riconoscimento, invece, di uguali opportunità e di uguaglianza generalizzata dal punto di vista di diritti di tipo politico.

Parsons ribadisce infatti che, nella società del suo tempo, attraverso il percorso di socializzazione (se questo funziona), ci deve essere da parte dei singoli l’interiorizzazione soprattutto di questi due poli fondamentali: realizzazione e universalismo. Vedremo che l’ultimo Parsons ha dei dubbi che questo effettivamente si realizzi per tutti, o possa, o debba realizzarsi per tutti: in qualche modo, si profila una stratificazione anche in relazione al privilegio legato alla dotazione da parte dei soggetti dell’“attivismo strumentale”.

Ciò come si ripercuote nelle fasi della socializzazione?

Secondo Parsons, nella fase primaria prevale fondamentalmente il meccanismo dell’identificazione ed è sostanziale l’acquisizione degli orientamenti valoriali fondamentali. Nella fase secondaria della socializzazione, poi, si apprendono in modo particolare le norme, le conoscenze, le capacità legate ai singoli ruoli; e di valori, poiché in Parsons non c’è mai una distinzione rigidissima per cui l’assunzione dei valori avviene solo nella fase iniziale dell’esistenza. Addirittura, sia pur entro certi limiti, funziona ancora il meccanismo di identificazione, prevalentemente in termini di meccanismi tipici dello schema analitico comportamentista “stimolo-risposta”.

---

<sup>19</sup> Va precisato che la contraddizione tra valori della società di mercato e valori democratici è stata negli ultimi anni segnalata da più parti, e più di recente da Crouch nel suo volume *Postdemocrazia* (Roma-Bari, Laterza, 2003). In particolare, il fatto che secondo Parsons ciò sia possibile per la società americana (chiaramente degli anni ‘50) è stato oggetto di numerosi dibattiti.

In tale fase, comunque, il meccanismo dominante è quello definito dall'imitazione", che Parsons intende come assunzione di specifiche parti del ruolo dell'agente socializzatore. Mentre l'*identificazione* consiste in una immedesimazione totale fino all'assunzione dei valori, l'*imitazione* significa soltanto assunzione di componenti specifiche relative al ruolo dell'altro, dell'agente socializzatore. Con questo Parsons vuol dire soprattutto che si tratta di componenti meno stabili, meno rigide, e che possono anche essere, in qualche misura, cambiate.

Sia nella fase iniziale sia nella fase successiva di socializzazione va tenuto presente, in linea generale, che si tratta sempre di una relazione complementare. In tal senso Parsons evidenzia molto, almeno a parole, l'idea della complementarità tra socializzando e socializzatore. La socializzazione è un processo interattivo, e attraverso la socializzazione si interiorizza anche il modello della relazione. Solo alla fine del percorso, o dell'itinerario, o della singola fase di socializzazione il modello della relazione è comune al socializzando ed al socializzatore.

Ma occorre sfuggire alla tentazione di considerare ciò una concessione di libertà al soggetto. Tale impostazione analitica va riferita piuttosto all'idea di ruolo che ha Parsons, e che è legata a quella che lui chiama "*doppia contingenza*": le azioni dei soggetti avvengono sempre all'interno di un sistema di interazione in cui un soggetto, nel momento in cui opera, tiene conto dell'altro e delle aspettative dell'altro, ma contemporaneamente l'altro si muove e agisce tenendo conto delle aspettative e dei modi di essere del primo. Proprio in questa complementarità degli attori sta la possibilità, secondo Parsons, della comunicazione: in ogni situazione i singoli portatori di ruolo si costituiscono come oggetto reciproco di orientamento. Quindi anche la socializzazione è definita costantemente come una relazione complementare che tende, appunto, a far interiorizzare al soggetto non soltanto specifici valori, orientamenti, norme, ma soprattutto lo stesso modello della relazione; perché attraverso questa interiorizzazione del modello della relazione sostanzialmente si realizza la condivisione, e quindi il consenso ed il legame sociale.

In realtà, ancora una volta, dobbiamo andare al di là delle definizioni fornite da Parsons per vedere come poi, sostanzialmente, questa complementarità si traduca in un dominio, in un predominio, o in una superiorità del socializzatore sul socializzando: in realtà, il socializzando

assume i punti di vista e i valori dell'altro attraverso l'identificazione e l'imitazione.

Attraverso tale tipo d'interazione non c'è quindi una possibilità di modifica dei valori, degli impegni e delle capacità di cui il socializzatore è portatore. In sostanza, la socializzazione riesce soltanto quando il socializzando si adatta al messaggio, allo stimolo di cui il socializzatore è portatore in quanto espressione del sistema culturale e di quello sociale. Pur essendo, secondo Parsons, un processo complementare, questa complementarità non genera possibilità di retro-azione da parte del giovane, del socializzando, nei confronti dell'agente socializzatore per quanto riguarda i contenuti della comunicazione di socializzazione. È chiaro che è prospettata la possibilità che il genitore, l'insegnante, modifica il proprio comportamento, il proprio modo di trasmettere, in relazione al *feedback* che gli arriva dal socializzando. Ma ciò non intacca quell'insieme determinato insieme di conoscenze e di valori, che costituiscono il contenuto della comunicazione.

Ecco quindi meglio chiarita la doppia contingenza, nel suo essere una relazione complementare di ruolo in cui ogni soggetto si muove tenendo conto dell'altro e delle aspettative dell'altro (e modificando la propria relazione in rapporto alle aspettative dell'altro). I genitori, ad esempio, non si comportano allo stesso modo con tutti i figli: il genitore è lo stesso, ma il processo di socializzazione è diverso a seconda di ogni figlio, e questo dipende, in larga misura, anche dal tipo di *feedback* che il socializzando manda al genitore in quanto agente socializzatore, ma questo non arriva fino al punto di scardinare i contenuti che devono essere interiorizzati attraverso il percorso di socializzazione.

Si tratta quindi di una relazione complementare solo nella procedura ma non nei contenuti, in quanto finalizzata alla "conformizzazione" del soggetto socializzando che, alla fine della relazione ha interiorizzato completamente il modello della relazione e i valori dell'altro, se il meccanismo ha funzionato.

Ma questo, si badi, non significa che il socializzatore "plasma" il soggetto fino in fondo: egli lo ha aiutato, ad esempio, a scegliere tra un orientamento di valore e l'altro, gli ha insegnato quali sono gli orientamenti di valore fondamentali all'interno di ogni società, qual è la costellazione di orientamenti da assumere in ogni particolare ruolo. Quando si parla di "non complementarità" ma di "conformismo", si fa infatti riferimento proprio a questa immodificabilità degli orientamenti di fon-

do da parte dell'agente socializzando che, soprattutto in questa fase evolutiva, si adatta e viene definito "socializzato" nella misura in cui ha accettato il messaggio proposto, che è diversificato, che tiene conto delle specificità del soggetto, ma che il socializzando può modificare solo fino ad un certo punto, e non nei suoi elementi portanti.

Come si specificherà meglio più oltre, nello sviluppo successivo dell'analisi parsonsiana si prevede la possibilità che ci siano alcuni soggetti che, anche in fase di socializzazione, possano partecipare a quest'operazione di modificazione dei valori e delle norme di fondo e, quindi, partecipare al processo di innovazione. Ma ciò non nega l'impostazione di fondo, che rimane valida per la maggior parte dei membri della società e, soprattutto, per le prime fasi dell'esistenza. In realtà il bambino, l'adolescente, il giovane, è considerato anche da Parsons altamente plasmabile e trasformabile: c'è una sorta di malleabilità del soggetto in tutta la fase evolutiva. Con progressivi irrigidimenti, ma anche con possibilità di assunzione delle prospettive culturali e sociali.

Come descritto da Parsons, il percorso di socializzazione costruisce quindi, allo stesso tempo, sia l'*io* che il *noi*, in quanto l'obiettivo non è soltanto quello della costruzione dell'identità soggettiva, ma è, contemporaneamente, la costruzione della coesione sociale. Il soggetto attraverso il percorso di socializzazione apprende l'*io* e il *noi*, e non può non farlo, data la connessione stretta tra gli elementi valoriali che devono sottendere al sistema della personalità, al sistema culturale e al sistema sociale. Si badi che questo è un punto molto importante, in quanto i più recenti modelli di socializzazione puntano moltissimo sull'*io*, si occupano dell'*identità soggettiva*, se ne preoccupano e la tematizzano, riuscendo difficilmente a spiegare la connessione tra individuo e società; o, per meglio dire, facendo fatica a spiegare la possibilità del *noi* e dove nasce.

È chiaro, d'altronde, che quella parsonsiana è una visione totalmente adattata dal *noi*, dall'incardinamento dell'*io* nel *noi*, essendo due facce della stessa medaglia: non è possibile neppure realizzare completamente l'*io* senza realizzare anche la visione del *noi*. Ed è questa immagine adattiva, passiva, della corrispondenza tra *io* e *noi* che è stata oggetto di forti critiche. Ciò non toglie che noi non dobbiamo anche oggi porci il problema dell'integrazione, e ce lo porremo, ma essendo stata criticata soprattutto la visione funzionalista, adattiva e conformista, dell'integrazione sociale.

Ma che significati ha, allo stato attuale dell'analisi sociologica, la socializzazione? Si può far riferimento anche ad un'idea non adattiva, non conformista, di integrazione? Può la socializzazione tematizzare e preoccuparsi solo dell'*io* e non del *noi*?

Parsons, a questo proposito dà, come prima aveva già fatto Durkheim, una risposta netta: poiché il percorso di socializzazione coincide con l'identificazione, con questa teorizzazione sinora esposta di modello di relazione, non è possibile un *io* che non sia, contemporaneamente, anche un *noi*, e questa è l'assunzione della condivisione. Ed è importante che sia l'assunzione, attraverso il percorso di socializzazione, non solo della prospettiva dell'*io* ma che della prospettiva del *noi* come risposta al problema generale del mantenimento della società.

Ciò riconduce al problema di fondo, che già aveva caratterizzato l'analisi durkheimiana: come è possibile la coesione sociale? Il *noi*, anche in Parsons, nasce da questa condivisione dello stesso sistema normativo e valoriale, ed è questo *noi* che garantisce il consenso, la coesione, e garantisce anche la possibilità di relazione sociale.

Ma a questo punto è meglio tornare sulle fasi della socializzazione. La rilevanza di Parsons a tal proposito consiste nel fatto che il suo è stato un modello diventato comune e diffuso di analisi, con le relative agenzie di socializzazione che corrispondono ad ogni fase.

La socializzazione inizia non appena un soggetto viene al mondo, e cioè con la "prima infanzia", che per Parsons si prolunga fino ai 5-6 anni; ed è una fase che, nel suo modello, è vissuta e va vissuta prevalentemente all'interno della famiglia. È un periodo prolungato, proprio perché deve permettere il funzionamento efficace dei meccanismi di identificazione, nel quale il bambino è in interazione pressoché esclusiva con le figure genitoriali, in particolare con la madre, agente prioritario di socializzazione. Bisogna tener presente che quando Parsons definisce la prima infanzia come luogo specifico della famiglia, si riferisce alla famiglia nucleare caratterizzata dalla divisione dei ruoli di tipo strumentale (il marito/padre che va a lavorare) ed espressiva (la moglie/madre che sta in casa). Anche se tale impostazione caratterizza le prime tappe della riflessione parsonsiana, si può dire che anche negli sviluppi successivi viene sottolineata la permanenza lunga all'interno della famiglia del bambino fino ai 5-6 anni.

A questa segue la seconda fase che potremmo chiamare “seconda infanzia”, o periodo della *latenza*, che va dai 6 agli 11-12 anni, nella quale si affianca alla famiglia, come agenzia di socializzazione, la scuola di base, la scuola dell’obbligo. La coesistenza della scuola e della famiglia è necessaria secondo Parsons per assicurare continuità dell’azione delle agenzie nel passaggio da una fase della socializzazione ad un’altra.

Successivamente, c’è l’adolescenza nella quale l’agenzia scuola corrisponde, indicativamente, alla scuola secondaria superiore americana, che è frequentata fino ai 17 anni d’età. Tale fase è caratterizzata dalla presenza contemporanea di scuola, *gruppo dei pari*, e la famiglia. Ma quest’ultima rallenta a mano a mano la propria azione, e vede diminuire la propria importanza ai fini della socializzazione, a vantaggio di altre agenzie.

In Italia (ma anche in Europa) siamo abituati a considerare l’adolescenza come progressivamente prolungata fino a coprire anche la fase universitaria di socializzazione (26-29 anni), arrivando dalla adolescenza alla maturità. Si tratta, quindi, di una fase che termina con l’inserimento nel mondo lavorativo <sup>20</sup>.

L’idea di fase, anche se ovviamente non va considerata in modo rigido, rimanda ad una lettura della biografia individuale per blocchi, ciascuno dei quali è caratterizzato da elementi sostanzialmente differenti dagli altri, e che, in qualche modo, devono avere una loro sequenzialità di tipo lineare: l’adolescenza viene dopo la seconda infanzia, e questa viene dopo la “prima infanzia”. In tale modello non sono quindi previste delle commistioni: gli elementi che caratterizzano evolutivamente la “prima infanzia” pian piano si dissolvono nella “seconda infanzia”, e si profila un insieme caratterizzato da elementi specifici e che si susseguono nel tempo in maniera lineare, con ritmi differenziati a seconda degli individui e dei contesti, ma pur sempre con questa linearità nelle procedure e negli apprendimenti.

In uno dei suoi ultimi articoli, pubblicato insieme a Gerald M. Platt nel 1970 - *Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education* - Parsons ha introdotto, attraverso il concetto di *studentry*, una fase intermedia tra l’adolescenza e la maturità, un’ulteriore fase di specificazione del-

---

<sup>20</sup> In riferimento al progressivo estendersi del fenomeno dei senza lavoro e della disoccupazione cronica, più di recente c’è chi ha parlato di “adolescenza prolungata”, che va oltre tale fascia di età soprattutto a causa di un’incapacità di autonomia economica e quindi da una permanenza nella famiglia di origine.

la personalità soggettiva, della biografia dell'individuo, proponendo un'ulteriore differenziazione del percorso di socializzazione, quindi anche delle corrispondenti agenzie educative.

Per intendersi, la *studentry* riguarda per gli Stati Uniti la fase "college" universitaria di formazione; mentre per l'Italia e la realtà europea, con uno spostamento in avanti, la fase universitaria, poiché come è noto il "college" americano comincia un po' prima della nostra Università.

È interessante notare che secondo Parsones la definizione di adolescenza è insufficiente per interpretare le caratteristiche di un percorso così ampio di socializzazione, di costruzione dell'identità, che va dalla fine della scuola media inferiore fino all'ingresso nel mondo adulto. E questo perché in realtà nel passaggio dalla scuola superiore all'Università (cioè dai 17-18 ai 22-24 anni) assistiamo a dei processi di differenziazione ben precisi sia a livello dell'identità che a livello del sistema di istruzione.

È quindi l'idea di una biografia in termini della successione infanzia-adolescenza-maturità ad essere superata dall'ultimo Parsons, a partire dall'individuazione di una fase ulteriore di differenziazione delle agenzie formative. La *studentry* configurandosi come un'ulteriore mediazione tra adolescenza e l'età adulta, rappresenta una vera e propria nuova fase esistenziale nel percorso di socializzazione. Si tratta, secondo questo autore, di una fase tipica delle società avanzate: non a caso egli la introduce negli anni Settanta, cioè quando si assiste alla diffusione di massa della "scolarizzazione universitaria", e quando, per molte più persone, diventa esperienza di vita quella di un "allungamento" della fase iniziale di formazione, per cui diventa importante, per il soggetto e per la società, una fase ulteriore di formazione dopo la scuola media superiore.

È importante sottolineare che in questo modello parsoniano la risposta alla complessità sociale, alle nuove sfide della società avanzata, sia considerata in termini di un prolungamento del percorso iniziale di socializzazione. Il più recente modello dell'educazione permanente risponde proprio in questa volontà di rispondere all'innovazione, alla complessità, alle esigenze di ulteriori differenziazioni di conoscenze, con la diffusione della formazione nel corso di tutta l'esistenza.

In tal senso, Parsons, l'introduzione di tale fase rimane in sostanza fedele al suo modello: si può rispondere all'aumento di differenziazione sociale (per questo autore l'aumento di complessità è in termini di aumento di differenziazione sociale) soltanto attraverso un parallelo pro-



cesso di ulteriore differenziazione del percorso di socializzazione. D'altronde, non poteva essere altrimenti: sembra quasi che Parsons non veda quello che sta accadendo attorno a lui in termini di esperienze concrete di educazione degli adulti; di richiami, anche da parte del sistema economico, di ulteriori spezzoni di formazione in risposta all'evoluzione rapida del sistema economico e dell'innovazione tecnologica.

Quindi, in coerenza col suo modello, risponde ancora con questo processo di progressiva differenziazione in termini di allungamento del periodo di socializzazione. È pur vero che storicamente la diffusione della scolarizzazione di massa nella seconda infanzia era legata alla prima fase della rivoluzione industriale, con l'eliminazione del lavoro minorile, e il corrispondente tentativo di dare a tutti una formazione di base indispensabile alla prima società moderna. A mano a mano che aumenta la complessità sociale della prima industrializzazione c'è bisogno di esperti, di specialisti; e si risponde con l'apertura dell'adolescenza come fase specifica della vita e con la diffusione, a livello di massa, della scuola secondaria superiore, e con la moltiplicazione di studenti.

È chiaro che di fronte alla nuova crescita di differenziazione si risponda con un aumento del bagaglio conoscitivo del soggetto. Quindi la risposta alla complessità è in termini di completamento della fase iniziale della vita, del percorso di socializzazione, in modo tale che, quando una persona entra nella realtà lavorativa, ha compiuto il proprio percorso, ha imparato tutto quello che occorre apprendere; e se maggiori sono le conoscenze da sviluppare e le competenze da acquisire, al risposta è in termini di un allungamento del periodo iniziale di formazione. Però questo allungamento comporta anche una modificazione psicologica nei percorsi di identità dei soggetti, che Parsons riconduce al concetto di *studentry*.

In questa fase ultimale, l'agenzia prioritaria è ancora la scuola (l'Università), anche se contemporaneamente, da un lato, permangono attivi, come agenti di socializzazione, i *gruppi dei pari*, i gruppi amicali, con un significato diverso da quello che essi avevano nel periodo dell'adolescenza, e, dall'altro, scompare pressoché totalmente il ruolo della famiglia.

In sintesi da quanto detto si può concludere che la risposta di Parsons all'aumento di complessità consista in un "allungamento" del periodo iniziale di socializzazione, quindi un aumento della specializzazio-

ne, e in una ulteriore differenziazione, tanto che gli si pone la necessità di individuare nella *studentry* una nuova fase nella biografia individuale, come fase differenziata da caratteristiche psicologiche specifiche, e, come vedremo, anche da caratteristiche in relazione alle pratiche educative e percorso di socializzazione.

In altri termini, ci si trova di fronte ad un modello caratterizzato dalla massima continuità iniziale e dalla massima discontinuità tra momento formativo e momento lavorativo. C'è, evidentemente, un'interdipendenza perché l'“output” del sistema formativo è “input” per il sistema economico, però sono due realtà che si presentano tra di loro nettamente differenziate per quanto riguarda la costruzione dell'identità del soggetto.

Si può quindi parlare anche per Parsons, di un certo *policentrismo formativo* perché la sua immagine di socializzazione non è concentrata su un'unica realtà formativa: sono molteplici le realtà formative che intervengono nella socializzazione degli individui<sup>21</sup>. Ma si tratta pur sempre di un policentrismo di tipo tradizionale, nel senso che sono famiglia, scuola e *gruppo dei pari* ad essere coinvolte nella costruzione del percorso formativo dei soggetti, mentre sono escluse le agenzie di socializzazione relative ai media. Parsons non si occupa affatto, per esempio, di televisione, pur essendo vissuto a contatto con la pervasività di questo medium, egli non si interessa assolutamente di problematiche relative all'impatto delle nuove tecnologie, in modo particolare sulla socializzazione e sulla costruzione dell'essere sociale.

Sono quindi scuola, famiglia e *gruppo dei pari* ad essere le agenzie che, in diverse commistioni e con diverse forme di presenza, entrano in relazione complementare col bambino, col ragazzo e col giovane per costruire, proprio attraverso la relazione, l'identità del soggetto e per rendere condivisi i valori e le norme sociali e, evidentemente, anche le competenze, le conoscenze e la abilità. La compresenza di queste agenzie, però, non vale in modo analogo per il gruppo dei pari nella primissima infanzia, la cui eventuale presenza non è considerata significativa; proprio perché in questa fase, il bambino deve rimanere all'interno della famiglia: in tal senso, i “pari”, al massimo, possono essere i fratelli, e gli amici entrano nella seconda infanzia, acquistando maggiore peso nella

---

<sup>21</sup> Giovannini, 1987.

adolescenza e nella *studentry*. Ma vediamo più in dettaglio il ruolo e l'azione che, secondo Parsons, tali agenzie assumono nel processo di socializzazione.

### 2.3 *La famiglia come agenzia di socializzazione*

Così come abbiamo visto la famiglia risulta essere dominante nella prima fase e rallenta la sua influenza nelle fasi seguenti fino quasi a scomparire durante la fase *studentry*. Come si dirà più in dettaglio, per Parsons lo sviluppo di queste diverse fasi di socializzazione è legato anche all'evoluzione storica, alla trasformazione della società. Per cui la fase della diffusione della scolarizzazione dell'obbligo, e quindi le problematiche legate alla seconda infanzia, sono riferite alla fase della prima industrializzazione, mentre lo svilupparsi, a livello di massa, della scuola secondaria superiore e il definirsi della adolescenza come fase della vita si collega ad una fase già avanzata di industrializzazione (per gli Stati Uniti, dagli anni Trenta in avanti; nel dopoguerra per l'Italia). La fase *studentry* e lo sviluppo dell'educazione a livello universitario si collega a quella che è la società contemporanea dell'ultimo Parsons, cioè quella successiva agli anni Settanta. Quindi c'è una corrispondenza precisa tra l'affermarsi di determinati fenomeni all'interno del sistema educativo, lo svilupparsi di determinate fasi particolari dell'identità del soggetto, e lo sviluppo societario.

Ma partiamo dalla famiglia. Ad essa Parsons dedica moltissima attenzione nella prima fase del suo lavoro con un'analisi molto puntuale e dettagliata, che presenta molti legami soprattutto con la teoria psicanalitica del suo tempo. Di essa qui, per ragioni evidenti, si esaminerà l'aspetto relativo alla socializzazione. La famiglia è, e deve essere (c'è sempre, nell'immagine parsonsiana – e in linea con l'influenza dukheimiana – l'aspetto descrittivo della realtà accompagnato da quello normativo-progettuale), l'agenzia dominante per i primi 5-6 anni di vita. Però anche il percorso di socializzazione all'interno della famiglia non è sempre uguale, compatto ed omogeneo, in quanto già al suo interno si attua il primo processo differenziazione di relazioni del bambino con gli altri componenti della famiglia che, progressivamente, porta il bambino già ad assumere alcuni ruoli che poi lo caratterizzeranno per il resto dell'esistenza.

In tale processo, assumere alcuni ruoli vuol dire capire come ci si comporta in una relazione complementare, cosa gli altri si aspettano da lui “in quanto...” (e vedremo in quale ruolo), e come lui deve rapportarsi agli altri “in quanto..”.

Si tratta di un percorso di socializzazione familiare che è prolungato proprio perché all'interno della famiglia avviene l'interiorizzazione dei principali orientamenti valoriali che richiede processi prolungati di *identificazione* con gli agenti di socializzazione, quindi basati su una forte affettività ed emotività di una relazione che permette l'empatia e l'identificazione con l'altro. Ma questa identificazione con l'altro, proprio per problemi di carattere neuro-fisiologico, richiede un tempo prolungato: se l'“identificazione” è troppo breve (e in ciò Parsons si riferisce ai risultati della ricerca psicologica) è difficile che “lasci il segno”, cioè che rimanga permanente e che riesca, in qualche modo, a plasmare l'identità del soggetto, tanto da “fissare” nella mente dei soggetti le acquisizioni, le interiorizzazioni, per poter permanere in forma stabile. Quindi calore e continuità sono le caratteristiche di questa prima socializzazione familiare; ed è proprio la famiglia e il rapporto coi genitori che Parsons individua come luoghi privilegiati di relazioni affettive e calde, di relazioni prolungate, di relazioni in cui proprio il particolarismo del rapporto garantisce l'accettazione, da parte dell'adulto, del bambino così com'è.

Si tratta, evidentemente, di un'immagine ideale, nonostante Parsons affermi che il suo modello è di tipo analitico-empirico: non in tutte le famiglie la relazione è calda, e non in tutte le famiglie la relazione è di tipo affettivo ed effettivamente forte.

Nell'analisi parsonsiana, quindi, si profila un percorso di differenziazione che si lega ad un “complessificarsi” delle relazioni che il bambino è chiamato a instaurare, o instaura normalmente, con le figure familiari. Per cui (e qui la matrice psicanalitica è fortissima) i primi momenti dell'esistenza, i primi mesi di vita, il primo anno, sono soprattutto fondati sulla relazione figlio-madre. È quest'ultima relazione che determina i primi apprendimenti del soggetto e lo sviluppo dell'identità soggettiva, ed è giocata quasi esclusivamente con la madre.

A questo punto si rende necessario ricordare, sia pure a grandi linee, l'analisi parsonsiana della famiglia nucleare. Si tratta di una famiglia quadripartita funzionalmente secondo gli assi dell'età e del sesso, e che è costituita, nella sua composizione tipica, da padre, madre, figlio e figlia.

glia. Come si sa, in questo modello il marito-padre ha funzioni di tipo *strumentale*, sostanzialmente di relazioni con l'esterno, e di recuperare all'esterno le risorse che servono al mantenimento e lo sviluppo della famiglia. La madre ha il ruolo centrale, interno alla famiglia, di mantenimento del sistema, la garanzia della sua coesione, ed ha il ruolo *espressivo* di relazione, e che rispetto agli orientamenti di valore si colloca sul polo dell'affettività, particolarismo, della diffusività, ecc. È la moglie-madre che sta in casa e che non lavora almeno nelle fasi dell'allevamento iniziale, nei primi anni di vita del bambino e che è deputata al mantenimento del sistema e, in particolare, all'allevamento della prole.

Questo è vero soprattutto nei primissimi anni di vita in cui la relazione fondamentale del bambino è quella con la madre. Successivamente, entra anche la relazione col padre e il bambino impara a differenziare tra sesso maschile e sesso femminile. Poi dovrebbe entrare in gioco anche la relazione coi fratelli (se ci sono) e quindi la relazione coi pari sempre all'interno della famiglia.

Quindi, come sempre, il processo deve essere di tipo equilibrato, con continuità tra un momento e l'altro. Per cui il padre, in sostanza, non ha degli impegni nel primissimo tempo di vita del bambino, ma ha delle funzioni per la famiglia, anche se non sono immediate. Però successivamente entra in gioco perché il bambino comincia già, all'interno della famiglia, soprattutto a riconoscersi come "maschio" o come "femmina". L'idea è quella che, all'interno della famiglia, si svolge poi la relazione di tipo edipico e la soluzione del problema connesso, per cui diventa importante la comprensione dei sessi, dei ruoli possibili.

In questa prima fase di socializzazione oltre ai meccanismi di identificazione, che sono quelli fondamentali, sono (e devono essere) utilizzati dai genitori anche altri meccanismi di socializzazione già più "esterni". Non solo quello dell'"imitazione", cui già si è detto, ma anche, per esempio, di un insieme di ricompense e punizioni. Il bambino molto piccolo deve imparare la norma, la regola, e l'apprendimento (non essendo ancora il pensiero riflesso sufficientemente sviluppato) deve avvenire anche attraverso dei sistemi che permettono al bambino il riconoscimento della norma. E a tal proposito Parsons sostiene, in linea col comportamentismo, che il sistema di ricompense e punizioni (non pensa, evidentemente, alla violenza: siamo in una fase in cui essa è negata, almeno nella sua forma esplicita) è il più efficace: ogni famiglia deve

maturare un sistema di ricompense e punizioni progressivamente riconoscibili dal bambino e stabili, per garantire l'acquisizione della regola e della norma.

Si evidenzia quindi la necessità di un insieme esplicito, riconoscibile e permanente, di regole. Nelle fasi più recenti, temporaneamente e storicamente, questo autore ritiene, ad esempio, che una delle cause di crisi dell'educazione sia anche questo venir meno di un sistema permanente e chiaro di regole, ricompense e punizioni. Il bambino che di fronte ad un suo comportamento non conosce la reazione dei genitori o vede che una volta è punito, un'altra è ricompensato, ed un'altra li lascia indifferenti, non riesce a capire, dice Parsons, come ci si deve comportare. Quindi è importante che la risposta del genitore sia costante nel tempo, che ci sia una risposta coerente tra marito e moglie, e che non sia soggetta ad incertezze e a mutamenti troppo radicali da un momento all'altro. Per cui c'è una prima fase dell'esistenza in cui la spiegazione, l'uso del ragionamento, non può ancora essere pieno, completo e totale.

Ovviamente, già in questa prima fase ci possono essere delle disfunzioni. Però il non corretto funzionamento del sistema di socializzazione familiare genera delle patologie profonde a livello della costruzione della personalità, perché è proprio in questo momento che si definiscono, come abbiamo visto nella lezione precedente, gli elementi fondamentali della personalità. Quindi viene riconfermata l'idea che sono fondamentali le acquisizioni e le interiorizzazioni che avvengono in questa prima fase dell'esistenza, per la biografia del soggetto e per l'identità.

Si rileva però che all'interno della società industriale avanzata è tuttora la scuola che, dal punto di vista sociale, acquisisce il ruolo dominante, per cui la famiglia conserva il suo ruolo primario dal punto di vista della biografia del soggetto, mentre lo ridimensiona fortemente dal punto di vista della rilevanza sociale e dell'educazione.

Quali sono, allora, i ruoli che il bambino acquisisce all'interno della famiglia?

Non si tratta, ovviamente, del ruolo lavorativo. Però, già all'interno del primo periodo dell'esistenza, il bambino riesce a capire come ci si muove secondo quelli che analiticamente Parsons individua come assi dell'età e del sesso e che determinano le coordinate dell'azione. In sostanza, c'è una prima interiorizzazione del ruolo sessuale, della differenziazione maschi/femmine, quindi come si comportano i bambini e le bambine. Qui Parsons, evidentemente, colloca questo modello in un

momento storico preciso in cui c'è una differenziazione tra i sessi molto netta.

Il bambino, quindi, esce avendo acquisito l'idea di essere "figlio"; quindi sapendo come ci si rapporta con un "adulto" genitore, che è il proprio padre o la propria madre, ma che è un superiore per età. Sono poi degli apprendimenti che di certo andranno completati, con ulteriori specificazioni e differenziazioni, nelle fasi seguenti. Non è detto, infatti, che l'identità sessuale sia raggiunta nella prima fase: nell'adolescenza c'è un altro momento cruciale di rivisitazione dell'identità sessuale. Però è importante che già nel momento in cui il bambino entra a scuola abbia due immagini di sé sufficientemente costruite: sé come maschio o femmina, sé come "figlio di..."; e quindi come bambino che sa relazionarsi agli adulti.

C'è, poi, un altro elemento importantissimo che la famiglia genera o costruisce per il futuro del bambino, e che importantissimo soprattutto nella società liberale, nella società della competizione e della concorrenza, cioè nella società che, come abbiamo visto nella lezione precedente, privilegia fortemente il valore dell'*achievement*. Si tratta dell'acquisizione di un sufficiente grado di sicurezza. A tal proposito Parsons, afferma in modo inequivocabile che non appena il bambino esce dalla famiglia ed entra nella scuola si trova a dover affrontare la "gara per la vita". La scuola – e quindi l'ambiente esterno – è già da subito luogo di competizione che, secondo questo modello, deve essere meritocratica, ma che è gara "dura". Ecco che, allora, proprio questo periodo prolungato di grosso attaccamento alle figure genitoriali può, per così dire, dotare il bambino di una "corazza" di sicurezza con la quale affrontare i rischi dell'esistenza. Questa continuità della relazione, questa accettazione prolungata, se questa c'è stata (ma evidentemente ci deve essere), qualsiasi sia stato il comportamento degli adulti anche quando si siano commessi degli errori, dovrebbe proprio costituire una sorta di "talismano" che la persona porta con sé perché è in grado, poi, di affrontare le difficoltà esterne.

E qui ritorna quanto detto a proposito della continuità tra le agenzie di socializzazione nel passaggio tra le fasi: quando il bambino esce dalla famiglia ed entra nella competizione, la famiglia non scompare. Quest'ultima accompagna il bambino durante il percorso della seconda infanzia e dell'adolescenza; e, proprio in questo periodo dell'esistenza, la famiglia assume il compito di "supporto emotivo" di fronte alle diffi-

coltà della vita. Una sorta di reintegrazione, di recupero di fronte alle ferite che può lasciare l'affrontare la vita esterna.

Per cui la famiglia accompagna il bambino; continua ad avere compiti di trasmissione di valori, di norme e di regole, meno però rispetto alla scuola; cambia il suo ruolo educativo, cioè il suo ruolo nei confronti delle giovani generazioni. Passa cioè da un ruolo non solo di unico agente, ma di agente che trasmette norme, valori e conoscenze, al ruolo di agente che agisce assieme ad altri, e che funziona da "filtro" o da "ambiente" in cui il soggetto può comunque recuperarsi. E costituisce soprattutto un supporto emotivo, di ricostruzione della sicurezza di sé. Non è un caso che questa funzione è tuttora riconosciuta (se non come la prima, ma sicuramente come funzione dominante) dagli adolescenti e pre-adolescenti, almeno stando alle ricerche empiriche<sup>22</sup>.

Nel modello parsoniano questa funzione di recupero, di reintegrazione, di mantenimento del modello che la famiglia la conserva per tutta l'esistenza del soggetto, è specifica delle fasi di crescita. Oppure nei momenti particolari di patologie, di tossicodipendenze, alla famiglia viene assegnato questo compito di recupero della socializzazione, di ricostruzione di tale fase.

In questo ridimensionamento si profila quindi un vero e proprio processo di "autonomizzazione" dalla famiglia, per cui è l'individuo che si muove: l'idea della gara per la vita riguarda la possibilità, per i soggetti, di essere lasciati liberi di andare e di muoversi. Non c'è paura, ovviamente, che si crei una frantumazione al livello della biografia soggettiva perché, come si è detto, la continuità di fondo tra famiglia e scuola è garantita dalla condivisione, dal riconoscimento delle norme e dei valori. Non c'è bisogno che famiglia e scuola si scambino le idee sulle loro norme e valori, ma il bambino trova a scuola gli stessi valori e le stesse norme che ha conosciuto in famiglia. Attraverso la scuola prosegue nell'acquisizione di questi orientamenti di valore; prosegue soprattutto nell'acquisizione di conoscenze, di capacità, di abilità e di competenze, che la famiglia non dà; procede nello sviluppo cognitivo; prosegue nell'apprendimento di orientamenti di valori legati a specifici ruoli, a specifiche relazioni complementari di ruolo. La comune condivisione

---

<sup>22</sup> Per quanto riguarda il caso italiano, si veda a tal proposito: De Pieri S., Tonolo G. (a cura di) [1990], *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando; Palmonari A. (a cura di) [1993], *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.



dello schema del mantenimento valoriale della società permette quindi una delega dalla famiglia alla scuola di alcune sue precedenti funzioni.

È chiaro che in questa analisi si profila l'immagine di una società compatta dotata di un nucleo valoriale ben preciso e condiviso, profondamente integrata e in cui anche le differenziazioni, le diversità, le stratificazioni, trovano un legame nella coesione complessiva del sistema.

Per Parsons l'affettività è quella che costruisce la sicurezza del soggetto, ma questa da sola non basta perché ci deve uno sviluppo equilibrato sia degli elementi valoriali e normativi sia di quelli della sicurezza. Si tratta di elementi che devono essere compresenti, e quindi la funzione della famiglia è legata a tutte queste caratteristiche della personalità. È chiaro che, poi, se la famiglia trasmette dei ruoli, degli orientamenti di valore che non sono conformi a quelli sociali, analogamente a quanto aveva affermato Durkheim, il bambino si troverà in difficoltà nelle relazioni. Per Parsons, se questa discrasia tra i valori trasmessi dalla famiglia e quelli della società superano una certa soglia c'è rottura: il soggetto non riesce ad integrarsi. Quindi non è detto che non ci siano delle diversità, ma la centralità dell'*achievement*, che prescrive che ci si debba muovere secondo orientamenti universalistici, deve essere accettata da tutti. Sono possibili delle declinazioni, delle specificazioni, nell'azioni concrete di quest'idea, però queste specificazioni e differenziazioni non possono raggiungere una certa soglia di conflitto rispetto al nucleo valoriale. Se si supera tale soglia, si ha patologia per il soggetto, quindi devianza. In questo caso interviene il controllo sociale. Durkheim, come abbiamo visto, dice che se la famiglia non educa secondo certi canoni, *"la società si vendicherà sui suoi figli"*. Parsons non è così categorico, è molto più sfumato, però l'immagine è sempre questa.

C'è uno spazio, come vedremo, in cui è possibile un po' più di innovazione, ma non è certamente l'ambiente familiare che può creare l'innovazione nei valori. La famiglia è sostanzialmente un luogo di trasmissione; di declinazione, rispetto alla diversità dei bambini, di questi valori; di accettazione di un minimo di diversità: già lo è il fatto di essere maschio o femmina. Però non di trasformazione di questi valori, se non attraverso dei passi minimali, che non devono comunque generare conflitto e non devono portare a fratture sociali.

Quindi verso i 5-6 anni c'è, e ci deve essere, l'uscita dalla famiglia e la transizione ad un altro luogo che si muove seguendo lo stesso schema valoriale di fondo ma che introduce ulteriori progressive differenzia-

zioni e specificazioni dell'agire per ruoli e introduce ulteriori specifiche differenziazioni fra i soggetti.

La scuola, già dall'inizio del suo livello di base, abbina immediatamente la funzione di socializzazione alla funzione di selezione, di differenziazione sociale.

Nell'immagine parsonsiana, i bambini dovrebbero arrivare alla scuola elementare tutto sommato abbastanza uguali tra di loro, con uguali opportunità di partenza.

È importante notare che, cercando di adattare alla realtà empirica questa sua immagine di uguaglianza di opportunità, Parsons si rende conto che già a 5-6 anni vi sono categorie di bambini appartenenti a diversi gruppi sociali che sono tra di loro differenti e che arrivano alla scuola con un diverso bagaglio di conoscenze, di competenze diverse e di destini diversi. Parsons in qualche modo sposta il problema sostenendo che, tutto sommato, l'idea dell'uguaglianza dei punti di partenza all'inizio della scuola corrisponde alla realtà perché ogni scuola ha un bacino di utenza, cioè prende i ragazzi da un ambiente che è delimitato. E in genere questo ambiente, per come si sono costruite le città, risulta essere sufficientemente omogeneo dal punto di vista della stratificazione sociale. Per questa ragione, in ogni determinata scuola, si trovano ragazzi sufficientemente uguali tra di loro, e quindi in grado di partire alla pari nella gara per la selezione. È vero che le scuole sono strutturate in base a stratificazioni sociali differenziata. Pensiamo ai nostri quartieri, diversi tra loro. Ma non è tutto così compatto. L'obiezione che si può muovere è questa: cosa succede della diversità tra una scuola e l'altra e, quindi, quando poi escono i prodotti di ogni singola scuola come ci riportiamo all'uguaglianza? Il problema è solamente spostato.

La risposta finale a questa obiezione, che Parsons dà (almeno nei testi sulla scuola), è di questo tipo: è vero che esistono ancora delle forti determinanti sociali sulle abilità del soggetto che sono differenziate già nel momento in cui il bambino arriva alle elementari. Ed è vero che i ragazzi che provengono da determinanti ambienti sociali privilegiati tendono ad avere migliori risultati scolastici degli altri. Però, dice Parsons, c'è nelle società democratiche, laddove la scolarizzazione è più diffusa, un nucleo centrale di soggetti che, pur provenendo da ambienti deprivati, hanno una riuscita pari a quelli che provengono da ambienti avvantaggiati. Oppure abbiamo soggetti che provengono da ambienti avvantaggiati che non hanno riuscita. Questo autore osserva che questa quota

“centrale” di soggetti che, per così dire, “incrociano” le risorse iniziali con la gara scolastica, è crescente nelle società democratiche. Quindi dobbiamo preoccuparci proprio di garantire l’aumento di questa quota centrale di soggetti che sfuggono al destino sociale, proprio grazie alla scuola. E l’universalismo della società liberale-democratica sembra promettere questo. Parsons dice che è di questa quota che noi ci dobbiamo fare carico; e capire come mai è successo che quei ragazzi hanno raggiunto buoni risultati pur partendo svantaggiati. E, una volta capiti questi meccanismi, la politica sociale deve preoccuparsi di aumentare tale quota sociale.

Il suo modello, ripetiamo, pur volendo essere analitico-empirico, di realismo empirico, in realtà è in larga misura un modello progettuale e normativo. Rappresenta, cioè, quello che lui pensa che sia bene e come lui pensa che debba essere la società. Perché questo superamento del determinismo sociale, nell’immagine neo-liberista (della liberal-democrazia), è un superamento positivo, perché permette di raggiungere il mito americano dell’“uomo giusto al posto giusto”. Che è, poi, il mito di un soggetto che si libera dall’“ascrizione”. Quindi, in questo, Parsons è pienamente l’americano del suo tempo. Ma occorre vedere poi, nel confronto con la realtà, se poi è effettivamente vero che si è realizzato tale mito. Nel dopoguerra, fino agli anni Sessanta, il grosso del conflitto delle analisi sociologiche sull’educazione fu proprio incentrato su questo problema: può, o riesce, la democrazia a sviluppare l’uguaglianza sociale? È vero che la scuola permette la mobilità sociale? E qui ci fu il grosso della presa di posizione da parte di chi aveva condotto delle ricerche empiriche su questo.

Parsons, comunque, sostiene che la scuola parte garantendo uguaglianza di punti di partenza, e parte accogliendo con continuità i bambini che escono dalla famiglia e immettendoli in questo nuovo sviluppo.

Parsons esprime e vede gli indicatori della continuità tra la socializzazione familiare e quella scolastica, e come dalla continuità si passa, a mano a mano, a progressive differenziazioni per tappe che non sono mai “squilibrate”: la maestra-mamma nei primi anni di vita, in continuità con la madre, ma che poi introduce ad uno sviluppo ulteriore.

Da quanto detto sinora si profila il policentrismo parsoniano, che, come già detto, dopo decenni e alla luce dell’oggi possiamo definire di tipo “tradizionale”, nel senso che esso fa riferimento ad un insieme di agenzie alle quali l’intenzionalità formativa era riconosciuta ai tempi di

Parsons già da molto tempo. Gli agenti che entrano a comporre questa struttura policentrica sono: la famiglia, la scuola (ai vari livelli fino all'Università) ed il *gruppo dei pari*. Abbiamo visto come, a mano a mano che si susseguano le fasi di socializzazione, entra come dominante un'agenzia piuttosto che un'altra.

Ma l'interesse per la sua analisi consiste nella continua coesione tra "micro" e "macro", tra analisi "micro" e analisi "macro", ed ogni singola azione e ogni singola realtà relazionale, ogni singolo processo sociale, è una sorta di "ologramma" della società più vasta. In tal modo si può vedere, attraverso l'organizzazione della micro-situazione, quelle che sono le caratteristiche che regolano la vita a livello macro-sociale.

#### *2.4 Il ruolo della scuola*

Si è già detto che la prima transazione alla scuola elementare avviene con un struttura scolastica (che Parsons analizza per l'America del suo tempo e che è stata valida fino a pochi anni fa anche per l'Italia) che prevede la presenza di una sola figura di insegnante che, in genere, nella maggioranza dei casi è una figura femminile che segue l'itinerario complessivo di formazione, e in questo vi è continuità rispetto alla famiglia dove la figura dominante era la madre.

In questa analisi emerge un dato di fatto che si è realizzato attraverso tutta una serie di meccanismi sociali di vario genere, cioè la presenza soprattutto di figure femminili nella scuola di base, viene letto in un'ottica ben precisa e non soltanto come un fatto occasionale o legato alla divisione del lavoro per sessi (o alla loro disparità), ma è legato proprio ad un'esigenza di continuità. Il bambino, passando dalla famiglia alla scuola, ha bisogno di questa figura-tramite, che fa da mediatrice tra un ambiente mantenuto familiare e quell'"arena aperta" che è la scuola. E quindi, passando dalla relazione solo con la madre e il padre ad una relazione con un insegnante, però ancora unico, il bambino impara a capire che ci sono delle figure che si occupano non solo della famiglia, ma che nello stesso tempo lavorano, cioè capisce che ci sono delle figure che hanno dei ruoli lavorativi, figure che svolgono il loro ruolo lavorativo non orientandosi (o non dovendosi orientare) secondo il modello del particolarismo, cioè dovrebbero trattare i ragazzi in modo paritario, non dovrebbero occuparsi di alcuni aspetti della crescita e di cui invece

ci si occupa all'interno della famiglia. Però si tratta senza dubbio di una figura che, differenziandosi, presenta dei tratti di continuità con la figura materna con la quale i bambini hanno convissuto per cinque-sei anni in maniera continuativa all'interno della struttura familiare.

Quindi il passaggio, la capacità di muoversi e di relazionarsi con ruoli diversi da quello genitoriale, avviene per via graduale. E seguendo gradualmente dall'insegnante-mamma all'insegnante-donna dei primi anni, poi a mano a mano, all'interno della scuola elementare si assiste all'introduzione di più figure docenti, per cui il bambino impara a capire che lo stesso ruolo lavorativo può essere svolto da più figure, e quindi apprende i caratteri universali anche dell'agire per ruolo. Ma con l'evolversi ulteriore del processo questi insegnanti possono anche essere maschi, e quindi di sesso diverso, e sempre meno si relazionano al bambino con atteggiamenti anche di carattere empatico, o comunque tenendo conto non solo del polo della specificità, dell'universalismo, ma soltanto dei risultati di quelle che sono le capacità del soggetto e gli apprendimenti che vengono perseguiti all'interno della scuola.

La realtà, ovviamente, è cambiata da quando Parsons scriveva. È noto, infatti, che proprio su questa introduzione di più figure di insegnanti sin dalla scuola elementare si è lavorato molto: la riforma degli ordinamenti della scuola elementare italiana, che è entrata in vigore negli anni '90-'91 (legge 148), prevede che ci siano più figure di insegnanti sin dalla prima elementare, e questo era già da tempo previsto negli Stati Uniti. Ma tale riforma prevede soprattutto che ci siano, sin dalla prima elementare, anche una differenziazione per discipline che prevede un docente che si occupa prevalentemente dell'area linguistica ed uno che si occupa dell'area matematico-scientifica.

Parsons, quindi, non rivede più il suo progetto, come pure non affronta mai il tema delle conseguenze possibili che possano derivare da una anticipazione della scolarizzazione dei ragazzi attraverso, ad esempio, della scuola materna. Questa è stata un'esperienza che negli Stati Uniti si è andata a mano a mano diffondendo già mentre Parsons era ancora in vita. Ma l'esperienza di uscita precoce dalla famiglia è stata ancora letta, dal modello parsonsiano, all'insegna di possibile rischiosità per i bambini, perché i primi apprendimenti non potevano essere così consolidati e troppo presto questa pluralità di tipi di relazioni potevano introdurre degli elementi di rischio per la crescita equilibrata dell'identità del soggetto.

Nella scuola elementare, dicevamo, comincia subito la “gara” e c’è immediatamente, accanto all’opera e all’intervento di socializzazione, un intervento di selezione. Si tratta, poi, di due funzioni che rappresentano le facce di una stessa medaglia: non c’è socializzazione, in una realtà stratificata, se non c’è immediatamente anche selezione. Quindi non sono due funzioni tra di loro differenziate: se la società presenta delle divisioni in strati sociali, la scuola non può non essere essa stessa selettiva, e la socializzazione si presenta di tipo selettivo, cioè si deve generare questo adattamento, questa conformazione all’organizzazione sociale.

La scuola – ed è per questo che per Parsons nella società industriale l’istituzione scolastica è fondamentale – è un canale privilegiato di mobilità sociale, è il luogo dove, nella società moderna e industriale, non solo avviene, ma deve avvenire, progressivamente sempre di più la selezione dei soggetti. La famiglia è importantissima, ma essa non è in grado di selezionare i soggetti in base alle abilità o le acquisizioni che sono necessarie per il funzionamento di una società industriale avanzata.

La scuola, attraverso il percorso graduale e il passaggio ai vari livelli dell’istruzione, genera una differenziazione tra gli individui che è e deve essere fondata sulla diversità di acquisizione dei soggetti, e quindi sui diversi risultati perseguiti dai soggetti. È una differenziazione di tipo “meritocratico”, cioè i soggetti sono differenziati, e vanno differenziati, non in base alla loro appartenenza familiare, ma in base alle competenze acquisite, sino a generare positivamente quest’opera di “orientamento” degli individui ai vari posti della moderna divisione del lavoro, e quest’opera di selezione della scuola è giustificata socialmente, perché funziona da “setaccio” rispetto alle esigenze dell’organizzazione produttiva. Ma è un “setaccio” che non semplicemente ragiona rispetto a caratteristiche di tipo fisico, ma opera in relazione agli apprendimenti acquisiti dai soggetti, in particolare alle abilità professionali, che riesce effettivamente a collocare le persone al posto più adatto, perseguendo il bene ancora una volta, come diceva Durkheim, sia per il soggetto che per la società.

Ovviamente, in quest’immagine parsonsiana, la differenziazione e la stratificazione sociale, è vista come fattore positivo, funzionale allo sviluppo economico e al progresso della società. Non è atto finale di una violenza di una classe sull’altra o non è espressione di dominio oppressivo di una classe sull’altra, ma tale stratificazione sociale è analizzata come *escamotage* della società per far sì che le persone accettino anche di

sottostare al lungo *training* al lungo periodo di formazione che è necessario per acquisire le competenze che servono a ricoprire le posizioni privilegiate. Parsons dice che la stratificazione sociale è funzionale perché permette un'organizzazione razionale della società; se chiaramente è una stratificazione sociale che porta ai livelli più elevati le persone che valgono e che hanno le competenze per garantire lo sviluppo sociale ed economico.

In una società industriale avanzata, le persone che occupano i posti più elevati sono quelle che devono avere una più elevata specializzazione professionale. È questo l'elemento cardine: non si tratta di persone che hanno un ingegno spontaneo, ma che devono avere una elevata competenza tecnica, perché lo sviluppo moderno si basa sull'innovazione tecnologica, la quale a sua volta si basa sullo sviluppo della conoscenza.

Se questo è vero, cioè se è vero che ai livelli più elevati della stratificazione sono collocati i soggetti che hanno raggiunto un'elevata specializzazione occorre motivare i soggetti ad intraprendere questo lungo itinerario, questo lungo sacrificio che serve per raggiungere un'elevata specializzazione e qualificazione: andare a scuola costa sacrificio, in termini di investimento economico e di tempo impiegato.

Ma come si fa a motivare le persone a intraprendere questo lungo itinerario? Sostanzialmente, la diversa collocazione sociale rappresenta una diversa distribuzione dei premi dati ai soggetti. Si tratta di una sorta di "ricompensa differenziata" che premia i sacrifici differenziati che un soggetto è stato disposto a sostenere prima di entrare nel mondo del lavoro.

Quindi quest'analisi parsonsiana di tipo meritocratico, che è poi del funzionalismo tecnico, si basa su una serie di affermazioni che prevedono una corrispondenza precisa tra posti di comando e elevata specializzazione, secondo una gradualità che va dal gradino più basso a quello più alto della stratificazione sociale, e utilizzano la stratificazione sociale per motivare le persone, in base a ricompense differenziate, in termini di reddito e di prestigio, ad intraprendere il percorso di formazione. Un'altra affermazione, messa in discussione da molti, è quella secondo la quale è la scuola che dà quella specializzazione tecnica che è richiesta ai livelli più elevati della stratificazione sociale. È vero che la scuola dà effettivamente la competenza tecnica differenziata per i diversi livelli di

inserimento occupazionale? È vero che a titoli più elevati corrisponde effettivamente una maggiore abilità e capacità?

Nell'immagine di Parsons la scuola interviene non soltanto per dare competenze professionali, abilità tecniche differenziate, ma anche per dotare ogni soggetto, in relazione al proprio inserimento occupazionale, di quelli che lui definisce gli "impegni", cioè le motivazioni valoriali che sono consoni allo svolgimento di quel determinato ruolo. Parsons continua sempre a vedere la corrispondenza precisa tra componente cognitiva, cioè le conoscenze e le abilità professionali necessarie a svolgere un ruolo, e componenti valoriali, cioè gli impegni, il "castello" di aspettative reciproche che un soggetto deve saper gestire nel momento in cui si relaziona in un sistema di ruoli. Per fare un esempio, fare il medico non significa soltanto saper fare una diagnosi o conoscere il corpo umano, ma significa anche relazionarsi in un determinato modo con il paziente, significa anche sapere quale è la deontologia della professione, che tipo di orientamento deve avere nei confronti del paziente che si relaziona con lui e deve anche coglierne le aspettative.

Per Parsons c'è quindi questa continua compresenza tra componenti tecniche e componenti di impegno, valoriali, che sono anche di tipo normativo, rispetto all'organizzazione della società.

Tornando alla scuola, in essa passa, come abbiamo visto, attraverso il percorso differenziato di selezione degli individui che deve avvenire tenendo conto della capacità del soggetto e meno di quelle che sono le componenti "ascritte" della biografia individuale. Abbiamo discusso infatti di questa potenzialità che Parsons vede nella società democratica di aumentare il peso della variabili acquisitive rispetto al peso delle influenze legate alle origini sociali. Parsons non nega che ci siano anche delle influenze di tipo "ascrittivo", che ci sia cioè anche un peso delle origini familiari in quello che è il livello di riuscita del percorso scolastico, ma ritiene che nella società moderna siano in aumento i soggetti che possano realizzarsi indipendentemente dall'origine sociale.

### *2.5 Il gruppo dei pari*

All'interno della scuola elementare, nel periodo della scuola di base, comincia già ad operare anche l'influenza del gruppo dei pari. Cioè all'interno della scuola non funziona soltanto una socializzazione verti-



cale, cioè una trasmissione dai giovani agli adulti (in questo caso dagli insegnanti ai ragazzi), ma funziona anche una reciproca influenza fra pari di età, che potremmo chiamare “socializzazione orizzontale”, cioè quella che avviene tra soggetti che sono alla stessa fase del percorso di socializzazione. Si tratta di un’influenza che non è ancora determinante, che non ha ancora un peso altamente significativo per la biografia dei soggetti, che però serve soprattutto da rinforzo dell’azione degli insegnanti: all’interno della classe ci sono, dice Parsons, ragazzi che si identificano già in maniera più forte con gli insegnanti, che tendono ad assumere appieno quelle che sono le norme, i modi di comportarsi e le valutazioni date dall’insegnante, e ci sono ragazzi che tendono, invece, a contrapporsi, ad essere più ribelli; e già questo pesa, poi, nelle relazioni fra i ragazzi. Dice Parsons che nelle relazioni fra pari c’è una sorta di “rinforzo” rispetto a quelli che sono i messaggi che l’insegnante dà agli allievi. Il bambino “samaro” e il bambino “bravo”, per usare vecchie categorie, viene etichettato non soltanto dalle valutazioni dell’insegnante, ma anche da quelle dei compagni di classe, alcuni dei quali possono anche essere indipendenti, ma che in larga misura, dice Parsons, a livello della scuola elementare sono ancora fortemente determinati dalle valutazioni dell’insegnante, tanto che le reciproche relazioni fra ragazzi possiamo considerarle anche una “cassa di risonanza” di tali valutazioni.

Quindi comincia già a delinarsi, a livello della scuola elementare, questa differenziazione di raggruppamenti, che poi troveranno una espansione nella fase adolescenziale. C’è un altro dato importante: nella scuola di base l’influenza del gruppo dei pari non è ancora strutturata attraverso la costituzione di gruppi fissi di ragazzi. Esistono delle “bande” che si realizzano già nella fase di latenza (8-10 anni), ma si tratta di gruppi provvisori; e questo è vero fin verso i 12-13 anni, cioè nella fase della pre-adolescenza. Si tratta di “bande” temporanee che cambiano da gioco a gioco, da giorno a giorno, da contesto a contesto, e non hanno durata nel tempo. Ma soprattutto dal punto di vista della vita adulta, in termini di socializzazione, non c’è un leader fisso, non c’è una struttura di relazione già definita con un capo e dei sottoposti, cosa che invece avverrà nei gruppi di adolescenti. Non è che questo avvenga in assoluto: anche i leader sono momentanei, legati ai singoli giochi, a singole attività. Si tratta quindi di una leadership che crollano non appena si passa ad un’attività di tipo diverso.

Questo è importante perché l'influenza del leader, pur intervenendo in qualche modo nel percorso di socializzazione, non è poi così determinante, perché non riesce ad instaurare delle relazioni di ruolo significative di gregarismo o di dominanza degli uni sugli altri, che si strutturano poi negli anni seguenti.

All'interno della scuola di base, l'autorità è ancora prevalentemente quella dell'adulto, ed è prevalentemente quella dell'insegnante a scuola e del genitore a casa. Per così dire, la "socializzazione orizzontale" la potremmo considerare una sorta di sfondo che accompagna la socializzazione scolastica e quella familiare, ma difficilmente diventa una socializzazione, se non in momenti particolari, alternativa, e che può entrare in conflitto a quella adulta.

Quando poi si passa alle scuole superiori, e quindi dall'infanzia alla adolescenza, innanzitutto cala decisamente l'influenza familiare, e la socializzazione scolastica vede sempre di più il prevalere di relazioni di ruolo che si orientano secondo caratteristiche di specificità, universalismo, orientamento alla collettività, ecc. Poi sempre di più la differenziazione tra i soggetti avviene con riferimento alle variabili di tipo acquisitivo, e entra in azione con forza la "socializzazione orizzontale", entrando con forza in campo l'azione del gruppo dei pari con una funzione molto importante e che sembra soppiantare quella familiare, e che nel contempo sembra avere la funzione di sostenere emotivamente il processo di autonomizzazione dalla famiglia che è tipico del periodo adolescenziale. La prima autonomizzazione è già avvenuta precedentemente, e nel periodo adolescenziale c'è questo secondo momento effervescente di ridefinizione dell'identità, di ricostruzione di chi si è, e in questa nuova fase (problematica per il soggetto, in cui ci sono molti cambiamenti a livello corporeo, affettivo, di percezione di sé) il *gruppo dei pari* sembra avere quella funzione di supporto emotivo che ha avuto la famiglia nella prima fase di transizione. È quella realtà nella quale il soggetto trova un conforto alle proprie difficoltà, un sostegno, trova un luogo nel quale i suoi problemi li può condividere con altri.

È ovvio che nel modello equilibrato parsoniano questo supporto emotivo del *gruppo dei pari* può generare anche esperienze che sviluppano comportamenti e atteggiamenti differenti, "alternativi", rispetto a quelli proposti dalla famiglia e dalla scuola. Però è necessario che l'emergere di questi elementi diversi, rispetto a quanto viene proposto dalla famiglia e dalla scuola, non raggiunga la soglia della rottura: se il

conflitto diventa troppo forte ed il gruppo dei pari produce valori culturali e norme che sono in conflitto con i valori e le norme dominanti trasmessi dalla famiglia e dalla scuola, esso diventa allora fonte di devianza. Quindi è necessario che quella quantità di inevitabile contrapposizione che si genera all'interno del gruppo dei pari rispetto agli adulti, cioè genitori ed insegnanti, non arrivi mai a rompere soprattutto quello schema di norme e valori fondamentali che guidano la società e che devono essere interiorizzati. Non a caso Parsons, quando parla del gruppo dei pari, fa riferimento sempre all'importanza che tale gruppo ha in aree di attività che sono diverse da quelle che trovano attuazione all'interno della scuola. È chiaro che egli si riferisce alla realtà americana, e pensa al grosso intervento di tali tipi di gruppi nelle aree sportive, del tempo libero, della musica, ecc., cioè vanno a toccare delle aree che hanno meno immediatamente a che fare con norme e valori della società, riferendosi all'importanza di questi gruppi per supportare il cambiamento, la transizione dall'età infantile all'età adolescenziale e giovanile, ma è un supporto che deve rimanere all'interno della schema equilibrato di transizione: dominante deve sempre rimanere la scuola. Non ci può essere un superamento, da parte del gruppo dei pari, nei confronti della trasmissione educativa che avviene all'interno della scuola, perché questo può generare della rotture sia a livello individuale che a livello sociale.

Il modello parsoniano è sempre così strutturato: successive differenziazioni, l'entrata in campo altre realtà, però sempre con transizione di tipo equilibrato. I gruppi che entrano in campo nel periodo adolescenziale sono sempre gruppi territorialmente limitati che sono costituiti o da ragazzi che frequentano la stessa scuola, o comunque da ragazzi che abitano nelle vicinanze. Non si tratta di gruppi troppo differenziati al loro interno: in genere l'appartenenza al gruppo di struttura e si consolida; vi possono poi essere anche dei cambiamenti ma le appartenenze di gruppo sono limitate. C'è il gruppo degli amici con cui ci si trova di solito, che tende a mano a mano a strutturarsi sempre di più, a mantenere una certa continuità nel tempo, ma non si va oltre 1-2 gruppi, almeno in questa fase adolescenziale. Quindi attraverso il gruppo dei pari si realizza la conferma del percorso che si sta svolgendo all'interno di una determinata situazione.

## 2.6 La fase di socializzazione universitaria (*studentry*)

Con l'avanzare della complessità sociale invece, come si è detto, diventa importante e cruciale per il soggetto e per la società la fase di socializzazione universitaria, quella che Parsons chiama *studentry*. Questa fase è caratterizzata da un aumento della differenziazione cognitiva e valoriale tra i soggetti, cioè aumenta la specializzazione e quindi l'assunzione di ruoli fra di loro altamente differenziati. Intanto c'è un'altra grossa differenziazione che ha a che fare con la stratificazione sociale: non tutti frequentano l'Università. Dopo la scuola media superiore, c'è una sorta di grossa divaricazione tra le persone che vanno a lavorare solo col diploma di scuola media superiore e un nucleo più ristretto di persone che proseguono a livello degli studi universitari. Nell'immagine parsonsiana, che è poi quella vigente all'interno della nostra società, la socializzazione a livello universitario è quella dedicata alla formazione dell'*élite*, del gruppo dirigente, delle professioni più elevate nella stratificazione sociale. Parsons è convinto che questo debba funzionare effettivamente e che questo sia un buon sistema per far emergere i più capaci e per far acquisire, da parte del futuro gruppo dirigente, tutte quelle competenze che sono necessarie sia per l'organizzazione sociale, sia per le varie attività tecnico-scientifiche.

Durante la fase "college", la fase universitaria, il ragazzo o la ragazza acquisiscono una maggior competenza specifica nelle singole discipline e nelle singole aree professionali; acquisiscono una maggior capacità di competizione nel libero mercato, quello che è richiesto dalla società contemporanea; acquisiscono una maggiore capacità, dice Parsons, di controllo sui propri istinti e sulle proprie azioni, sanno controllare maggiormente la propria emotività e i propri affetti. E soprattutto (e questo è molto importante) sapendo usare meglio la razionalità e il pensiero riflesso, che servono non solo ad aumentare la competenza tecnica, ma anche ad aumentare il dominio su di sé, il controllo sulle proprie azioni e la capacità di relazionarsi agli altri in maniera attiva. La maggior capacità di saper utilizzare e di far ricorso al sapere razionale genera anche, dice Parsons, negli individui una concezione razionale dell'autorità. Questo vuol dire saper accettare l'autorità non fondandosi su principi di dominio, di violenza, su doti carismatiche (e quindi su fattori irrazionali), ma riconoscere che un'organizzazione gerarchica funziona meglio

perché, sostanzialmente, è costruita in maniera più efficace, più efficiente in termini di funzionamento complessivo.

Fondamentalmente, attraverso la fase universitaria di scolarizzazione, gli individui interiorizzano prevalentemente l'*activity*, cioè quel complesso di orientamenti di tipo specifico/universalistico che sono essenziali per lo sviluppo della società contemporanea. Solo la fase universitaria riesce a costruire questo soggetto autonomo, indipendente, capace di gestire e di dirigere un'organizzazione e capace di accettare un'organizzazione razionale del sistema economico e del sistema politico.

E su questo argomento Parsons, contraddicendo anche quanto aveva scritto in articoli precedenti, nei suoi ultimi lavori sostiene che c'è una differenza molto grossa tra i ragazzi che entrano nel lavoro subito dopo la scuola media superiore e quelli che frequentano l'Università. I primi hanno certamente acquisito alcune abilità tecniche specifiche, però non hanno acquisito la capacità di innovare, di muoversi autonomamente: sono soggetti capaci a farsi comandare, ma non di comandare gli altri. Sono soggetti che non hanno ancora interiorizzato soprattutto un'idea razionale di autorità; tendono a sottomettersi per tutta una serie di altri motivi (perché fa comodo, perché possono guadagnare di più, ecc.) però sono soggetti del tutto passivi e non servono troppo all'innovazione anche economica della società. Per parlare di ragazzi della scuola superiore Parsons usa una definizione che, in genere, siamo abituati a riferire all'Italia: i ragazzi che vanno a lavorare col diploma sono abituati a credere a Dio e alla mamma e a seguire questi valori come guida del loro comportamento. Solo i ragazzi universitari sono capaci di comportamenti autonomi, di condivisione razionale perché convinti fino in fondo della validità di questa società, e sono i soli capaci di gestire la trasformazione, e quindi l'innovazione, senza generare della rotture nel sistema sociale.

Parsons, ancora una volta come aveva fatto per le scuole elementari, ragionando su come è organizzata la vita universitaria, individua della corrispondenze ben precise tra la quotidianità e quello che deve essere appreso a livello complessivo. Non esistono più le singole classi che vanno avanti in maniera regolare e controllate nel loro lavoro quotidiano da un adulto, classi omogenee, anche se ci sono suddivisioni per gruppi. Fino alle scuole superiori vi è la classe, cioè un *corpus* compatto che è guidato nella programmazione dai docenti che definiscono i tempi

del lavoro, che valutano attraverso delle scadenze progressive ma ravvicinate nel tempo. Ogni giorno lo studio è programmato, ci sono dei compiti da svolgere a casa, vi è quindi un'organizzazione del lavoro che è guidata quotidianamente passo a passo dall'insegnante, con un obbligo di frequenza. Questo è previsto quindi per soggetti che non sono in grado di muoversi autonomamente.

Nell'Università, invece, ci sono delle scadenze che sono rappresentate dagli anni del corso di laurea, c'è un piano di studi proposto, però la successione degli esami non è regolata da alcun vincolo formale. Questo vuol dire che c'è un'organizzazione degli studi che, pur essendo programmata da un corpo docente entro certi vincoli, invita gli studenti a gestire autonomamente l'organizzazione quotidiana dello studio. Sono gli studenti che, sulla base di un'autovalutazione, decidono quando sono pronti per sostenere l'esame.

I corsi universitari sono, quindi, delle aggregazioni basate su basi volontaristiche; e secondo Parsons questo volontarismo è generatore di accettazione volontaristica di ciò che è bene e di ciò che è male: si frequenta la lezione perché si è convinti della loro utilità. Tutto quello che fa lo studente universitario, nella visione funzionalistica, è il frutto di una scelta volontaria e basata su criteri razionali. Questo dovrebbe generare negli studenti universitari la capacità di organizzazione autonoma, di lavoro basato fondamentalmente su delle decisioni autonome, perché nel futuro questi studenti saranno chiamati a svolgere un lavoro che, secondo Parsons, richiede un'elevata specializzazione. Ma non solo: richiede un'elevata capacità di autonome decisioni nell'organizzazione quotidiana.

Tutto questo poi, secondo Parsons, si traduce dal punto di vista politico, nel rapporto tra sistema scolastico e sistema politico, nella produzione di cittadini più autonomi, capaci di diventare l'élite anche a livello politico, ma capaci anche di pensare ad un'organizzazione democratica e razionale per la società moderna. Quindi soggetti che si riconoscono di più in procedure democratiche di organizzazione del potere: meno razzisti, più tolleranti, più capaci di partecipare alla cosa pubblica. Questo poi è vero? Tutta una serie di altre ricerche negano che le cose vadano esattamente in questa direzione, cioè che l'Università crea cittadini più democratici, più impegnati e più informati, e soprattutto più guidati da scelte di tipo razionale nei vari momenti della vita politica, e quindi

guidati sulla base delle esigenze funzionali del sistema e non sulla base di emozioni e di scelte di tipo strumentale.

È interessante vedere come, per Parsons, a livello universitario, sia nel *corpus* dei docenti e degli intellettuali che lavorano a livello universitario sia nel *corpus* studentesco, si trovi la possibilità addirittura di un intervento innovatore, rispetto allo schema delle norme e degli orientamenti di valore.

A livello universitario, cioè, è possibile pensare a trasformazioni e modificazioni (pur sempre equilibrate e coordinate) che hanno a che fare non soltanto con gli atti più esterni e non soltanto con le componenti cognitive dell'agire per ruoli, ma anche a trasformazioni che hanno a che fare con lo schema normativo e valoriale che guida il sistema culturale e sociale. Per cui è a livello accademico che sembrerebbe (Parsons a questo proposito non è molto esplicito) generarsi quel cambiamento dei valori, qual cambiamento nello schema normativo e valoriale della società che era difficile da interpretare rimanendo all'interno di un sistema strutturato, quadripartito, per sistemi funzionali fra di loro strettamente autonomi, ma anche interrelati, e nel quale ogni momento di cambiamento e di superamento di questo consenso condiviso sembrava finire in devianza, in patologia, in un conflitto che disarticolava il mantenimento della coesione sociale.

Di recente c'è chi ha ripreso questo punto dell'analisi parsonsiana, rendendola più chiara, mettendo in evidenza la possibilità di questo cambiamento di tipo valoriale a livello della struttura universitaria<sup>23</sup>. Se da un lato, viene evidenziata l'Università come luogo di costruzione anche di nuovi schemi valoriali e normativi, dall'altro, non è chiaro se questo sia il luogo dei docenti, o sia anche il luogo degli studenti. Sembrerebbe infatti mancare l'immagine dell'Università come contesto costruito anche dagli studenti, in ragione dell'interattività che è ormai emersa con chiarezza in tutti i processi formativi, tenendo conto, ad esempio, dei casi in cui gli studenti universitari non si limitano ad accettare e studiare quanto viene loro proposto, ma si trovano anche ad essere coinvolti attivamente nella ricerca fin dall'inizio della loro vita universitaria.

In sintesi, la fase universitaria di socializzazione ha come conseguenze proprio la costruzione di identità che sono elastiche, autonome

---

<sup>23</sup> Donati P., 1991b.

e dotate di forte spinta soggettiva all'autorealizzazione. Quindi elasticità, soggettività guidata e forza soggettiva, sono appunto le caratteristiche di questo *surplus* di socializzazione.

Proviamo ora a porci anche per Parsons l'interrogativo che ci siamo posti per Durkheim: quella parsonsiana è effettivamente un'ultra-socializzata di socializzazione? Qual è il margine reale di autonomia del soggetto?

E qui possiamo cogliere tutte le ambiguità di questo pensiero. Dicevamo che Parsons è partito e ha assunto come schema iniziale quello di un *unict act*, cioè di una teoria dell'azione sociale nella quale sono presenti il soggetto, la norma, lo scopo e i fini. Quindi il soggetto è ben presente nel suo schema teorico iniziale. Abbiamo però detto che, soprattutto quando Parsons parla di educazione, questo soggetto tende a scomparire, per diventare un recettore di norme e valori trasmessi dagli adulti che a mano a mano entrano in relazione complementare con il bambino o il giovane. Poi vediamo che questo ultimo Parsons che tratta della socializzazione universitaria sembra recuperare di nuovo la forza del soggetto, capacità innovativa e volontaristica del soggetto all'interno dello schema dell'azione sociale. A questo punto si può dire che ci troviamo di fronte, per così dire, a diversi Parsons; per cui è sicuramente presente, a mio parere, una lettura ultra-socializzata del percorso educativo, a partire proprio dalla preoccupazione di questi autori di garantire la coesione sociale, di garantire ancora una volta un risposta al problema dell'ordine sociale. Anche se si deve riconoscere che questo schema di ultra-socializzazione ha delle fratture e spaccature volute da Parsons e non avvenute per caso: egli ha tentato sempre di mantenere aperta anche questa possibilità. Però sicuramente la visione finale parsonsiana è una visione che, per quanto riguarda l'educazione, è ultra-socializzata e la possibilità di un'azione volontaria e intenzionale del soggetto orientata al cambiamento è riservata a pochissimi. Usando termini non certamente parsonsiani, è come se ci fosse, da un lato, l'ultra-socializzazione per la "massa" e, dall'altro, una socializzazione che lascia maggior spazio al soggetto e alla sua volontarietà per pochi, cioè per quelli che sono chiamati a guidare la società. Si tratta di soggetti che, secondo Parsons, hanno acquisito in modo compiuto l'idea della necessità della coesione sociale, che sono profondamente convinti della bontà di questo schema di funzionamento della società, si riconoscono per convinzione in questo schema, e quindi possono anche gestire il cambiamento senza gene-



rare delle rivoluzioni, delle rotture e dei pericoli per la società. In questi termini, si tratta di un cambiamento che non deve essere rischioso.

In tal modo, la socializzazione presenta delle facce diverse, e solamente per pochi si valorizza fino in fondo, anche se, come si ricorderà, Parsons aveva affermato che sin dalla socializzazione familiare emerge la capacità del soggetto di assumersi autonomamente delle responsabilità, però evidentemente nel mantenimento del quadro della coesione sociale. Come sempre, è una sorta di libertà o di autonomia imposta, che è stabilita in un quadro normativamente definito di libertà ed autonomia. Bisogna essere attivi, autonomi e responsabili, però condividendo lo schema valoriale del sistema culturale e sociale.

Come è stato detto di recente, il modello parsonsiano è *“un modello teleologico che si basa su una normatività e progettualità sociale: esiste un progetto di società condiviso e da riconfermare e, pertanto, da riprodurre. La progettualità è quindi anche una caratteristica che deve acquisire l'attore sociale, attraverso l'interiorizzazione degli orientamenti di valore fondamentali ed un'adesione volontaristica che poggia su motivazioni ben apprese e consolidate, dalle quali scaturisce l'atteggiamento o disposizione fondamentale che ispira complessivamente l'agire e cioè l'acquisività (need for achievement)”*<sup>24</sup>.

Abbiamo, quindi, anche in Parsons l'assunzione di uno schema progettuale che abbiamo già visto in Durkheim: Parsons si riconosce in questa società che va mantenuta così e va costruita così, con quest'idea di trasformazione guidata, controllata, mantenuta all'interno dello schema interpretativo.

---

<sup>24</sup> Besozzi, 1990, p. 65.

## 2.7 Quadro sintetico

Adesso faremo, come abbiamo già fatto a proposito di Durkheim, una riflessione complessiva a partire dall'individuazione di frasi-chiave, di punti nodali, come traccia allo studio e alla riflessione degli argomenti di cui abbiamo trattato.

- Innanzitutto come quadro di lettura generale la socializzazione è un processo che si costruisce attraverso un'interazione complementare di ruolo tra un socializzando e un socializzatore, quindi la socializzazione è intesa come un'interazione sociale. È importante sottolineare che Parsons pensa alla socializzazione come ad un processo, come un qualcosa che va avanti nel tempo attraverso queste relazioni ed interazioni con diversi agenti socializzatori; è un processo che va avanti fino al momento dell'entrata nella vita adulta.

- Una caratteristica importante di questo processo è costituita dalla continuità fra le agenzie.

- Un'altra caratteristica importante è data dalla differenziazione: la socializzazione è un processo evolutivo di differenziazione, cioè di specificazioni progressive.

- La socializzazione è innanzitutto, però, interiorizzazione degli orientamenti di valore (coppie dicotomiche), che funziona prevalentemente nella fase primaria della socializzazione, ma che prosegue evidentemente in tutto il percorso fino all'entrata nel mondo del lavoro.

- La socializzazione poi, in modo particolare, è un processo di acquisizione degli impegni e delle capacità di ruolo. Cioè sostanzialmente è un processo di apprendimento dell'agire per ruolo.

L'apprendimento dell'agire per ruoli avviene soprattutto nella socializzazione secondaria, cioè all'interno della scuola, ed è riferito soprattutto al mondo del lavoro; ma già all'interno della famiglia abbiamo alcuni apprendimenti di ruolo. Però come l'interiorizzazione degli orientamenti di valore è il nucleo centrale della socializzazione familiare, così l'interiorizzazione dell'agire per ruolo è tipico e prevalente nella socializzazione secondaria.

- La socializzazione è un sorta di crocevia, di punto di incontro, tra sistema della personalità, sistema culturale e sistema sociale. Ed è solo in questo modo che si crea, poi, il conformismo, la condivisione e, evidentemente, la condivisione sociale.

- In relazione a questo, la socializzazione è un processo di costruzione dell'io e del noi. E, con questa definizione, abbiamo anche l'idea di conformismo, di inserimento sociale.

- A questo duplice aspetto di socializzazione è legato l'interrogativo: si tratta di una ultra-socializzazione? Il modello parsoniano è un modello di ultra-socializzazione?

- Un ulteriore elemento indicatore che ci serve per analizzare il modello parsoniano è la distinzione in fasi della socializzazione.

La socializzazione è, cioè, un processo differenziato per fasi. Le fasi corrispondono alle agenzie, il soggetto, la biografia individuale, l'identità, ecc.

- L'altro modo di lettura del processo di socializzazione ha a che fare con un'analisi delle agenzie di socializzazione. Cosa intende Parsons per agenzie di socializzazione? Come vede la relazione fra le agenzie? Quali sono le agenzie dominanti nelle singole fasi della socializzazione?

- Perché Parsons, nonostante sia un sostenitore molto deciso della famiglia (a differenza di Durkheim), afferma con forza l'importanza dello scuola-centrismo per la società contemporanea?

- Altro elemento importante è la definizione del modello di socializzazione di Parsons come modello della "massima continuità iniziale" e "massima discontinuità tra le fasi esistenziali".

"Massima continuità iniziale" vuol dire che, a mano a mano che aumenta la complessità iniziale, secondo Parsons la risposta più efficace consiste in un prolungamento della scolarizzazione, della socializzazione iniziale. Ciò equivale al fatto che un soggetto si forma nella sua fase iniziale della vita, quando è giovane; rimane tanto più a scuola quanto più è richiesto dalle esigenze di complessità della società; e una volta che finisce la propria formazione iniziale, si inserisce nel mondo del lavoro con una grossa cesura discontinuità tra mondo della scuola e mondo del lavoro. E poi non tornerà più nel processo di socializzazione.

Quindi "massima discontinuità" tra le diverse fasi della vita, in particolare tra mondo della scuola e mondo del lavoro. È chiaro che c'è continuità funzionale tra scuola e lavoro, se è vero che a scuola si formano le competenze che servono ad entrare nel mondo del lavoro. Ma si tratta di una "divisione del lavoro" tra le varie fasi della vita: c'è una fase ini-

ziale in cui ci si forma, c'è poi un fase in cui si lavora, ed infine c'è una fase in cui si fa i pensionati.

E c'è quindi una divisione ben netta e precisa che ha una sua funzionalità.

Questi elementi di cui abbiamo parlato sono specifici dell'analisi parsonsiana della socializzazione. È chiaro che per capire Parsons servono altre parole-chiave, ad esempio il concetto dell'azione sociale, quali sono le componenti che la definiscono, che cosa si intende per sistema sociale, sistema culturale e sistema della personalità, che cosa è lo schema AGIL, quali sono i suoi prerequisiti funzionali, ecc. Si tratta di parole-chiave che fanno parte del modello teorico generale parsonsiano, e che sono utili per capire, evidentemente, la socializzazione, il modello educativo, ma che devono rimanere nello scenario.

Il modello parsonsiano, come si è detto all'inizio, costituisce un sorta di complessificazione, di rielaborazione, con direzioni diverse, rispetto al modello durkheimiano di socializzazione. Parsons lo completa in una visione funzionalistica e, soprattutto, entrando nella "scatola nera", analizzando ciò che succede nel percorso di socializzazione, e quindi recuperando anche tutta una serie di elementi che hanno a che fare coi meccanismi attraverso cui si realizza la socializzazione.

## CAPITOLO TERZO

### **Il modello integrazionista**

#### *3.1 Elementi-chiave della concezione integrazionista della socializzazione*

Utilizzando le visioni integrazioniste della socializzazione – e quindi secondo una diffusa categorizzazione dei paradigmi sociologici, di tipo olistico – di Durkheim e di Parsons si possono ricavare quelli che sono già stati indicati come elementi-chiave della “concezione integrazionista della socializzazione”, e che rappresenta il primo modello compiuto di socializzazione che è stato utilizzato dalla sociologia dell’educazione e dall’agire sociale e politico fino agli anni Settanta<sup>25</sup>.

Di alcuni concetti-chiave si è già detto a proposito del pensiero dei due autori fin qui esaminati. Si afferma spesso che tale modello è *fondato normativamente*. Come si è visto, questo è un aspetto chiaro sia in Durkheim, sia in Parsons. È un modello che tende, innanzitutto, a considerare il processo di socializzazione come rivolto a conformare il soggetto al sistema sociale, e a far acquisire al soggetto gli elementi che sono necessari al funzionamento equilibrato ed ordinato della società. E, quindi, anche tutte le norme e le regole: il processo di socializzazione è un pro-

---

<sup>25</sup> A tal proposito, si veda Besozzi E., 1990.

cesso di regolazione. Come si legge nella citazione posta all'inizio dell'introduzione, Parsons si riferisce alla socializzazione – con un'immagine già presente nelle rappresentazioni collettive a lui conosciute – come ad una sorta di processo di “*incivilimento dei barbari*”. Ogni bambino che nasce è come un “barbaro” che irrompe nella civiltà e che deve essere fronteggiato in quanto pericolo, e questo pericolo può essere appunto evitato *integrandolo* nella società. In tal senso, *integrazione* equivale proprio ad *assimilazione culturale*.

Alla base c'è l'idea che il soggetto di per sé non è apportatore di elementi positivi per la società, se non nella misura in cui si inserisce accettando lo schema culturale e normativo esistente, e non potendolo trasformare. In tal senso, la società non si mette in discussione. Abbiamo già visto come questa impostazione rischia di intrappolarsi in un immobilismo sociale, tanto che Parsons individua nella *studentry* la possibilità che possano esistere soggetti innovatori del sistema di valori culturali.

Non è un caso che, dal punto di vista della collocazione storica, l'ottica integrazionista sia stata adottata da tutta una serie di politiche assimilazioniste delle minoranze etniche, degli immigrati. Anche la prima idea di educazione compensativa, come vedremo, che è nata prima in Inghilterra e negli Stati Uniti (periodo kennediano) ancora prima che in Italia, si è sviluppata proprio vedendo il bambino immigrato, il bambino della minoranza, il bambino delle classi deprivate, come il soggetto che doveva essere portato via il più rapidamente possibile dal contesto culturale in cui aveva avuto la “sfortuna” di nascere, per portarlo in ambiente diverso che lo trasformasse, adattandolo alla società complessiva.

La trattazione della diversità era solo in termini di integrazione, non chiedendosi se questo immigrato, che arrivava era un soggetto che poteva essere portatore di elementi culturali *altri*, quindi non interrogandosi sul confronto tra due culture diverse, ma anche nel migliore dei casi (laddove si mettevano in atto delle politiche positive per intervenire sulla povertà e sul disagio) l'ottica era quella di prendere un soggetto e cancellare tutto quello che aveva in termini di bagaglio culturale (se ne aveva), perché era negativo, e dargli tutto quello che era richiesto dalla nuova società.

Quindi il modello integrazionista non è solo uno schema concettuale utilizzato nelle aule accademiche. Esso diventa anche una sorta di

schema che delle ricadute molto forti su quelle che sono le politiche sociali. Il fatto che sia normativamente fondato deve rimandare proprio a questa idea che la socializzazione come processo di conformazione sociale, di incardinamento dei soggetti nel sistema di regole che definiscono e rendono possibile l'ordine e lo sviluppo sociale.

Un secondo concetto chiave è individuato nella *connessione costante tra valori e conoscenze*. Attraverso il percorso di socializzazione non vengono trasmesse solo delle conoscenze e delle abilità tecniche, dei saperi cognitivi, ma vengono trasmessi anche delle norme e dei valori. Quindi c'è una costante compresenza, in ogni atto di socializzazione, di elementi cognitivi e di elementi valoriali, chiaramente con specificazioni diverse a seconda delle fasi della socializzazione.

Quindi questa connessione tra valori e conoscenze guida l'azione di ogni agenzia di socializzazione ed è alla base di ogni interazione di socializzazione. L'altra parola-chiave, cioè *conformità*, è chiaramente legata a questo discorso.

L'elemento relativo all'*identità forte* rimanda soprattutto all'analisi parsonsiana della costruzione dei primi anni di vita di quella che è la "busola" normativa e valoriale e che, modificata, trasformata e differenziata, guida il soggetto in tutta la sua biografia fino all'età anziana. *Identità forte* significa che il soggetto, nella fase evolutiva, acquisisce una percezione precisa della propria realtà soggettiva autonoma e separata dagli altri, e in connessione con gli altri. Acquisisce, poi, nella fase iniziale della socializzazione quei punti di riferimento fondamentali che lo guidano per tutta l'esistenza. Quindi "identità forte" sta ad indicare tutta una serie di acquisizioni che hanno a che fare con gli strati più profondi della coscienza, e quindi hanno a che fare con apprendimenti che trasformano fino al fondo la personalità. L'*identità forte*, inoltre, ha a che fare con la coerenza tra le vari elementi che definiscono la personalità, e con la permanenza, con la stabilità nel tempo: ci sono delle trasformazioni, ma attraverso l'esperienza il soggetto è in grado di ritrovare se stesso, e non si perde. Rovesciando una famosa metafora<sup>26</sup>, il soggetto "ha sempre una casa", nel senso che ha un luogo da cui ripartire per ritrovarsi: può avere avuto della traversie, dei momenti di difficoltà, ma egli ha sempre una "casa" da cui ripartire, che gli serve come base di appoggio, e che non viene messa in discussione, se non, in casi eccezionali, come

---

<sup>26</sup> Berger P. L. *et al.*, 1973.

le conversioni o le malattie mentali. Queste *identità forti* garantiscono la possibilità per il soggetto di muoversi attraverso la molteplicità di esperienze. Soprattutto, attraverso la molteplicità di ruoli che la società diversificata comporta: se la società diventa più complessa, un soggetto è chiamato a svolgere via via più ruoli nel corso dell'esistenza o, a seconda dei vari contesti, a rivestire più ruoli. Nella società differenziata di Parsons un soggetto è lavoratore, è marito, è membro di un partito, ecc. Tutto questo, in sostanza, comporta delle diverse capacità di interazione di ruolo.

La società avanzata si caratterizza proprio per l'aumento di differenziazione e, quindi, per l'aumento della quantità di ruoli che un soggetto è chiamato; non solo nelle varie fasi della vita adulta, ma anche, contemporaneamente, a seconda delle diverse appartenenze. Allora questa identità forte serve da strumento per non perdersi. È capace, contemporaneamente, di identificarsi via via nei vari ruoli, svolgere fino in fondo quello che è richiesto dai vari ruoli non solo in termini di abilità, ma anche in termini di adesione alle norme che regolano quei determinati ruoli, ma non si perde in essi.

Quindi è contemporaneamente vero che il modello integrazionista ha una grossa enfasi sui ruoli; per cui le varie attività umane, e quindi anche le varie formazioni, sono legate ad apprendimenti di ruolo specifici. Per cui anche se si può affermare che l'uomo parsonsiano (e quindi l'uomo del modello integrazionista) è una sorta di *mix* di ruoli, però è anche vero che, nel contempo, questo *mix* è ricondotto a coerenza ed unità e non si "rompe", e non mette in crisi la coerenza identitaria del soggetto, proprio perché esiste l'"identità forte" grazie alla quale esso si ritrova.

### 3.2 *La crisi del modello*

Il modello integrazionista di socializzazione risulta quindi essere fondato su un principio regolatore di carattere normativo vincolante per tutti i soggetti coinvolti nel processo di socializzazione. Esso, anche se continua spesso a costituire in riferimento ideali, è ormai da decenni messo in discussione.

L'inadeguatezza euristica del modello è da ricondurre alla più generale critica maturata negli ultimi decenni che individua nell'approccio oli-



stico – almeno in quello che nei suoi caratteri generali è stato individuato dagli storici della sociologia come tale – una *visione ultrasocializzata dell'uomo*<sup>27</sup>. Per riprendere quanto detto nell'introduzione a proposito dell'emergere della necessità di un'articolazione teorica tra l'*individuale* ed il *sociale*, si tratta dell'accusa di ricondurre la spiegazione e/o comprensione di un'azione o evento sociale a fattori deterministici di ordine collettivo, sia di tipo strutturale, sia di tipo culturale<sup>28</sup>. Nel caso del modello integrazionista come sin qui delineato, come dice Jean Piaget, si configura “*il tutto come un essere che attraverso le sue costrizioni modifica gli individui (imponendo loro la sua logica) e si colloca in modo eterogeneo alle coscienze individuali, tali quali sarebbero indipendentemente dalla loro socializzazione*”<sup>29</sup>. In effetti, applicando a questo caso l'analisi critica generale dei riduzionismi sociologici condotta di recente da Margaret Archer, il rischio del modello consiste nella “*conflazione verso il basso*”, in cui la soluzione del problema dell'articolazione tra dimensione sociale e dimensione individuale viene risolto rendendo il soggetto come un epifenomeno della società. Si tratta dell'idea che gli individui siano un “*materiale indeterminato*” che “*viene unilateralmente modellato dalla società, le cui proprietà solistiche hanno il completo monopolio della causalità e operano in modo unidirezionale, verso il basso*”<sup>30</sup>. L'indeterminatezza cui si riferisce la Archer riguarda in particolare il presupposto che si diventi a pieno titolo della società quando si assuma un'*identità forte*. Si tratta di elemento che sembra risolvere a priori il problema dell'ordine sociale in quanto assicura un'omologia tra individuo e struttura sociale. Ma la crisi della comunità, da più parti indicata come uno dei caratteri della società moderna, e la *pluralizzazione dei mondi di significato* sono state messe in relazione con la difficoltà da parte dell'individuo a trovare un chiaro senso della propria identità<sup>31</sup>. Si delinea in tal modo l'immagine di un soggetto “*senza più casa*” e, di conseguenza, non sembra più possibile definire cosa sia l'identità alla luce di questa molteplicità di immagini e rappresentazioni. Come acutamente osserva Loredana Sciolla, “*l'identità muta nella sua stessa struttura, nel senso*

---

<sup>27</sup> Per tale impostazione critica, si veda il già citato Wrong D., 1961.

<sup>28</sup> Per un inquadramento teorico di tale posizione, si veda ad esempio Donati P., 1991a.

<sup>29</sup> Piaget J., 1964, trad. it., pp. 145-146.

<sup>30</sup> Archer M., 1995, trad. it., pp. 13-14.

<sup>31</sup> Berger *et al.*, 1973.

*che perde la sua capacità di rappresentare un sistema di rilevanza stabile e coerente per l'individuo*"<sup>32</sup>.

È chiaro che in questi termini non è più possibile parlare di *identità forte*. Si tratta piuttosto di un'*identità debole* che, in quanto tale, non è conseguita una volta per tutte, come assicurerebbe il percorso integrazionista della socializzazione. Essa è quindi provvisoria e costruita e ricostruita nel corso dell'interazione sociale<sup>33</sup>. Come già accennato, l'inadeguatezza del modello ha riguardato anche le pratiche educative e il ruolo assunto dalle varie agenzie di socializzazione nei decenni più recenti nelle società occidentali. Di questo aspetto si può dare qui qualche cenno sintetico. Ad entrare in crisi è stata soprattutto la centralità dell'istituzione scolastica, presupposta dal modello, anche in ragione del suo ruolo di monopolizzazione dei processi formativi nella società di tipo industriale e nello stato nazionale di tipo moderno per la formazione dei cittadini e dell'identità nazionale. Non è un caso che oggi si parli proprio di crisi dello stato nazione. Ma le ragioni storiche della crisi possono essere soprattutto individuate nella mancata coerenza, soprattutto da parte della scuola di massa, tra legame istruzione-occupazione che le avrebbe permesso di essere un ambito d'investimento delle aspettative individuali di promozione sociale e di mobilità, per l'acquisizione di una migliore posizione sociale e professionale<sup>34</sup>. Di fatto, la scuola di massa si è trovata investita di un numero sempre maggiore di compiti ai quali non era in grado di farvi fronte, soprattutto a causa dell'eterogeneità della popolazione studentesca, in termini di aspettative e orientamenti educativi diversificati verso l'istruzione.

Vi è ormai unanime consenso da parte dei sociologi sulla constatazione che le società contemporanee si caratterizzano per la molteplicità di opzioni riguardo alle visioni del mondo e quindi ai modelli culturali di riferimento. E tale molteplicità si riferisce anche alle agenzie di socializzazione, tanto che oggi si parla proprio di "*policentrismo formativo*" per indicare il fatto che esse operano sempre più all'insegna della specificità

---

<sup>32</sup> Sciolla L., 1983, p. 45.

<sup>33</sup> Un'altra implicazione di questo tipo di analisi consiste poi nel fatto che l'identità in tal modo non può più essere considerata come una premessa dell'azione, in termini di intenzionalità e progettualità, bensì come risultato o fine dell'azione [cfr. Besozzi E., 1993].

<sup>34</sup> Paci M., 1973.

e della separatezza e quindi con una discontinuità nella realizzazione dei processi di socializzazione <sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Giovannini, 1987.



## Bibliografia essenziale

- Alexander J. [1978], "Formal and substantive voluntarism in the work of Talcott Parsons: a Theoretical and ideological reinterpretation", *American Sociological Review*, vol. 43, pp. 177-198 [trad. it., "Volontarismo formale e sostanziale nell'opera di Talcott Parsons: una reinterpretazione teorica e ideologica", in Alexander J., *Teoria sociologica e mutamento sociale. Un'analisi multidimensionale della modernità*, Milano, Angeli, 1990; pp. 105-134].
- Archer M. [1995], *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach* [trad. it., *Morfogenesi della società. Una teoria sociale realista*, Milano, Angeli, 1997].
- Barbagli M. (a cura di)[1972], *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino.
- Benadusi L. [1984], *Scuola, riproduzione, mutamento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Berger P. L., Berger B., Kellner H. [1973], *The Homeless Mind*, Penguin, Harmondsworth.
- Besozzi E. [1990], *Tra somiglianza e differenza*, Milano, Vita e Pensiero.
- Besozzi E. [1993], *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Nis.
- Donati P. [1991 a], *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, Angeli.
- Donati P. [1991 b], *Teoria della relazionale della società*, Milano, Angeli.
- Durkheim E. [1983], *De la division du travail social*, Paris, Alcan [trad. it., *La divisione del lavoro sociale*, Milano, ed. Comunità, 1977].

- Durkheim E. [1895], *Les règles de la methode sociologique*, Paris, Alcan [trad. it., *Le regole del metodo sociologico*, Milano, ed. Comunità, 1979].
- Durkheim E. [1922], *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan [trad. it., *La sociologia e l'educazione*, Roma, Newton Compton Italiana, 1971].
- Filloux J. C. [1993], "Émile Durkheim, penser de l'éducation", *Perspectives: revue trimestrelle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n. 1-2, pp. 305-322.
- Giddens A. [1978], *Durkheim*, London, HarperCollinsPublished [trad. it., *Durkeim*, Bologna, Il Mulino, 1998].
- Giddens A. [1984], *The Constitution of Society*, Cambridge, Politiy Press.
- Giovannini G. [1987], "I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo formativo a partire dall'offerta", *Studi di Sociologia*, XXI, 3.
- Lukes S. [1973], *Émile Durkheim: His Life and Works*, London, Allen Lane.
- Paci M. [1973], *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Parsons T. [1937], *The Structure fo Social Action*, New York, McGraw-Hill [trad. it., *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1968].
- Parsons T. [1951], *The Social System*, New York, The Free Press [trad. it., *Il sistema sociale*, Torino, Ed. di Comunità, 1965].
- Parsons T. [1959], "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, n. 29, pp. 297-318 [trad. it., "La classe scolastica come sistema sociale" in Cesareo V. (a cura di), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Milano, Hoepli, 1972; pp. 237-254].
- Parsons T., Bales R. F. [1955], *Family, Socialization ad Interaction Process*, New York, The Free Press [trad. it., *Famiglia e socializzazione*, Milano, Mondatori, 1974].
- Parsons T., Platt G. M. [1970], "Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education", *Sociology of Education*, n. 43, pp. 1-16 [trad. it., "Età, struttura sociale e socializzazione nell'istruzione superiore" in Cesareo V. (a cura di), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Milano, Hoepli, 1972; pp. 237-254].
- Piaget J. [1964], *Études sociologiques*, Genève, Droz [trad. it., *Studi Sociologici*, Milano, Angeli, 1989, pp. 145-146].
- Poggi G. [2000], *Durkheim*, Oxford, Oxford University Press [trad. it., *Durkheim*, Bologna, Il Mulino, 2003].

- Rocher G. [1972], *Talcott Parsons et la sociologie américaine*, Paris, Presses Universitaires de France [trad. it., *Talcott Parsons e la sociologia americana*, Firenze, Sansoni, 1972].
- Sciolla L. [1983], "Teorie dell'identità" in Sciolla L. (a cura di), *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier, p. 45.
- Wrong D. [1961], "The Over-Socialized Conception of Man in Modern Sociology", *American Sociological Review*, vol. 26, pp. 183-193.