

# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA CALABRIA

## Dottorato di ricerca:

*Modelli di formazione. Analisi teorica e comparazione*

*XIX ciclo*

## Campo di ricerca

Pedagogia sociale e problemi di dispersione scolastica

S.S.D. M-PED/01

## LA NORMA TRA DIRITTO E PEDAGOGIA

### Coordinatore del dottorato:

Prof. Giuseppe Spadafora.



### Supervisore

Prof. Giuseppe Refrigeri



### Dottoranda

Adele Paolone



Anno Accademico 2006/07

**A Laura  
in memoria.**

## INDICE

Introduzione.....	5
<b>CAPITOLO I – Norma e formazione.....</b>	<b>10</b>
1.1. L’individuo e la norma.....	10
1.2. L’antipedagogicità della norma giuridica.....	13
1.3. La formatività delle norme morali.....	23
1.3.1. Legge morale e libertà di volere.....	33
1.4. L’educabilità della norma pedagogica.....	36
<b>CAPITOLO II – La norma e il controllo sociale.....</b>	<b>48</b>
2.1. Le forme di controllo sociale.....	49
2.2. La norma nello stato totalitario.....	56
2.3. La norma nello stato democratico-liberale.....	66
<b>CAPITOLO III: Forme di inosservanza della norma: una pedagogia della devianza e della marginalità.....</b>	<b>78</b>
3.1. Il concetto di devianza: teorie a confronto.....	80
3.1.1. La prospettiva bio-antropologica-criminale.....	82
3.1.2. L’approccio sociologico.....	87
3.1.3. La scuola di Chicago.....	91
3.1.4. La teoria funzionalista.....	92
3.1.5. David Matza e la devianza sotterranea.....	101
3.1.6. La Labelling Theory.....	103
3.1.7. Le teorie conflittuali.....	113
3.1.8. Devianza e azione comunicativa.....	118
3.2. Gli adolescenti e la norma.....	122

3.2.1. Il bullismo.....	128
3.3. La pedagogia della devianza e della marginalità.....	136
Bibliografia.....	140

## Introduzione

Il punto di partenza delle riflessioni che costituiscono il presente lavoro è scaturito dall'assunto secondo cui il sapere pedagogico ha scarsamente coltivato, se non del tutto trascurato nelle sue teorizzazioni, così come sostiene Alba Porcheddu<sup>1</sup>, il settore del diritto. Individuare le motivazioni dell'assoluta mancanza di sinergia tra due discipline, che pure hanno affinità e potenzialità di reciproca integrazione, ha determinato, attraverso la ricerca di connessioni sul piano teorico e tecnico-operativo, un'apertura di orizzonti del nostro sapere, nonché una considerevole produzione scientifica volta a rintracciare tali rapporti.

Innanzitutto entrambe le discipline riflettono sull'azione, sono rivolte alla considerazione dell'agire umano in quanto tale e pertanto sono riconducibili alle scienze umane che ineriscono alla prassi.

Più specificatamente la riflessione dell'educazione sul suo carattere regolativo e normativo, teso a formare soggetti in grado di interagire e relazionarsi in modo corretto sia per realizzare se stessi sia per contribuire al benessere della società nel suo complesso, implica necessariamente una analoga riflessione del diritto, la cui funzione essenziale, parimenti all'educazione, è quella di stabilire le regole dell'azione dell'uomo nei confronti degli altri uomini, oltre che delle cose. La differenza sta nel fatto che "il diritto disciplina l'azione secondo la categoria della necessità, la pedagogia la orienta secondo quella della possibilità"<sup>2</sup>.

Ciò implica la compresenza di altri elementi quali quelli di coercizione e interiorizzazione, peculiarità del diritto il primo e dei processi educativi il secondo, che, utilizzati interscambiabilmente da entrambe, confluiscono insieme alle categorie di cui sopra nell'elemento comune alle due scienze: la norma.

---

<sup>1</sup> Cfr.; A. Porcheddu (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli, 1990, pp.185-211

<sup>2</sup> M. Bortolotto, *Pedagogia e diritto. Una sfida epistemologica*. in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione intorno a un paradigma*, Lecce, Multimedia, 2005, p. 223

Il terreno comune sul quale si trovano ad operare e a confrontarsi si può quindi ascrivere ad una dimensione assiologica, poiché il diritto con la norma ristabilisce l'ordine riconducendo coercitivamente l'individuo ad un comportamento regolato, ma non può far ciò se non tramite l'educazione, la quale fornisce all'individuo gli strumenti di conoscenza utili per condursi attraverso alcuni processi, in considerazione delle ricadute esterne dei suoi comportamenti, tali da permettergli, come afferma Rawls<sup>1</sup>, l'accettazione e la difesa degli stessi principi di giustizia che regolano la società.

Se ne deduce che l'osservanza e il rispetto della norma giuridica dipendono dalla formazione della coscienza, opera preparatrice di competenza dell'educazione.

Da tali presupposti, attraverso lo studio dei maggiori esponenti delle teorie della scienza giuridica e dell'educazione, si è proceduto nell'evidenziare il valore propriamente formativo della norma, grazie al quale essa, intesa come insieme delle regole poste, consentendo all'individuo di conquistare uno stato di certezza, poiché attuando l'ordine costituisce il punto di riferimento più importante per la soddisfazione dei propri interessi, può influire significativamente sulla sua condotta. D'altra parte il rispetto della norma, inteso come dovere giuridico e fine educativo, non costituisce soltanto una problematica di forte attualità, bensì fin dalla tradizione filosofica greca del periodo classico l'educazione al rispetto di regole, siano esse morali, sociali o giuridiche, costituisce non solo "faccenda individuale, ma cosa della comunità"<sup>2</sup>.

Viene alla luce come il diritto risulti necessitato dalla natura umana ad intervenire nella regolazione dei comportamenti, e per far ciò si serve dello strumento della coercizione, insito alla sua natura. Si palesa così il carattere propriamente 'negativo' del diritto, che impone all'individuo attraverso la coattività delle sue norme (giuridiche) le linee per la sua condotta.

---

<sup>1</sup> Cfr.: J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1983, pp.171-79

<sup>2</sup> W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, vol.I p. 495

A questo punto è sembrato doveroso caratterizzare, nel primo capitolo del presente lavoro, le norme giuridiche rispetto alle altre, al fine di rilevare aspetti di comune interesse euristico tra le due scienze. E' stato già detto che il diritto disciplina l'azione secondo la categoria della necessità; se ne deduce che l'elemento distintivo delle regole della vita giuridica si identifica nella loro necessità sociale. Ma non basta che ci siano regole buone, bisogna pure che le stesse vengano rispettate e che quindi funzioni bene il sistema che controlla l'osservanza delle regole e che, in caso di trasgressione, vi sia una sanzione. L'associato è costretto ad ubbidire. Ogni norma quindi contiene due aspetti: da un lato prescrive una data condotta (il dover essere della norma), dall'altro sancisce la necessità di dover eseguire una sanzione nel caso sia violata la prima norma.

Questo carattere costituisce la nota di differenziazione della regola giuridica dalle altre regole della società. Prima della coscienza morale, c'è il senso di colpa e la sanzione. In effetti, la presenza di una sanzione segnala l'esistenza di una norma, se non c'è sanzione non c'è neppure norma, non esiste il concetto stesso di norma<sup>5</sup>. Nel campo delle norme giuridiche, la legge costituisce soltanto quel ristretto campo di regole che una società, attraverso la sua organizzazione in un determinato momento, ha stabilito di rendere vincolante per tutti. La legge la cui violazione non scatena una sanzione, interna o esterna, è la negazione stessa dell'idea di legalità, anzi il concetto stesso di legge e di legalità viene in tal modo infranto.

Certo, se funzionano i meccanismi interni di autodisciplina e di autocontrollo non c'è bisogno di sanzioni esterne, ma l'autodisciplina nasce soltanto perché qualche comportamento è stato oggetto di sanzione esterna oppure di educazione. Gli esseri umani sono capaci di autodisciplina poiché sono capaci di interiorizzare valori e norme. Non essendo tuttavia un tale processo spontaneo, deve essere oggetto di un'azione educativa intenzionale.

---

<sup>5</sup> Cfr. A. Cavalli, *Crisi dei ruoli educativi e trasmissione dei valori nelle istituzioni formative*, in "Etica degli affari e delle professioni", VII, n.2, 1994, e in "Reset", n.20, settembre 1995.

Ancora una volta il diritto e la pedagogia si trovano ad operare su un terreno comune, anche se con approcci diversi.

Le argomentazioni offerte riguardo la norma e i processi di cui si serve per determinarne l'osservanza da parte dei suoi destinatari propongono inevitabilmente di porre attenzione ai meccanismi che impediscono all'individuo di difformarsi dall'osservanza di dette norme e di attuare comportamenti non conformi alle regole poste.

Si prenderanno in esame, quindi, nel secondo capitolo, tutti quei fenomeni e processi capaci di regolamentare il comportamento umano, che possiamo definire con un'unica locuzione "controllo sociale", alla maniera di Dewey, ovvero sotto forma di "un'azione guidata"<sup>6</sup> dall'intelligenza, o come forma di potere esercitato attraverso lo strumento dell'interdizione, cioè l'imposizione di un divieto o un obbligo (il precetto) e la reazione alla trasgressione (la sanzione), per poi evidenziare come le regole poste da un'autorità ad un numero di uomini costituiti in modo organizzato possono influire sui loro modi di agire, pensare e giudicare.

Premesso ciò, nel terzo capitolo saranno considerati i fenomeni di comportamento deviante saranno considerati alla luce delle teorie sopra riportate, ossia essi saranno ricondotti ad una mancata o cattiva assimilazione-interiorizzazione delle norme, o se vogliamo, come sostiene Merton<sup>7</sup>, ad un atteggiamento di ribellione, cioè l'atteggiamento di chi non condividendo le mete sociali previste e rifiutando anche i mezzi per conseguirle, tenta di mettere in pratica progetti rivoluzionari.

Ma non è l'unica ipotesi, poiché possiamo ricondurre tali comportamenti anche, come afferma Parsons<sup>8</sup>, a un problema individuale: se una deviazione rispetto all'ordine costituito si è potuta produrre, la ragione sarà da rintracciare all'interno dell'individuo, in un problema di cattiva socializzazione. Se, infatti, i cardini della teoria di Parsons sono costituiti dal

---

<sup>6</sup> J. Dewey, *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, p.254

<sup>7</sup> R. Merton, *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino, 1959, pp.185-226.

<sup>8</sup> T. Parsons, *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1962

postulato di un sistema di valori condiviso e dall'interiorizzazione di tali valori nella socializzazione”<sup>8</sup> il verificarsi di un episodio di devianza sarà interamente dovuto ad un problema di cattiva interiorizzazione di questi valori condivisi dalla maggioranza non deviante.

Da quanto detto, è chiaro che il rispetto della norma costituisce oggi una questione rilevante e di molta attualità, considerata l'emergenza educativa di fornire risposte alle non semplici domande di contenimento di certi fenomeni devianti quali il bullismo, il mobbing, l'anoressia ecc., che stanno conoscendo una forte recrudescenza in questi ultimi tempi, pur non essendo rimasti mai assenti dalla scena sociale tanto da far intervenire il primo ministro della Pubblica Istruzione.

Pertanto la norma viene ad assumere un ruolo significativo nel processo educativo divenendo, in tal senso, oggetto di educazione e conferendo a tale processo, allo stesso tempo, una dimensione appunto normativa.

---

<sup>8</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*, Verona, Ombre Corte, 2000, p. 83

## CAPITOLO I – Norma e formazione

### 1.1. L'individuo e la norma.

La vita dell'uomo si attua attraverso una serie infinita di relazioni o rapporti posti in essere con altri uomini. La necessità di aggregarsi è determinata essenzialmente dalla circostanza che i principali bisogni umani possono essere pienamente soddisfatti solo con il concorso e la collaborazione di più individui.

Già Platone aveva affermato che le società nascono per la necessità di soddisfare i bisogni umani, che sono diversi e molteplici. Solo attraverso lo scambio di beni e servizi è possibile far fronte alle esigenze di tutti i consociati. Qualunque aggregato sociale, secondo Platone, è da considerarsi in sostanza un sistema di attività in cui ogni soggetto dà e riceve, ed è proprio in base a questo 'ruolo' di ogni membro che si può valutare la sua importanza sociale, vale a dire che all'interno di una società, ossia di un gruppo organizzato di persone, i membri che ne fanno parte operano in collaborazione per raggiungere determinati fini attraverso una ripartizione delle funzioni e delle competenze, che viene effettuata in relazione alle capacità ed alle attitudini di ciascuno.

Se da un lato la socialità consente all'uomo di soddisfare in modo più completo i propri bisogni fondamentali, dall'altro, atteso che *homo homini lupus est*, può essere occasione di frequenti dissidi e conflitti di interessi. Questi conflitti spingono talora anche alla violenza, lasciando ad ogni singolo consociato di difendere i propri interessi in base alle sue capacità fisiche e/o intellettuali, usando di conseguenza le armi che soggettivamente ritiene più idonee. In una siffatta società, ogni membro si comporterebbe in base al proprio libero arbitrio, ma questa libertà naturale di ognuno potrebbe causare una situazione di perenne anarchia e di disordine civile. E' evidente, invece, che la libertà di ognuno deve incontrare come limite la libertà e i diritti altrui. E' altrettanto evidente che solo l'ordine sociale può consentire una proficua collaborazione civile ed economica

tra soggetti, il che, come si è detto, è la prima finalità che si propone di raggiungere una comunità organizzata.

Occorre a tal punto qualcosa che mantenga la pacifica convivenza e armonizzi il più possibile gli interessi primari in relazione a quelli collettivi. Per evitare, quindi, l'insorgere di una situazione conflittuale, si rende necessario stabilire principi che regolino le relazioni tra gli individui, che permettano o vietino certi comportamenti, ossia quei "principi che si traducono in norme"<sup>1</sup>.

La norma, poiché è uno strumento dell'operare umano nell'ambito del contesto sociale che deve adempiere ad una funzione sociale, e poiché soddisfa, con il suo contenuto, e le attese di tutti i soggetti che vengono a contatto con essa e i flussi di bisogni umani che coinvolgono molti interessi, sia convergenti sia contrastanti fra loro, è il nesso di collegamento tra le relazioni sociali, poiché, in tale ottica, tutti i portatori di interessi, immediati o mediati, sono meritevoli di tutela.

Ecco che la norma è fonte di informazioni varie diverse in relazione ai differenti interessi che i soggetti destinatari vogliono perseguire, pertanto ci saranno diversi tipi di norme: norme sociali, norme morali, norme giuridiche<sup>2</sup>.

Alcune sono norme di tipo indicativo, orientativo e non presentano generalmente il carattere della coattività, nel senso che non ne viene imposta l'osservanza con la forza, oppure non è neppure prevedibile questa forza: si tratta delle norme sociali e morali. Altre norme, invece, quali quelle giuridiche, disciplinano i rapporti socialmente e patrimonialmente più rilevanti in modo obbligatorio e coattivo<sup>3</sup>, stabilendo regole di condotta (precetti) e divieti ed imponendone l'osservanza con la forza, per il raggiungimento degli interessi generali della collettività.

---

<sup>1</sup> A. Trabucchi, *Istituzioni di diritto civile*, Padova, CEDAM, 1993, p.2.

<sup>2</sup> Sulla classificazione delle norme e la loro specificità si veda: A. Trabucchi, *Istituzioni di diritto civile*, cit. pp. 29-33; T. Martinez, *Diritto costituzionale*, Milano, Giuffrè, 1992, pp.4,5,6; G. Carcaterra, *Corso di filosofia del diritto*, Roma, Bulzoni, 1996, p.113-119.

<sup>3</sup> Sul carattere coattivo della norma giuridica cfr.: H. Kelsen, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, Torino, Einaudi, 2000, p. 66.

I portatori dei flussi di interessi, infatti, sono interessati alla realizzazione di condizioni di equilibrio che consentono loro di conoscere se la norma sarà in grado di soddisfare e accrescere l'esigenza di certezza. Le norme, però, non si tramutano automaticamente in azione. Tutte le norme impongono una certa disciplina e uno sforzo, una subordinazione dell'impulso e dell'interesse individuale in vista della comprensione comune. Tale richiesta è soddisfatta da "quel principio di coesione senza del quale la società civile si dissolverebbe nell'anarchia"<sup>4</sup>, vale a dire dal diritto.

Poiché, quindi, non può esservi società senza la compresenza di un principio ordinatore (la norma) e di una organizzazione (società), ne deriva che il fenomeno giuridico è connaturato al fenomeno associativo: "ubi homo, ibi societas, ubi societas, ibi jus" (dove esiste l'uomo là v'è la società, dove esiste la società, là c'è il diritto). Pertanto ciò che caratterizza il comportamento dell'uomo comune è di vivere la sua vita in modo da realizzare un'esperienza sociale senza necessariamente sapere che realizza contemporaneamente per ciò stesso un'esperienza giuridica.

E' evidente che quanto migliori sono queste regole, tanto più armoniosa e pacifica sarà la convivenza. La soddisfazione dell'individuo potrà scaturire dalla consapevolezza di poter godere di condizioni di vita sociali migliori pur non escludendo alcune personali limitazioni<sup>5</sup>.

La funzione essenziale del diritto è, quindi, quella di stabilire le regole dell'azione dell'uomo nei rapporti sociali con altri uomini. A tale scopo viene costituito un ordine da rispettare che si impone obbligatoriamente nei rapporti tra gli uomini.

Tale ordine viene a sua volta garantito da un autorità che disponga dei mezzi e della forza per imporre l'osservanza di dette norme, qualora i soggetti non vi si attengano spontaneamente, questa autorità è lo Stato. Esso, attraverso le norme del diritto, imprime un indirizzo organico ed unitario ai molteplici fini

---

<sup>4</sup> A. Trabucchi, *Istituzioni di diritto civile*, cit., p.2.

<sup>5</sup> Cfr.: T. Martinez, *Diritto costituzionale*, cit., pp.4-6

degli organismi della società in cui i singoli membri svolgono la loro attività ed intrecciano i loro rapporti, regolandone funzionamento e rapporti stessi.

E' ovvio a questo punto che l'individuo è intessuto in un contesto 'normativo' che ha per precipua funzione quella di stabilire regole di comportamento e di disciplinare rapporti intersoggettivi in vista di interessi collettivi, pertanto la norma viene ad assumere un ruolo significativo nel processo educativo divenendo, in tal senso, mezzo di educazione e conferendo a tale processo una dimensione appunto normativa.

Si procederà, nel corso della trattazione, dal carattere di obbligatorietà (coercitività) della norma (giuridica) cercando di tracciare la linea che, con la statuizione e obbligatorietà delle sue norme, il diritto percorre, mettendone in evidenza il carattere propriamente negativo indi antipedagogico, per poi procedere ad illustrare come altri tipi di norme, come ad esempio quelle riguardanti questioni di carattere etico-sociale, si distinguano da quelle giuridiche, non tanto per i contenuti dei singoli precetti quanto per la prospettiva del comando, che si traduce talvolta in norma personale per il soggetto o in funzione della vita in società.

## **1.2. L'antipedagogicità della norma giuridica.**

Ogni individuo è circondato, nel suo percorso di vita, da una serie di regole di condotta che dirigono le sue azioni. La maggior parte di esse sono così comuni che ci si dimentica della loro presenza. Osservando l'evoluzione della vita di un uomo ci si rende conto che egli si sviluppa "attraverso l'attività educatrice compiuta su di lui dai suoi genitori, dai suoi maestri e via scorrendo (...) sotto la guida di regole di condotta"<sup>6</sup>.

Ampliando la prospettiva dal singolo individuo alla società nel suo complesso, ci si rende conto facilmente della molteplicità di regole che

---

<sup>6</sup> N. Bobbio, *Teoria della norma giuridica*, Torino, Giappichelli, 1958, p. 3

condizionano le azioni di ciascuno: un intreccio intricato di principi che spesso si sovrappongono trascorrendo dalle più comuni regole di condotta ai precetti di natura religiosa o morale, dalle norme sociali a quelle relative al costume, all'etichetta, alla buona educazione, infine alle norme giuridiche. Questa situazione è determinata dalla contemporanea e molteplice appartenenza di un individuo a diversi gruppi sociali, quali ad esempio la famiglia o lo stato, ognuno costituito e regolato da un preciso codice normativo.

La storia dell'uomo, dunque, si configura come un insieme di regole, o alla maniera di Bobbio, come “un complesso di ordinamenti normativi che si succedono, si sovrappongono, si contrappongono, si integrano”<sup>7</sup>, volti a influenzare il comportamento e a dirigere l'azione degli individui e dei gruppi verso certi obiettivi piuttosto che verso altri.

Come affermava il giurista tedesco di fine ottocento Augusto Thon, “l'ordinamento giuridico (...) tende a dare a coloro che sono soggetti alle sue statuizioni un impulso verso un determinato contegno, consista poi tale contegno in un'azione oppure in un'omissione. Tale impulso viene esercitato per mezzo di precetti di contenuto ora positivo ora negativo”<sup>8</sup>.

Attraverso tali precetti del diritto si tende a stabilire quello che è un comportamento normale, quindi condiviso secondo il senso comune, e di conseguenza, che sia o meno giuridica, una norma, intesa appunto nel senso di proposizione prescrittiva, tende od induce sempre alla modificazione di un dato comportamento.

La tesi da cui muoviamo riguarda proprio la questione del carattere prescrittivo della norma giuridica che, pur non risolvendo se si resta nei limiti di un discorso di differenziazione tra prescrizione giuridica e altri tipi di proposizioni prescrittive, si va configurando e chiarendo nello stesso carattere della ‘prescrittività’ intesa giuridicamente<sup>9</sup>, nel senso della imperatività del

---

<sup>7</sup> N. Bobbio, *Teoria della norma giuridica*, cit., p. 5.

<sup>8</sup> A. Thon, *Norma giuridica e diritto soggettivo*, (trad. it. a cura di Levi A.), Padova, Cedam, 1951, p.12

<sup>9</sup> Abbiamo assunto come punto di vista concettuale quello del positivismo giuridico, secondo cui il diritto si fonda sulla sua validità. Cfr.: N. Bobbio, *Teoria della norma giuridica*, cit. p. 54-60.

comando e della potenza coattiva dello stesso o pedagogicamente, come afferma il pedagogista francese Michel Fabre, nel senso di un “discorso riflessivo sulle pratiche che mira ad orientare l’azione”<sup>10</sup>.

La norma giuridica, nel suo carattere prescrittivo-imperativo, o se vogliamo con una definizione di Ross<sup>11</sup> direttivo, si configura tale in quanto, come sostenuto da Hobbes fino ad Austin, identificandosi in un comando (imperativo)<sup>12</sup>, prevede come oggetto della prescrizione un comportamento dovuto. Una norma è valida se ha la forza vincolante per coloro di cui disciplina il comportamento. Perciò la sua validità non dipende dalla volontà degli individui e neppure dalla volontà del legislatore. Non è il fatto di essere voluta o non voluta che costituisce la validità o l’invalidità della norma, ma semplicemente la sua capacità di vincolare con la forza il comportamento dell’individuo. E’ nel processo delle “costrizioni”, così come lo definisce Durkheim, che si manifesta il “più generale dei fatti sociali”<sup>13</sup>, in cui si esprime il carattere comune ai vari comportamenti sociali di implicare sempre delle regole da osservare. Il diritto, comunque venga inteso, è “la modalità più diffusa di razionalizzazione dell’agire umano: esso è uno strumento per conseguire fini”<sup>14</sup>, una tecnica sociale e precisamente quella che consiste nell’organizzazione della forza.

Su tale carattere imperativo della legge, si era soffermato già Aristotele, individuando in essa, intesa come ordine/comando, una potenza costringente. E’

---

<sup>10</sup> M. Fabre, *Epistemologia della formazione*, (a cura di Padoan I.), Bologna, CLUEB, 1999, p. 222

<sup>11</sup> Sulla definizione di norma giuridica Ross ha preferito utilizzare il termine più generico e neutro di direttiva perché la parola comando/imperativo porta significati che difficilmente si adattano al diritto, specialmente nei suoi rapporti con i giudici e gli altri funzionari amministrativi, i quali considerano il diritto piuttosto come una direttiva che non come un comando. Nella nostra trattazione utilizzeremo indifferentemente entrambe le accezioni per definire la norma giuridica. (Cfr.: A. Ross, *Diritto e giustizia*, Torino, Einaudi, 2001, pp. 7-11).

<sup>12</sup> E’ la concezione della norma come comando che da Hobbes fino ad Austin domina gran parte del positivismo giuridico statualistico del secolo scorso. Una concezione così fatta non poteva certo sopravvivere agli attacchi che provenivano dallo studio di esperienze giuridiche diverse da quella statuale, così ad una concezione così ristretta di norma giuridica si reagì con le teorie antimperativiste che consideravano la norma giuridica, non più come comando, ma come giudizi di valore o valutazioni. Ai fini della validazione della nostra tesi si prenderà in esame, nel corso del presente paragrafo, anche tale teoria. (Cfr.: N. Bobbio N., *Teoria della norma giuridica*, cit., p.170-176).

<sup>13</sup> Cfr.: E. Durkheim in J. Piaget., *Le scienze dell’uomo*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 250

<sup>14</sup> G. Ferrari, *Il diritto tra regola e azione. Elementi di analisi praxeologica del normativo*, Padova, CEDAM, 1988, p.10.

proprio questo carattere di coercizione che, mentre da un lato costituisce la peculiarità del diritto, dall'altro si discosta molto da riflessioni di carattere educativo, con il rischio inoltre di determinare un caso di illegalità poiché, essendo mero esercizio di forza, così come Senofonte fa dire a Pericle in un presunto colloquio con Alcibiade, “non si regge sulla persuasione (...) ma è in realtà violenza”<sup>15</sup>.

Su tale posizione si trova anche Tommaso nella sua *Summa theologiae* quando scrive che “per natura l'uomo ha una certa attitudine alla virtù (...); ma la perfezione di codesta virtù viene da lui raggiunta mediante una disciplina”<sup>16</sup> che non sempre, però, assicura l'efficacia dei suoi risultati; a quel punto è “necessario ritrarli (gli uomini) dal male con la forza e col timore. (...) Ebbene, codesta disciplina che costringe con la paura della punizione, è la disciplina della legge”<sup>17</sup>.

Il diritto, quindi, con le sue norme, impone, con lo statuto della coercibilità, di conformarsi alle prescrizioni date, di contro, nella teoria pedagogica non si impongono comportamenti, piuttosto essi si orientano. Infatti, come afferma sempre Fabre, “la pedagogia è sì una teoria, ma una teoria che mira non a descrivere la realtà, quanto piuttosto a chiarire l'azione e costruire programmi d'azione”<sup>18</sup>, nel senso che la finalità della pedagogia è di organizzare e gestire azioni tali da permettere il raggiungimento di determinati risultati, in termini di efficacia e di efficienza, poiché, prosegue il pedagogista francese, la pedagogia “non è la scienza dell'educazione: quella che descrive la storia, la struttura o il funzionamento dei fatti educativi – aggiungendo inoltre che – non è neppure l'arte o l'esperienza pratica dell'educatore” ma essa ha per precipua funzione quella di “orientare e regolare la pratica”<sup>19</sup>.

Il carattere prescrittivo della teoria pedagogica, prosegue Fabre, si configura come “un insieme di saperi formalizzati (...) da utilizzare (...) come strumenti

---

<sup>15</sup> Senofonte, *Memorabili*, Milano, Rizzoli, 1989, libro I, 2, 40-46

<sup>16</sup> Tommaso D'Aquino (san), *Summa theologiae*, (trad. it. La somma teologica, Edizioni Studio Domenicano, Bologna, 1984, voll.34); inoltre M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, p. 530

<sup>17</sup> Ivi.

<sup>18</sup> M. Fabre, *Epistemologia della formazione*, cit. p. 220-221

<sup>19</sup> Ibidem, p.222

regolatori (della pratica educativa) – e – non equivale mai del tutto e semplicemente a una pratica di questo sapere”<sup>20</sup> nel senso che, come afferma anche Dewey, non si qualifica come “una regola per l’azione manifesta”, ma piuttosto come una indicazione su “come condurre le osservazioni e le ricerche”<sup>21</sup> al fine di una migliore comprensione e regolazione dell’azione educativa.

La pedagogia dunque, in quanto scienza normativa, ha per funzione, scrive Caveing, quella di “promuovere, sorvegliare, orientare, stimolare, aiutare, raddrizzare ecc., un *divenire*”<sup>22</sup>. A tal proposito, è sempre Fabre che suggerisce di “oggettivare le proprie intenzioni e i propri mezzi (...) ovvero, precisare gli obiettivi, analizzare i bisogni, pianificare l’azione, inserire il piano di formazione nella durata di una politica generale, determinare i mezzi di una tale azione, mettere in atto un dispositivo di valutazione”<sup>23</sup> finalizzati all’orientamento, controllo e regolazione dell’azione educativa.

Tuttavia soffermandoci più a lungo sul significato principale di norma, quello appunto relativo alla norma come prescrizione, che configura l’identificazione tra norma e comando (imperativo) - la cui formula semplice “A deve B”<sup>24</sup>, rappresenta in A il destinatario della prescrizione, il soggetto passivo, mentre in B l’oggetto della prescrizione, il comportamento dovuto - dobbiamo riconoscere che spesso la funzione prescrittiva, propria del linguaggio normativo, non è esercitata con uguale intensità da tutte le norme giuridiche. Possiamo perciò stabilire una classificazione generale che prevede:

1. norme incondizionate, poiché l’obbligo a cui è sottoposto il destinatario non è subordinato al verificarsi o meno di una condizione;
2. norme condizionate, nelle quali l’obbligo è invece subordinato ad una condizione;

---

<sup>20</sup>M. Fabre, *Epistemologia della formazione*, cit., p. 54

<sup>21</sup>J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 19

<sup>22</sup>M. Caveing, *Il Marxismo e la personalità umana*, in J. Piaget, R. Zazzo, *Psicologia e marxismo*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p.187

<sup>23</sup>M. Fabre, *Epistemologia della formazione*, cit. p. 55

<sup>24</sup>Sulla struttura e tipologia della norma giuridica cfr.: G. Carcaterra, *Corso di filosofia del diritto*, cit. p.113-119.

3. norme strumentali che prevedono un comportamento non buono in se stesso, ma buono al fine del raggiungimento di un dato scopo;
4. norme finali, che stabiliscono il fine che deve essere raggiunto ma non i mezzi, che sono quindi lasciati al libero arbitrio e alla discrezione del destinatario;
5. norme direttive, non obbligatorie, ma soltanto accompagnate dall'obbligo di tenerle presenti e di non discostarsene se non per motivi plausibili;
6. infine, le norme dispositive, che integrano o sostituiscono una volontà che sia stata dichiarata in modo incompleto o insufficiente.

Un discorso a parte meritano le raccomandazioni, che non sono vere e proprie norme in quanto non danno origine ad un obbligo di uniformarsi ad una statuizione ma, più propriamente, ad un obbligo secondario, cioè quello di prendere le misure necessarie all'attuazione di un obbligo primario<sup>25</sup>.

Gli studi del grande giurista Hans Kelsen<sup>26</sup>, invece, votati all'antimperativismo, ribaltano la concezione della norma e spostano la sanzione in una posizione centrale; la nuova formula risulta così: "se A deve essere B", dove A rappresenta l'azione illecita, mentre B configura proprio la sanzione. In questo modo Kelsen vuole asserire che il fatto illecito A è considerato tale solo perché l'ordinamento giuridico dispone di una sanzione B per esso e ad esso conseguente. Come detto, questa formula stravolge le vecchie concezioni della norma e per questo è fra i temi principali di dibattito fra i giuristi.

Tale concezione risolve anche l'annosa questione tra diritto e morale poiché, non venendo più intesa la norma giuridica come imperativo ma come giudizio ipotetico, viene assicurata l'autonomia del diritto di fronte alla legge morale. D'altra parte lo stesso Kelsen fa rilevare che la norma giuridica possiede "una struttura più complicata"<sup>27</sup> rispetto a quella morale poiché mentre nella norma morale compare solo l'individuo "al quale è prescritto o proibito dalla norma una

---

<sup>25</sup> Per tale classificazione sulle norme si veda: A. Trabucchi, *Istituzioni di diritto civile*, cit., pp. 29-33

<sup>26</sup> H. Kelsen, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, Torino, Einaudi, 2000, p.9.

<sup>27</sup> H. Kelsen, *Teoria generale del diritto e dello Stato*, Milano, Comunità, 1952, p. 59.

data condotta”<sup>28</sup>, la norma giuridica implica la presenza di due individui: l’autore dell’illecito e colui che applica la sanzione. In tal modo risulta che tra la norma giuridica e la norma morale c’è, come afferma Bobbio “una pura differenza di grado nell’ambito dello stesso ordine normativo”<sup>29</sup>, nel senso che la legge morale è una prescrizione “a efficacia immediata”<sup>30</sup>, la legge giuridica una prescrizione “a efficacia mediata”<sup>31</sup>, vale a dire che la sua efficacia non dipende dalla norma che prescrive il comportamento ma da quella che ne prescrive la conseguenza sfavorevole, ossia dalla sanzione.

Ne deriva che la teoria antimperativistica di Kelsen, che, come abbiamo già espresso, risolve la norma giuridica in un giudizio ipotetico, non è contraria alla tesi per cui la norma giuridica si identifica comunque con una prescrizione poiché il giudizio ipotetico in cui la norma si esprime contiene sempre una prescrizione, anche se implicita, nella sanzione.

L’elemento qualificante e fondativo della teoria kelseniana, analogamente alle teorie del positivismo giuridico, si configura quindi nella normatività coercitiva del diritto, nella quale, come si è già sostenuto, si determina la profonda distinzione tra l’ambito del diritto e l’ambito educativo, poiché, come segnala Alba Porcheddu “il terreno educativo costituisce, infatti, non soltanto l’insieme delle situazioni e dei luoghi privilegiati del processo di interiorizzazione delle norme, delle prescrizioni, degli schemi comportamentali ecc., ma è ‘segnato’ e costituito da questo processo. Un’attività educativa è ritenuta tale se ha attivato modalità che comportano l’identificazione, l’adesione attiva, l’immedesimazione dei soggetti con le norme, operazioni attraverso cui prescrizioni esterne si dissolvono nell’appropriazione, nell’attribuzione di significati, integrandosi nell’orizzonte di senso dei singoli che le fanno proprie”<sup>32</sup>.

La nota di differenziazione sta appunto nei diversi processi utilizzati dalle due scienze in questione: quello della coercizione e quello della interiorizzazione. Il

---

<sup>28</sup> H. Kelsen, *Teoria generale del diritto e dello Stato*, cit., p. 58.

<sup>29</sup> N. Bobbio, *Teoria della norma giuridica*, cit., p. 168.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p.169.

<sup>31</sup> *Ivi*.

<sup>32</sup> A. Porcheddu (a cura di), *Gli incontri mancati. Quaderni di pedagogia critica*. Milano, Unicopli, 1990, pp.199-200.

primo, specifico dell'osservanza della norma giuridica, si potrebbe identificare, così come stabilisce Hart, nel concetto di 'accettazione passiva', che "non implica necessariamente l'idea, da parte di chi obbedisce, che ciò che egli fa sia la cosa che si deve fare, da parte sua e degli altri (...) Egli non deve necessariamente, sebbene possa farlo, condividere il punto di vista interno e accettare dal punto di vista interno le norme come criteri di condotta per tutti coloro a cui si applicano. Viceversa, egli può considerare la norma soltanto come qualcosa che esige che egli compia un certo atto sotto minaccia di sanzione"<sup>33</sup>; il secondo, quello dei processi educativi, sta nella loro interiorizzazione, che si attua quando si considera il proprio comportamento conforme alla norma come "giusto", "corretto" e si realizza, usando sempre un'espressione hartiana, con un'accettazione attiva delle norme di riferimento, ossia nel momento in cui si concretizza "quel carattere critico che è presente quando vengono accettate delle norme sociali e quando certi tipi di comportamento vengono considerati come criteri generali di condotta"<sup>34</sup>.

Tuttavia, è sempre Hart che sottolinea l'insufficienza dell'accettazione attiva in uno schema di comportamento che si traduca in una norma che imponga obblighi, allorché ci sia la necessità di rendere efficace la norma, per cui se "da un lato devono essere generalmente obbedite le norme di comportamento che sono valide in base ai criteri definitivi di validità dell'ordinamento, dall'altro devono essere effettivamente accettate come criteri comuni e pubblici di comportamento ufficiale"<sup>35</sup>. Per tale motivo non è da escludere, così come sostiene Evan, che oltre alla "funzione passiva di controllo sociale diretta a codificare consuetudini"<sup>36</sup>, il diritto debba tener conto anche di questo secondo processo, quello appunto relativo alla interiorizzazione di un modello di comportamento, cioè della assimilazione del valore o dei valori impliciti nella norma stessa. In questo caso, che praticamente converte l'accettazione forzosa in una accettazione volontaria,

---

<sup>33</sup> H.L.A. Hart, *Il concetto di diritto*, Torino, Einaudi, 1991, p. 136.

<sup>34</sup> Ivi.

<sup>35</sup> Ibidem, p. 137.

<sup>36</sup> Evan, *Law as an Instrument of Social Change*, in A.W. Gouldner e S.M. Miller (a cura di), *Applied Sociology: Opportunities and Problems*, in R. Treves, *Sociologia del diritto. Origine, ricerche e problemi*, Torino, Einaudi, 2002, p. 302.

“il diritto svolge una funzione che può essere qualificata come funzione educativa”<sup>37</sup> poiché esso, verrà inteso alla maniera di Duguit, come “formazione spontanea, (...) prodotto naturale dello sviluppo sociale”<sup>38</sup> e la norma giuridica sarà “più nettamente compresa da un più gran numero di individui”<sup>39</sup>, radicandosi in essi la convinzione della necessità di tale regola e conseguentemente della necessità che tale regola sia “socialmente sanzionata”<sup>40</sup>.

L’educazione, a questo punto, come sostenevano i sansimoniani “dovrà essere il più potente mezzo di direzione della società e la legislazione, intimamente legata all’educazione, ne costituirà il complemento”<sup>41</sup>. L’educazione, infatti, avrà lo scopo di armonizzare la volontà individuale con i fini generali della società e “di fornire a coloro che la compongono le conoscenze specifiche necessarie perché possano compiere i diversi lavori ed esercitare le diverse funzioni richieste dalla società stessa”<sup>42</sup>. Accolta in questa accezione, l’educazione rivela avere un’attinenza intrinseca con la funzione di regolamento del vivere civile assegnata alla norma dalla definizione da cui siamo partiti per la nostra indagine.

Alla luce delle considerazioni siffatte, riprendendo l’analisi sul significato della norma, bisogna rilevare che sempre secondo Kelsen, da un punto di vista prettamente giuridico, esso si è ampliato molto, precisamente attraverso l’abbandono del significato di “normativo” come prescrittivo<sup>43</sup>, precettivo e imperativo. Si è visto, infatti, come per l’autore la norma non costituisca un imperativo ma un giudizio ipotetico, seppure per mezzo delle sue funzioni che si

<sup>37</sup> R. Treves, *Sociologia del diritto. Origine, ricerche e problemi*. cit., p. 302

<sup>38</sup> L. Duguit, *L’Etat, le droit objectif et la loi positive*, in R. Treves, *Sociologia del diritto*, cit., p. 121.

<sup>39</sup> Ibidem, pp. 121-122.

<sup>40</sup> Ibidem, p. 122.

<sup>41</sup> C. Bouclé, E. Halévy (a cura di), *Doctrine de Saint-Simon. Exposition* (1829), in R. Treves, cit., p. 35.

<sup>42</sup> Ivi.

<sup>43</sup> Oramai nel linguaggio giuridico il termine “norma” non viene utilizzato per indicare proposizioni solamente prescrittive, ma anche permissive e attributive; tant’è che sono state “scoperte” nuove norme chiamate appunto permissive (negano gli effetti di norme imperative precedenti, quindi danno il permesso esclusivo e momentaneo di fare una cosa prima impedita da un’altra norma), attributive (attribuiscono poteri), privative (tolgono poteri). Su tale classificazione cfr.; A. Trabucchi, *Istituzioni di diritto civile*, cit., p. 29-33.

riassumono in quattro espressioni verbali: comandare, permettere, autorizzare, derogare<sup>44</sup>. Afferma infatti il grande giurista Kelsen che “nel suo prescrivere un comportamento per un ‘soggetto, una ‘persona’ o un ‘uomo’, la norma implica l’atto del ‘comandare’ quel comportamento tramite una descrizione, prima, e una prescrizione, dopo”<sup>45</sup>, nel senso che il dovere giuridico coincide non con il comportamento che la norma richiede sia (essere) rispettato, bensì con quello che, appunto secondo la norma, ‘deve essere’ rispettato.

Sulla base della succitata differenziazione tra l’essere e il dover essere di un comportamento conforme alla norma, è opportuno introdurre una concezione, tuttora molto diffusa, che pretende di distinguere il diritto dalle scienze sociali sulla base della differenza tra “dovere ed essere”. Questa tesi non è sostenibile, giacchè tutte le scienze che hanno per oggetto il comportamento umano non possono che occuparsi sia del dovere che dell’essere.

E’ Luhmann a sostenere che “questo intento non può essere perseguito lungo i binari di un astorico rinnovamento del diritto naturale che superi le ragioni del crollo di quest’ultimo”<sup>46</sup>, ma può tuttavia essere legato a tali ragioni e di conseguenza a un discorso sul diritto naturale.

Per il pensiero giusnaturalistico più antico il “dovere” era percepibile solo concretamente come qualità delle norme stesse (così come lo spazio e il tempo per le cose e i loro movimenti). Luhmann sottolinea che “l’ineliminabile riferimento giuridico di tutta la vita umana doveva pertanto apparire, a quel pensiero, come la universale validità di una certa situazione normativa, appunto del diritto naturale”<sup>47</sup>. Così le norme erano già comprese nella normatività e con l’universalità del “dovere” si fondava l’uguaglianza di certi contenuti del “dovere” stesso, senza che tale collegamento fosse percepito come conclusione logica, e tanto meno come conclusione errata.

---

<sup>44</sup> Cfr.: H. Kelsen *Teoria generale del diritto e dello Stato*, cit. p. 148-156; M. Gennari, *Filosofia della formazione dell’uomo*, cit., p. 549-555.

<sup>45</sup> Cfr.: H. Kelsen, *Teoria generale del diritto e dello Stato*, cit. p. 148-156; inoltre M. Gennari, *Filosofia della formazione dell’uomo*, cit. p. 554.

<sup>46</sup> N. Luhmann, *La differenziazione del diritto. Contributi alla sociologia e alla teoria del diritto*. Bologna, Il Mulino, 1990, p. 52.

<sup>47</sup> Ivi.

Ancor oggi, quando ormai è possibile ricorrere a un concetto di “dovere” di tipo formale, libero da contenuti, il giurista, non diversamente dal moralista, non indaga la doverosità delle norme, ma la accetta come un dato nell’unità del loro concetto. A lui il *Dovere* serve come un concetto di fondo che può presentarsi nella vita, ma non può essere definito più precisamente o più approfonditamente reso esplicito. Egli non si chiede, per esempio, quale sia lo scopo del *Dovere*, se sia possibile farne a meno o come si potrebbe sostituirlo. I problemi del *Dovere* possono solamente condurlo a norme di qualità più elevata, ai suoi ultimi principi, dunque sempre a “proposizioni che qualificano il giusto *Dovere* già in base al contenuto”<sup>48</sup>.

In questo problema si era già imbattuto Durkheim, dal momento che siffatti principi morali ultimi non ci consentono di trarre illazioni sulla morale realmente esistente in una società, ma al più sul modo in cui il moralista la raffigura<sup>49</sup>. Per quanto sia importante astrarre un particolare concetto di ciò che è dovuto, e di ciò che è valido, finché tale concetto viene usato per la ricerca di norme più elevate, ultime, assolutamente valide, esso serve a porre il problema del diritto naturale. Perciò si può affermare che il diritto svolge la funzione di strumento diretto a modificare i comportamenti e i valori esistenti in una determinata società e per far ciò si serve del processo della ‘istituzionalizzazione’, cioè dell’affermazione di una norma con gli strumenti per la sua applicazione, vale a dire che l’elemento primario della giuridicità è costituito sempre, comunque, dalla sanzione.

### 1.3. La formatività della norma morale.

Quanto abbiamo finora considerato è che la norma è giuridica nella misura in cui è norma coattiva, intesa come norma che stabilisce una coazione e che, appunto per questo, si distingue dalle altre norme. Si è ampiamente appurato che

---

<sup>48</sup> N. Luhmann, *La differenziazione nel diritto*, cit. p. 52.

<sup>49</sup> Cfr.: E. Durkheim, *De la division du travail social*, trad. it. *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Comunità, 1971; N. Luhmann, *La differenziazione nel diritto*, cit. p. 52

per la tradizione della teoria giuridica positivista “in una proposizione giuridica, a una determinata condizione è unito, come conseguenza, l’atto coattivo dello stato, cioè la pena e l’esecuzione forzata civile e amministrativa”<sup>50</sup>, vale a dire che l’ordinamento giuridico positivo reagisce ad un comportamento illecito con un atto coattivo, per cui la sola idea di normatività basterebbe per costituire il diritto.

Ma risulta spesso difficile giudicare se il comportamento umano conforme all’ordinamento giuridico sia realmente l’effetto della rappresentazione che suscita la minaccia dell’atto coattivo. In molti casi sono motivi diversi quelli che producono la situazione a cui mira il diritto, non è sempre il timore della pena e dell’esecuzione ciò che provoca una concordanza tra diritto e realtà; sono tali, ad esempio, anche i motivi religiosi e morali, i timori per la condanna sociale, i riguardi verso il costume pubblico o, molto spesso, anche la mancanza di incentivi ad un comportamento contrario al diritto. Ne deriva l’esistenza di norme non giuridiche, quali appunto quelle morali, di buona educazione, tecniche, e, come afferma Errazuriz, il diritto, essendo regola dei rapporti di giustizia, si deve poggiare “sulla cosa giusta quale presupposto essenziale; al di fuori di questo suo fondamento, esso si trasforma in mera potenza di fatto, senza distinguere la giuridicità dalla mera forza”<sup>51</sup>.

Già Platone affermava che la giustizia è una virtù che si manifesta nel comportamento sociale di un uomo. Tale comportamento è in conformità ad una norma di giustizia che regola il comportamento di un uomo nei confronti di altri uomini, per cui si può affermare che, avendo una ricaduta sociale e morale, la norma di giustizia è anche una norma morale.

Alla luce di questa osservazione, dovendo affrontare un discorso di carattere etico, è necessario riflettere su una considerazione preliminare riguardo alle modalità con cui lo si affronta.

Comunemente si fa l’errore di pensare che, quando ci si avvicina ad una questione di carattere etico, si prescinda da questioni di carattere normativo. La

---

<sup>50</sup> H. Kelsen, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, cit., p.66

<sup>51</sup> C.J.M. Errazuriz, *Sul rapporto tra diritto e giustizia. Valore e attualità della tradizione classica cristiana*, in *Persona y Derecho*, n.40/1999, pp.337-359.

discussione etica non avviene in astratto, sganciata da una “legge” di riferimento. Per quanto possa essere discusso e contestato il livello normativo, ogni situazione e ogni atto vitale, quindi ogni atto etico, è innervato al proprio interno di un tessuto normativo variabile.

E’ chiaro che le norme non sono tutte uguali e non hanno tutte la stessa importanza, c’è un’articolazione interna al livello normativo. In ogni caso, è necessario essere consapevoli che l’etica la si affronta non astraendo la discussione dal contesto normativo, ma riconoscendo che il vissuto etico è iscritto in un tessuto normativo. Altresì, ogni sistema normativo conosce la possibilità della violazione e deve prevedere una risposta efficace a questa eventualità. Ora, nel caso della norma giuridica si è visto come questa risposta venga data da ciò che comunemente conosciamo con il termine di sanzione.

Tale espediente, con cui si conferisce efficacia ad una norma giuridica, si innesta anche nel contesto di un discorso etico, dove il problema della risposta alla violazione di una norma, e nel caso specifico, di una norma morale si risolve in una sanzione puramente interiore. La conseguenza spiacevole della violazione di una norma morale è il senso di colpa, il turbamento, uno stato di disagio che nel linguaggio etico viene definito come rimorso o pentimento. Per dirla con Bobbio “la norma morale obbliga in coscienza”<sup>52</sup> nel senso appunto che all’atto della trasgressione non corrisponde nessuna punizione esterna, si è responsabili solo di fronte a se stessi. Possiamo affermare, quindi, che ‘morale’ è solo quell’azione che viene compiuta per nessun’altra ragione se non “per la soddisfazione intima che ci procura l’adesione ad essa o la ripugnanza all’insoddisfazione, pure intima, che ci procurerebbe la sua trasgressione”<sup>53</sup>.

Come afferma Piaget “ogni morale consiste in un sistema di regole, e l’essenza di ogni moralità va ricercata nel rispetto che l’individuo nutre per queste regole”<sup>54</sup>. L’acquisizione di norme morali è perciò alla base dello sviluppo genericamente sociale, poiché solo l’autonoma e libera sottomissione ad una

---

<sup>52</sup> N. Bobbio, *Teoria della norma giuridica*, cit. p. 191

<sup>53</sup> Ivi.

<sup>54</sup> J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Torino, Einaudi, 1990, p.5

sistema di regole esclusivamente orientato alla cooperazione reciproca può garantire un atteggiamento normativo genuinamente sociale. Le norme morali infatti, non attengono più soltanto “alla perfezione interna dell’individuo”<sup>55</sup>, così come per la filosofia antica, ma riguardano il comportamento dell’individuo nei confronti degli altri: il rispetto delle regole, la lealtà, la sincerità, la solidarietà, l’aiuto reciproco sono infatti forme di comportamento morale in situazioni sociali. Osservare le leggi, quindi, costituisce quell’aspetto della formazione umana che permette il raggiungimento della pienezza dell’essere umano. Risulta fondamentale, perciò, il riconoscimento dei valori e della loro gerarchia, nonché l’accettazione volontaria di limiti alla propria condotta<sup>56</sup>.

Tutto ciò trova conferma nelle osservazioni della psicologia dell’età evolutiva. Infatti, già dalla prima infanzia, la forza della coscienza del bambino sembra essere il risultato di una identificazione basata sul timore di perdere l’affetto di un genitore, altrimenti caldo ed amorevole, per cui essa viene ad essere direttamente proporzionale al calore affettivo delle relazioni parentali ed è favorita dall’uso di tecniche disciplinari fondate sull’amore<sup>57</sup>.

A tal proposito, fa rilevare Luigi Pati che “nel loro educare, i genitori, in modo consapevole o inconsapevole, s’ispirano sempre a un sistema di valori, per mezzo del quale definiscono schemi di condotta, obiettivi a cui tendere, regole comunicative”<sup>58</sup>, sollecitando in tal modo i figli “ad acquisire un habitus, a fare propri alcuni atteggiamenti, (...) richiamandoli a riflettere su fatti, circostanze, avvenimenti”<sup>59</sup>, vale a dire che essi hanno la possibilità di operare sulle coscienze dei figli. Lo sviluppo della coscienza morale è quindi determinato dall’importanza dei modelli di identificazione, che, nel bambino, costituiscono le prime forme significative della formazione della coscienza morale “e ciò perché le norme nelle

---

<sup>55</sup> S. Hessen, *Diritto e morale*, Roma, Armando, 1958, p.15

<sup>56</sup> Cfr.: N. Bobbio, *Teoria della norma giuridica*, cit. pp. 189 e ss.

<sup>57</sup> Cfr.: M. Rivero, *Il preadolescente. Trattato di pedagogia della pubertà*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1993, pp.276-292.

<sup>58</sup> L. Pati, *Educazione familiare e crescita democratica della comunità*, in M. Corsi, R. Sani, *L’educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p.159.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p.161.

quali egli si trova a vivere nascendo non sono per lui astrazioni, ma persone concrete, che ne testimoniano o meno con la vita il valore”<sup>60</sup>.

Anche le psicologie di tipo associazionistico ci forniscono una descrizione, rigorosamente empirica, del processo di condizionamento della condotta del soggetto, secondo cui, prima di provare sentimenti di colpa e seguire comportamenti etici, gli schemi di condotta si identificherebbero con le abitudini. Ne deriva che i bambini sommano, imitano e archiviano ciò che osservano e così in seguito, molto spesso, si allineano al particolare suggerimento morale che gli adulti offrono loro, intenzionalmente o in modo del tutto inconsapevole. Queste abitudini, quindi, si caricano di valenza etica, ossia diventano la chiave per guadagnarsi una sicurezza esistenziale, e le azioni ad esse contrarie comportano un sentimento di colpa, ossia un senso di privazione del diritto alla protezione. Solo quando il bambino scopre la non onnipotenza dei genitori e supera la crisi di insicurezza perfeziona il suo sentimento morale come vincolo interiore che gli impone di fare alcune azioni e non farne altre. Attraverso questo meccanismo le abitudini si trasformano in norme morali.

D'altra parte è proprio nel Super-Io freudiano che si individua un elemento fondamentale per la realizzazione di una condotta etica, poiché il comportamento di un soggetto non può sorgere senza il condizionamento da parte dell'ambiente che lo abitua a limitare la sua libertà d'azione, e la condotta etica nasce appunto dall'accettazione e dalla condivisione di alcune costrizioni divenute abitudini trasformate in norme.

Più precisamente, la condotta dell'individuo discende da quelle abitudini trasformate in 'senso del dovere'; da ciò deriva che “è conforme all'orientamento della nostra evoluzione che la coercizione esterna venga a poco a poco interiorizzata, poiché una particolare istanza psichica, il Super-io dell'uomo, l'assume tra i suoi imperativi”<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> A. Valeriani, *L'educazione emotiva, affettiva, morale e sociale*, Brescia, La Scuola, 1971, p. 322.

<sup>61</sup> S. Freud, *L'avvenire di un'illusione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990, p. 151

Dal punto di vista educativo va sottolineato, dunque, che i precedenti immediati delle norme morali sono le abitudini e che una volta creata l'abitudine ad un dato comportamento basterà utilizzare la capacità di sentimento di colpa, che nella psiche del soggetto è già presente dalla fine dell'infanzia<sup>62</sup>. Ed è proprio nel sorgere del "senso di colpa" che si può scorgere il segno che il bambino ha sviluppato regole interiorizzate.

Secondo Freud il "senso di colpa" è il maggior problema della evoluzione della cultura. Il bambino è all'inizio un essere amorale, dominato dal principio del piacere. Il bambino molto piccolo non è né morale né immorale, infatti, essendo propriamente amorale, è ancora 'estraneo a ogni categoria morale'. E' un essere composto di solo desiderio e che conosce solo la differenza tra desiderabile e indesiderabile<sup>63</sup> o, per esprimerlo in termini freudiani, potremmo dire che il solo "principio" che regola i suoi comportamenti, le sue reazioni agli esseri, alle cose, agli eventi è il "principio del piacere", vale a dire, che questi comportamenti e queste reazioni tendono all'inizio, esclusivamente e ciecamente, al soddisfacimento immediato (come fonte di piacere) dei suoi desideri, e più tardi, e quando egli avrà già avuto qualche esperienza, al soddisfacimento vicino nel tempo, alla neutralizzazione del dolore e dei sentimenti spiacevoli prevedibili a breve distanza<sup>64</sup>.

Solo gradualmente riuscirà a sviluppare il principio di realtà e a controllare, mediante la differenziazione dell'io e del Super- io, l'originaria carica amorale.

Freud ritiene che a seguito della crisi edipica, il bambino incorpori le idee e i comportamenti dei genitori, comprese le regole di questi ultimi su ciò che è

---

<sup>62</sup> Senza sentimento di colpa non si può avere moralità; ma va notato che esso può dar luogo a molteplici forme morbose. L'educazione che strumentalizza questo sentimento non può essere approvata in quanto essa va a scapito dell'equilibrio psicologico del soggetto. Per tale punto si veda S. Freud, *Dalla storia di una nevrosi infantile*, in S. Freud, *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, 1975, vol.7, cit., pp. 263-70

<sup>63</sup> A tal proposito è interessante la teoria etica di B. Russel secondo il quale spetta alla morale il compito di modificare i desideri degli uomini in modo da minimizzare le occasioni di conflitto, rendendo compatibile la realizzazione dei rispettivi desideri. Cfr.: B. Russell, *La conquista della felicità*, Milano, Tea, 2003.

<sup>64</sup> H.A. Bloch, *Lo sviluppo affettivo e morale*, in H. Gratiot, R. Zazzo, *Trattato di psicologia dell'infanzia*, vol. 4°, Roma, Armando, 1972, vol.I, pp.125-126

bene e ciò che è male. E' un "genitore interiore" che funziona come una specie di controllo interno, che dice se il comportamento è buono o cattivo, giusto o ingiusto, e che punisce con il senso di colpa quando si manca.

Tuttavia, il fatto che il bambino si comporti 'normalmente' è determinato non solo dall'identificazione, ma anche dalla forza dell'io, il quale rappresenta la parte organizzativa, logica, pianificatrice della personalità. Solo se l'io è forte il soggetto sarà in grado di seguire i dettami della propria coscienza ed evitare i sensi di colpa.

Il bambino deve quindi imparare a stabilire se una data azione è buona o cattiva. Questo giudizio dipende, in parte, dalle regole relative al comportamento buono o cattivo che il bambino ha imparato o interiorizzato osservando i genitori e la società. Come suggerisce Rawls, esso si evolve attraverso tre fasi: la prima è l'esperienza della famiglia; la seconda quella delle associazioni; la terza quella della società. L'esperienza della famiglia produce una "moralità autoritaria" nel senso che il bambino è naturalmente portato a considerare i genitori come autorità alle cui massime ritiene giusto obbedire poiché le ritiene autorità legittime. Poi, uscendo dalla famiglia, fa esperienza di vita associativa che produce una "moralità associativa" per la quale non ci sono più massime alle quali obbedire, anche se non si comprendono, ma "standard morali appropriati al ruolo dell'individuo all'interno delle varie associazioni a cui egli appartiene"<sup>65</sup>. Infine, questa esperienza piena della società porta a quella della "moralità dei principi", vale a dire alla pratica e alla conoscenza, seguita dall'accettazione e dalla difesa dei principi di giustizia che regolano la società.

Ma la valutazione di tale giudizio si fonda anche su altri elementi, come il tipo di ragionamento generale che egli applica in questo processo.

Occorre, a questo punto, porre attenzione su una dimensione fondamentale della coscienza, che, al pari del senso morale, ricopre un ruolo significativo nel processo formativo: il giudizio morale. Per giudizio morale bisogna intendere la formazione, grazie alla quale viene pronunciato con suggestiva certezza e

---

<sup>65</sup> J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1997, p.383

sicurezza un giudizio sull'esistenza e sul valore di una determinata azione e di uno specifico effetto.

Scrivono Zavalloni che “nella prassi l'azione è guidata dal giudizio, che determina non solo la distinzione tra il bene e il male in generale, ma anche la giustizia o meno dell'azione concreta. Il giudizio morale ha un influsso preminente sull'azione morale libera, consapevole e responsabile. L'uomo entrando nell'ordine della razionalità, capisce che deve e può obbedire ad una norma, cioè possiede la volontà intesa come capacità operativa di scegliere, di preferire questa piuttosto che quella determinata azione”<sup>66</sup>.

Certo, il giudizio morale che viene espresso da una persona adulta, consapevole e responsabile, è molto diverso da quello espresso dal bambino. “Gli autori che si sono occupati del problema morale nella sua genesi e nel suo sviluppo, hanno sottolineato l'importanza del giudizio morale in ordine allo sviluppo maturativo della personalità”<sup>67</sup>.

Si può sostenere, a questo punto, che la norma morale si specifica come una proposizione prescrittiva di tipo autonomo, ossia un imperativo in cui colui che pone la norma e colui che la esegue sono la stessa persona, o, per dirla con Bobbio, essa si distingue per il carattere di unilateralità contrapposto a quello di bilateralità della norma giuridica<sup>68</sup>.

Ciò significa che, così come afferma Kant nella *Fondazione della Metafisica de' costumi*, gli imperativi morali sono autonomi perché “la morale consiste in quei comandi che l'uomo in quanto essere razionale dà a se stesso. E non riceve da nessun'altra autorità che non sia la propria ragione”<sup>69</sup>. E' nella coscienza individuale che nascono le scelte umane, lì ognuno decide ciò che è bene o male per sé stesso e per gli altri relativamente a ciascuna situazione contingente della vita. Coscienza morale, intesa kantianamente, come la

---

<sup>66</sup> R. Zavalloni, *La libertà personale: psicologia della condotta umana*, Milano, Vita e Pensiero, 1973, p. 408.

<sup>67</sup> R. Zavalloni, R. Gioberti, *La personalità in prospettiva morale*, Brescia, La Scuola, 1982, p. 13.

<sup>68</sup> Cfr.: N. Bobbio, *Teoria della norma giuridica*, cit. p. 26

<sup>69</sup> I. Kant, *Fondazione della Metafisica dei costumi*, Milano, Rizzoli, 1995, p.66

“consapevolezza di un intimo tribunale di un uomo”<sup>70</sup>, la cui caratteristica è, così come suggerisce Piaget, quella di “obbligare senza necessitare”<sup>71</sup>, cioè porre il soggetto agente in uno stato di responsabilità a favore o contro il bene, lasciandogli una certa libertà di iniziativa. Peculiarità della vera moralità è quindi, come afferma Hessen, “quella che consiste nell’adempimento del dovere senza alcuna coazione, nella libera volontà dell’individuo. L’educazione morale si serve di punizioni, premi, consigli, emulazione solo perché il discente si abitui ad ascoltare la voce del dovere, in modo che nella maturità non abbia più bisogno del pungolo della costrizione”<sup>72</sup>.

Di qui la duplice funzione della coscienza morale, quella ‘normativa’ che indica all’uomo, che si trova di fronte a situazioni problematiche, il confine tra lecito e illecito, quale la parte del dovere e quale la parte dell’egoismo, se l’atto da compiere è buono o cattivo; l’altra funzione, quella ‘giudicativa’, invece, mette in rapporto l’azione compiuta con l’azione ideale, sanzionandone la conformità con la pace della coscienza e la difformità col rimorso. “La coscienza morale non è una facoltà speciale dell’uomo, distinta dalla ragione, ma è una speciale funzione della medesima. E’ la ragione in quanto ha per oggetto i valori morali, e il mondo morale considerato nel lato soggettivo, così come la scienza è la produzione soggettiva della realtà. Fintanto che il valore morale non è entrato nell’ordine della coscienza rimane inerte e inefficace, la legge, il diritto, il dovere, il bene e il male acquistano la pienezza della loro esistenza nella coscienza, per questo diventano vivi e imperanti”<sup>73</sup>.

La vera moralità è, quindi, quella che sa fare a meno della legge: non nel senso di sentirsi autorizzati a trasgredirla, ma nel senso di compiere spontaneamente il bene previsto dalla legge senza avere il bisogno che qualcuno l’imponga per forza poiché, dichiara Hessen “l’azione ottenuta con la coercizione cessa di essere azione morale, appunto perché è stata ottenuta dietro una pressione

---

<sup>70</sup> I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Milano, Bompiani, 2000

<sup>71</sup> J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Torino, Einaudi, 1990, p.116

<sup>72</sup> S. Hessen, *Diritto e morale*, cit., p.19

<sup>73</sup> G. Nosengo, *L’educazione morale del giovane*, Brescia, La Scuola, 1968, p. 25

esterna e non per la volontà della libera disposizione dell'individuo"<sup>74</sup>. Anche Durkheim condivide che la morale sia un fatto desiderabile in sé, poiché la "soddisfazione nel compiere un atto morale prescritto da una norma non ha altra giustificazione che di essere tale"<sup>75</sup>. Agir bene, per il sociologo francese, vuol dire di più che soccombere semplicemente ad una forza superiore, anche se interiorizzata come una rigida coscienza, consiste nel "piacere dell'adempimento di un atto morale"<sup>76</sup>. Questa situazione rappresenta l'ideale, che, nella realtà, è difficilmente realizzato.

I limiti della natura umana (egoismo, disattenzione, ignoranza, diversa concezione della vita e dei valori) rendono necessari diversi codici di comportamento, la legge, pertanto, ha sempre un valore pedagogico, serve, cioè, come strumento per guidare persone e gruppi a comportarsi con il massimo di risultati positivi e il minimo di inconvenienti.

Sempre nella *Metafisica dei costumi* Kant infatti fonda il diritto come regolazione degli arbitrii soggettivi, entro una norma universale, tale da permettere, attraverso l'attività della ragion pratica, la libera esplicazione della moralità del soggetto: "La libertà spirituale non concede alcun vantaggio all'uomo finché la libertà etica non sarà conseguita in un ordine sociale che cancelli gli arbitrii e conduca alla necessaria interiorità della legge"<sup>77</sup>.

Ugualmente in Rousseau la legge è morale, anzi, a differenza dello stesso Kant, la moralità si è già fatta legge senza alcuna necessaria mediazione che il filosofo di Königsberg, invece, ritrova nella fondamentale attività della ragion pratica.

In Kant il diritto è la regolazione della propria libertà esterna con gli arbitrii altrui per mezzo di una norma universale, e ciò indica che solo il diritto, come prodotto dell'Io legislatore, riesce a regolare la libertà esterna secondo quel dover essere che permette la libera esplicazione della libertà morale.

---

<sup>74</sup> S. Hessen, *Diritto e morale*, cit., p. 22.

<sup>75</sup> E. Durkheim, *Sociologia e filosofia*, Milano, Comunità, 1963, p.45

<sup>76</sup> Ivi.

<sup>77</sup> Cohen, *La fondazione kantiana dell'etica*, Lecce, Milella, 1984, p.129.

In Rousseau, invece, “La legge non è nemica e avversaria della libertà, ma è piuttosto l’unica che ci può (...) garantire la libertà”, e continua: “E’ la legge soltanto quella cui l’uomo deve la giustizia e la libertà: è questo organo della libertà di tutti che ristabilisce nell’ordine del diritto l’eguaglianza naturale fra gli uomini (...), (la legge) fissa per ogni cittadino le norme della ragione universale, gli insegna a giudicare conforme alle massime del proprio giudizio”<sup>78</sup>.

### 1.3.1. Legge morale e libertà di volere.

A questo punto è necessario affrontare la questione riguardante il rapporto tra la legge morale e la libertà del volere: chi negando la norma, chi negando la libertà, chi confondendo i problemi. Dall’intellettualismo etico del mondo classico all’etica della situazione dei nostri giorni, potremmo dire che l’uomo non ha fatto altro che cercare di dar volto e significato alle sue azioni. “La necessità della legge morale e libertà del volere, sono condizioni essenziali della moralità, e il negarlo renderebbe vano e insignificante lo stesso problema morale”<sup>79</sup>.

Agire moralmente è quindi aderire praticamente e liberamente a ciò che alla ragione si presenta come degno di essere attuato, in quanto autentico valore dell’uomo.

La morale, infatti, è il risultato di due fondamentali elementi, uno oggettivo, la norma, l’altro soggettivo, la libertà dell’atto umano. Elementi questi che impegnano la ragione e la volontà, funzioni della personalità umana che necessitano di essere sviluppate ed educate convenientemente, in direzione delle finalità proprie dell’uomo e in continuità della sua natura. Di conseguenza agire moralmente è quindi aderire praticamente e liberamente a ciò che alla ragione si presenta come degno di essere attuato, in quanto autentico valore dell’uomo, valore intrinsecamente e universalmente valido, anche se non uniformemente vissuto e realizzato.

---

<sup>78</sup> J.J. Rousseau, *Discorso sull’origine e i fondamenti dell’ineguaglianza tra gli uomini*, Roma, Editori Riuniti, 2002, p.120.

<sup>79</sup> A. Valeriani, *L’educazione emotiva, affettiva, morale e sociale*, cit. p. 155.

Data la complessità della formazione morale per le implicanze delle disposizioni più intime e proprie del soggetto, da una parte, e per le esigenze dei valori, dall'altra, è inevitabile fare un riferimento al rapporto autorità-libertà, domandandosi come l'educando, immaturo, possa giungere ad operare una sintesi fra le due (disposizioni proprie ed esigenze dei valori), ossia come egli possa acquisire la capacità di una costante scelta preferenziale per il bene.

Si avverte, infatti, che fra il detentore dell'autorità e colui che deve conquistare la libertà, l'autonomia, vi è di mezzo la coscienza del soggetto che deve essere risvegliata e resa operante nel suo ruolo di essere, dal punto di vista del soggetto, la sorgente fondamentale del bene. E', perciò, la condizione di una maturità in cui si trova il soggetto, che richiede l'intervento del più anziano, in qualità di esperto, il quale sappia offrire al soggetto immaturo quegli stimoli di cui ha bisogno per procedere, mediante atti di vita propri, verso la maturazione della propria personalità, anche nel settore che coinvolge gli aspetti di moralità. Ma anche in questo caso sorgono numerosi problemi da prendere in considerazione, non ultimo quello relativo all'abilità, al "saper fare" dell'educatore - saper commisurare le sue prestazioni alle possibilità e capacità dell'educando.

Ebbene, pur riconoscendo l'eticità dell'autorità nel fatto educativo morale, non è giustificato ogni suo esercizio, ma soltanto quello che risponde alle esigenze educative. Se ciò non fosse si cadrebbe nell'autorità autoritaria, come la definirebbe il Laberthonnière, secondo il quale, infatti, "c'è l'autorità che usa del potere e dell'abilità di cui dispone, per subordinare gli altri ai suoi scopi particolari, e cerca unicamente di impadronirsi di essi per sfruttarli; ecco l'autorità che asservisce"<sup>80</sup> e si riferisce appunto all'autorità autoritaria; d'altro canto "c'è l'autorità che si serve del suo potere e dell'abilità di cui dispone per subordinare in certo senso se stessa a quelli che le sono sottoposti, e legando la sua sorte alla loro, persegue con essi un fine comune: ecco l'autorità liberatrice"<sup>81</sup>.

Dire, dunque, autorità educativa equivale a dire ricorso all'autorità in funzione di una libertà potenziale, protezione del soggetto immaturo e guida verso

---

<sup>80</sup> L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954, p. 34

<sup>81</sup> Ivi

traguardi di vita migliore. Tutti i periodi della vita del minore-educando e tutte le sue modalità di percezione della realtà devono essere presi in seria attenzione, anche perché proprio su queste si fonda quel personale modo di atteggiarsi nei riguardi della realtà circostante, che orienta la coscienza del minore-educando. “Pensare ad un neutralismo etico - scrive Luigi Secco - è lo stesso che pensare a neutralismo educativo. Toccherà se mai all’educando, una volta giunto alla vita adulta, avere tanta maturità da sentirsi pienamente libero rispetto alle soluzioni che gli servirono di orientamento nell’epoca della sua formazione. A questo deve mirare la vera educazione della coscienza: permettere la crescita di soggetti capaci di scegliere da soli, liberi di fare scelte diverse dal consueto, dall’abitudinario, le quali testimoniano la libertà creatrice di ciascuno”<sup>82</sup>.

A questo punto del discorso potrebbe sostanzarsi l’idea secondo cui la norma vincola moralmente chiunque desidera che essa valga per tutti, come Kant esprime nella sua legge fondamentale della ragion pura pratica: “Agisci soltanto secondo quella massima per mezzo della quale puoi insieme volere che essa divenga una legge universale”<sup>83</sup>. La morale, dunque, si fonda sulla libera ma ponderata scelta individuale, rendendo perciò l’uomo capace, per amore del bene, di attuare la legge morale, anche contro e al di sopra dei beni materiali, confutando così l’etica pessimistica di Hobbes. Un qualsiasi fine, per quanto nobile e spirituale, contaminerebbe l’atto morale e lo ridurrebbe rispondente ad un “imperativo ipotetico” e non più ad un “imperativo categorico”, che, solo, è l’imperativo della moralità. Solo l’imperativo categorico ha il valore di una legge pratica, mentre tutti gli altri imperativi, possono invero, essere chiamati “principi” e non leggi della volontà. “Infine, c’è un imperativo che senza fondarsi sulla condizione di un qualsiasi altro scopo da raggiungersi con un certo comportamento, comanda immediatamente questo comportamento. Questo imperativo è categorico. Esso non riguarda la materia dell’azione e ciò che questa debba conseguire, ma la forma e il principio di cui l’azione stessa consegue, e il

---

<sup>82</sup> L. Secco, *La formazione morale*, in G. Flores D’Arcais (a cura di), *Questioni di Pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1972, p. 210.

<sup>83</sup> I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Milano, Bompiani, 2000, p.87.

Bene per essenza di essa consiste nell'intenzione, qualsiasi ne sia il risultato. Questo imperativo può chiamarsi imperativo della moralità<sup>84</sup>.

Pertanto, per formazione morale si intende quella capacità, che si sviluppa gradualmente, di riflettere su ciò che è bene e ciò che è male, facendo appello a tutte le risorse emotive e intellettuali della mente umana.

La morale non si acquisisce solo grazie alla memorizzazione di norme e di regole, per passiva condiscendenza o a forza di discussioni scolastiche astratte; svilupparsi moralmente significa imparare a stare con gli altri, adottare un giusto modo di comportarsi. Per far ciò l'individuo continua a cercare suggerimenti nei comportamenti altrui, nei precetti morali nonché nelle norme di riferimento, ma il problema dello sviluppo morale può essere risolto soltanto se si procede nella direzione di una formazione morale che passa da una forma di obbedienza ad una di cooperazione e consapevolezza, compiendo delle scelte, affrontando la gente, esprimendo opinioni, desideri e valori.

#### **1.4. L'educabilità della norma pedagogica.**

Ci si chiede spesso come soggetti di ambienti diversi sviluppino le loro idee, le loro convinzioni e i loro valori particolari. L'uomo, nell'arco della sua evoluzione, ha sempre costruito significati comuni attraverso un processo di negoziazione simbolica. Tali significati, condivisi, possono poi essere trasmessi agli altri perché possano apprenderli e contribuire a modificarli. La complessità della società moderna, caratterizzata dalla presenza di nuove tecniche di informazione e comunicazione<sup>85</sup>, ha bisogno di tecniche di mediazione per la negoziazione e la trasmissione dei contenuti simbolici. I gesti, la voce, la parola

---

<sup>84</sup> I. Kant, *Critica della ragion pratica*, cit., p.65

<sup>85</sup> E' Giovanni Bechelloni che propone di definire l'attuale società come "società della comunicazione" piuttosto che dell'informazione, quest'ultima infatti "sarebbe una risposta debole, sorretta dalla stampella tecnologica, alla crisi della modernizzazione; una risposta al servizio di una forte ragione strumentale incapace, per definizione, di comprendere e gestire la complessità. Mentre la società della comunicazione potrebbe essere una risposta forte, capace di attivare dispositivi cognitivi e simbolici per comprendere e gestire la complessità". G. Bechelloni, *Comunicazione e media*, in "L'informazione bibliografica", n.3/2000, p.328

orale e poi scritta permettono all'uomo di negoziare e trasmettere i significati culturali, di farli circolare in uno spazio sempre più ampio e in tempi sempre minori<sup>86</sup>. Questo scenario inevitabilmente coinvolge e interpella l'educazione.

Il bambino muove i primi passi all'interno di un ambiente in grado di fornirgli una molteplicità di stimoli e, non avendo una logica o una morale innata, ha bisogno, per interagire con l'ambiente che lo circonda, di costruire gradualmente le sue operazioni logiche, vale a dire le regole. Ciò avviene attraverso una graduale maturazione di "forme di coordinazione delle azioni (...)" risultato di una equilibrata progressiva di natura psico-sociologica<sup>87</sup> che deve la sua formazione a relazioni interindividuali.

Tali interrelazioni interindividuali comportano la necessità di interiorizzare un insieme di regole di vario genere, così come già precedentemente sostenuto, che variano a seconda che siano regole giuridiche, morali, sociali e via discorrendo. Attraverso il processo educativo, che accompagna l'individuo fin dalla nascita, che lo orienta nelle sue scelte, che lo aiuta ad assumere atteggiamenti e comportamenti diversi, che contribuisce a costruire personalità mature, prosociali, informate e critiche, che rafforza la facoltà di critica e autocritica delle scelte e delle conseguenze, addestrandolo alla capacità di cambiare contesti<sup>88</sup>, è possibile attuare tale interiorizzazione.

Ma bisogna evidenziare che nella vita sociale riscontriamo sì norme, imposte da un'autorità, che obbligano l'individuo alla loro osservanza senza che egli partecipi alla loro elaborazione<sup>89</sup>, ma anche delle norme che "scaturiscono da una collaborazione, nella quale i partecipanti contribuiscono alla formazione della norma che li obbliga"<sup>90</sup>. In quest'ultimo caso non si tratta più di una questione di obbedienza o osservanza di norme, ma del "riconoscimento di un valore"<sup>91</sup> per mezzo del quale il "passaggio dall'azione all'operazione reversibile – genera – la struttura regolata, che s'impone alla produzione conoscitiva in comune come alle

---

<sup>86</sup> Cfr.: P.L. Berger, T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 2003.

<sup>87</sup> J. Piaget, *Le scienze dell'uomo*, cit. p. 251

<sup>88</sup> Cfr.: Z. Bauman, *La società individualizzata*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 174.

<sup>89</sup> Si fa riferimento alla norma giuridica, per tale punto si veda par. 2.1. del presente capitolo.

<sup>90</sup> J. Piaget, *Le scienze dell'uomo*, cit. p. 260.

<sup>91</sup> *Ibidem*, p.261.

costruzioni individuali”<sup>92</sup>. Non interviene, dunque, una necessità normativa, ma una forma di equilibrio derivante dal riconoscimento e dal rispetto interpersonale, nonché da una necessità intrinseca di regolazione in situazioni collettive che si traduce in “quei diversi stati di coscienza”<sup>93</sup> nell’accettazione delle norme, che, così come sostiene Dewey, permettono di “prevedere l’indirizzo e la probabile conseguenza dell’azione della cosa su di noi e della nostra azione su di essa”<sup>94</sup>.

E’ sempre Dewey a chiarificare che è nell’ambiente sociale, in quanto ambiente educativo, che si forma “la disposizione mentale ed emotiva della condotta degli individui”<sup>95</sup> e che è precipuo compito dell’educazione favorire nell’individuo la realizzazione di quel “controllo interno attraverso l’identità d’interesse e d’intesa”<sup>96</sup> che solo può garantire quella condivisione di valori tale da permettere la sufficiente comprensione reciproca necessaria per l’accettazione e interiorizzazione di norme utili ad una vita in comunità.

Questo processo, che abbiamo in qualche modo già discusso quando si è affrontato il discorso sulla norma giuridica e poi su quella morale, è quello della interiorizzazione.

Una norma sociale o una regola giuridica è interiorizzata quando un individuo l’ha fatta propria, la condivide, la considera giusta, così da sentirsi obbligato a rispettarla. Il rispetto della norma non deriva più dall’obbligo esterno ad essa connesso e dalla sanzione prevista per la sua inosservanza, ma da una regolarità d’azione tale da costituire una vera e propria ‘inclinazione’<sup>97</sup>.

In definitiva, ciò che si vuole affermare è che la norma non derivi più la sua efficacia soltanto da un’obbligazione a cui l’individuo è sottoposto, ma anche e prevalentemente da un’inclinazione<sup>98</sup>, parafrasando Dewey, derivante da un

---

<sup>92</sup> J. Piaget, *Le scienze dell’uomo*, cit. p. 260.

<sup>93</sup> Ibidem, p. 262.

<sup>94</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 74

<sup>95</sup> Ibidem, p. 59

<sup>96</sup> Ibidem, p. 84

<sup>97</sup> Cfr.: Ibidem, p.59; inoltre R.D. Cooter, *Decentralized Law for a Complex Economy: The Structural Approach to Adjudicating the New Law Merchant*, 1996, University of Pennsylvania, in *Law Review*, vol. 144, p. 1656.

<sup>98</sup> Per inclinazione intendiamo quella disposizione mentale ed emotiva derivante dall’ambiente esterno quale ambiente educativo da cui scaturiscono forme di comportamento consapevolmente orientate. Per tale concezione si veda J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit. p. 59-84

orientamento educativo che si esplica in una regolarità d'azione. La distinzione tra norma e regolarità ne sottende perciò un'altra, quella tra inclinazione e obbligo. E' tuttavia facile notare come tra queste due distinzioni il parallelismo sia solo apparente e vi sia al contrario una confusione di fondo tra norma e regolarità. Infatti, al di là delle differenze terminologiche, per cui si potrebbe stabilire che la regolarità nasca da una inclinazione e la norma generi un'obbligazione<sup>99</sup>, norma e regolarità sembrano avere la stessa origine e produrre le stesse conseguenze. E' evidente, perciò, che le qualità personali e l'educazione giocano un ruolo importante nella nascita della norma e della regolarità.

Ed è altrettanto palese che, al di là dell'espressione obbligazione utilizzata da gran parte dagli studiosi di diritto, sia la norma sia la regolarità generano per il soggetto un incentivo ad agire in un certo modo.

Quanto detto finora è già sufficiente ad indebolire l'idea della necessaria interiorizzazione come *conditio sine qua non* per l'esistenza della norma sociale. Ma vi sono altre considerazioni che rafforzano questo orientamento. Bisogna infatti sottolineare che la distinzione tra norma e regolarità, quand'anche esistesse nei termini configurati da Cooter, non sarebbe osservabile. Secondo lo studioso, un osservatore esterno potrebbe solo riscontrare una regolarità comportamentale, senza aver modo di sapere se i diversi individui stanno compiendo quella stessa azione in virtù di una loro inclinazione o di una norma interiorizzata. "Una norma sociale o una tradizione esistono in una comunità quando un numero congruo di persone la interiorizzano così da renderla efficace. La legge statale può essere efficace, tuttavia, senza che i cittadini la interiorizzino"<sup>100</sup>.

Ora, non si comprende perché le norme sociali non possano essere effettive anche se non interiorizzate, così come Cooter afferma essere per le leggi dello Stato e le altre norme giuridiche. Infatti, quello che le norme sociali hanno in meno rispetto alle norme giuridiche è essenzialmente l'emanazione formale, ma l'effettività di una norma è una caratteristica puramente fattuale e non dipende

---

<sup>99</sup> R.D. Cooter, *Decentralized Law for a Complex Economy: The Structural Approach to Adjudicating the New Law Merchant*, cit. p.1655

<sup>100</sup> Ivi.

da dati formali. Una norma è effettiva in quanto rispettata e applicata, e in questo senso le norme sociali possono essere effettive (e perciò esistere) anche senza interiorizzazione<sup>101</sup>.

In conclusione, non si intende qui negare l'esistenza dell'interiorizzazione. Va in ogni caso osservato che alcuni autori trascurano del tutto tale processo, le norme sociali possono certamente essere interiorizzate, e anzi l'interiorizzazione può talora spiegare perché un certo individuo rispetti una norma o punisca chi non la rispetta. Quello che è importante sottolineare a questo punto del nostro percorso, in sede di definizione generale, è che l'interiorizzazione è un fenomeno vitale per l'educabilità delle norme, ma eventuale e non indispensabile per l'esistenza delle norme stesse. E' inevitabile, a questo punto, rilevare che questa complessità di posizioni non permette di delineare un modello standard di educazione. Se ci riferiamo a quella tradizionale, che consiste secondo Dewey "nel preparare abiti di azione conformi a (...) regole e norme"<sup>102</sup>, essa si fonderà su "un'imposizione dall'alto e dal di fuori - che imporrà - norme, programmi e metodi di adulti"<sup>103</sup>. Preparare alla vita però diventa convivere giorno per giorno con l'incertezza e l'ambivalenza e con una pluralità di punti di vista differenti, per cui la vera educazione dovrà consistere nel saper utilizzare le situazioni circostanti, fisiche e sociali per estrarne tutti gli elementi necessari a promuovere esperienze di valore, "per utilizzarle a scopo educativo"<sup>104</sup>, in modo da dirigere l'esperienza educativa senza ricorrere all'imposizione.

Il termine educazione corrisponde, quindi, a tutte le attività intese a permettere lo sviluppo di facoltà e attitudini negli individui, e "in quanto pratica tipicamente direttiva - essa si presenta, come indica Granese - come momento chiave dell'acculturazione in cui e per cui il soggetto in formazione viene posto nelle condizioni di appropriarsi del patrimonio culturale"<sup>105</sup>, tuttavia, come sostiene Bruner "l'educazione non è semplicemente una questione tecnica di

---

<sup>101</sup> Cfr.: Voce "Norma sociale" in L. Gallino, *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 2006, pp.464-467

<sup>102</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p.4

<sup>103</sup> Ibidem, p.5.

<sup>104</sup> Ibidem, p.29.

<sup>105</sup> A. Granese, *Dialettica dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 207

buona gestione dell'elaborazione delle informazioni, né si può limitare all'applicazione di teorie dell'apprendimento o all'impiego dei risultati di un test delle prestazioni centrato sul soggetto. E' invece un'attività complessa, che si propone di adattare una cultura alle esigenze dei suoi membri e di adattare i suoi membri e i loro modi di conoscere alle esigenze della cultura"<sup>106</sup>. L'educazione permette all'individuo di poter scegliere, ma per far ciò è necessario avere dei criteri e questi criteri chiamati dagli economisti "funzioni di utilità", altro non sono che valori o costellazioni di valori.

Tali valori vengono propagati attraverso un processo che segue due canali, uno esplicito e uno implicito; il canale esplicito veicola i valori che vengono 'predicati', quando si enunciano esplicitamente i criteri di distinzione tra ciò che è preferibile e ciò che non lo è, tra ciò che è bene e tra ciò che è male, tra ciò che è giusto e tra ciò che è ingiusto.

Tuttavia, vi è un secondo canale di trasmissione, questa volta implicito: i valori non si trasmettono soltanto con le 'prediche', ma si trasmettono, soprattutto, con le 'pratiche', cioè con i comportamenti esemplari. Non sempre i comportamenti corrispondono agli ammaestramenti, non sempre le 'prediche' corrispondono alle 'pratiche'; quando le 'prediche' e le 'pratiche' corrispondono, i valori, esplicitamente enunciati, risultano fortemente rafforzati.

Nell'insegnamento morale di tipo esemplare, un valore recepito nell'interazione dall'esterno viene fatto proprio, viene cioè interiorizzato, quando "risulta operante come criterio mediante il quale esseri umani concreti orientano il proprio comportamento concreto"<sup>107</sup>. Il valore, in questo caso, non è soltanto un enunciato, nel senso che si colloca nelle dichiarazioni di principio, ma si trasforma in "un criterio di azione, in un principio in base al quale gli esseri umani orientano le proprie azioni"<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> Sulla correlazione educazione-cultura si veda anche J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit.; J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 56.

<sup>107</sup> A. Cavalli, *Crisi dei ruoli educativi e trasmissione dei valori nelle istituzioni formative*, cit., p.4.

<sup>108</sup> Ivi.

Quando invece questa corrispondenza tra trasmissione esplicita e trasmissione implicita attraverso i comportamenti, non avviene, e sappiamo quanto questo fenomeno sia frequente, non solo la trasmissione e l'interiorizzazione risultano inefficaci, ma in realtà vengono interiorizzati valori altri, vale a dire i "contro-valori".

Il sistema formativo, vivendo l'evoluzione dell'ambiente socio-culturale entro cui si sviluppa, diviene un contesto non semplicemente dipendente dalla realtà esterna ma in grado di elaborare e rielaborare gli stimoli e le aspettative. Tra il sistema sociale e quello educativo si crea, quindi, un rapporto di reciproco condizionamento.

S'intende sottolineare l'importanza dell'interdipendenza tra i due sistemi in quanto i cambiamenti del primo, incidendo sul sistema educativo, lo sollecitano a "ricostruire al suo interno risposte che non sono semplice adattamento alle richieste sociali bensì, a volte, vere e proprie istanze nuove che rifluiscono nella società"<sup>109</sup>. Il mondo dell'educazione si colora, oggi di sfumature sempre più complesse che lo spingono verso la ricerca di una nuova definizione di sé e della propria identità e, come evidenzia Bauman, una delle strategie più ovvie per fronteggiare il cambiamento consiste proprio "nel giocare il gioco secondo le regole"<sup>110</sup>. All'interno di questo discorso, la scuola è l'agenzia di socializzazione al centro di questi cambiamenti e del processo di modernizzazione della società, il luogo privilegiato entro cui apprendere le regole di convivenza, non per adesione conformistica, ma consapevoli di porre in gerarchia esigenze individuali e collettive. "La realtà scolastica, naturalmente, non è mai legata a un unico modello di discente o a un unico modello di insegnamento. Per lo più l'educazione quotidiana nelle scuole si propone di coltivare competenze e abilità, di impartire una conoscenza di fatti e di teorie e di stimolare la comprensione delle convinzioni e delle intenzioni sia di chi è vicino che di chi è lontano. Qualsiasi scelta pedagogica pratica comporta un modo di concepire il discente e, col tempo,

---

<sup>109</sup> E. Besozzi, *Infanzia e adolescenza in una scuola che cambia*, in "Cittadini in crescita", n. 2-3, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2000, p. 38.

<sup>110</sup> Z. Bauman, *La società individualizzata*, cit., p. 171.

può essere adottata da lui o da lei come il modo adeguato di riflettere sul processo di apprendimento. Perché una scelta pedagogica comunica inevitabilmente una concezione del processo di apprendimento e del soggetto dell'apprendimento. La pedagogia non è mai ingenua. È uno strumento che trasmette un proprio messaggio”<sup>111</sup>.

In accordo con le parole di Bruner si può affermare, quindi, che la scuola svolge un ruolo importante, in quanto contribuisce a creare le basi culturali e scientifiche dei futuri attori sociali. Sviluppa nei soggetti sia abilità operative che intellettuali, le quali favoriscono il progresso e lo sviluppo della società. Eppure, la frase che ricorre regolarmente ogni volta che si affronta la questione della scuola è quella di un sistema in crisi. Ciò risulta in parte vero, ma al tempo stesso la scuola vive oggi una situazione di paradossale contraddizione: se da un lato è consapevole del suo ritardo rispetto all'evoluzione della modernità, dall'altro lotta per conservare e rinnovare il suo ruolo privilegiato nella formazione dei ragazzi “come persone e come cittadini”<sup>112</sup>.

La scuola apre le sue porte alla trasmissione di un sapere pluralistico riorganizzando la didattica, non più legata solo ad un'educazione monolitica e verticale, ma aperta al territorio sia reale, sia virtuale che simbolico. La formazione supera le mura scolastiche proiettandosi nella realtà esterna e promuovendo percorsi di socializzazione più flessibili e dinamici. La scuola diventa sempre di più comunità, intesa come realtà relazionale che stabilisce legami di reciprocità e solidarietà fra i suoi membri definendo obiettivi comuni e individuando risorse adeguate per raggiungerli. E nell'ottica di questo ripensamento dell'istituzione scolastica rientra la realtà esterna fatta anche di una comunicazione veicolata dai media (computer, tv, radio, ecc.) ormai entrati nell'uso quotidiano, e per questo non più ignorabili dall'istituzione scolastica. La comunicazione non è un semplice scambio di informazioni ma diventa un meccanismo di costruzione del sapere. Veicola valori, credenze, significati

---

<sup>111</sup> J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 76.

<sup>112</sup> M. Morcellini, *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*. Milano, Angeli, 2004, p. 38.

simbolici e, attraverso una continua negoziazione, contribuisce a creare nuovi linguaggi e nuove prospettive.

“La società – diviene in tale ottica, come affermato da Rawls, – un’associazione più o meno autosufficiente di persone che, nelle loro relazioni reciproche, riconoscono come vincolanti certe norme di comportamento e che, per la maggior parte, agiscono in accordo con esse”<sup>113</sup>. E’ l’uomo stesso che propone dei valori per sé e una scala di valori in base a cui agire, ma un valore che “è nel modo in cui reagiamo alle condizioni del nostro ambiente”<sup>114</sup>.

In altri termini, la norma è una delle possibili soluzioni con cui si risolve il problema del comportamento sociale, per cui la si può considerare come “una regola che governa il comportamento di un individuo”<sup>115</sup> o, più propriamente, ricordando le affermazioni di Fabre, come una regola che orienta il comportamento umano<sup>116</sup>. La norma si compone pertanto di due elementi, l’uno a carattere definitorio (la norma è una regola), l’altro a carattere funzionale (la norma orienta il comportamento umano). L’elemento definitorio indica “che cos’è” la norma (sociale) e ci dice che essa è una regola. Così Cooter afferma: “La forma canonica di una norma stabilisce che ogni membro di una certa classe di persone (i soggetti della norma) abbia un obbligo (il carattere della norma) a fare qualche cosa (l’atto della norma) in alcune circostanze (le condizioni della norma), altrimenti è soggetto a una punizione per l’inadempienza (la sanzione della norma)”<sup>117</sup>.

Questa definizione, tuttavia, ricalca essenzialmente la nozione tradizionale di norma giuridica e non rispecchia la realtà delle norme sociali. Infatti, se è certo che le norme sociali, diversamente da quelle giuridiche, non sono né emanate, né promulgate, né pubblicate da nessuna autorità ufficiale, è inoltre fortemente

---

<sup>113</sup> J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 22

<sup>114</sup> L. Von Mises, *L’azione umana, Trattato di economia*, (tr. it. di T. Biagiotti), Torino, UTET, 1959, p.93.

<sup>115</sup> R.C. Ellickson, *The Market for Social Norms*, 2001 pubblicato su SSRN: <http://ssrn.com/>, p. 3.

<sup>116</sup> Cfr.: M. Fabre, *Epistemologia della formazione*, cit., pp.220-222

<sup>117</sup> R.D. Cooter, *Decentralized Law for a Complex Economy: The Structural Approach to Adjudicating the New Law Merchant*, 1996 University of “Pennsylvania Law Review”, vol. 144, pp. 1643-1696.

dubbio che esse siano percepite come regole a livello soggettivo da parte degli individui che di volta in volta le rispettano, le violano o le applicano.

L'elemento funzionale, invece, indica "cosa fa" la norma sociale e ci dice che essa orienta il comportamento umano. L'idea che la norma sociale contenga una qualche prescrizione, rivolta agli individui in termini di obbligo o di divieto, è largamente diffusa in dottrina.

Cooter afferma: "Secondo gli economisti e i filosofi la norma si riferisce tipicamente ad una prescrizione su cosa le persone 'debbono' fare."<sup>118</sup> Sulla stessa falsariga Sunstein definisce le norme sociali come "atteggiamenti sociali di approvazione e disapprovazione, specificando quello che si dovrebbe e quello che non si dovrebbe fare"<sup>119</sup>, e, subito di seguito, sottolinea che le norme sociali riguardano quasi ogni aspetto del comportamento umano.

Tuttavia, l'elemento funzionale della nozione di norma sociale come regola appare fuori luogo e improprio. Fuori luogo, perché dire che la norma sociale orienta il comportamento non significa darne una definizione, bensì parlare delle sue caratteristiche operative. Improprio, perché descrivere le modalità operative della norma sociale dicendo che essa impone un obbligo o un divieto è una contaminazione giuridica. D'altronde abbiamo già accennato alla valenza educativa del diritto<sup>120</sup>, per cui esso non è soltanto una serie di prescrizioni accompagnate da sanzioni, ma un sistema di incentivi che induce gli individui ad assumere certi comportamenti piuttosto che altri .

Per le ragioni appena enunciate, la nozione di norma sociale come regola, scomposta nel suo elemento definitorio e nel suo elemento funzionale, non appare dunque accettabile, se non negli stretti limiti sopra specificati. Di fatto, dal momento che manca un'autorità ufficiale e non esiste alcuna fonte di conoscenza formale delle norme sociali, tutto ciò che lo studioso può fare è osservare ed interpretare il comportamento umano.

---

<sup>118</sup> R.D. Cooter, *Structural Adjudication and the New Law Merchant: A Model of Decentralized Law*, 1994 "International Review of Law and Economics", vol.14, p.218, pubblicato su SSRN: <http://ssrn.com/>

<sup>119</sup> C.R. Sunstein, *Social Norms and Social Roles*, 1996B "Columbia Law Review", vol. 96, p. 914, pubblicato su SSRN: <http://ssrn.com/>

<sup>120</sup> R. Treves, *Sociologia del diritto. Origine, ricerche e problemi*. cit., pp. 302-305

Partendo da questa considerazione, le norme pedagogiche si situano a metà strada tra le norme giuridiche, con la loro forza coercitiva di sanzionare i comportamenti ‘devianti’, e le norme morali, che obbligano in coscienza, e, così come sostiene McAdams, si configurano come “regole sociali informali che gli individui sentono di essere obbligati a seguire o a causa di un senso del dovere interiore, o a causa della paura della sanzione esterna, o per entrambi i motivi”<sup>121</sup>. Una nozione più articolata, elaborata successivamente da Posner, le definisce come “le regole comportamentali con un ridotto potere esplicativo indipendente e un ridotto potere esterno di influenzare il comportamento” e come “etichette che noi attacchiamo alle regolarità di comportamento che emergono e persistono in assenza di una direzione coscientemente organizzata dagli individui.”<sup>122</sup>. Le norme sociali sono cioè considerate alla stregua di regolarità comportamentali che sorgono spontaneamente senza bisogno di pianificazione centralizzata.

Quanto si è finora affermato sul significato e la valenza delle norme ci permette di poterle interpretare sia come un mezzo di controllo sociale, poiché esso è “spesso realizzato attraverso norme sociali (sistemi informali distribuiti di consenso e cooperazione) – piuttosto che attraverso la legge – per cui ne deriva che, come affermano Mahoney e Sanchirico – la Legge non è così importante come appare”<sup>123</sup>, sia come un ordinamento (di regole) che consente di risolvere un problema di azione collettiva all’interno di un gruppo sociale. Con riferimento a quest’ultima interpretazione, McAdams spiega che “Problemi di comportamento collettivo sorgono a causa di un gap tra il comportamento che rende massimo il beneficio individuale ed il comportamento che rende massimo il beneficio collettivo. Le norme (...) offrono possibili soluzioni a tali problemi”<sup>124</sup>.

---

<sup>121</sup> R.H. McAdams, *The Origin, Development, and Regulation of Norms*, 1997, “Michigan Law Review”, vol. 96, p. 340.

<sup>122</sup> E. Posner, “*Law and Social Norms*”, 2000, London (England), Harvard University Press, pp.7-8.

<sup>123</sup> P.G. Mahoney, C. Sanchirico, *Competing Norms and Social Evolution: Is the Fittest Norm Efficient?*, 2001, UVA Law School, Legal Studies Working Paper No. 00-15., p.1, pubblicato su SSRN: <http://ssrn.com/abstract=229694>.

<sup>124</sup> R.H. McAdams, *The Origin, Development, and Regulation of Norms*, 1997 in “Michigan Law Review”, vol. 96, p. 412.

Concludendo con Dewey, potremmo affermare che “l’educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell’azione sociale” e che il vero insegnante “è impegnato non solo nell’educazione degli individui, ma nella formazione della giusta vita sociale”<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit. p.158

## **CAPITOLO II - La norma e il controllo sociale.**

Dopo le argomentazioni proposte riguardo la norma e la sua assimilazione-introiezione da parte del soggetto ci pare opportuno riferire sui procedimenti che si mettono in atto per impedire all'individuo di contravvenire a dette norme con modi di agire non conformi alle regole poste.

Si affronteranno nel presente capitolo tutti gli aspetti che coinvolgono l'insieme delle regole alla base di un corretto comportamento degli individui e degli strumenti di controllo messi in atto dalle autorità preposte per verificare se tale comportamento è conforme o meno ai valori vigenti in quella data società. Si porterà in evidenza, poi, come un insieme di norme imposte da un'autorità ad una società organizzata direzioni inevitabilmente i modi di pensare e di agire dei suoi membri.

### **2.1. Le forme di controllo sociale**

Trattare i processi di controllo sociale, equivale a voler concentrare l'attenzione su tutto un insieme di meccanismi idonei a produrre nell'individuo conformità ad una norma: dal divieto esplicito/implicito cui si ricollega una sanzione, a tutta una serie di discorsi tesi ad indurre la desiderabilità di un comportamento, tutto può essere un valido strumento di controllo sociale, tutto può servire alla prevenzione delle deviazioni rispetto ad un dato modello comportamentale.

Concetto classico delle scienze sociali, il cui primo approfondimento è dovuto a Ross<sup>1</sup>, risulta essere quello identificabile con la formulazione: "tutti i

---

<sup>1</sup> Alf Ross, professore di diritto nell'Università di Copenaghen, appartiene a quella scuola realistica scandinava che può essere definita "positivistica" non nel senso di positivismo giuridico ma di un positivismo strettamente dipendente da una filosofia empiristica, per cui lo studio del diritto deve adottare gli stessi metodi di osservazione e di verifica di cui si valgono le moderne scienze empiriche, deve cioè basarsi esclusivamente sui fatti osservabili. (Cfr.: A. Ross, *Diritto e giustizia*, cit., p.IX).

fenomeni ed i processi che contribuiscono a regolare il comportamento umano e ad organizzarlo”<sup>2</sup>. Ross propone il termine con un significato preciso riferendosi al meccanismo che intenzionalmente viene esercitato dalla collettività sull’individuo per indurlo alla conformità rispetto all’insieme di valori che compongono l’ordine sociale in una società non tradizionale.

In quest’accezione il controllo sociale s’identifica con “la morale, la religione, il diritto, i costumi, l’educazione, le rappresentazioni collettive, i valori, gli ideali, i modelli di cultura, l’opinione pubblica, le forme di suggestione e convinzione...ecc.”<sup>3</sup>.

Una tale definizione di controllo sociale è indubbiamente vasta. Essa abbraccia meccanismi dal funzionamento alquanto diverso, più o meno formalizzati ed evidenti. Tuttavia, il suo elemento centrale sta nell’idea che tali meccanismi riescano a produrre un dato, auspicabile, comportamento nell’individuo su cui agiscono. L’insieme di questi meccanismi ha indubbiamente a che fare con il problema dell’ordine, il problema di dare coerenza ai comportamenti di una moltitudine, alle loro interazioni.

In quest’ottica ogni organizzazione di uomini che pretenda di definirsi tale necessita di un meccanismo di controllo sociale teso ad assicurarne il mantenimento ed, in concreto, ogni comunità più o meno vasta di uomini si è sempre dotata di un qualche meccanismo che in tale maniera ha funzionato. Alla stessa stregua: tanto più rilevante è considerata la materia o l’aspetto della vita dell’organizzazione da regolare, tanto più formalizzato e penetrante sarà il meccanismo di controllo.

La forma più complessa di organizzazione sociale in cui viviamo (esclusi gli organismi internazionali), lo Stato Nazione, può essere guardato come nient’altro che un meccanismo per giungere alla formalizzazione di norme di comportamento per la regolazione dei settori più importanti della vita sociale<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, cit., p. 172.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 173

<sup>4</sup> A. Gilibert, *Principi generali del diritto e corso di diritto pubblico*, Torino, Lattes, 1995, p 4.

Il diritto, riflessione teorica di quest'attività di regolazione praticata dallo Stato, è, secondo la definizione sopra riportata, uno degli strumenti attraverso cui si svolge il controllo sociale, ma certamente non l'unico. Esso interviene nei settori più importanti della nostra vita e, indubbiamente, il meccanismo della rappresentanza politica, gli fornisce l'immagine di strumento attraverso cui tutti i membri della società auto-regolano gli aspetti più rilevanti della propria esistenza.

Il diritto, quindi, come uno, ma non il solo, strumento di controllo sociale; il diritto come strumento maggiormente formalizzato e, in linea di principio, nei regimi democratici, basato su un meccanismo che dovrebbe assicurare a tutti, almeno indirettamente, la partecipazione alla scelta normativa.

Ora queste affermazioni sono dovute al fatto che esiste la tendenza, nella maggior parte delle analisi a riguardo, a considerare il potere un attributo esclusivo dello Stato. Secondo questo schema interpretativo, solitamente adottato dalle dottrine filosofiche e giuridiche, il potere è esercitato per mezzo dello strumento dell'interdizione, cioè l'imposizione di un divieto o un obbligo (il precetto) e la reazione alla trasgressione (la sanzione)<sup>5</sup>.

La definizione di controllo sociale, su cui ci siamo brevemente soffermati, sembra dirci tuttavia esattamente il contrario: il diritto è semplicemente uno degli strumenti di controllo sociale, non l'unico; è pur vero, come si diceva sopra, che esso interviene nei settori più importanti della vita associata, ma questo non implica in linea di principio che sia effettivamente il precetto, con la relativa sanzione, posto per legge, ad assicurare la conformità alla norma nei soggetti cui questa si rivolge.

Si pone in sostanza un doppio problema: da un lato il diritto non è l'unico agente del controllo sociale, cui, al contrario, sembrano funzionali anche meccanismi "persuasivi" oltre che "coercitivi"; dall'altro lato il diritto stesso, la sua nascita ed il suo funzionamento concreto, sono calati nel contesto socio-

---

<sup>5</sup> Su tale punto si vedano: T. Martinez, *Diritto costituzionale*, cit., pp. 52-57, A. Trabucchi, *Istituzioni di diritto civile*, cit., p.29-32

culturale in cui un precetto assume vigore, cosicché è possibile arrivare a distinguere tra la sfera della validità di una norma giuridica e la sfera della sua effettività<sup>6</sup>.

Dunque, se da una parte le dimensioni ipertrofiche raggiunte dal nostro ordinamento giuridico dovrebbero indurci a pensare che la nostra esistenza sia regolata in ogni suo aspetto più minuto, dall'altra è evidente che il semplice porre una norma non ne assicura, di per sé, l'efficacia regolativa.

Il tema dell'efficacia delle norme giuridiche, del loro funzionamento effettivo, è tema classico della sociologia giuridica, disciplina autonoma e distinta tanto dalle scienze sociali quanto dalle scienze giuridiche. Essa, in particolare, studierebbe "la società nel diritto"<sup>7</sup> cioè la realtà concreta del fenomeno normativo, quella sorta di diritto libero che è il comportamento umano, più o meno difforme rispetto alle norme giuridiche, sempre pronto, nella prassi di tutti i giorni, a ricodificarle. "La realtà giuridica effettuale in sostanza, nei suoi rapporti con altri fattori strutturali o culturali, che in una misura o in un'altra ne determinano l'esistenza effettiva"<sup>8</sup>.

Secondo un'altra definizione<sup>9</sup> la sociologia giuridica, al pari della sociologia generale, avrebbe quale oggetto di studio tutti i comportamenti posti in essere da una data collettività, descrivendoli nel loro manifestarsi, con le loro regolarità o irregolarità. Tuttavia, in quanto è presente la qualificazione "giuridica", questa disciplina avrà necessariamente riguardo verso un ambito più specifico rispetto alla realtà presa in considerazione dalla sociologia generale: tale ambito riguarda "l'esperienza giuridica intesa come sistema di comportamenti"<sup>10</sup>.

Più precisamente, la sociologia giuridica così intesa andrà ad occuparsi di tutto quell'insieme di comportamenti che sono considerati come effetto di norme

---

<sup>6</sup> Per questa partizione cfr.: L. Ferrajoli, *Diritto e ragione*, Roma/Bari, Laterza, 1990.

<sup>7</sup> R. Treves, *Sociologia del diritto*, Torino, Einaudi, 2002, p. 5.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p.8.

<sup>9</sup> Cfr.: A. Baratta, *Introduzione alla sociologia giuridico-penale*, Bologna, 1980, p. 19 e ss.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 19;

giuridiche e che sono considerati in relazione funzionale con comportamenti che hanno per effetto norme giuridiche o che sono effetto di norme giuridiche<sup>11</sup>.

Com'è evidente, tale definizione allarga di molto il raggio di azione di fenomeni sociali oggetto di interesse del sociologo del diritto in quanto afferenti, in linea di massima, all'universo normativo e, più specificamente, ai processi di controllo sociale che su di esso poggiano.

Attraverso la sociologia giuridica si riesce quindi a porre maggiormente in luce come il diritto, quale strumento di controllo sociale, interagisca con tutti gli aspetti che riguardano una data collettività; i quali, a loro volta, non vanno visti come fattori secondari nel funzionamento dei meccanismi di potere, ma come la base sociale in cui nasce e funziona in concreto il diritto.

Lo Stato, con le sue leggi ed i suoi giudici, non è titolare esclusivo del potere di esercitare il controllo sociale. Quest'idea, "basata su una sorta di ipostatizzazione del termine-concetto Stato, visto come persona unitaria, separata dalla società"<sup>12</sup>, distoglie la mente dal fatto che le norme, nella loro creazione, applicazione, interpretazione, nel loro esistere concretamente, non siano indipendenti dagli uomini che le fanno vivere<sup>13</sup>.

L'idea che vi sia una separazione netta fra i governanti ed i governati, che gli uni, titolari della funzione di controllo sociale, la esercitino sugli altri, è una visione che ha resistito parecchio nella cultura filosofico politica europea, che tuttavia non rende assolutamente conto dei meccanismi di controllo sociale praticati nelle moderne democrazie di massa, né della loro dislocazione lungo l'intero corpo sociale, soggetto/oggetto del controllo.

Parlando di controllo sociale, infatti, siamo partiti utilizzando un concetto che non trova le sue radici nella cultura europea, ma che nasce, a partire dall'opera di Ross poi sviluppata dalla scuola sociologica di Chicago, nell'alveo delle nascenti scienze sociali americane tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo; nel contesto, quindi, della prima vera democrazia di massa che la storia

---

<sup>11</sup> Cfr.: R. Treves, *Sociologia del diritto*, cit., pp.5-7

<sup>12</sup> D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, Bologna, Il Mulino, 1996, p. 15;

<sup>13</sup> Ivi.

abbia conosciuto. Non mancarono, peraltro, i toni polemici da parte degli scienziati sociali americani nel contrapporsi alla filosofia politica europea, ancora legata a quello che si considerava un obsoleto strumento concettuale: lo Stato, percepito com'era quale entità a sé stante, contrapposto ai singoli individui soggetti di situazioni giuridiche attive (diritti) e passive (obblighi).

Questa visione - bollata come riduttiva nella sua pretesa di spiegare la costruzione o il mantenimento di un dato ordine sociale nei soli termini di una codificazione giuridica degli spazi di azione concessi agli individui - venne sostituita dal riferimento al concetto di controllo sociale che, come abbiamo visto, attribuisce maggiore rilevanza a fattori di controllo che potremmo definire, solo approssimativamente, extragiuridici<sup>14</sup>.

Se, secondo l'intuizione gramsciana, esiste "un compito educativo e formativo dello stato, che ha sempre il fine di creare nuovi e più alti tipi di civiltà, di adeguare la civiltà e la moralità delle più vaste masse popolari alla necessità del continuo sviluppo dell'apparato economico di produzione, quindi di elaborare anche fisicamente dei nuovi tipi di umanità"<sup>15</sup>; la creazione di siffatte umanità passerà attraverso la capacità di creare un certo "conformismo sociale", in grado di far "diventare libertà la necessità e la coercizione"<sup>16</sup> ed a tale scopo sarà più funzionale l'utilizzo di strumenti non meramente giuridico negativi.

La funzione educatrice non si appoggia infatti sugli strumenti della repressione, sui tribunali; essa, al contrario, è esercitata prevalentemente in senso positivo dalle istituzioni in cui gli individui si formano, partendo dalle scuole o

---

<sup>14</sup> È appena il caso di rilevare che la società americana a cavallo tra XIX e XX secolo appariva tutt'altro che un'entità omogenea, si capisce, quindi, quale importanza potesse rivestire per gli scienziati sociali del tempo la questione di armonizzare la macerona di culture che andavano popolando il suolo degli Stati Uniti d'America, di raccogliere le diversità attorno ad un nucleo di valori condivisi. In questo quadro un processo di codificazione giuridica puro e semplice appariva come una scatola vuota se non riempita dal consenso e dalla condivisione dei valori sanciti sulla carta. Le scienze sociali americane colsero immediatamente le peculiarità della situazione del loro paese: si posero infatti come un laboratorio non solo di "teoria sociale" ma anche di "ingegneria sociale". A riguardo cfr.: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., pp. 59 e ss.

<sup>15</sup> A. Gramsci, *Quaderni dal carcere. Note su Machiavelli, sulla politica e sullo stato moderno*, Torino, Editori Riuniti, 1991, p. 114.

<sup>16</sup> Ivi

dagli altri organismi pubblici con funzioni analoghe ed arrivando sino alle organizzazioni - più o meno complesse - della società civile.

In sostanza l'unità, nello stato moderno, di società civile e società politica, fanno di questo una sorta di "egemonia corazzata di coercizione"<sup>17</sup>, dove alla "punizione" in senso stretto è concesso un ruolo residuale: "il diritto infatti è l'aspetto repressivo e negativo di tutta l'attività positiva di incivilimento svolta dallo stato"<sup>18</sup>. Man mano che l'elemento del consenso, dell'egemonia culturale e morale si fa strada, omogeneizzando gli individui sottoposti al potere statale, quest'ultimo avrà sempre meno bisogno di esercitare la coercizione: il governo si sarà trasformato in auto-governo poiché, come sostiene il pragmatista americano John Dewey, "coloro che vi partecipano non avvertono di dover sottostare a un individuo o di essere soggetti alla volontà di una persona che sovrasta dal di fuori"<sup>19</sup> pertanto "il controllo delle azioni individuali - sarà insito nella situazione - in cui gli individui sono compresi, di cui sono parte e di cui sono operatori e interattori"<sup>20</sup>. Tutto ciò sarà possibile soltanto se si metteranno in atto quei processi cognitivi che, secondo gli studiosi della metacognizione, sono da considerarsi superiori, in quanto guidano, controllano e regolano i processi di ordine inferiore, secondo un processo di interdefinizione continua. Infatti, come si evince da tali studi, si inizia a ritenere che la mente sia caratterizzata da "conoscenze riguardanti il suo stesso agire e dalla capacità di utilizzarle per autoregolarsi"<sup>21</sup>.

A tal proposito di notevole rilevanza sono gli studi della Brown, esponente autorevole della metacognizione americana, la quale ha sviluppato la dimensione del controllo come processo di autoregolazione degli schemi cognitivi<sup>22</sup>, addivenendo alla stessa conclusione di Dewey secondo il quale, distinguendo il senso della normatività pedagogica dalla normatività e dal controllo sociale, il

---

<sup>17</sup> A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, cit., p. 174.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>19</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 38

<sup>20</sup> *Ivi*.

<sup>21</sup> D. Maccario, *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, Torino, UTET, 1999, p.73

<sup>22</sup> C. Cornoldi, *Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, in "Orientamenti pedagogici", 3/1990, pp. 492-51

“controllo” in educazione non ha “un sapore di coercizione o di violenza” ma consiste ne “la comprensione comune dei mezzi e dei fini dell’azione (...) che è indiretto, o emotivo, o intellettuale, non diretto o personale, ed è, per di più, intrinseco alla disposizione della persona, non esterno e coercitivo”<sup>23</sup>. Per Dewey “raggiungere questo controllo interno attraverso l’identità di interesse e l’intesa è il compito dell’educazione”<sup>24</sup>.

Ne deriva che la normatività pedagogica, essendo “un modo di capire gli oggetti, gli eventi e le azioni che ci permetta di partecipare efficacemente alle attività associate”<sup>25</sup>, diviene anch’essa una forma di controllo sociale, nelle vesti però di un’“intelligenza guidata” ovvero di “un’azione guidata”<sup>26</sup> dall’intelligenza.

In questo senso per controllo sociale bisogna intendere, non più una forma di controllo esterno, esercitato dallo Stato, ma “la formazione di una certa disposizione mentale”<sup>27</sup> poiché “controllo in verità, significa solo una forma accentuata di direzione dei poteri, e comprende sia le norme che un individuo impone a se stesso, che quelle che vengono applicate quando altri prendono la direzione”<sup>28</sup>. Si tratta quindi di un comportamento “diretto socialmente”<sup>29</sup> nel senso che, essendo membri di un gruppo sociale, se ne condividono valori e tutti i membri del gruppo hanno uguale opportunità di ricevere e di prendere dagli altri.

Alla luce di siffatte riflessioni potremmo ridefinire il concetto di controllo sociale giacché viene ad assumere una valenza propriamente educativa, in cui “la mente è il metodo del controllo sociale”, per cui ne deriva che esso “è la capacità di comprendere le cose alla luce dell’uso che se ne fa; una mente indirizzata in

---

<sup>23</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 84

<sup>24</sup> Ivi.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 80

<sup>26</sup> ID., *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 254

<sup>27</sup> Ibidem, p. 80.

<sup>28</sup> Ibidem, p. 68.

<sup>29</sup> Ibidem, p. 74

senso sociale implica la capacità di comprendere secondo l'uso a cui sono rivolte in situazioni condivise e congiunte”<sup>30</sup>.

Questa è la profonda novità apportata dal punto di vista concettuale pedagogico/educativo: il vero controllo sociale si può attuare soltanto se si ha la capacità di educare tutti, compresi coloro i quali governano, al livello di razionalità e moralità necessario al rispetto delle istituzioni sociali date. Tale rispetto è ottenuto sempre in misura minore con un intervento negativo, piuttosto che positivo, di creazione del consenso; e sempre in misura maggiore affidato alle varie agenzie educative che agiscono sul terreno della società civile.

Il controllo sociale è classificabile a questo punto, così come Ross aveva indicato, in due grandi gruppi a seconda che venga esercitato un controllo esterno oppure un controllo in termini di influsso sociale (persuasion). Nel primo tipo troviamo, come istituzione-chiave, il diritto; nel secondo tipo l'educazione. Nel passaggio da forme di repressione esterna a forme di autocontrollo si colloca l'idea di progresso morale.

## **2.2. La norma negli stati totalitari.**

Ciò che l'individuo riceve primariamente sono le leggi dell'educazione e poiché esse, come sosteneva Aristotele, “sono il mezzo più importante per assicurare la sussistenza di una costituzione (...), l'averne un'educazione consona alla costituzione politica (...) significa (...) fare quelle cose che potranno assicurare la pratica agli uni dell'oligarchia e agli altri della democrazia”<sup>31</sup>.

Le leggi dell'educazione dunque preparano ad essere buoni cittadini poiché costituiscono il punto più importante per la solidità di un'istituzione politica e, dato che “l'educazione comincia al momento dell'ingresso nel mondo”<sup>32</sup>, ogni

---

<sup>30</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit. p.77

<sup>31</sup> Aristotele, *Politica*, Milano, Rizzoli, 2002, 1310 a.

<sup>32</sup> Montesquieu, *Lo spirito delle leggi*, (a cura di Sergio Cotta), Torino, UTET, 2005, voll. 2, vol. I, p. 99.

singola famiglia ha il compito di educare sul piano della grande famiglia che le abbraccia tutte. “Se il popolo in generale ha un principio, anche le parti che lo compongono e cioè le famiglie, dovranno averne uno. Le leggi dell’educazione saranno dunque diverse in ogni genere di governo: nelle monarchie il loro fine sarà l’onore; nelle repubbliche la virtù; negli Stati dispotici, il timore”<sup>33</sup>.

Così esordiva Montesquieu nel suo trattato sullo spirito delle leggi quando si esprimeva sulla necessaria armonia tra le leggi dell’educazione e i principi del governo. In riferimento alla questione che si sta trattando, affermava inoltre che l’educazione negli stati dispotici “si riduce ad infondere nei cuori il timore (...) – e – ha da essere servile”<sup>34</sup> poiché soltanto ostacolando le capacità e il libero esercizio del pensiero dei sudditi e dei grandi uomini e limitandosi a diffondere la conoscenza soltanto di alcuni principi religiosi molto semplici, essa può contribuire a determinare l’obbedienza ad un siffatto governo.

Per attuare una tale obbedienza, definita, sempre alla maniera di Montesquieu, “estrema” potremmo iniziare col dire che, siccome l’uomo ha bisogno di un sistema di orientamento per vivere, occorre porlo in uno stato di isolamento, inteso non solo come quel vicolo cieco in cui i contatti politici tra gli individui sono spezzati e le capacità di azione e di potere frustrate, ma quell’isolamento in cui “viene distrutta la forma più elementare di creatività (...) dove tutte le attività umane sono state trasformate in fatica”<sup>35</sup>, una forma di estraniamento totale sia dall’aspetto politico che da quello umano, nel senso di una non appartenenza al mondo, in una “autocostrizione del pensiero ideologico - che - distrugge tutti i legami con la realtà - e insieme - la capacità di esperienza e di pensiero”<sup>36</sup>, poiché tutto ciò lo renderà incline ad aderire ad istanze autoritarie, delegando così a forze esterne la capacità psicologica di orientarlo nel mondo, dicendogli cosa deve fare, in cosa deve credere, sollevandolo dal peso della libertà.

---

<sup>33</sup> Montesquieu, *Lo spirito delle leggi*, cit., vol. I, p. 98.

<sup>34</sup> Ivi.

<sup>35</sup> H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Torino, Einaudi, 2004, p. 650.

<sup>36</sup> Ibidem, p. 649.

Solo su un siffatto terreno il terrore potrà imperare con absolutezza creando il suddito ideale - il quale avrà perso ogni percezione della distinzione tra realtà e finzione, tra vero e falso - per un governo senza legge, la cui imposizione sistematica e su larga scala di sanzioni organizzate formalmente, senza neppure la finzione di un contraddittorio, ne sarà un tratto caratteristico.

Si delinea così un governo senza legge in cui il potere è detenuto da un solo uomo, o ad un solo gruppo politico, “un potere arbitrario, non frenato dal diritto, esercitato nell’interesse del governante e contrario agli interessi dei governati” in cui si individua “la paura come principio dell’azione, cioè paura del popolo da parte del governante e paura del governante da parte del popolo”<sup>37</sup>, in altre parole, una nuova forma di tirannide che prende il nome di totalitarismo.

Il totalitarismo equivale, come sottolinea Hannah Arendt, ad “una forma di governo che ha la sua essenza nel terrore e il suo principio d’azione nella logicità del pensiero ideologico”<sup>38</sup> caratterizzato, secondo la definizione fornitaci da Dallin e Breslauer, dal “ricorso arbitrario, da parte di organi di autorità politica, a misure di coercizione estrema contro individui o gruppi”<sup>39</sup>, in termini più semplici, afferma Gennari “lo stato totalitario non è altro che la perversione estrema della potenza dello Stato”<sup>40</sup>, “un male estremo”<sup>41</sup> così come lo ha definito Todorov.

Questa nuova forma “estrema” di governo, “grande innovazione politica del secolo”<sup>42</sup>, sorta in seguito alla crisi dello stato liberale e al tramonto dell’età classica, non deve accontentarsi di essere paragonata alle tirannie del passato, ma, sostiene Raymond Aron<sup>43</sup>, deve mostrare la sua reale novità: il fatto cioè che questi regimi non tendono solo all’annullamento di ogni pluralismo, ma che siano fondati su una ideologia che si presenta come una dottrina religiosa, capace di

---

<sup>37</sup> H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, cit., p. 631.

<sup>38</sup> Ibidem, p. XV.

<sup>39</sup> A. Dallin, G.W. Breslauer, *Political Terror in Communist Systems*, in J.J. Linz, *Democrazia e autoritarismo. Problemi e sfide tra il XX e il XXI secolo*, Bologna, Il Mulino, 2006, p. 182

<sup>40</sup> M. Gennari, *Filosofia della formazione dell’uomo*, cit., p.539.

<sup>41</sup> T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene*, Milano, Garzanti, 2001, p.9.

<sup>42</sup> Ivi.

<sup>43</sup> Cfr.: R. Aron, *Teoria dei regimi politici*, Milano, Comunità, 1973

redimere la società e di salvarla; è questo orizzonte prospettico, questa lotta fra bene e male che fa accettare ogni tipo di oppressione violenta e ogni specie di crimine. Essa fonda i suoi presupposti nella repulsione e negazione del principio di autonomia dell'individuo e del pluralismo in tutte le sue forme, la "grammatica del totalitarismo non conosce che due persone: il noi, che ha assorbito ed eliminato le differenze fra io individuali, e gli essi, i nemici da combattere (gli ebrei, le razze inferiori, i borghesi capitalisti etc.)"<sup>44</sup>. Nei sistemi totalitari, l'io individuale non conta più nulla, egli deve conformare le sue credenze, i suoi gusti e le sue amicizie a ciò che il regime totalitario impone, vale a dire che per guidare il comportamento dei suoi sudditi il regime ha bisogno di una educazione che renda ciascuno di essi altrettanto adatto tanto al ruolo di esecutore quanto a quello di vittima<sup>45</sup>. Essendo la capacità umana di agire eliminata un simile regime non ha bisogno di un principio d'azione, ma necessita di una norma per il comportamento dei suoi cittadini nella vita pubblica. Tale norma non può essere assimilata né alla paura, né alla simpatia o appoggio dato al regime, né all'onore, né alla virtù, poiché presupposto fondamentale dell'educazione totalitaria non è stato mai "quello di inculcare convinzioni, bensì quello di distruggere la capacità di formare"<sup>46</sup>.

Secondo lo scrittore inglese G. Orwell la caratteristica fondamentale del totalitarismo è "la soppressione della libertà di pensiero in proporzioni altrimenti inimmaginabili"<sup>47</sup>. Inoltre, sottolinea Orwell, il controllo esercitato sul pensiero d'ora innanzi non ha più un carattere solo negativo, ma anche positivo: "Non si proibisce semplicemente di esprimere, o di avere determinati pensieri, ma si impongono i nuovi contenuti del pensiero, si costruisce un'ideologia, si cerca di irregimentare la vita emozionale, si dettano delle norme di comportamento"<sup>48</sup>.

La norma, espressione della volontà dello Stato, è quindi prima di tutto imposizione dall'alto, "per la prima volta diveniva possibile indurre nelle

---

<sup>44</sup> T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene*, cit., pp.52-53.

<sup>45</sup> Cfr.: H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, cit., p. 641.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 640.

<sup>47</sup> G. Orwell, *1984*, Milano, Mondadori, 2007, p.200.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p.211.

coscienze non solo una cieca obbedienza alla volontà dello Stato, ma anche una totale uniformità di opinioni”<sup>49</sup>, non può esistere una dialettica interna per fondare una norma, per il semplice motivo che il processo di formazione di essa inizia e si conclude in seno all’autorità da cui promana. L’autorità è la giustificazione della vincolatività delle disposizioni.

Questa teoria positivistica del diritto è alla base di tutte le teorie sulla norma giuridica che si fondano sull’imperatività del comando, a cui si è fatto riferimento in merito al carattere antipedagogico della norma giuridica<sup>50</sup> e risale ad Austin<sup>51</sup>. Secondo lo studioso tedesco, il diritto è comando, il che fa presupporre che esista un comandante, che avrà il compito di impartire ordini. Il comandante, quindi, è unica fonte di diritto e anche presupponendo che esista un sistema di controllo su chi legifera non si può impedire che il sovrano introduca un’eccezione normativa a proprio beneficio. Egli stesso allora non è vincolato dalla norma e non essendo possibile un vero controllo su di esso, non è possibile evitare ordini arbitrari<sup>52</sup>.

La norma (giuridica) nasce quindi unicamente dalla volontà del princeps, per esprimerci con un concetto di derivazione romana, ovvero da colui che regge il governo del proprio regno<sup>53</sup>.

Tali teorie trovano nella dottrina sul potere assoluto di Hobbes la giustificazione teorica più coerente. La conseguenza più evidente è quella della riduzione della giustizia alla forza poiché, per uscire dallo stato di natura dove ognuno ha diritto su tutte le cose (ius in omnia), condizione da cui nasce la guerra, gli uomini si accordano tra loro per rinunciare reciprocamente ai diritti

---

<sup>49</sup> G. Orwell, *1984*, cit., p.212.

<sup>50</sup> Per tale punto vedi capitolo 1 par.2 del presente lavoro.

<sup>51</sup> Cfr.: J. Austin, *Delimitazione del campo della giurisprudenza*, Bologna, Il Mulino, 1995.

<sup>52</sup> Kelsen tenterà di superare questi dubbi, introducendo il concetto di comando vincolante. Per tale punto si veda H. Kelsen, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, Torino, Einaudi, 2000, pp.68-71.

<sup>53</sup> Per la concezione romana secondo cui la norma è diretta emanazione del princeps vedi: J.M. Kelly, *Storia del pensiero giuridico occidentale*, Bologna, Il Mulino, 1996 p.93; Su tale posizione converge anche la concezione filosofica dei giuristi del medioevo, che, pur combattendo tra due concezioni differenti, sostanzialmente appoggiavano la medesima filosofia autoritaria. Vi era chi riteneva Suprema Autorità il Pontefice, altri l’Imperatore. Fra quest’ultimi Baldo degli Ubaldi ritenne che: “sicut Deus est princeps in coelis, sic Imperatorem vicarium suum et auctorem in fide ac veritate et iustitia constituit in terris”, (cfr.: R.W. Carlyle, *A history of Medieval political Theory in the West*, trad. it. *Il pensiero politico medievale*, in J.M. Kelly, *Storia del pensiero giuridico occidentale*, cit., pp. 135-136).

che hanno in natura e per trasmetterli ad un sovrano. In questo passaggio, dallo stato di natura allo stato civile, gli individui trasmettono i loro diritti naturali al sovrano, non ultimo anche il diritto di decidere ciò che è giusto o ingiusto, pertanto la volontà del sovrano diviene unico criterio di giustizia. Tale teoria hobbesiana sfocia inevitabilmente in un relativismo dei valori poiché, se è giusto solo ciò che ritiene il sovrano, la naturale conseguenza è una convenzionalità di valori che prescinde da ciò che è giusto per natura<sup>54</sup>. Tesi, questa, già presente anche nel I libro della *Repubblica* di Platone in cui il filosofo fa dire a Trasimaco che “la giustizia non è altro che l’utile del più forte”<sup>55</sup> così come nel *Gorgia* un altro sofista Callicle esplode con una condanna dei deboli ed esaltazione dei forti sostenendo che “la natura stessa (...) dimostra essere giusto che il più forte stia al di sopra del più debole e il più capace del meno capace”<sup>56</sup>.

Quanto fin’ora detto è stato il fondamento delle concezioni sull’autoritarismo, che sono sfociate nel degenerante assolutismo dei poteri da parte di un unico uomo nei regimi totalitari, il cosiddetto dittatore (il Duce, il Führer, il Vozhd etc.) che diviene il diffusore e il ‘sacerdote’ di una ideologia politica, rozza, semplicistica, ‘manichea’, facilmente comprensibile dalle masse, che chiede agli individui di lottare per uno scopo supremo (la salvezza della razza ariana o la vittoria del proletariato) sino al punto di ammettere la possibilità e/o la necessità di sacrificare la propria vita per esso.

Le dottrine totalitarie propongono in un’epoca secolarizzata e scettica una nuova fede di tipo ‘millenaristico’<sup>57</sup>: la fede in una società perfetta che verrà realizzata quanto prima su questa terra, “sono casi particolari di utopismo e (...) millenarismo, il che significa che esse derivano (come ogni altra dottrina della

---

<sup>54</sup> N. Bobbio, *Teoria della norma giuridica*, cit., pp. 56-58.

<sup>55</sup> Platone, *La Repubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005, 338 c.

<sup>56</sup> Platone, *Gorgia*, Brescia, La Scuola, 1996, 490 a

<sup>57</sup> Il millenarismo o chiliasmo è un movimento religioso in seno al cristianesimo che promette l’avvento di un radicale rinnovamento del genere umano e l’instaurazione di uno stato definitivo di perfezione. L’Apocalisse di s.Giovanni è il maggior documento di una credenza del genere che fu abbastanza frequente nei primi tempi del Cristianesimo e si ripresentò spesso anche nel Medioevo. Cfr.: voce “chiliasmo” in N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Milano, TEA, 1993, p.126.

salvezza) dal campo della religione. (...) una religione senza Dio”<sup>58</sup>. Sono, dunque, ‘religioni politiche’ o come anche si dice ‘politiche della fede’, che richiedono entusiasmo e dedizione totale ai nuovi ‘credenti’, una sorta di ‘religione politica’ che offre agli individui dei miti comunitaristici basati sull’idea della comunità (di razza o di classe o di popolo) e sul superamento della solitudine degli individui estraniati, dispersi e disperati nella società di massa<sup>59</sup>.

Il regime totalitario cerca di ottenere il consenso delle masse, di mobilitarle attraverso le sue organizzazioni. Dunque esso certamente ricorre al terrore (Ceka e G.P.U. sovietiche; Gestapo e SS naziste, OVRA fascista), ma non solo, esso cerca anche di controllare la psicologia delle masse mediante la propaganda e il monopolio dei mezzi di comunicazione di massa. Le masse sono chiamate, da cinema, radio, stampa, a intervenire attivamente, ma sempre in forma subordinata e mai autonoma, a sostegno delle iniziative del regime. In questo senso, si dice, le masse vengono ‘mobilitate’.

Ora, per comprendere l’accezione da parte delle masse di una tale norma e del consenso ad essa conferito, bisogna intendere la forza d’attrazione del totalitarismo che, come dice Todorov, sta nel fatto che “il totalitarismo contiene una promessa di felicità. E’ vero che non la mantiene, ma la promessa rimane lì.(...) La democrazia liberale non comporta una simile promessa; essa si impegna solo a promettere a ciascuno di cercare da sé felicità, armonia e pienezza. Nel migliore dei casi, essa assicura (solo) la tranquillità ai cittadini (...) essa non promette la salvezza”<sup>60</sup>. Insomma, i totalitarismi promettono alla società dei “solitari infelici” una salvezza immediata nella costruzione di una nuova e perfetta comunità di fratelli per la cui realizzazione è necessaria la eliminazione di tutti quei gruppi di ‘nemici’ che vi si oppongono.

Trovare nemici (ebrei, kulaki, nazioni capitaliste, nazioni e Stati comunisti) per i regimi totalitari costituisce l’unico modo per tener dente le paure della

---

<sup>58</sup> T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene*, cit., pp. 30-31.

<sup>59</sup> Cfr.: *Ibidem*, p.29-31.

<sup>60</sup> *Ibidem*, p.29.

società civile e organizzare il consenso; essi detengono il monopolio delle forze armate negando le libertà civili, politiche ed economiche.

Ogni autonomia individuale, di pensiero e di azione è condannabile, perché solo il partito può avere ragione. Chi mostra autonomia di pensiero deve essere eliminato, anche se fa parte dello stesso movimento. Quanto all'altro principio, quello dell'autonomia della collettività, lo stato totalitario afferma di volerlo mantenere ma in realtà lo svuota: la sovranità del popolo è mantenuta solo sulla carta; di fatto tutto viene deciso dal partito (che dice di voler agire per il bene del popolo) e dal capo, che è infallibile. Si proclama l'uguaglianza dei fratelli (di razza o proletari) ma di fatto si riproducono gerarchie e privilegi, quelli dei dirigenti del partito (nazista o comunista)<sup>61</sup>.

Il totalitarismo, in sostanza, “tenta di introdurre l'utopia (cioè il sogno del migliore dei mondi, del mondo perfetto) nel mondo reale. L'utopismo è necessariamente legato alla costrizione e alla violenza (...) perché, pur sapendo che gli uomini sono imperfetti, cerca di instaurare la perfezione qui e ora”<sup>62</sup> per cui, nel folle e feroce tentativo di ‘realizzare il sogno’ della perfezione, conduce inevitabilmente ad ammazzare gli uomini, al dispotismo, poiché diviene delirio di presunzione, un delirio che si trasforma in omicidio perché non si limita a criticare il mondo alla luce di un modello ideale, ma vuole adeguare la realtà, forzandola, al modello.

La base concettuale di questo utopismo totalitario e del suo millenarismo ateo è - dice Todorov - lo scientismo, cioè una dottrina formulata nel corso dell'Ottocento soprattutto negli ambienti positivisti. Secondo questo modo di pensare, che si fonda su una esaltazione ingenua e acritica della scienza positiva, si ritiene che i sapienti (gli scienziati) possano giungere a conoscere in maniera definitiva e certissima le leggi che dominano il mondo umano, e che essi possano prevedere gli sviluppi della storia umana e delle varie società.

---

<sup>61</sup> T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene*, cit. pp.28-29.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p.30

Con questo modo di pensare che non tiene conto di fattori come la libertà dell'uomo nel decidere del suo futuro, e quindi della possibilità di mutare la storia in modo imprevedibile<sup>63</sup>, i sapienti potranno, conoscendo le leggi del mondo umano, modificare a loro arbitrio la realtà, plasmarla, creare l'uomo nuovo nazista (il purissimo ariano biologicamente selezionato, costruito nelle scuole per SS, dopo aver espunto dal suo sangue ogni traccia di inferiorità genetica dopo aver ammazzato ebrei e sottomesso slavi etc.) o comunista (l'uomo che finalmente si è liberato dello sfruttamento capitalista, dopo aver annientato il nemico, e finalmente vivrà in pace con i suoi fratelli in una società priva di proprietà privata ed egoismo etc.).

Insomma, secondo la mentalità scienziata di cui si nutre l'utopismo totalitario, "la salvezza è apportata dal sapere"<sup>64</sup>.

Si sviluppa così quella che il sociologo Zygmunt Bauman ha chiamato "la cultura moderna del Giardinaggio"<sup>65</sup>: i capi totalitari si considerano dei sapienti depositari della verità che, nel tentativo di creare la società perfetta considerano la società umana come un giardino da cui 'strappare le erbacce' (i capitalisti, i kulaki, gli ebrei, gli zingari etc.). I genocidi moderni sono, per Bauman, "lavori di giardinieri"<sup>66</sup>.

A questo punto, ritornando al problema iniziale, occorre fare una precisazione sulle modalità attraverso cui si è potuto indurre all'accettazione e condivisione delle ideologie alla base di un siffatto governo. I dittatori totalitari, non solo hanno trasformato queste modalità in armi attraverso cui determinare atteggiamenti di remissione tali che "cedere alla forza è un atto di necessità, non di volontà"<sup>67</sup>, ma, "a differenza dei loro predecessori, - precisa ancora Arendt - essi non erano più attratti principalmente dal contenuto originario dell'ideologia -

---

<sup>63</sup> Cfr.: Todorov T., *Memoria del male, tentazione del bene*, cit., p. 36.

<sup>64</sup> Ibidem, cit., p. 32

<sup>65</sup> Z. Bauman, *Modernità e olocausto*, Bologna, Il Mulino, 1992, p.136.

<sup>66</sup> Certamente Marx si considerava uno scienziato sociale, e i capi bolscevichi, in quanto marxisti, si ritenevano sapienti depositari della verità assoluta sul futuro dell'umanità; certamente i capi nazisti ritenevano di essere i salvatori della razza ariana in quanto conoscitori della 'scienza biologica' (il razzismo era considerato una dottrina scientifica).Cfr.: Z. Barman, *Modernità e olocausto*, cit., p.136

<sup>67</sup> J.J. Rousseau, *Il contratto sociale*, Milano, Rizzoli, 2005, libro I, 8.

la lotta di classe e lo sfruttamento degli operai, o il conflitto delle razze e la difesa dei popoli germanici – bensì dal processo logico che da esso si poteva sviluppare”<sup>68</sup>, ossia dalla forza coercitiva della logicità: il timore di contraddirsi. Nessun principio di comportamento, come la virtù, l’onore e la paura è, in un siffatto contesto, necessario per mettere in moto un corpo politico per cui “il terrore non è più un mezzo di intimidazione, ma l’essenza stessa”<sup>69</sup>.

L’insieme degli orientamenti di valore e dei modelli di comportamento, veicolati dagli apparati del controllo sociale, doveva configurare quel modello di uomo nuovo che veniva considerato il presupposto essenziale per la realizzazione del nuovo ordine di vita in cui lo stato totalitario voleva radicare le trasformazioni politiche ed istituzionali compiute. Tale obiettivo poteva essere perseguito soltanto attraverso un’educazione globale, integrale e fortemente politicizzata, interessata a far interiorizzare i valori della disciplina e dell’obbedienza in cui confluivano importanti valori quali quelli del senso del dovere e della responsabilità, ma ancor più importanti quelli della rinuncia a se stessi e della fiducia cieca nella gerarchia. Il cittadino non è chiamato a vivere la comunità e la società cui appartiene, bensì a schierarsi. Ciò comporta, come afferma Gennari, “una mutazione nello stile formativo del soggetto, a cui è richiesto non di formarsi una coscienza politica, sociale e civile, ma soltanto di imparare a distinguere tra amici e nemici, tra schieramenti favorevoli e avversari”<sup>70</sup>. La scuola diviene in tal modo l’agenzia formativa preposta a selezionare e formare i membri della futura classe dirigente, essa è “indirizzata e ridotta a strumento per inculcare principi autoritari negli animi dei giovani”<sup>71</sup>.

L’educazione doveva fondarsi, dunque, sulla concezione dello stato etico e totalitario, si voleva “educare alla maschia certezza della vita (...) che non sa e

---

<sup>68</sup> H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, cit., p. 646

<sup>69</sup> Ibidem, p. 641.

<sup>70</sup> M. Gennari, *Filosofia della formazione dell’uomo*, cit., p.576

<sup>71</sup> M. Muzi, *Pensiero pedagogico e istituzione scolastica*, in R. Massa (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli, 1991, p. 62.

non può indulgere al blando problemismo dei deboli”<sup>72</sup>, nell’obiettivo di configurare personalità subalterne e alienate in cui ci fosse una “disponibilità fideistica e (...) indifferenziata nell’azione”<sup>73</sup> tale da consentire il perseguimento di mete e obiettivi di una ristretta classe dominante. Il totalitarismo inserisce pertanto le masse in un’inesorabile processo di estraniamento in cui la “freddezza glaciale del ragionamento e il poderoso tentacolo della dialettica (...) afferra come in una morsa”<sup>74</sup> l’uomo che si trova al di fuori (estraneo) di ogni rapporto con altri, valorizzandone le disposizioni irrazionali ed emotive che sole potevano garantire un’adesione assoluta ed indiscriminata alle mete via via proposte dal regime. Un’impostazione pedagogica che si esprimesse in orientamenti ideologici e comportamentali funzionali al consolidamento e alla conservazione del regime<sup>75</sup> il cui singolare contenuto sembra consistere nell’evitare contraddizioni, nell’imporre quell’“intima coercizione (...) che adatta (l’uomo) al ferreo vincolo del terrore”<sup>76</sup> del dominio totalitario. Per citare ancora Bobbio potremmo convenire nell’affermare con lui l’esistenza del nesso imprescindibile tra diritto e politica che ha caratterizzato la storia dei regimi totalitari in cui “norma e potere sono due facce della stessa medaglia”<sup>77</sup>.

### 2.3. La norma nello stato democratico-liberale.

Se si leggessero al rovescio i caratteri del totalitarismo, si avrebbe un’idea di cosa sia la democrazia. Ma innanzitutto, la democrazia è - come dice Hans Kelsen “un sistema in cui non c’è un capo infallibile”<sup>78</sup>, cioè in cui i capi politici

---

<sup>72</sup> P. Bartoli, C. Pasquini Romizi, R. Romizi, *La organizzazione del consenso nel regime fascista: l’Opera Nazionale Balilla come istituzione di controllo sociale*, Perugia, SMAC, 1983, p. 19.

<sup>73</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>74</sup> H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, cit., p. 655.

<sup>75</sup> Cfr.: P. Bartoli, C. Pasquini Romizi, R. Romizi, *La organizzazione del consenso nel regime fascista*, cit., pp. 18-19

<sup>76</sup> H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, cit., p. 655.

<sup>77</sup> N. Bobbio, *Studi per una teoria generale del diritto*, Torino, Giappichelli, 1970, p.88.

<sup>78</sup> H. Kelsen, *La democrazia*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 137

possono sempre essere destituiti, senza far ricorso alla violenza, perché li si riconosce e, teoricamente, si riconoscono fallibili.

L'opposizione tra democrazia liberale e totalitarismo è netta e irriducibile in tutti gli aspetti e i principi elencati per la disamina di cui sopra. La democrazia liberale, l'unica vera forma di democrazia, secondo Giovanni Sartori<sup>79</sup>, è l'esatto contrario del regime totalitario; è democratica, non demagogica; è parlamentare, non plebiscitaria, è un sistema politico che garantisce due principi: l'autonomia della collettività, cioè il principio per cui "la collettività vive sotto leggi che essa stessa si è data"<sup>80</sup> e autonomia dell'individuo, cioè la necessità di difendere e proteggere le esigenze degli individui, vale a dire che lo Stato deve porsi al servizio del cittadino, di tutti i cittadini e - come avrebbe detto J. Locke - tutelare i suoi diritti naturali: libertà, proprietà, vita.

Dunque la democrazia liberale è il sistema politico che, per tutelare le esigenze individuali, sostiene e impone il pluralismo politico, religioso, economico ed etnico. Ad esempio, afferma Todorov, "La democrazia è un regime laico, non ateo; non esige che i suoi cittadini smettano di credere in Dio, essa domanda loro soltanto di chiudere le loro credenze nello spazio della vita privata e di tollerare che quelle del vicino siano differenti"<sup>81</sup>. Il pluralismo, poi, "richiede una pluralità di organizzazioni politiche, chiamate partiti, fra le quali il cittadino può scegliere liberamente. E anche quando, nel corso delle elezioni, uno dei partiti conquista il potere, i partiti sconfitti, divenuti opposizione, hanno ugualmente dei diritti"<sup>82</sup>. Insomma, come ricorda anche Bracher, uno dei criteri fondamentali per individuare le democrazie liberali, le uniche democrazie possibili, è il riconoscimento del "ruolo irrinunciabile delle opposizioni"<sup>83</sup>, che, anche se politicamente sconfitte, non vengono annientate, ma continuano in parlamento a svolgere funzione di voce critica nei confronti delle forze di

---

<sup>79</sup> Cfr.: G. Sartori, *Democrazia, cosa è*. Milano, Rizzoli, 2007

<sup>80</sup> T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene*, cit., p.17.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>82</sup> *Ibidem*, p.22.

<sup>83</sup> Cfr.: K. Bracher, *Il Novecento. Secolo delle ideologie*, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp.308-9.

governo; a differenza dei totalitarismi, che invece chiedono e impongono l'unanimità politica.

Lo stato democratico-liberale, sapendo come diceva Kant che l'uomo è "fatto di un legno particolarmente storto", non pretende di imporre a tutti i suoi cittadini un ideale di felicità e di realizzarlo sulla terra; si limita a permettere e garantire che tutti cerchino a loro modo la loro felicità, senza impedire agli altri di fare altrettanto. La liberal-democrazia non ritiene che l'uomo sia perfettibile, che si possa realizzare una società perfetta, ma si impegna per rendere l'umanità un po' meno imperfetta<sup>84</sup>. Chi pretende di voler realizzare la perfezione in terra deve poi scontrarsi con la realtà umana e farle violenza, aprire i campi di concentramento, ammazzare il prossimo.

Lo Stato liberale è, quindi, quello Stato le cui leggi hanno per fine precipuo la garanzia dell'azione dei singoli consociati alla sola condizione che tale azione non violi i diritti fondamentali degli altri consociati. La condizione della cittadinanza liberale è dunque costitutivamente una condizione di eguaglianza delle chances di partenza di ciascuno. L'unico limite che le leggi liberali devono prevedere è quello che deriva dalla tutela di questa condizione egualitaria originaria di ciascuno<sup>85</sup>.

Le definizioni filosofiche di democrazia che sottolineano tali condizioni nonché i principi di libertà degli individui, di uguaglianza fondamentale di tutti in quanto esseri umani con identici diritti e doveri, di solidarietà, di tolleranza verso modi di pensare differenti dal proprio, e di rispetto alla legge, mirano verso un substrato valoriale ed etico che è alla base di tutte le società.

Questa tesi implica, pertanto, un concetto di democrazia che superando il piano politico e elettorale<sup>86</sup> (prima accezione del termine) trascenda ad altri due

---

<sup>84</sup> Cfr.: J. Fest, *Il sogno distrutto*, Milano, Garzanti, 1992

<sup>85</sup> Cfr.: M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp.3-15

<sup>86</sup> Quasi tutte le definizioni di democrazia sono a carattere politico; si definisce come sistema di governo, si segnalano come sue caratteristiche la divisione e l'equilibrio tra i poteri, l'obbligo dei governanti di rendicontare, la partecipazione cittadina, la trasparenza e l'affidabilità dei processi elettorali, il gioco dei partiti e il rispetto per le leggi che regolano la funzione pubblica e l'esercizio del potere. Cfr.: N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, cit., p. 441-43

piani: il sociale e il culturale. Perciò possiamo determinare una seconda accezione del termine, riferita ai comportamenti collettivi che sono necessari perché funzioni il sistema di governo. Nel significato sociale la democrazia esprime un modo di relazione umana di convivenza, l'accettazione di regole comuni, il castigo per la trasgressione, la ragionata negoziazione dei conflitti, uno spirito di fair play accettato da tutti almeno pragmaticamente. Una nuova forma di cittadinanza democratica che, come suggerisce Chiosso "non fa più centro sulla *civitas*, ma sul *civis* e sulla sua capacità di sentirsi cittadino consapevole di costituirsi (e salvaguardarsi) attraverso una rete flessibile di relazioni"<sup>87</sup> tali da permettere l'interiorizzazione di alcune strutture formali intorno a cui delineare questa nuova forma di cittadinanza e di democrazia. Una democrazia che consista, come suggerisce Massaro "nella pratica di una mentalità, di uno spirito che si acquisisce e si consolida (...) attraverso procedure educative dirette e indirette (...) – dove – ciò che incide sulle coscienze non è solo la legge, ma anche il comportamento di chi elabora le leggi e dovrebbe essere esemplare nell'applicarla"<sup>88</sup>, una democrazia, in sostanza, che si realizzi nel pensiero e nella coscienza del cittadino il cui scopo, invita Maritain, non sia solo quello della tutela e del riconoscimento dei diritti civili, politici e sociali ma anche "l'approntamento delle condizioni che consentono la formazione e l'espressione compiuta delle potenzialità morali e spirituali dell'essere umano"<sup>89</sup>.

E' la democrazia come forma di vita che propone l'art. 3 della Costituzione, l'ideale intorno al quale si deve formare l'educazione nazionale. Alla base di comportamenti sociali ci sono i valori, gli atteggiamenti, le motivazioni dei cittadini, e le norme morali che questi accettano e che influiscono sulle loro

---

<sup>87</sup> G. Chiosso, *Educazione alla democrazia e cittadinanza*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., p.23.

<sup>88</sup> G. Massaro, *La crisi della democrazia procedurale e l'educazione alla cittadinanza*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., p.200.

<sup>89</sup> Maritain ripropone il fine morale dello Stato affermando che le democrazie, dopo aver vinto la seconda guerra mondiale, avrebbero dovuto vincere la pace, cioè avrebbero avuto nuovi nemici continuamente affioranti, come ad esempio la sudditanza della politica all'economia, perché il potere diventa sempre espressione del più forte, in G. Massaro, *La crisi della democrazia procedurale e l'educazione alla cittadinanza*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., p.202.

decisioni. Su questo piano, culturale<sup>90</sup> ed etico, da cui nasce la morale individuale e la collettiva, stanno agganciati gli altri due: la condotta sociale e il funzionamento del sistema di governo.

Pertanto potremmo affermare che la democrazia è fondamentalmente una costruzione morale; perché arrivi a radicarsi in una società è indispensabile che i valori in cui si sostenta siano vissuti responsabilmente e percepiti come vincoli di coscienza per la maggior parte dei suoi membri.

A questo punto ne è chiara la conseguenza educativa: l'educazione per la democrazia, presa seriamente, è necessariamente una formazione di una coscienza morale. Se l'ordine morale si intende come esercizio responsabile di libertà, sia nell'ambito individuale sia in quello sociale, risulta tautologico affermare che una vita democratica responsabile implica decisioni di carattere morale. E' impensabile che il sistema politico funzioni democraticamente o che la società conviva democraticamente senza che i comportamenti dei cittadini siano responsabili e senza che ci sia una convergenza tra le norme civili e prescrittive ai cittadini e le norme minime di moralità pubblica che questi accettino come proprie, motivo per cui "il materiale dell'educazione – suggerisce Dewey, consisterà – primariamente nei valori che forniscono il contenuto alla vita sociale"<sup>91</sup>. In questo senso la democrazia o è morale o non lo è, indipendentemente dalle diverse maniere di come ciascuna persona fonda i suoi giudizi e le condotte morali.

"Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. E' prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in modo che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano all'uomo di cogliere il pieno significato della loro attività. Questi punti di contatto più numerosi e più svariati denotano

---

<sup>90</sup> Quella culturale è la terza accezione del termine 'democrazia'.

<sup>91</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p.246

una maggiore diversità di stimoli ai quali deve rispondere un individuo; per conseguenza danno un valore maggiore alle variazioni della sua azione. Essi assicurano – continua lo strutturalista americano – la liberazione di facoltà che rimangono soffocate fintanto che gli incitamenti alle azioni sono parziali, come lo sono necessariamente in un gruppo che, nella sua esclusività, elimina molti interessi”<sup>92</sup>.

Quanto qui Dewey viene ad esprimere in poche righe racchiude in realtà tutta l’essenza della sua intera riflessione politica, centro della sua stessa filosofia dell’educazione.

La democrazia è, come norma morale, un ideale universale, dalla quale, in quanto tale, non può che scaturire il principio dell’uguaglianza di tutti.

La democrazia, nei termini finora esposti, è, per Dewey, strettamente collegata all’educazione. Per lui, infatti, l’educazione (scolastica) deve mirare principalmente ad allenare all’esercizio della democrazia nella democrazia, al fine di formare non solo un uomo, ma un cittadino.

Parallelamente è anche vero che non ci può essere vera educazione che esuli da un contesto democratico. Dal primo aspetto scaturisce la necessità di un’educazione alla democrazia, che, non si limiti alla pura sfera della razionalità, ma riguardi i sentimenti e i vissuti umani.

Per dirla con Marcella D’Abbiere: “è la grandezza dell’animo quella che sostiene la democrazia”<sup>93</sup> perchè ciò che conta veramente è “la capacità di esprimersi in un contesto che ha anche una cornice affettiva”<sup>94</sup>, in quanto “il territorio nel quale in tempi di democrazia si espande l’essere umano non è quello del visibile: è quello dei sentimenti, delle emozioni, della vita mentale”<sup>95</sup>.

Ecco allora spiegato il motivo per cui Dewey parla della democrazia nei termini di “vita associata” e di “esperienza comunicata e congiunta”<sup>96</sup>.

---

<sup>92</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p.133

<sup>93</sup> M. D’Abbiere, *Eros e democrazia*, Milano, Guerini, 1998, p. 64.

<sup>94</sup> Ibidem, p.87

<sup>95</sup> Ibidem, p.88.

<sup>96</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p.145

Più che azioni, dunque, sentimenti ed emozioni, che trovano la loro massima espressione attraverso l'elemento dialogico. E' fondamentale, infatti, che i singoli individui, pur liberi di muoversi, riferiscano sempre la loro azione agli altri, attraverso un costante confronto che si esprime, per l'appunto, attraverso il dialogo con l'altro.

Ciò che qui viene affermato è senz'ombra di dubbio l'importanza, in un contesto democratico, dell'autonomia del singolo, ma parallelamente anche l'esistenza inevitabile dell'altro. E' come dire che ciò che conta veramente sono sì i singoli vissuti umani, ma tutti inseriti all'interno di un discorso più ampio, fatto di rispetto per gli altri. Viceversa, occorre sempre ricreare un confronto con gli altri, che, però, non uccida la vitalità dell'individuo.

La condizione esistenziale del singolo è, dunque, per sua natura fragile, precaria, egli, però, può uscire da una tale condizione facendo leva sulle sue potenzialità. Non si tratta, quindi, di eliminare dalla propria vita il confronto, ma di affrontarlo facendo ricorso alla propria intelligenza e creatività.

Se tutto ciò si realizza, si otterrà, dunque, l'abbattimento di ogni tipo di barriera (di classe, di razza, etc.) e, quindi, un ampliamento dei propri orizzonti, che metterà l'individuo nella condizione di rispondere ad "una maggiore diversità di stimoli". E solo dalla diversità e molteplicità di stimoli ed interessi si potrà ottenere una reale "liberazione di facoltà", che sola può portare ad una concreta evoluzione individuale, a partire dalla quale si realizzi anche una crescita dell'umanità tutta.

Ecco, dunque, spiegato il punto secondo il quale solo in un contesto democratico si può realizzare una vera educazione, che, a sua volta, è lo strumento essenziale attraverso cui si possono affermare e consolidare, per poi diffondersi, i valori e gli ideali della democrazia.

In definitiva, la scuola dovrà rendere le persone protagoniste della vita sociale ed in grado di dialogare con le altre e di collaborare a fini comuni.

Così come sostiene Latapè Sarre: "La democrazia come sistema di governo suppone comportamenti sociali congruenti con tale sistema di governo e ciò

presuppone che la maggior parte della popolazione interiorizzi determinati valori; perciò la democrazia nella sua radice è un assunto morale.”<sup>97</sup>

La conseguenza nel campo educativo allora sarà quella di un’educazione alla democrazia che implichi una dimensione relativa ‘all’aver cura’, vale a dire “a promuovere il sentimento del bene comune come sollecitazione interiore a quella che Mounier chiama *engagement*”<sup>98,99</sup>.

Ciò che si vuole indicare è come il potere cominciasse a non esser visto nei termini riduttivi della sovranità, ma come insieme di meccanismi sparsi, in cui è coinvolto l’intero corpo sociale, da armonizzare secondo un principio di razionalità. Il potere non potrebbe reggersi con l’ausilio del semplice strumento interdittivo, esso necessita di una produzione di discorsi, di saperi, che si spargono attraverso l’intero corpo sociale, assoggettandolo a sé in un modo più economico, efficiente e meno suscettibile di resistenza<sup>100</sup>.

E’ così che alle pratiche di potere viene restituito un carattere “creativo” (non più meramente repressivo), che, attraverso la produzione di una morale condivisa e di un’insieme di strutture simboliche e di saperi molteplici, coinvolge tutto il complesso della produzione intellettuale in un meccanismo persuasivo che trasforma gli individui, da meri bersagli, in ingranaggi del potere.

Esso agisce oltre che con l’interdizione anche, e forse soprattutto, tramite la produzione di una morale (predicando il giusto/sbagliato) e di un sapere (predicando il vero/falso). Ma i processi di creazione di una morale o di un sapere

---

<sup>97</sup> P. Latapè Sarre, *La raíz moral de la democracia*. Conferenza pronunciata nel seminario del 27-28 gennaio 2000, OEI-FLASCO, Mexico, D.F. “Educación y democracia en Iberoamérica hacia el siglo XXI: el camino que nos espera”.

<sup>98</sup> Per *engagement* si intende quell’impegno sociale e politico che si vuole espletare fino in fondo accettandone liberamente le conseguenze ideologiche, morali e sociali. Il termine, usato da E. Mounier in *Révolution personaliste et communautaire* (1935) in un efficace raffronto fra “l’essere impegnato” e la “fedeltà”, entrò più tardi nel linguaggio filosofico dilatando il suo significato a ogni impegno ideologico, morale, sociale e politico; vi ricorse in particolare J.P. Sartre in un pressante invito agli intellettuali in quanto uomini liberi, e quindi sempre posti di fronte alla necessità di nuove scelte. Tale esigenza è stata punto di riferimento di molti movimenti culturali della seconda metà del sec. XX, alimento e stimolo alla letteratura, al cinema neorealista e a un preciso impegno politico.

<sup>99</sup> G. Massaro, *La crisi della democrazia procedurale e l’educazione alla cittadinanza*, in M. Corsi M., R. Sani (a cura di), *L’educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., p.202.

<sup>100</sup> Su questi temi cfr.: M. Foucault, *La volontà di sapere*, cit.; Id., *Microfisica del potere*, cit.

condivisi socialmente (tutto quel materiale simbolico funzionale alla costruzione di un sistema di governo che si fondi sul consenso degli stessi governati) non avvengono su un terreno diverso rispetto al consenso sociale, non vengono imposti interamente dall'esterno ai membri di una società.

In questo senso asserire che il potere non si applichi agli individui, ma che transiti attraverso questi, costituendoli quale raccordo in cui esso si esplica concretamente in micro-relazioni, non vuol dire che il potere sia democraticamente distribuito attraverso un movimento discendente che, dall'alto, lo ridislocerebbe fino alle cellule infinitesimali del corpo sociale. Il potere nasce a partire da quelle stesse micro-relazioni, che, considerate nel complesso, costituiscono un enorme processo d'interazione attraverso il quale le nostre società (in maniera più o meno conflittuale, con maggiori o minori resistenze) costruiscono dei significati condivisi in grado di orientarne l'azione sociale.

Una visione simile del potere era già stata offerta da Antonio Gramsci<sup>101</sup>, laddove sottolineava la necessità di comprendere i meccanismi di potere moderni a partire da una riconsiderazione del concetto di diritto. A parere del filosofo italiano, infatti, esso andrebbe esteso fino a comprendere quelle attività che solitamente cadono sotto la formula di indifferente giuridico e ritenute comunemente dominio della società civile, non dello Stato.

Simili considerazioni partono dal presupposto dell'identità fra società civile e società politica, da cui discende la necessità di allargare l'analisi dei meccanismi di potere ben oltre lo specifico ambito dell'attività statale esercitata per mezzo dello strumento giuridico: “per stato deve intendersi oltre all'apparato governativo anche l'apparato privato di egemonia o società civile”<sup>102</sup>.

Quest'ultima, pur senza possibilità di imporre obbligazioni tassative, col baluardo delle relative sanzioni, è in grado di esercitare una pressione sugli

---

<sup>101</sup> Cfr.: A. Gramsci, *Quaderni dal carcere. Note su Machiavelli, sulla politica e sullo stato moderno*. cit., p.162-178; D. Melossi, *Lezioni di sociologia della devianza*, cit., pp.52-58

<sup>102</sup> A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*. cit., p. 172.

individui, ottenendo “risultati obbiettivi di elaborazione nei costumi, nei modi di pensare e di operare, nella moralità ecc.”<sup>103</sup>.

Più in generale, il concetto stesso di stato che Gramsci enuclea è composto da un misto di forza e consenso, coercizione, autorità e capacità di creare consensi mobilitando le forze sociali<sup>104</sup>.

In tal modo sono posti i tre elementi con cui ogni filosofia politica – e sommamente quella ‘liberale’ – costruisce il proprio edificio concettuale: l’individuo, la società e lo stato.

Nella storia del pensiero filosofico è a partire da Spinoza che si compie il passo decisivo verso una dottrina politica liberale, nella quale lo Stato sia ritenuto nel contempo come una entità utile (ed entro certi termini anche indispensabile), ma pericolosa, dato che gli appetiti non risparmiano quegli individui che lo incarnano, venendo a trovarsi al vertice del potere. Per questo si può dire che la filosofia politica di Spinoza si oppone per un verso alla dottrina politica dei filosofi classici e per un altro alla prospettiva aperta da Hobbes. Nell’elaborazione spinoziana l’organicismo di origine aristotelica ha esaurito tutti i suoi residui. Spinoza pone l’accento decisamente sull’individuo: “La natura non crea nazioni, ma individui, che si distinguono in diverse nazioni solo per diversità di lingua, di leggi e di costumi”<sup>105</sup>. Del resto il liberalismo spinoziano trae fondamento fin dalla ragion d’essere del pensiero umano: “La natura – scrive – non sopporta di essere costretta in alcun modo. Essa è una sontuosa complessità”<sup>106</sup>. E poiché la natura dell’essere umano è la libertà, ne consegue che l’obiettivo dell’uomo è appunto la conquista di una condizione personale esente da qualsiasi gravame o obbligo forzato. Di qui il compito che Spinoza assegna allo Stato: non già, come nel caso di Hobbes, la sola protezione accordata agli individui - il che configura solo una precondizione della libertà, una condizione per così dire ‘negativa’ - ma soprattutto la garanzia che ciascuno

---

<sup>103</sup> A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*. cit., p.115.

<sup>104</sup> Ibidem, p.83 e ss.

<sup>105</sup> Cfr.: B. Spinoza, *Trattato teologico-politico*, Milano, Bompiani, 2001, cap. XX

<sup>106</sup> Ivi.

possa comportarsi liberamente assecondando la propria natura, la propria ontologia. Per Spinoza, dunque, lo Stato nasce con la funzione specifica di provvedere alla libertà di ciascun suo componente, col solo limite che il suo comportamento rispetti gli stessi diritti negli altri individui.

Spinoza pone così il problema dei rapporti tra Stato e libertà, ossia tra diritto e volontà individuale, in modo nuovo destinato a condizionare tutta l'evoluzione successiva del pensiero filosofico liberale. In particolare viene in evidenza la questione dei diritti dell'individuo<sup>107</sup>. Di questi diritti si possono avere due diverse concezioni (che comportano altrettante direzioni della filosofia politica moderna): la prima, secondo cui i diritti preesistono alla legge, quindi nascono prima dell'autorità politica chiamata a farli applicare (ossia a far rispettare le leggi nelle quali quei diritti sono sanciti, punendo i trasgressori); l'altra che sostiene che i diritti sono, esistono, solo in quanto la legge li fa esistere.

Senza una norma giuridica (ossia una norma munita di adeguata sanzione) quei diritti sono solo *flatus vocis*. Senza legge non vi sono diritti. Ma senza Stato non vi è legge. E' lo Stato che fa sì che la legge esista a sua volta, anche se questa affermazione è rovesciabile, perché non vi è Stato che non sia regolato da leggi; lo Stato non è altro, ha scritto di recente uno studioso francese, Michel Troper, che "il potere quando assume la forma giuridica"<sup>108</sup>, il che significa 'retto da leggi'. I romani avevano tradotto questo concetto in un brocardo destinato a grande fortuna nella cultura giuridica e politica occidentale: *Ubi societas, ibi jus. Ubi jus, ibi societas*. E Cicerone, il campione della concezione 'giuridica' della *civitas*, sintetizzerà tutta la sapiente dottrina romanistica nella celebre frase: "Servi legum esse debemus, ut liberi esse possemus" (Dobbiamo essere schiavi delle leggi, per poter essere liberi).

---

<sup>107</sup> Si parla di quegli stessi diritti di cui la Rivoluzione francese avrebbe affermato l'universalità e l'inalienabilità.

<sup>108</sup> M. Troper, *Cos'è la filosofia del diritto*, Milano, Giuffrè, 2003, p. 32.

Tra il Settecento e il Novecento, questi temi sono stati oggetto della riflessione di molti pensatori politici<sup>109</sup>.

In Italia uno dei maggiori filosofi della politica che a questi temi ha dedicato un'intera, lunga esperienza di vita e di studi, è Norberto Bobbio, già ampiamente citato riguardo alla sua teoria sulla norma giuridica, che ha scritto “La dottrina liberale è l'espressione, in sede politica, del più maturo giusnaturalismo: essa, infatti, si appoggia sull'affermazione che esiste una legge naturale precedente e superiore allo Stato e che questa legge attribuisce i diritti soggettivi, inalienabili e imprescrittibili, agli individui singoli prima del sorgere di ogni società, e quindi anche dello Stato”<sup>110</sup>.

A questo punto potremmo affermare che si parla ora di una costruzione attiva del consenso che non produce più un'accettazione fatalistica e perfino rassegnata dell'idea che non c'è alcuna alternativa come nel caso dei processi coercitivi messi in atto nei regimi totalitari.

Perché un modo di pensare diventi dominante è necessario mettere a punto “un apparato concettuale in grado di sollecitare le nostre intuizioni e i nostri istinti, i nostri valori e i nostri desideri, oltre che la possibilità intrinseca del mondo sociale in cui viviamo”<sup>111</sup>. E' al livello dell'esperienza quotidiana che possiamo riconoscere le basi materiali della costruzione del consenso. Un modo necessario o addirittura del tutto naturale per regolare l'ordine sociale<sup>112</sup>.

Il consenso, quindi, affonda le sue radici in quello che A. Gramsci ha chiamato “senso comune”, inteso come senso condiviso da tutti che si costruisce attraverso “pratiche consolidate di socializzazione culturale”<sup>113</sup>.

In uno stato liberale, dunque, due tratti sembrano essere costanti:

1. che l'individuo è considerato un bene più importante dello Stato e come

---

<sup>109</sup> Volendo indicarne qui sommariamente, a mo' di percorso, alcuni tra i principali dovremmo partire senz'altro da Montesquieu per seguire un filo che porta a Kant, Tocqueville, Stuart-Mill, John Dewey, per finire alla filosofia politica americana contemporanea rappresentata soprattutto da Rawls, Dworkin e Rorty.

<sup>110</sup> Cfr.: voce “Liberalismo”, in N. Abbagnano, *Dizionario di Filosofia*, cit., p. 524.

<sup>111</sup> D. Harvey, *Breve storia del neoliberismo*, Milano, il Saggiatore, 2007, p. 14

<sup>112</sup> Cfr.: *Ibidem*, p.53

<sup>113</sup> *Ibidem*, p. 51

tale meritevole di maggiore tutela;

2. che il potere debba essere limitato (da leggi costituzionali precise, poco importa se scritte o consuetudinarie) per evitare che possa incrinare la sfera dei diritti individuali considerati ‘naturali’ e ‘intangibili’.

L’educazione viene ad assumere in questa prospettiva una funzione esplicitamente democratica, poiché “Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni uguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso uno scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdursi cambiamenti sociale senza provocare disordini”<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p.145

### **CAPITOLO III - Inosservanza della norma: la pedagogia della devianza e della marginalità.**

Si è ampiamente discusso, nel corso della presente trattazione sul fatto che generalmente, le persone che vivono all'interno di una determinata società, tendono ad interiorizzarne le norme comuni ed i modelli sociali di riferimento. Questo si traduce nell'accettazione, anche a livello privato, dell'opinione del gruppo. In caso di incertezza, ad esempio una persona che si viene a trovare in situazioni ambigue, confuse, incerte, tende ad assumere il comportamento degli altri come fonte di informazione e ad adeguarsi a tale comportamento per uscire dalla difficoltà.

Come si vede l'influenza sociale porta al conformismo, cioè alla tendenza ad approvare le opinioni ed i comportamenti delle persone o dei gruppi di persone cui si attribuisce il ruolo di 'esperti', il cui consiglio sarà considerato prezioso ed accettato acriticamente.

Se una persona mette in atto un comportamento che si allontana da quelli che sono i modelli sociali dominanti, le norme vigenti, legali o consuetudinarie, esplicite o implicite, si dice che è 'deviante'. Per tali ragioni un'analisi sistematica sui fenomeni di disaffezione alle norme, non può che iniziare con un'indagine sulle origini sociali del concetto di devianza. Si tratta di tracciare le linee generali di una ricostruzione diacronica del concetto di devianza – visto attraverso i vari paradigmi disciplinari e le diverse prospettive di ricerca sociale – per arrivare ad un tentativo di ricostruzione dello stesso concetto in chiave pedagogica.

Nella storia del pensiero occidentale, grazie alle teorie illuministe, il crimine viene sottratto alla volontà divina ed attribuito, anziché ad influenze esterne, al volere dell'uomo. Il punto centrale di tale teoria, affermatasi attorno alla seconda metà del 1700, è la certezza che l'uomo che delinque sia un soggetto razionale, libero ed in grado di scegliere in autonomia decisionale tra il comportamento

deviante e quello conforme alle leggi. Per Cesare Beccaria, ispiratore della Scuola Classica italiana, il diritto dello Stato di applicare una sanzione al cittadino deve rientrare nell'ambito di un contratto sociale<sup>1</sup>, stipulato tra i vari componenti di una società che rinunciano coscientemente ad una parte della loro libertà per ottenere una convivenza civile ed il più possibile armoniosa. Lo Stato, in caso di violazione di una norma, può solo applicare la pena prevista senza interpersi nella personalità del soggetto che ha commesso il crimine.

In tale contesto ideologico le norme devono essere chiare e uguali per tutti e le pene devono essere utili alle esigenze della società, umanitarie e legali. Viene affermato il libero arbitrio del criminale e l'azione illegale diventa una libera scelta del soggetto-criminale a cui è riconosciuta una razionalità specifica<sup>2</sup>. Il delinquente, in quest'ottica non è diverso dal non delinquente e deve essere giudicato in base a ciò che commette e non in base a ciò che è. In tale prospettiva si inserisce una pedagogia che, nella sua storica funzione di disciplina di 'rieducazione', assume come proprio oggetto scientifico il soggetto deviante, intendendo per deviante tutto ciò che, come indica Barone "rimanda alla negazione della Norma, e dunque alla trasgressione, al rifiuto, all'irregolarità, all'illegalità proponendosi come ambito marginale, di opposizione sociale, di esclusione"<sup>3</sup> che si contrappone alla normalità intesa appunto come regolarità, legalità, universalità e condivisione sociale, "come unità di misura della differenza e dell'anormalità, e dunque come ambito di confronto per la definizione del trattamento e della correzione, della sanzione e della punizione di tutto ciò che oltrepassa il suo stesso ambito"<sup>4</sup>.

Da tale opposizione nasce, nel corso degli ultimi due secoli, tutto lo studio sul rapporto tra normalità e devianza e i fenomeni sociali ad essi connessi, che ha costituito non solo l'oggetto di ricerca di una nuova scienza quale la sociologia<sup>5</sup>,

---

<sup>1</sup> Per tale concezione si veda: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, Bologna, CLUEB, 1996, pp.111-119

<sup>2</sup> Cfr.: Ibidem, p.106

<sup>3</sup> P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano, Guerini, 2006, p. 34

<sup>4</sup> Ivi.

<sup>5</sup> Il termine fu creato da Comte nel 1938 per indicare "la scienza di osservazione dei fenomeni sociali", ma è a Durkheim che si deve la chiarificazione sociologica per la quale si evidenzia come "il criterio di normalità dipenda dall'esistenza di criteri normativi, risultati in ultima analisi dall'esistenza di certe forme sociali e soprattutto dalla necessità dell'integrazione sociale". (Cfr.:

ma anche l'affermazione di un nuovo settore di indagine per la pedagogia, che, abbandonando la dimensione squisitamente correzionale e della sorveglianza, si delinea ora, sì come "arte della prevenzione e della correzione dei comportamenti, delle attitudini, degli stili di vita – ma di quelli – che differiscono dai valori e dalle norme morali socialmente riconosciute"<sup>6</sup>.

### **3.1. Il concetto di devianza: teorie a confronto.**

La definizione scientifica della devianza assume connotazioni diverse in riferimento all'impostazione teorica generale adottata da chi la studia; risulta pertanto opportuno, ai fini del presente lavoro, tenere conto dei principali orientamenti teorici.

Il sociologo positivista fa coincidere l'atto deviante con il rifiuto della norma codificata e si preoccupa di individuare le motivazioni che inducono alla devianza. In questo caso dunque l'azione deviante ha una sua marcata specificità come oggetto di studio. Il sociologo marxista tende, invece, a privilegiare un'impostazione secondo cui la devianza si connette a determinati ruoli definiti, naturalmente, dalla differente appartenenza di classe e dalla posizione che i soggetti occupano nel processo produttivo, matrice determinante della struttura della società e dunque anche radice ultima del comportamento deviante. La prospettiva interpretativa propria della *labelling theory*, poi, come meglio si dirà, adotta un criterio di valutazione tipicamente radicale: la devianza è il prodotto di una relazione di potere che vede da un lato un individuo od un gruppo in una condizione di debolezza rispetto ad un altro individuo od un altro gruppo che ha il potere di etichettare come deviante il primo. Si tratta di un'ottica di indubbia suggestione per la sua impostazione sociologica e per lo studio delle politiche che si adottano a fini preventivi e/o repressivi della devianza. Resta tuttavia il problema che non si può tralasciare lo studio dell'azione che in quel dato contesto ed in quella data congiuntura storica viene socialmente definita come

---

A. Dal Lago, *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*, Verona, Ombre Corte, 2004, p. 64).

<sup>6</sup> P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p. 42

atto deviante e ciò anche al fine di capire meglio quando e perché si instaura un meccanismo di etichettamento.

Ovviamente, a seconda dell'impostazione teorica prescelta oppure in funzione di alcune scelte di valore predilette ci si imbatte in una diversa classificazione degli atti devianti. Usualmente tutti i testi parlano di comportamento deviante quando fanno riferimento al comportamento criminale, alle varie forme di delinquenza e all'uso della violenza come espediente per risolvere i problemi che sorgono inevitabilmente nelle relazioni sociali; all'abuso di droghe; all'omosessualità, alla malattia mentale, al suicidio. E' immediatamente evidente che questo elenco può essere incompleto oppure troppo ampio, ma comunque necessario, ai fini di presentare una definizione sufficientemente esaustiva ed articolata del comportamento deviante in quanto oggetto del presente studio. Ne deriva che, al fine di fare chiarezza, è opportuno sottolineare le discordanze e le analogie che sussistono fra i differenti approcci qui presi in esame: quello bio-antropologico, quello sociologico e quello pedagogico.

Nel primo si studiano le caratteristiche fisiche e psichiche alla base dei comportamenti devianti; nel secondo si ha un oggetto assai più ampio, includendo in esso ogni atto che si allontana dal comportamento socialmente accettato come comportamento normale, ma in entrambi gli approcci sembra evidente il disinteresse per lo studio dei processi che accompagnano la produzione della devianza e nondimeno la sua possibile prevenzione. A tal proposito sarà l'approccio pedagogico a fornire una prospettiva, se pur non ancora verificata, per la prevenzione del fenomeno della devianza e per la sua possibile risoluzione.

### **3.1.1. La prospettiva bio-antropologica.**

La novità epistemologica apportata dalla prospettiva bio-antropologica è data dal fatto che per la prima volta si prende a considerare la devianza come il prodotto di una causa bio-genetica. Si tratta di teorie tipologiche ossia di teorie che analizzano nei dettagli i processi motivazionali implicati nella deviazione,

determinando così tipi di persone che sono ‘naturalmente’ predisposti alla deviazione. La disposizione deviante diviene per tali studiosi “un’espressione degli stessi processi biologici di solito ereditari che determinano la forma del corpo”<sup>7</sup>.

Uno dei più famosi esponenti delle teorie crimino-biologiche fu Cesare Lombroso; egli partendo dai risultati delle ricerche condotte da Quetelet sull’uomo “medio”<sup>8</sup>, ossia dalla definizione scientifica delle caratteristiche dell’uomo normale e del relativo concetto di normalità fondato sulle caratteristiche statistiche medie di una popolazione, indirizzò le sue ricerche, svolte fra la popolazione criminale delle istituzioni psichiatriche e carcerarie di Torino, sull’applicabilità del metodo statistico al campo della delinquenza e della devianza. “Allo stesso modo in cui l’uomo medio poteva essere riconosciuto mediante leggi statistiche, l’osservazione scientifica permetteva di stabilire le circostanze del delitto e dei comportamenti patologici, e quindi di prevederne in anticipo incidenza e pericolosità”<sup>9</sup>.

L’ipotesi che si voleva dimostrare consisteva nella possibilità che il comportamento deviante/criminale fosse del tutto innato. Secondo Lombroso lo sviluppo di ciascun individuo ripercorre lo sviluppo della specie a cui appartiene, vale a dire che l’idea di Lombroso consiste nel fatto che “vi fossero individui in cui lo sviluppo si arrestava ad uno stadio anteriore della specie umana (...) – ponendo in tal modo – la possibilità di trovare le stigmate fisiche della devianza”<sup>10</sup>. A tal riguardo anche Darwin aveva scritto, condividendo la stessa idea di Lombroso, che “nel genere umano, alcune delle peggiori inclinazioni che occasionalmente appaiono nelle famiglie senza alcuna causa determinabile, possono, forse, essere dovute a regressioni ad uno stato selvaggio, dal quale non siamo stati lontani per molte generazioni”<sup>11</sup>. Il mancato sviluppo evolutivo del soggetto, sulla base di quanto accade alla specie umana, configura in tal modo il

---

<sup>7</sup> A.K. Cohen, *Controllo sociale e comportamento deviante*, cit., p. 88

<sup>8</sup> Per Quetelet la media coincide con la norma. Su tale punto si veda: A. Quételet, *Fisica sociale ossia svolgimento delle facoltà dell’uomo*, in A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p.59

<sup>9</sup> *Ibidem*, p.60

<sup>10</sup> D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., p. 121

<sup>11</sup> C. Darwin, *L’origine dell’uomo*, in D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., p. 121

“delinquente nato”<sup>12</sup>, inquadrandolo in una sorta di regressione evolutiva che assimila il criminale all’animale<sup>13</sup>.

Si aprono quindi definitivamente gli ambiti di connessione tra strutturazione patogena della personalità deviante e caratterizzazione fisica e antropologica del criminale “suggellando in questo modo l’equazione scientifica della delinquenza come malattia”<sup>14</sup> secondo cui tutti i criminali condividono delle caratteristiche fisiche ricorrenti quali “la scarsità dei peli, la poca capacità cranica, la fronte sfuggente, (...) la semplicità delle strutture, (...) le orecchie voluminose (...)”<sup>15</sup>. Da ciò Lombroso evinse che gli individui criminali sono tali perché geneticamente condizionati; inoltre, le sue tesi, cioè che il criminale fosse un individuo regredito ad una condizione selvaggia, verso un tipo umano primitivo con istinti feroci tipici degli animali inferiori, trovarono conferma anche negli studi di autori più moderni<sup>16</sup>. Ad esempio l’antropologo americano Hooton pervenne, nel primo ‘900, alla conclusione che “l’unico modo di attaccare decisamente il delitto è l’eugenetica, il controllo sociale della riproduzione”<sup>17</sup> poiché “i criminali come gruppi sono degenerati moralmente, intellettualmente, morfologicamente e geneticamente”<sup>18</sup>. Una diversa teoria biologica che accentuò meno l’interesse sui tratti anatomici specifici e cercò piuttosto di classificare gli uomini sulla base più generale di configurazione della struttura fisica fu quella dello psicologo e medico americano William Sheldon. Egli postulò come reali determinanti della delinquenza la sua dipendenza dalle cellule riproduttive<sup>19</sup>.

La conseguenza fu quella di considerare la devianza come una patologia indipendente dall’agire volontario e quindi, considerando il crimine come

---

<sup>12</sup> P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.55.

<sup>13</sup> Cfr.:L. Milani, *Devianza minorile. Interazione tra giustizia e problematiche educative*, Milano, Vita e Pensiero, 1995, p.54.

<sup>14</sup> P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.55.

<sup>15</sup> C. Lombroso, *L’uomo delinquente*, in D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., p. 122.

<sup>16</sup> Anche in Freud infatti si riscontra la connessione tra attività psicologica dei fanciulli, definiti “primitivi” e di coloro che hanno turbe psichiche, anche se con caratterizzazioni di tipo psicologico. Cfr.: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., p. 121.

<sup>17</sup> E.A. Hooton, *The American Criminal*, in A.K. Cohen, *Controllo sociale e comportamento deviante*, cit., p. 91.

<sup>18</sup> Ivi.

<sup>19</sup> Cfr.: A K. Cohen, *Controllo sociale e comportamento deviante*, p.92-94

sintomo, “l’intervento dello stato in materia criminale o comunque patologica doveva sempre di più assomigliare a una profilassi”<sup>20</sup>.

Ma innumerevoli furono le critiche rivolte a questo approccio così deterministico e così poco attento alle influenze del contesto che ogni comportamento umano inevitabilmente subisce, per cui Lombroso, sulla base delle critiche ricevute e dei suggerimenti di quanti lo sostenevano, inserì “tra i possibili fattori di incidenza nel comportamento delinquenziale quelli ambientali, economici, e socio-educativi”<sup>21</sup>. Si stabilì che “speciali ricerche dovevano essere rivolte ad accertare i precedenti personali e familiari dell’imputato sotto l’aspetto fisico, psichico, morale ed ambientale (...) quando si tratta di determinare (...) cause dell’irregolare condotta”<sup>22</sup>.

Dalla seconda metà dell’Ottocento, attraverso una ridefinizione della prospettiva bio-antropologica-criminale, le modalità con cui si fronteggiano la devianza e la criminalità diventano oggetto di un processo di revisione ad opera della Scuola Positiva per la quale è necessario ricercare le ragioni individuali e sociali della delinquenza. La vera invenzione fu quella della categoria della pericolosità sociale parallela al concetto di difesa sociale. Stabilito che il delinquente agisce così per cause patologiche si giustifica l’intervento penale, a difesa della società, sul soggetto che può nuocere, ossia sul soggetto pericoloso, così “l’individuo che commette un reato viene collocato una volta per tutte e definitivamente in uno spazio di diversità, viene espulso sostanzialmente dalla normalità del corpo sociale complessivo”<sup>23</sup>.

Si tratta, ora, di interventi orientati da una concezione di tipo correzionale, trattamentale sia in senso coercitivo che terapeutico in cui la pena assume un carattere di prevenzione, poiché accettato come elemento fondamentale del trattamento della devianza la questione della responsabilità del soggetto, egli in quanto malato “diviene il soggetto non più da punire, ma da curare e da cui occorre difendersi”<sup>24</sup>. Si poneva finalmente l’attenzione sulla necessità di

---

<sup>20</sup> A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p.62

<sup>21</sup> Cfr.: L. Milani, *Devianza minorile*, cit., p.56.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p.163

<sup>23</sup> G. De Leo, *La giustizia dei minori. La delinquenza minorile e le sue istituzioni*, Torino, Einaudi, 1981, p.39

<sup>24</sup> L. Milani, *Devianza minorile*, cit., p.57

individualizzare le pene attraverso l'instaurazione di un sistema penale concentrato sull'esame dell'individuo, più che sul reato.

Tale attenzione per il concetto di responsabilità individuale, malattia e pericolosità sociale spostarono lentamente l'asse epistemologico intorno ad un sapere psichiatrico e psicologico che erigeva le cause del comportamento deviante in fattori di carattere psicopatologico. Il soggetto deviante era tale perché irresponsabile da un punto di vista psichico, ossia malato, determinando con ciò, dal punto di vista giuridico, la indicazione della pena. Tuttavia, nonostante gli sforzi di considerare la devianza come un fenomeno dovuto a fattori non solo 'organici', anche la psichiatria si risolse in una specie di "modello medico", poiché, pensando di poter condurre il disordine psichico alle sue cause somatiche, considerava le devianze, ancora una volta, come "epifenomeni di un disturbo di tipo organico"<sup>25</sup>.

E' con la psicoanalisi che si attua il salto decisivo verso una lettura della devianza che scardina l'impostazione medico-psichiatrica classica del rapporto tra normalità e anormalità, ponendo attenzione alle dinamiche intrapsichiche del soggetto. Inoltre si apre la prospettiva sulla personalità e sul condizionamento di fattori sociali, ambientali, di educazione negli ambiti familiari e istituzionali, sul comportamento deviante. Con Freud, infatti, le cause dei fenomeni di devianza sono da rintracciare nel *sensu di colpa* del soggetto, inteso come una manifestazione della mancata risoluzione del complesso edipico, "il delinquente commetterebbe il crimine perché, spinto dal senso di colpa, sente la necessità di fissare tale senso di colpa su un crimine preciso che gli appare meno terribile del parricidio e dell'incesto"<sup>26</sup>. Di diverso avviso si trova Winnicott, che sostiene invece che se una forma di comportamento deviante si è manifestata, è sicuramente dovuta ad una incapacità del soggetto deviante di provare senso di colpa. Staub e Reik, collocandosi sulla stessa scia di Freud, sostengono che la devianza sarebbe il risultato dell'identificazione, sulla base di un Super-Io lacunoso, carente e malstrutturato, con modelli criminali, per cui la risposta a tale

---

<sup>25</sup> R. Fadda, *Spunti per un'integrazione critica tra teoria pedagogica e psichiatrica*, in A. Porcheddu, (a cura di), *Gli incontri mancati*, cit., p.76

<sup>26</sup> L. Milani, *Devianza minorile*, cit., p.71; inoltre P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.59.

problema sarà data, non più da un punto di vista penale, ma dall'intervento terapeutico, ossia dall'analisi<sup>27</sup>.

Tuttavia è evidente che la psicoanalisi, fondando la concezione di devianza su cause psicopatologiche per le quali si necessita di un trattamento di tipo terapeutico e di cura, resta comunque imbrigliata inevitabilmente in una logica generale che considera la devianza come malattia.

A questo punto solo la psicologia sociale fornirà, con gli studi sul rapporto tra identità e società come punto irrinunciabile di analisi nell'insorgenza dei fenomeni e comportamenti marginali e devianti<sup>28</sup>, il passo decisivo per individuare nei processi di costruzione psico-sociale le cause dei comportamenti devianti, che saranno oggetto di studio della riflessione sociologica.

### **3.1.2. La prospettiva sociologica.**

Pur riconoscendo alla teoria illuminista il grande merito d'aver spostato il fulcro d'interesse sull'individuo è con Emile Durkheim, sociologo francese, che, per la prima volta, si abbandona ogni riferimento a fattori statistici o biologici per dedicarsi esclusivamente a fattori sociali.

La prospettiva concettuale di Durkheim non considera la società come un aggregato di contratti stipulati fra gli individui ma sottolinea l'esistenza di un'impalcatura di tradizioni e pratiche, ovvero i fatti sociali. Questi ultimi, pur essendo l'opera dell'azione umana, precedono l'esistenza di ogni singolo individuo, del quale forgianno la personalità e conseguentemente la natura stessa. "I fatti sociali intesi come realtà che non appartengono alla coscienza individuale,

---

<sup>27</sup>L. Milani, *Devianza minorile*, cit., p.71; P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.59.

<sup>28</sup> Vanno citati in tal senso i contributi di Mailloux, per quanto riguarda il fattore dell'identificazione negativa precoce come elemento determinante nell'insorgenza del comportamento delinquenziale; di Bowlby, sulla stretta relazione tra carenza o assenza di cure materne e devianza minorile, di spits sulla dimensione autodistruttiva di tipo psichico e organico nei bambini privati di relazione affettiva materna nel primo anno di vita; di Andry sul legame tra figura paterna e delinquenza minorile; di Dollard sul rapporto tra frustrazione e aggressività. ( Cfr.: F. Scarparro, G. Roi, *La maschera del cattivo. Note sulla delinquenza minorile*, Milano, Unicopli, 1981).

che la oltrepassano, che non possono essere influenzati tanto dall'individuo, quanto da quella stessa realtà che è la società come dimensione del sé<sup>29</sup>.

Ciò implica che non si devono esaminare la struttura della psiche o le relazioni fra gli individui, per capire quali forze leghino questi ultimi alla società, ma occorre, invece, considerare le forme dell'organizzazione sociale in cui gli individui sono nati e le istituzioni dove essi operano.

Lo scopo principale dell'autore rispetto al problema della devianza (termine che il sociologo francese non adotterà mai) è quello della riconferma dell'autorità morale della società. Durkheim ritiene che l'oggetto di studio della sociologia siano i fatti sociali. L'obiettivo primario del sociologo è, dunque, quello di mettere in luce le relazioni causali all'interno della società. I fatti sociali consistono in modi di agire, di pensare e di sentire, esteriori all'individuo e dotati di un potere di coercizione per cui gli si impongono. Questi fatti vanno considerati come cose. Durkheim è il primo sociologo a parlare del crimine (devianza) come un fenomeno normale e persino socialmente necessario e ciò è facilmente individuabile già da un breve passo tratto da *Le Regole del metodo sociologico* in cui afferma che “classificare il reato tra i fenomeni della sociologia normale non significa soltanto dire che esso è un fenomeno inevitabile, benché increscioso, dovuto all'incorreggibile cattiveria degli uomini, ma significa anche affermare che esso è un fattore della salute pubblica, una parte integrante di ogni società sana”<sup>30</sup>. Per il sociologo francese non solo è inconcepibile un'organizzazione della vita collettiva senza la presenza di manifestazioni devianti, ma la devianza svolge delle funzioni positive perché rafforza la struttura normativa nella coscienza collettiva: il criminale collega e mantiene più unite tra loro le persone normali che si ritrovano concordi nel condannare il reo e che confermano così il loro senso della realtà comunitaria come orientamento giusto.

Punto centrale e oggetto di generale consenso tra i sociologi, è proprio l'idea di Durkheim, che la deviazione sia implicita nella società e, indipendentemente dalla misura della rettitudine morale, è un fenomeno che continua a verificarsi. Il

---

<sup>29</sup> G. De Leo, *La devianza minorile. Il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*. Roma, Carocci, 1999, p. 118.

<sup>30</sup> E. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico*, Milano, Comunità, 2001, p. 23 in A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p.71.

miglioramento morale di una cittadinanza non diminuisce di per sé la deviazione, poiché proprio l'elevazione morale motiva standard di condotta nuovi e più esigenti. Poiché la deviazione è una caratteristica comune della società, in quanto insita nell'organizzazione sociale e morale, non necessita di giustificazioni particolari.

Durkheim arriva ad affermare che “il crimine non ha nulla di morboso, e la pena non può avere lo scopo di guarirlo, quindi la sua vera funzione deve (...) essere cercata altrove”<sup>31</sup>, indicando questa funzione nella sua capacità di produrre solidarietà, essendo la pena stessa espressione dell'esistenza di un ordine sociale.

Per la prima volta dallo sviluppo del pensiero positivista e dalla formalizzazione delle scienze umane e sociali vi è chi, occupandosi del crimine, non si riferisce ad esso come ad un fenomeno patologico, ma ne teorizza la normalità e la funzionalità per l'ordine sociale stesso: il crimine ed il diritto penale che lo definisce non sono altro che l'espressione dei confini morali di una data società.

Si evidenzia, in tal modo, la sostanza normativa e convenzionalistica del crimine, che si era persa completamente a causa del ricorso alle metafore organicistiche di cui le scienze umane e sociali facevano ampio utilizzo nella fase del loro primo sviluppo<sup>32</sup>.

Con Durkheim il problema del crimine torna ad essere un problema dovuto alla contingenza storica delle società del tempo, in cui la progressiva divisione sociale del lavoro allenta i legami sociali, facendo perdere di vista al singolo il filo che lo lega alla società ed aumentando gli antagonismi ed i conflitti. L'insieme di questi problemi è espresso con il concetto di anomia, cioè mancanza di norme, disaffezione all'ordine sociale ed alle regole di condotta che esso implica. E' il diritto penale che in questo quadro costituisce un meccanismo per sanzionare le deviazioni dall'ordine stabilito, rinforzando la coscienza collettiva, lesa dall'infrazione, attraverso la reazione stigmatizzante.

Vi è tuttavia un'aporia di fondo nelle considerazioni svolte da Durkheim, che è in pratica il nodo irrisolto di tutta la sua analisi sulle funzioni del diritto penale. Egli, infatti, risolvendo il problema della deviazione individuale in una questione

---

<sup>31</sup> A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p. 78.

<sup>32</sup> Cfr.: *Ibidem*, pp. 65 e ss.

di anomia, dà per scontata quella coscienza collettiva su cui si dovrebbe fondare l'ordine sociale, mostrando un'eccessiva fiducia nella capacità degli organismi intermedi - le corporazioni professionali, che nella sua costruzione teorica avrebbero dovuto evitare fenomeni anomici, socializzando gli individui ai valori espressi dalla coscienza comune - di mediare i conflitti<sup>33</sup>. Il diritto penale in questo quadro è lo strumento estremo di tale meccanismo di socializzazione, reintegrando la coscienza lesa dall'infrazione.

Tuttavia è evidente come, nella sua analisi, l'esistenza di tale coscienza collettiva sia data per scontata - o perlomeno vi sia troppa fiducia nella possibilità di crearla. Al contrario anomia e conflitti che Durkheim vedeva come fattori accidentali, cui sarebbe stato possibile ovviare - al limite anche con il diritto penale quale estremo strumento d'integrazione per la maggioranza non deviante - si rivelarono fattori normali nello sviluppo delle società industriali<sup>34</sup>.

Tutta l'opera durkhemiana è percorsa da questo tentativo di rintracciare la coscienza collettiva su cui fondare l'ordine sociale. La critica che gli può essere mossa è dunque di avere considerato con eccessiva fiducia la possibilità di conseguire una tale coscienza comune e di avere teorizzato il diritto penale come espressione di questa morale condivisa. Al contrario, "sarebbe stato più appropriato parlare di moralità dominante o di ordine morale dominante, che non di coscienza collettiva"<sup>35</sup>, tenendo maggiormente presente il dato dei forti conflitti che caratterizzavano le società del tempo e di come l'ordine giuridico dominante fosse espressione degli interessi di che prevalsero nella soluzione di quei conflitti.

Se Durkheim può essere considerato l'iniziatore della sociologia moderna è, quindi, perché in esso, per la prima volta, il problema dello studio del comportamento umano in società diventa quello di individuare i fattori culturali (la coscienza collettiva) su cui si fonda l'ordine sociale, i quali sono adesso assunti quale chiave di volta per comprendere l'agire individuale e collettivo degli uomini.

---

<sup>33</sup> Cfr.: A. Dal Lago. *La produzione della devianza*, cit., pp. 77 e ss.

<sup>34</sup> Cfr.: Ivi.

<sup>35</sup> Cfr.: D. Garland, *Pena e società moderna. Uno studio di teoria sociale*, Milano, Net, 2006, p. 93.

Sulle basi poste da Durkheim prendono avvio differenti approcci teorici adottati dalle successive generazioni di studiosi.

Punto comune di partenza è la condivisione dell'idea che la natura umana sia forgiabile e che, di conseguenza, la personalità dell'individuo e le sue inclinazioni comportamentali siano delle costruzioni sociali<sup>36</sup>. Punto d'arrivo per Durkheim è la constatazione che “la coesione sociale non è più ottenibile mediante la mera esistenza di apparati repressivi, di sistemi espliciti di imposizione e di comando, ma come risultato di una dialettica tra democrazia, pedagogia sociale (non autoritaria, ma centrata sull'inibizione spontanea di sentimenti egoistici e individualistici), definizione dinamica dell'illecito e dei confini dell'azione sociale, disciplina autoprodotta nei luoghi di scontro sociale, ricchezza e complessità dell'interazione”<sup>37</sup>.

Ciò che differenzia gli approcci teorici successivi sono le varie interpretazioni e soluzioni su come la società produca la devianza. Per ricostruire una definizione diacronica del concetto di devianza sono state prese in considerazione alcune linee d'orientamento generale.

Il fulcro del nostro interesse si concentra sulla comprensione di quelle ipotesi in grado di spiegare le disfunzioni e le anomalie nel processo di socializzazione dei propri membri: ovvero di quel processo che conduce l'attore sociale ad interiorizzare le regole ed i valori vigenti in una determinata società. Filo conduttore di tale disamina sono, dunque, le risposte e le relative teorie sviluppate nel corso del tempo rispetto a quest'interrogativo.

### **3.1.3. - La Scuola di Chicago**

E' solo all'inizio del XX secolo, e precisamente all'Università Statale di Chicago, che inizia il lavoro scientifico vero e proprio sulla relazione tra fattori sociali e delinquenza. Influenzati da Dewey, G. Mead e dalle tendenze riformiste affermatesi durante la fase dello sviluppo capitalistico selvaggio, un gruppo di sociologi si interessa ai problemi connessi all'industrializzazione, allo sviluppo e

---

<sup>36</sup> Cfr.: A. Dal Lago. *La produzione della devianza*, cit., pp.73-75

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 74.

all'organizzazione della città, all'immigrazione e alla mobilità geografica della forza-lavoro<sup>38</sup>. Si inaugura, con la scuola di Chicago, un'analisi teorica ed empirica i cui risultati hanno esercitato una profonda influenza sugli studi successivi; da quelli più propriamente urbanistici ed ecologici, a quelli demografici, sulle subculture, sino agli stili di vita deviante.

Una premessa sulla condizione storico-sociale americana d'inizio secolo è d'obbligo per comprendere la base di partenza dell'analisi sociologica degli studiosi della Scuola di Chicago. Negli anni Venti ed in quelli immediatamente successivi la crescita brutalmente rapida delle città rappresenta per gli Stati Uniti d'America un problema sociale e politico d'estrema importanza. La grande città diventa il punto di arrivo agognato di un flusso migratorio di vasta consistenza proveniente dall'Europa ma anche dalle piccole città e dalle zone rurali americane. La città di Chicago degli anni Venti diventa, così, il laboratorio ideale di ricerca per chi si occupa dei fenomeni di patologia urbana. La disoccupazione, la mancanza d'alloggio, il vizio, il crimine e la devianza caratterizzano la vita di questi giganteschi agglomerati di folle inquiete ed in continuo movimento<sup>39</sup>.

Il primo lavoro del gruppo di Chicago è quello firmato da Park, Burgess e McKenzie<sup>40</sup> da cui traspare un dato di fatto: i legami che tengono unito il gruppo primario e che nella piccola comunità sono consolidati, si perdono nella grande città. L'allentarsi dei vincoli sociali e l'indebolirsi dell'influenza dei gruppi primari incoraggia l'aumento della "disorganizzazione sociale"<sup>41</sup>, della devianza e del crimine che non solo s'intensificano, ma acquistano una connotazione marcatamente urbana. Scrive Park "La natura generale di questi mutamenti è indicata dal fatto che lo sviluppo delle città è stato accompagnato dalla sostituzione di relazioni indirette e 'secondarie' alle relazioni dirette, immediate e 'primarie' nelle associazioni degli individui nella comunità (...). Sotto le influenze disgregatrici della vita cittadina, la maggior parte delle nostre istituzioni tradizionali – la chiesa, la scuola e la famiglia - si sono notevolmente modificate"<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., pp. 90 e ss.

<sup>39</sup> Cfr.: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., pp. 140-142

<sup>40</sup> Cfr.: E. Burgess, R. McKenzie, R. Park, (trad. it.) *La città*, Milano, Comunità, 1999

<sup>41</sup> A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p.91

<sup>42</sup> E. Burgess, R. McKenzie, R. Park, *La città*, cit., pp. 24-25

Si tratta, per l'epoca, di tesi abbastanza nuove, ma la grande originalità è rappresentata dal tipo di indagine svolta. Il gruppo di Chicago propone un modello d'indagine delle aree urbane di tipo ecologico. Ritenendo che il comportamento assuma determinate regolarità entro precisi limiti o aree naturali caratterizzate da una popolazione simile per razza, occupazione e reddito, gli studiosi della Scuola di Chicago, analizzano le aree naturali servendosi d'analogie con la botanica i cui concetti ricorrenti sono, infatti, quelli di simbiosi e d'equilibrio biologico<sup>43</sup>. La vita delle grandi città viene immaginata, dal gruppo di Chicago, come un processo di simbiosi nel quale diverse specie di organismi, gli individui, convivono senza effettivamente interagire tra loro, ma tendono a raggrupparsi in aree che per le caratteristiche di isolamento svolgono su di loro un processo di omogeneizzazione che sfugge ad ogni controllo. I devianti e i delinquenti si concentrano in determinate aree unicamente per motivi di opportunità.

In sintesi, si può affermare che il modello sociologico della Scuola di Chicago sottolinea l'esistenza di un rapporto molto stretto tra criminalità e aree urbane, che si traduce, in tali realtà cittadine, in una situazione di assenza di norme morali, quindi di devianza.

La teoria della disorganizzazione sociale e l'assenza di norme sono i nodi centrali intorno ai quali ruota la Scuola di Chicago. Anche se già Shaw e McKay<sup>44</sup> ritenevano che, nelle aree socialmente disgregate, potessero esistere modelli normativi diversi da quello corrente, sarà Sutherland a sostenere l'esistenza di diverse forme di consenso sociale.

Si profila, così, un deciso cambio di prospettiva rispetto allo stereotipo stesso di devianza. Sutherland rifiuta tutte le spiegazioni incentrate sulla povertà, la disgregazione familiare, l'abitare nel ghetto. I comportamenti devianti non sono più confinati agli strati più bassi della popolazione, ma si riscontrano anche tra persone e contesti considerati assolutamente non a rischio. Sutherland parla di

---

<sup>43</sup> Cfr.: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., pp. 141-142

<sup>44</sup> Shaw e McKay prendono le mosse da una serie di ricerche empiriche da loro realizzate fra gli anni '20 e '30. La loro opera consisteva nel tentativo di trovare una correlazione tra collocazione geografica e tipi di devianza, o tassi di criminalità. Sviluppano così la teoria della cosiddetta ecologia urbana-sociale. (Cfr.: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., p. 140)

“teoria dell’associazione differenziale”<sup>45</sup> per intendere che la devianza diviene un comportamento appreso, che non concerne solo strati marginali e bassi della società. L’individuo, per l’autore, è un contenitore “vuoto” che si riempie attraverso le esperienze vissute all’interno della società; un “soggetto diventa deviante quando prendono il sopravvento le definizioni favorevoli alla violazione”<sup>46</sup>.

Il cambio di prospettiva, dal punto di vista sociologico, è importante, in quanto Sutherland ipotizza un modello fondato sulla diversità culturale. Infatti, mentre “alcune culture valorizzano la violazione delle norme di comportamento dominante, altre, attribuiscono importanza alla conformità ad esso. Il diventare deviante dipende dalla quantità di vita trascorsa nell’una o nell’altra cultura”<sup>47</sup>. Benché la teoria dell’associazione differenziale sia stata aspramente criticata, rimane il fatto che Sutherland apre la strada ad una nuova prospettiva nello studio del mondo deviante, teorizzando non più l’assenza di norme, ma l’esistenza di differenti codici normativi.

Mentre Sutherland aveva sostenuto l’esistenza di diverse culture nell’ambito della stessa società industriale, i funzionalisti, ed in particolare Cohen, ritengono che il modello culturale dei devianti sia in opposizione con quello dominante, in quanto creato in contrapposizione ad esso.

### 3.1.4. La teoria funzionalista

Come primo aspetto è interessante analizzare tutta quella tradizione teorica che considera la devianza dal punto di vista dell’ordine sociale, un ordine sociale che deve essere mantenuto e conservato eliminando ogni forma di devianza considerata come un comportamento sbagliato ai fini del benessere della società<sup>48</sup>.

A queste teorie si contrappongono quelle elaborate nell’ottica marxista che invece vedono i devianti coinvolti in una lotta contro un ordine sociale

---

<sup>45</sup> Sulla teoria dell’associazione differenziale si veda D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., p. 148-153.

<sup>46</sup> G. Gennaro, *Manuale di sociologia della devianza*, Milano, Angeli, 1991, p. 65.

<sup>47</sup> N. Emler, S. Reicher, *Adolescenti e devianza*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 69.

<sup>48</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit. pp.80-90

oppressivo. Tale scelta ha come obiettivo quello di restringere il campo d'indagine sull'elaborazione e sui cambiamenti del pensiero scientifico rispetto al problema della socializzazione e delle sue disfunzioni.

Emergono, da un punto di vista teorico differenti ipotesi sul modo in cui la società può fallire nella corretta socializzazione dei suoi membri. Alcune forme dell'organizzazione sociale non trasmettono all'individuo modelli di moralità in grado di orientare il comportamento del deviante. In caso contrario, può essere la società stessa che a volte fornisce all'individuo dei modelli di moralità che non sono quelli corretti oppure fornisce per tutti lo stesso modello, ma impedisce ad alcuni di loro di comportarsi in conformità ad esso. Infine può esserci qualcosa nel modello di moralità dominante che scatena il comportamento deviante.

Il passaggio coincide con l'emergere di un paradigma sociologico destinato a rimanere a lungo dominante la cui diffusione fu tale che ancor oggi è in grado di fornire "il retroterra ideologico ai discorsi di senso comune sulla devianza"<sup>49</sup>. Stiamo parlando dello struttural-funzionalismo, rappresentato dai lavori del suo caposcuola: Talcott Parsons<sup>50</sup>.

Nell'impianto teorico del sociologo americano la solidarietà sociale, il problema attorno cui ruotava tutto il lavoro di Durkheim, attraverso la quale si sarebbe dovuto ovviare ad anomia e conflitti cessa di essere un obiettivo da raggiungere, per trasformarsi in un postulato indiscutibile: la coscienza collettiva diviene in Parsons un dato di fatto a partire dal quale studiare i meccanismi di funzionamento del sistema sociale<sup>51</sup>.

Le conseguenze della neutralizzazione teorica di ogni conflitto o possibile anomia, insita nella descrizione di una società assolutamente consensuale, si fanno sentire maggiormente sul piano della rappresentazione del crimine che tale costruzione offre. Parsons, infatti, minimizzando il problema dei conflitti, risolve la questione del crimine in un problema individuale: se una deviazione rispetto

---

<sup>49</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p. 77.

<sup>50</sup> Non è questo il luogo adatto per sviscerare le ragioni dell'inversione di paradigma che la concezione del controllo sociale nelle scienze sociali Americane subì, sulla questione cfr.: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit. p. 83 e ss.;

<sup>51</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p. 77 e ss.; inoltre: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., p. 83 e ss.

all'ordine costituito si è potuta produrre, la ragione sarà da rintracciare all'interno dell'individuo, in un problema di cattiva socializzazione.

Se, infatti, “i cardini della teoria di Parsons sono costituiti dal postulato di un sistema di valori condiviso e dall'interiorizzazione di tali valori nella socializzazione”<sup>52</sup> il verificarsi di un episodio di devianza sarà interamente dovuto ad un problema di cattiva interiorizzazione di questi valori condivisi dalla maggioranza non deviante. E' evidente pertanto come l'elemento criminale torni ad essere rintracciato nell'individuo, in uno scarto, in un'anomalia rispetto alla descritta o meglio prescritta - come sottolinea D. Melossi<sup>53</sup> - normalità, “in questo modo l'infrazione ridiventa patologica (...) può essere concepita come una tendenza marginale che il sistema è in grado di correggere con i meccanismi di controllo sociale”<sup>54</sup>.

Nell'ambito della prospettiva struttural-funzionalista, secondo la quale il sistema sociale viene concepito come un insieme strutturalmente integrato in cui ogni parte è funzionale all'equilibrio interno, anche la devianza, entro certi limiti, svolge una propria funzione all'interno del tessuto sociale. I fenomeni devianti possono essere rivalutati in vista del loro presunto contributo alla dinamica dell'ordine sociale.

Uno dei maggiori esponenti della prospettiva funzionalista è Robert Merton, il quale sviluppa una posizione molto personale nella corrente funzionalista. Si dichiara contrario a qualsiasi teoria sistemica, di natura puramente speculativa, e ritiene che si debba guardare al modello funzionalista come ad uno strumento interpretativo della realtà sociale, fondato sull'esperienza di ricerca. Nella sua critica al funzionalismo, Merton introduce il concetto di teoria a medio raggio, ovvero una teoria in grado di interpretare i fenomeni sociali anche alla luce di differenti sistemi di pensiero sociologico: “Le teorie di medio raggio consistono di serie limitate di assunti da cui possono derivare logicamente e confermate empiricamente ipotesi specifiche”<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p. 83.

<sup>53</sup> D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., p. 84

<sup>54</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., p. 83

<sup>55</sup> R. K. Merton, *Teoria e struttura sociale*, (trad. it.), Bologna, Il Mulino, 1992, vol I, p. 226.

La sua analisi sociologica della devianza, così come quella di Durkheim, prende avvio dal rifiuto delle concezioni psicologiche (soprattutto di derivazione freudiana) e biologiche della devianza poiché, secondo l'autore, quanto più avanza il sapere delle scienze sociali, tanto più "l'immagine dell'uomo come fascio d'impulsi non domati comincia a sembrare più una caricatura che un ritratto"<sup>56</sup>. Merton difatti è convinto che sia la stessa struttura sociale a spingere il comportamento in direzione deviante "sono alcune strutture sociali ad esercitare una pressione ben definita su certi membri della società, tanto da indurli ad una condotta non conformista, anziché ad una conformista"<sup>57</sup> con la conseguenza che questi individui si comportano in tale maniera non perché abbiano particolari tendenze biologiche, ma perché reagiscono in modo normale alla situazione in cui si trovano calati.

La teoria di Merton si basa sulla convinzione che è la società stessa a proporre sia le mete culturali, sia gli scopi che l'individuo deve perseguire e raggiungere nell'arco della propria vita. Ma, la società non si limita a definire certe mete culturali: precisa anche le norme istituzionali, cioè i mezzi socialmente accettati, per raggiungere tali mete. Mete culturali e mezzi istituzionali sono i due elementi della struttura culturale. Tuttavia, al riguardo, è importante sottolineare che tali mezzi non sono quelli tecnicamente migliori per raggiungere le mete, ma sono quelli dotati di valori, difesi dalla maggioranza dei membri del gruppo e promossi per mezzo dell'uso combinato del potere e della propaganda.

Merton evidenzia il fatto che, mentre da una parte, mete e norme funzionano congiuntamente, dall'altra il senso di questa relazione non è affatto univoco. Infatti, quella contemporanea è una società che annette grandissima importanza ad alcune mete ed allo stesso tempo, non attribuisce la stessa rilevanza ai relativi procedimenti istituzionali.

Merton interpreta il meccanismo socio-culturale dell'America urbana e di ogni società post-capitalista sostenendo che "il processo per cui l'esaltazione del fine genera quel che nel senso letterale del termine si potrebbe chiamare una demoralizzazione (...), cioè una de-istituzionalizzazione dei mezzi, si verifica in molti gruppi nei quali le due componenti della struttura sociale non sono

---

<sup>20</sup> R. K. Merton, *Teoria e struttura sociale*, cit., vol II, p. 144

<sup>57</sup> Ivi.

grandemente integrate”<sup>58</sup>. Interessante, a questo punto, è individuare le forme di adattamento degli individui nei confronti di tale orientamento culturale.

Merton individua cinque alternative di adattamento: la conformità rappresenta la modalità di adattamento più comune; senza di essa non ci sarebbe la possibilità di vivere in una società. In questo caso vengono pienamente accettati sia i valori propagandati dalla cultura sia i mezzi indicati per ottenere lo status congruo con lo stile di vita che viene ad essi associato. Questa soluzione è, naturalmente, diffusa un po' in tutti gli strati sociali, anche se alcuni strati sembrano più inclini di altri ad optare per questa forma di adattamento. L'innovazione comporta l'accettazione delle mete culturali e, dunque, dei valori socialmente approvati, ma una presa di distanza nei confronti dei mezzi istituzionali. L'innovatore opta per l'uso di mezzi tecnicamente idonei a perseguire la meta, anche se, è ben consapevole che si tratta di mezzi socialmente non approvati.

L'opzione rituale riguarda, invece, coloro che respingono le mete ma accettano i mezzi. La rinuncia, impropriamente, si configura come un tipo di adattamento. Rinuncia, infatti, colui che non accetta né le mete né i mezzi istituzionalmente previsti per raggiungerle. Chi rinuncia abbandona il gioco definito dalla struttura socio-culturale in termini di esasperata competitività e si mette ai margini della società. L'elenco dei rinunciatari effettuato da Merton comprende delle categorie asociali e dei tipi particolari di devianti: gli psicotici, i visionari, i reietti, i mendicanti, i vagabondi, i girovaghi, gli ubriaconi cronici e i drogati.

La ribellione, infine, comporta una doppia scelta, prima il rifiuto delle mete e dei mezzi codificati, poi l'assunzione di nuove mete e di nuovi mezzi. Il ribelle combatte per una struttura socio-culturale alternativa a quella da cui ha preso la distanza. Il rifiuto dei valori dominanti e dei mezzi prescritti per realizzarli si accompagna all'impegno per sostituirli con altri valori in vista di una rifondazione radicale del sistema sociale.

La teorizzazione di Merton, come abbiamo visto, ruota intorno ad un perno centrale, da identificare nel concetto durkheimiano di anomia. In *Teoria e*

---

<sup>58</sup> R. K. Merton, *Teoria e struttura sociale*, cit., vol. II, p.144.

*struttura sociale* Merton ribadisce che l'anomia è “una frattura nella struttura culturale che ha luogo particolarmente quando si stabilisce un conflitto fra le norme culturali e le mete che queste norme impongono e le capacità socialmente strutturate dei membri del gruppo di agire in conformità ad esse”<sup>59</sup>. L'autore considera l'anomia come conseguenza dell'impossibilità strutturale di raggiungere le mete culturali, se non violando le norme istituzionali.

Il principio sociologico generale che emerge dall'analisi mertoniana è che non tutti dispongono delle medesime chances per raggiungere legittimamente gli obiettivi di status definiti con forza dallo stesso processo di socializzazione. Età, sesso, classe sociale d'appartenenza possono costituire un'agevolazione oppure un ostacolo per il successo poiché le classi sociali sono soggette in maniera differente all'influenza anomica.

La tipologia definita da Merton va letta per l'appunto come serie di modalità d'adattamento ad una condizione sociale anomica.

E' interessante, a questo punto, considerare alcune ipotesi elaborate da Albert Cohen che si riferiscono a specifici contesti di subculture devianti. In linea generale quest'autore si muove all'interno di una prospettiva essenzialmente mertoniana ma rimane colpito da alcune lacune presenti in tale teoria. Per prima cosa evidenzia il fatto che l'orientamento generale del comportamento deviante giovanile è innanzitutto “gratuito, maligno e distruttivo”<sup>60</sup>. Gratuito perché spesso il comportamento non ha alla base una motivazione razionale, maligno perché spesso è presente un elemento d'astio e di piacere sottile nell'offendere e nel provocare danni alla persona ‘per bene’, ed infine, distruttivo perché la subcultura giovanile si limita, in genere, a capovolgere le norme della cultura circostante senza proporre nessun'altra elaborazione oltre a questo orientamento negativo.

Cohen, così come già teorizzato da Merton, secondo una prospettiva necessariamente generalizzante, sostiene fermamente che la devianza si concentri nelle classi inferiori. Inizia, così, una lunga trattazione riguardante i valori, le norme e i comportamenti tipici dell'uomo “medio” americano.

---

<sup>59</sup> R.K. Merton, *Teoria e struttura sociale*, cit., vol. II, p. 349.

<sup>60</sup> A. K. Cohen, *Ragazzi delinquenti*, Milano, Feltrinelli, 1974, p. 19.

Il punto centrale di tutta l'argomentazione dell'autore è che tutti i giovani sono giudicati alla luce degli orientamenti etici presenti nella società. Ma, non tutti i giovani hanno le stesse possibilità di soddisfare tali criteri, soprattutto quelli appartenenti alle classi inferiori. Scrive Cohen "in America giovani di qualsiasi classe sociale hanno facoltà di entrare in competizione l'uno con l'altro ed in questo senso il sistema è democratico (...), differenze sistematiche (...) relegheranno sul fondo della piramide sociale i giovani appartenenti alle classi più svantaggiate, non direttamente a causa della loro posizione di classe in quanto tale, ma perché a causa di handicap connessi con la classe che agiscono da remora per loro, esse mancano delle qualifiche personali richieste. In breve, dove le opportunità di successo sono connesse con la classe, si produrrà lo scontento sociale nella misura in cui il sistema di qualificazione è democratico"<sup>61</sup>.

Appare chiaro, in queste righe, che Cohen non considera la democrazia come il toccasana indolore per ogni problematica sociale. Ricorda che anch'essa comporta dei costi in termini di scontento sociale e questo è particolarmente evidente all'interno di una società stratificata in classi. I giovani della classe inferiore, calati in aree di agire sociale dominate da standard della classe media, vanno incontro a notevoli problemi d'adattamento. Il giovane, frustrato nei suoi tentativi di essere riconosciuto ed accettato, assume una serie di comportamenti, quelli appunto della subcultura delinquente, che rappresentano il ripudio e il capovolgimento delle norme della classe media.

Cohen ritiene, tuttavia, che non tutti i giovani delle classi inferiori debbano necessariamente ruotare intorno ad una subcultura deviante "una certa percentuale di ragazzi di classe operaia accetta la sfida del sistema di qualificazione sociale della classe media e s'impegna nella partita secondo le regole del gioco sancite dalla classe media"<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> A.K. Cohen, *Ragazzi delinquenti*, cit., pp. 86-88

<sup>62</sup> Ivi.

### 3.1.5. David Matza e la devianza “sotterranea”.

Le teorie sinora esaminate condividono tutte una medesima prospettiva di tipo deterministico della società, sulla quale è necessario a questo punto soffermarsi. Questa prospettiva utilizza l'analisi delle posizioni sociali degli individui, per spiegare la natura delle strutture interne che li spingono alla conformità o alla devianza sociale. Matza mette in discussione questi orientamenti di studio, concentrando il proprio studio sul significato del comportamento. Un significato ricercato all'interno della realtà quotidiana vissuta dall'attore sociale.

Esponente della prospettiva naturalistica, Matza analizza e descrive molto accuratamente i fenomeni sociali; ciò gli permette di distaccarsi dalla rappresentazione dei devianti come individui spinti da forze sociali al di fuori del loro controllo, identificando gli scopi, le motivazioni e le paure che muovono un'azione deviante.

Da questa premessa risulta intuibile l'evoluzione di tale orientamento che, muovendo i primi passi in un terreno già battuto dalla psicologia sociale di tradizione mediana<sup>63</sup>, attribuisce grande importanza alla coscienza dell'attore.

La carica innovativa di Matza risiede proprio nell'attribuzione, al deviante, di una forma di sensibilità nei confronti del codice normativo presente nella società, anche quando commette reati. Spesso il giovane avverte vergogna nell'essere arrestato; i suoi tentativi di discolpa rivelano che egli è d'accordo sul fatto che qualcuno debba essere giustamente punito, ma non lui. A volte ci si trova davanti a scontati ed ingenui tentativi di farla franca, ma in realtà, sostiene Matza, spesso i sentimenti realmente vissuti dal giovane sono la vergogna, l'indignazione, la percezione di subire un'ingiustizia.

Nel suo studio sui giovani delinquenti, Matza, si pone il problema di spiegare perché un giovane diventa deviante, pur riconoscendo e condividendo le

---

<sup>63</sup> La grande influenza che George Herbert Mead avrà sulla teoria sociologica successiva è dovuta al fatto che egli si pone come problema fondamentale “quello di individuare i presupposti necessari per l'esistenza della società intesa come comunicazione, linguaggio, resi possibili da comuni simboli significativi. Mead è considerato come il fondatore di una scuola psicosociologica denominata interazionismo simbolico (...). Mead vede la personalità individuale emergere da un processo sociale, dall'attività pratica che unisce gli individui tra loro e li fa interagire(...). Ogni dicotomia tra società e individuo è superata.”. (A. Izzo, *Storia del pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino, 1991, p. 258).

regole di comportamento degli altri membri della società. Di conseguenza piuttosto che sulle culture devianti esterne a quella dominante, concentra la sua attenzione sulla devianza nascosta di quest'ultima.

In una società in cui le norme e i valori rappresentano delle guide flessibili per l'azione, il deviante può elaborare delle giustificazioni della propria azione, creando delle motivazioni che legittimano, dal suo punto di vista, la sospensione di una norma morale o legale e gli consentono di sentirsi autorizzato a trasgredire. In quest'ottica, l'ingresso nella devianza non implica l'interiorizzazione dei valori di una sottocultura contrapposta all'ordine sociale dominante, ma l'apprendimento delle tecniche di neutralizzazione che consentono all'individuo di continuare a considerare come legittime le regole che sta violando<sup>64</sup>.

Questa impronta teorica, benché fortemente criticata, sarà rivista e rivisitata da molti studiosi dagli anni '70 in poi.

Matza riesce ad aprire una nuova via nell'impronta concettuale della teoria della società di massa che fino a quel momento aveva guidato gli studi e le ricerche sulla devianza. Sposta l'attenzione dall'analisi dei processi, che generano le predisposizioni comportamentali dell'individuo, al contesto micro-sociale in cui gli atti devianti vengono compiuti. Inizia così una prospettiva di ricerca in cui ci si preoccupa di considerare la questione dal punto di vista dell'individuo, assumendo che le cognizioni sul mondo influenzano il comportamento.

### **3.1.6. La Labelling Theory**

Questa nuova generazione di sociologi, influenzati da prospettive sociologiche come la fenomenologia, l'interazionismo simbolico e l'etnometodologia, preferiscono impegnarsi nell'analisi dei comportamenti relazionali rispetto alle norme socioculturali. In ambito microsociale, prende forma un'idea di devianza come "costruzione sociale".

Il vasto e articolato movimento dei Neo-Chicagoans, termine con cui si voleva far riferimento alla capacità della tradizione della Scuola di Chicago di

---

<sup>64</sup> Cfr.: D. Melossi, *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, cit., pp.162-163

occuparsi dei problemi quotidiani della realtà metropolitana, tenta di affermare un diverso approccio allo studio dei fenomeni devianti.

Essi partono dalla critica e dal rifiuto dei precedenti modi “correzionali” di studiare la devianza, responsabili di aver ridotto la ricerca sociale ad una ricerca sulle cause dei comportamenti devianti.

Questa impostazione, eziologica e correzionale, interferisce pesantemente, secondo i neo-chicagoani, sulla capacità di comprensione dei fenomeni devianti.

“Il deviante non è colui che commette reati, ma anche colui che non si conforma alle regole e alle aspettative normalizzate della società. Costretto all'emarginazione e braccato, egli è spinto ad assumere sempre più i connotati del criminale o del diverso, fino a trovarsi una giustificazione di vita. In tal modo il sistema sociale, invece di rendersi flessibile nei confronti della diversità, sanziona i marginali e i devianti per poterli classificare come tali ed espellerli in nome della sicurezza e dell'ordine prestabilito”<sup>65</sup>. Da questa citazione di Mattioli, potremmo definire i principi fondamentali a cui fanno riferimento, nelle loro analisi, Becker, Lemert e Goffman, principali esponenti della Labelling Theory.

L'attenzione degli scienziati sociali si focalizza sugli individui, sull'interazione quotidiana e sulle regole che la guidano, mandando in secondo piano ogni considerazione più vasta di natura macrosociale, nella speranza di ricostruire un nuovo tessuto sociale nel quale i rapporti fra gli individui possano essere liberi da ogni condizionamento<sup>66</sup>.

La nuova sociologia della devianza statunitense si concentra quindi nello studio degli stili di vita, della qualità della vita e delle relazioni interpersonali, impegnandosi a descrivere i modi in cui i soggetti si comportano nel processo del divenire devianti. Questo atteggiamento analitico è, in realtà, strettamente connesso alla volontà di eliminare definitivamente dalla ricerca sociale il concetto di patologia<sup>67</sup>, sostituendolo con l'idea che nell'esistenza sociale vi sia la diversità.

---

<sup>65</sup> F. Mattioli, *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Roma, Seam, 2002, pp. 122-123

<sup>66</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., pp. 103-19

<sup>67</sup> Il concetto di patologia, sostenuto da esponenti degli ambienti criminologici e sociologici, trasportava in malattia ogni forma di reato, di dissenso e di disadattamento, considerando la trasgressione un sintomo, un disturbo della condotta. Su tale punto si veda il paragrafo 3.1.1. del presente capitolo.

E' Lemert ad anticipare quest'esigenza, che sarà poi centrale negli studi dei labelling theorists, affermando la necessità di rompere "con le tradizioni dei vecchi patologi sociali e di abbandonare una volta per tutte l'idea arcaica, e derivata dalla medicina, che gli esseri umani possono essere distinti in normali e patologici (...). I fenomeni sociopatici diventano semplicemente comportamento differenziato che, in un dato tempo e in un dato luogo, è socialmente disapprovato, mentre lo stesso comportamento può essere socialmente approvato in altri tempi e in altri luoghi"<sup>68</sup>.

Si prospetta, quindi, un modo diverso di guardare al problema della devianza, attraverso una nuova concezione che focalizza l'attenzione sul processo del divenire devianti, in cui giocano un ruolo fondamentale i processi di attribuzione, di etichettamento e di stigmatizzazione che colpiscono la condotta deviante.

Le teorie tradizionali avevano cercato di rintracciare le cause d'insorgenza del comportamento deviante indicandole di volta in volta come fattori biologici, psicologici, culturali e sociologici, e/o nella costruzione di categorie e modelli teorici complessi dell'azione deviante, in una prospettiva più o meno deterministica<sup>69</sup>.

Le nuove teorie evitano la spiegazione causale e adottano un modello flessibile dell'azione umana, si interessano unicamente ai meccanismi di etichettamento che rappresentano la reazione sociale alla devianza. La definizione di Becker esprime bene il significato di questo nuovo orientamento teorico "la devianza non è la qualità di un atto compiuto da una persona, ma piuttosto la conseguenza dell'applicazione di norme di sanzioni da parte di alcuni nei confronti di un trasgressore (offender). Il deviante è uno a cui questa etichetta è stata applicata con successo; il comportamento deviante è il comportamento che le persone così etichettano"<sup>70</sup>.

Pur nelle notevoli differenze di approccio che caratterizzano questi autori, la distinzione di Lemert fra devianza primaria e devianza secondaria rappresenta uno dei concetti fondanti della teoria dell'etichettamento.

---

<sup>68</sup> E.M. Lemert, *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, cit., p.102.

<sup>69</sup> Cfr.: A. Dal Lago, *La produzione della devianza*, cit., pp. 47 e ss.

<sup>70</sup> H.S. Becker, *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Milano, EGA, 2003 , p. 9.

Lemert considera come primario quel comportamento deviante che “viene razionalizzato o comunque considerato come funzione di un ruolo socialmente accettato. In tali condizioni il comportamento patologico e quello normale rimangono separati, mentre talune tensioni continueranno a persistere nella stessa persona”<sup>71</sup>. E’ una questione empirica il vedere “come e sino a quando una persona può continuare a dissociare le sue tendenze sociopatiche, in modo che queste siano considerate soltanto delle appendici problematiche di ruoli normali”<sup>72</sup>. Per devianza primaria Lemert intende un comportamento che, pur essendo obiettivamente deviante, non viene censurato e, quindi, non comporta una ridefinizione dello status sociale del trasgressore. Non tutti i devianti primari (coloro cioè che compiono comunque un atto che costituisce un allontanamento da certi valori, norme o costumi dominanti nella società) sono definiti devianti dalle autorità.

Da ciò i neo-chicagoani trassero un’importante quanto innovativa conclusione: le analisi sociologiche sulla devianza, compiute sulla base delle statistiche ufficiali, sono di dubbia validità; i tassi ufficiali sul volume e sulla distribuzione dei crimini, della delinquenza, delle malattie mentali e di altre forme devianti, possono benissimo non corrispondere al volume reale (primario) della devianza. Lo scopo principale della ricerca dovrebbe essere l’analisi della reazione sociale, del modo in cui le agenzie di controllo creano esse stesse la devianza attraverso la stigmatizzazione, l’esclusione e l’isolamento.

Il passaggio alla devianza secondaria avviene nel momento in cui il comportamento deviante si ripete con una certa frequenza diventando ampiamente visibile e generando una forte reazione sociale. E’ quindi probabile che tale evoluzione sia caratterizzata dall’assunzione, da parte del soggetto che trasgredisce, di un ruolo deviante “quando una persona comincia ad impiegare il suo comportamento deviante, o un ruolo basato su esso, come mezzo di difesa, attacco, adattamento, ai problemi impliciti o espliciti creati dalla reazione sociale ad essa, la sua devianza è da considerare come secondaria”<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> E.M. Lemert, *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, cit. , p. 75.

<sup>72</sup> Ivi.

<sup>73</sup> Ibidem, p. 76.

Il concetto di devianza secondaria indica il passaggio a status degradati a seguito di una reazione sociale estesa e formalizzata nelle azioni degli agenti del controllo sociale. Tale passaggio, sostiene Lemert, determina dei cambiamenti nella struttura psichica del soggetto. Prima di descrivere come avviene tale passaggio è opportuno premettere che l'importanza, attribuita in una simile analisi sociologica ai processi di definizione ed interazione sociale, deriva dall'applicazione e dallo sviluppo, operato da Lemert, di alcuni aspetti teorici fondamentali dell'interazionismo simbolico: corrente questa al tempo stesso psicologica, filosofica e sociologica.

Lemert riteneva di dover spiegare la devianza in termini di processo sociale; per lui (ma anche per gli altri neochicagoans) l'essere definiti ed etichettati come devianti costituiva una fase importante di un processo d'interazione sociale più generale teorizzato proprio dall'interazionismo simbolico.

Le premesse fondamentali dell'interazionismo simbolico possono essere così sintetizzate: a) la persona è il prodotto di un'interazione ed il sé è da vedersi come una costruzione sociale, il modo in cui agiamo e ci percepiamo come individui è in parte il risultato di come gli altri ci trattano; b) il comportamento umano non è predeterminato ma costruito attraverso continui processi interattivi. Esso non è causato soltanto da forze interne (per esempio istinti, pulsioni o bisogni) o da forze esterne (ovvero sociali), ma da un'interpretazione cosciente e socialmente derivata di stimoli interni ed esterni.

L'ancoraggio a questa impostazione di natura psico-sociologica risulta evidente laddove Lemert sostiene che l'interesse principale del sociologo deve consistere nell'accertare attraverso quali procedimenti l'individuo, etichettato come deviante dalla collettività o da un'agenzia preposta all'esercizio del controllo sociale, arrivi a mutare la concezione del proprio sé e giunga a percepirsi come deviante, diventandolo progressivamente anche nei fatti.

Egli ritiene che non tutte le azioni che “tendono persistentemente ad opporsi ad altre persone, a frustrarle o a complicare loro l'esistenza”<sup>74</sup> e che perciò “pongono questioni di valutazione, di reciprocità, di conseguenze e di costi

---

<sup>74</sup> E.M. Lemert, *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, cit., p. 31.

cumulativi per gli altri”<sup>75</sup> sono definite come devianti e fatte oggetto di controllo sociale. Possono essere invece compiuti degli “accomodamenti”, grazie ai quali il comportamento viene ad essere in qualche modo contenuto, le sue conseguenze minimizzate ed i suoi costi resi sostenibili almeno per un certo tempo.

In pratica, il comportamento diventa deviante, quando “irriterà in modo aperto e palese ai valori di coloro che occupano posizioni dominanti”<sup>76</sup>. Soltanto a questo punto il problema diverrà appunto un problema di controllo sociale ed una soluzione sarà il definire categoricamente una persona come deviante. La devianza secondaria conduce all’etichettamento di una persona come deviante compiuto da agenzie di controllo sociale. Specificatamente la deviazione secondaria consiste nel comportamento deviante in risposta ai problemi di stigmatizzazione, degradazione, isolamento prodotti dalla reazione sociale.

Lemert ritiene che il passaggio da un iniziale comportamento non conforme alle norme vigenti ad uno di devianza sistematica sia attribuibile all’interazione esistente tra la reazione sociale al comportamento deviante e il comportamento stesso. Concetti come stigmatizzazione, esclusione, degradazione, mortificazione del sé, utilizzati per indicare la sostanza o le conseguenze della reazione sociale alla devianza, compaiono nelle opere di Lemert per descrivere come “le agenzie e le istituzioni apparentemente organizzate in vista di compiti assistenziali, rieducativi, riabilitativi e terapeutici, diano forma e significato alla devianza e giungano a stabilizzarla come devianza secondaria”<sup>77</sup>.

In sintesi, è importante evidenziare che Lemert ha avuto l’incontestabile merito di elaborare un’ipotesi sul comportamento deviante profondamente innovativa, centrata per la prima volta sul ruolo decisivo che le istituzioni e i sistemi del controllo sociale possono avere, come variabile indipendente, nel processo del divenire devianti.

Insieme a Lemert, Becker rappresenta un altro importante esponente e sostenitore della teoria dell’etichettamento. Da quest’autore il comportamento deviante è concepito come una serie di fasi, di passaggi secondo un modello di sviluppo sequenziale ed è proprio su questa base concettuale che Becker propone

---

<sup>75</sup> E.M. Lemert, *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, cit., p. 31.

<sup>76</sup> Ibidem, p. 32.

<sup>77</sup> Ibidem, p. 20.

il concetto di carriera. Essa si sviluppa seguendo diversi passi da quelli iniziali - una prima infrazione - a quelli finali, dove sono compiutamente sviluppati motivazioni e interessi devianti i quali sono stati socialmente appresi.

Scrive infatti, Becker “l’individuo apprende, in breve a partecipare ad una subcultura organizzata intorno ad una particolare attività deviante”<sup>78</sup>. Il punto centrale dell’autore rimane sempre la convinzione che l’instaurazione di uno stabile e ripetuto comportamento deviante sia dato dal fatto di essere presi ed etichettati pubblicamente come devianti.

“Il comportamento è una conseguenza della reazione pubblica alla devianza, piuttosto che una conseguenza di qualità intrinseche dell’atto deviante. Posto in termini più generali, il punto è che il trattamento dei devianti nega ad essi di percorrere le routine della vita quotidiana che sono aperte a tutti. A causa di questo diniego, il deviante deve necessariamente sviluppare percorsi proibiti”<sup>79</sup>.

Il passo finale della carriera del deviante è quello di identificarsi all’interno di un gruppo deviante organizzato, poiché è l’appartenenza stabile ad un gruppo simile che determina nell’individuo un sensibile assestamento della concezione del sé. Nel momento in cui il deviante è etichettato come tale dalla società, entra a far parte di quelle che Goffman chiama istituzioni totali. Sono definite come strutture sociali in grado di controllare in modo onnicomprensivo il comportamento dei loro membri.

Tale potere è “simbolizzato nell’impedimento allo scambio sociale e all’uscita verso il mondo esterno, spesso concretamente fondato nelle stesse strutture fisiche dell’istituzione”<sup>80</sup>. L’idea dell’istituzione come “luogo circondato da barriere permanenti”<sup>81</sup> è alla base dell’opera di Goffman *Asylums*, il risultato di una ricerca in un ospedale psichiatrico.

All’interno delle istituzioni totali l’internato perde la propria identità e la propria personalità in quanto il dover rinunciare ai propri abiti e usare una divisa, l’esser chiamati con un numero anziché con il proprio nome ed il doversi privare dei propri oggetti, conducono il singolo internato ad inglobarsi con le norme delle

---

<sup>78</sup> H.S. Becker, *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, cit. p. 31.

<sup>79</sup> Ibidem, p. 35.

<sup>80</sup> E. Goffman, *Asylums*, Torino, Comunità, 2001, p. 34.

<sup>81</sup> Ibidem, p. 273.

istituzioni fino a annullarsi completamente in esse. Goffman analizza il rapporto tra gli individui etichettati (ed internati) con lo staff, le forme di adattamento degli individui alle regole dell'istituzione, la vita sotterranea che la caratterizza, la carriera morale dell'escluso/recluso.

In questo contesto si colloca la riflessione sulle modificazioni del sé del soggetto il quale è sottoposto all'azione dei responsabili delle istituzioni, il cui obiettivo è quello di un progressivo annullamento dei tratti peculiari degli internati. Questa impronta teorica ci aiuta a capire il desiderio del sociologo americano di considerare la reazione istituzionale, in particolare l'applicazione delle sanzioni alla violazione delle norme penali e la gestione di tali punizioni all'interno delle istituzioni totali, in quanto esso è un tassello fondamentale nel processo di fissazione dell'identità deviante, del passaggio dalla devianza primaria a quella secondaria, della strutturazione della carriera criminale.

E' forte la critica sia nei confronti della prospettiva positivista, che esaltava la funzione rieducativa della pena, sia rispetto all'approccio correzionalista proposto dal funzionalismo.

Il carcere, così come l'istituto psichiatrico, è un'istituzione totale in cui, attraverso l'organizzazione dello spazio e del tempo ed un sistema di premi e punizioni, si producono mutamenti "del tipo di credenze che l'individuo ha su di sé e su coloro che gli sono vicini"<sup>82</sup>. Benché tali istituzioni si pongano diversi obiettivi, secondo Goffman, quello della riabilitazione non è raggiunto. Infatti, al momento dell'uscita il degente, spogliato da ogni convinzione, si trova a dover affrontare un ulteriore processo di degradazione e mortificazione, perpetuato stavolta all'esterno dell'ospedale. L'esperienza di degente sembra infatti lasciare un segno indelebile e visibile sulla persona, "uno stigma", come lo definisce Goffman precisando che "una volta risulti che egli (l'individuo) è stato in ospedale psichiatrico, la maggior parte del pubblico, sia formalmente - in termini di riduzione di impiego - che informalmente - in termini del trattamento quotidiano generale - lo considera una persona da respingere; gli mette addosso uno stigma"<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> E. Goffman, *Asylums*, cit, p. 44.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 370.

Goffman ritiene che la posizione dell'internato nel mondo esterno non potrà più essere quella che era prima in quanto scatterà questo processo di stigmatizzazione. Per gli ex detenuti “il fatto di essere stati in prigione è sufficiente ad orientarli verso la comunità della malavita, vasta come un mondo, che comprometterà dal quel momento la loro esistenza”<sup>84</sup>.

Le teorie appena esposte, di matrice interazionista, sono state sviluppate dagli studiosi appartenenti alla Labelling theory. Considerata agli inizi degli anni sessanta come una teoria profondamente innovativa, una decina d'anni dopo la labelling theory perde parte della sua credibilità. Le accuse maggiori sono quelle di cadere nello stesso determinismo delle teorie sociologiche precedenti, duramente criticate dagli stessi studiosi.

La teoria dell'etichettamento, abbandonando prematuramente la ricerca sulle cause della devianza primaria e intravedendo nella reazione sociale la spiegazione automatica della devianza, si presta ben presto a critiche di eccessivo relativismo, determinismo, semplicismo, ipercriticismo non costruttivo.

La semplificazione e l'evoluzione a cui vanno incontro le idee avanzate già negli anni cinquanta da Lemert, provocano in quest'ultimo un allontanamento polemico dal labelling approach.

Scrivendo Lemert nel 1972 “a quelle che nei miei scritti si ponevano come idee, avanzate a titolo di ipotesi e non strettamente collegate tra di loro, circa la devianza e la reazione sociale, subentrò l'esposizione, da parte di Becker, della teoria secondo la quale i gruppi sociali producono la devianza, ed è deviante quel comportamento che viene etichettato come tale (...). Retrospectivamente, queste vanno considerate formulazioni arrischiate, ampiamente responsabili dell'indiscriminato impiego della labelling theory in una varietà di ricerche e di scritti sulla devianza. Sfortunatamente, l'impressione di rozzo determinismo sociologico lasciata dalle affermazioni di Becker ed Erikson è stata amplificata (...) dalla tendenza di essi ad insistere sulla arbitrarietà dell'azione pubblica, sulla stereotipia dei processi decisionali negli ambienti burocratici, sulla parzialità nella amministrazione della legge e sul generale carattere prevaricatorio dei controlli

---

<sup>84</sup>E. Goffman, *Asylums*, cit, p.44.

sociali nei riguardi dei devianti”<sup>85</sup>, ed ancora “l’accusa più consistente è di descrivere il controllo sociale come qualcosa di arbitrario (...). Nelle formulazioni più estreme della labelling theory, il processo attraverso il quale si diventa devianti appare ineluttabile; i devianti perdono la propria identità per divenire simili a ‘organismi vuoti’ che vengono ‘a colpo sicuro’ etichettati dagli altri”<sup>86</sup>.

E’ chiaro che Lemert ha avuto l’incontestabile merito di elaborare un’ipotesi sul comportamento deviante profondamente innovativa, centrata per la prima volta sul ruolo decisivo che le istituzioni e i sistemi del controllo sociale possono avere, come variabile indipendente, nel processo del divenire devianti.

Nei suoi lavori, devianza primaria e devianza secondaria (soprattutto la devianza primaria) non risultano mai collocati entro il quadro di un’analisi globale della società. Ciò perché Lemert indirizza la sua ricerca verso l’analisi e la descrizione dei comportamenti devianti, attraverso un’esplorazione diretta del mondo deviante come metodo principale per giungere ad una sua comprensione.

In sostanza si tratterebbe di un’analisi, o meglio di una descrizione di aspetti della reazione sociale alla devianza prima sottovalutati; di una ricerca impegnata nello studio delle sequenze dei processi sociali da utilizzarsi come modello analitico paradigmatico e non come modello teorico generalizzabile. D’altra parte come lo stesso Lemert ha avuto modo di precisare “nello studio della reazione sociale, un unico modello o teoria non è sufficiente; i modelli devono essere adeguati all’area che viene studiata, ai valori, alle norme e alle strutture identificabili nell’ambito di essa, e alle caratteristiche particolari delle persone e degli atti che vengono definiti devianti. Inoltre il fatto che l’analisi prenda le mosse dalla reazione sociale non annulla l’importanza di tali atti, ossia degli oggetti nei confronti dei quali la reazione sociale si manifesta”<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup> E. Lemert, *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, cit. pp. 21-24

<sup>86</sup> Ivi.

<sup>87</sup> Ibidem, p. 28.

### 3.1.7. Le teorie conflittuali

Gli sviluppi teorici tra gli anni '70 e buona parte degli anni '80 spostano il focus dell'ipotesi costruzionista ad un livello macrosociale in quanto il concetto di devianza è strettamente legato alla società. L'attenzione si focalizza sui fenomeni e sui processi che rappresentano la repressione istituzionale, mentre restano in secondo piano i comportamenti non conformisti, che avevano appassionato fino ad allora i sociologi della devianza. Le teorie conflittuali della devianza abbandonano l'idea, propria del funzionalismo, secondo la quale i sistemi sociali sono entità integrate ed equilibrate perché fondate sul consenso, abbracciano la convinzione che sia il conflitto l'elemento costitutivo di ogni dinamica sociale.

Un altro aspetto importante da sottolineare riguarda il ritorno dell'attenzione sulla devianza di tipo criminale e, di conseguenza, il riproporsi della centralità della criminologia. L'esplicito riferimento alla criminologia, da parte delle correnti critiche, indica “una deliberata scelta di campo: quella dei fenomeni che costituiscono l'oggetto di una repressione istituzionale e delle modalità attraverso cui questa si esplica”<sup>88</sup>.

La sociologia del conflitto presenta due versioni: una versione pluralista ed una versione marxista. La versione pluralista nasce nello stesso clima culturale in cui vedono la luce le correnti sociologiche dell'interazionismo simbolico, dell'etnometodologia e della fenomenologia statunitensi. Cambia la posizione del sociologo nei confronti della società americana, in quanto, distanziandosi maggiormente dalle élites governative, questi studiosi hanno la possibilità di guardare al conflitto non più come ad un fattore di turbamento dell'ordine sociale causato da disfunzioni psicologiche presenti nei comportamenti individuali o dall'esistenza di “patologie sociali”, ma come una componente importante dell'ordine sociale. È Dahrendorf ad indicare la necessità “di uscire dall'utopia” di una visione della società come un insieme integrato d'interessi e valori comuni e riconoscere il conflitto come un elemento normale e universale della società.

La struttura sociale è composta – afferma Coser – da numerose unità associative e caratterizzata da un equilibrio dinamico che garantisce il

---

<sup>88</sup> M. Ciacci, V. Gualandi, *La costruzione sociale della devianza*, Bologna, Il Mulino, 1977, p. 44.

cambiamento; ciò che minaccia l'equilibrio della società non è il conflitto in sé ma l'incapacità del sistema sociale di rispondere al conflitto e di volgerlo a suo favore. Quindi, il maggior pericolo per una struttura sociale è costituito dalla rigidità e dall'incapacità di governare il mutamento.

Si ritrovano in Coser influenze della teoria funzionalista del conflitto, del quale giustifica la necessità e l'utilità per il sistema sociale. Il conflitto, se regolato da principi e procedure collettivamente condivise, ha la funzione sociale di favorire il consolidamento della società e delle sue istituzioni.

Coser sottolinea anche l'importanza del rapporto esistente tra il conflitto e la creazione o modificazione delle norme di diritto "la promulgazione di nuove leggi tende a verificarsi in quei settori della vita collettiva in cui il conflitto ha indicato la necessità di nuove norme. Il conflitto funge da stimolo per l'instaurazione di regole, norme e istituzioni nuove e agisce pertanto come una forza socializzatrice nei confronti di entrambe le parti contendenti"<sup>89</sup>.

La versione pluralista, sottolineando la rilevanza delle dinamiche fra gruppi in lotta per l'autorità, traslascia la dimensione strutturale del conflitto e quindi ogni riferimento ai suoi fondamenti nella sfera economica. La soluzione dei problemi emersi per effetto del conflitto, viene d'altronde coerentemente affidata alla mediazione politica ed al suo potere di riformare il quadro normativo.

Per Turk è centrale il ruolo dell'autorità in quanto tutti i rapporti sociali si basano sul rapporto tra ruoli dominanti e ruoli sottomessi; sono le autorità legali ad avere il potere di creare le norme, interpretarle e applicarle. Questo comporta che "lo studio della criminalità diventa lo studio dei rapporti esistenti tra gli status e i ruoli delle autorità legali- creatrici, interpreti e responsabili dell'applicazione degli standard del bene e del male agli individui componenti la collettività politica- e quelli dei soggetti- coloro cioè che accettano o ostacolano, ma che comunque non generano tali decisioni"<sup>90</sup>.

Anche la collocazione del conflitto solo nella sfera politica costituisce un forte limite in quanto, così come osserva la Pitch si "traslascia il concreto dei rapporti sociali ed economici in cui l'attribuzione di status si attua ed ha

---

<sup>89</sup> L.A. Coser, *Le funzioni del conflitto sociale*, Milano, Feltrinelli, 1967, p. 145.

<sup>90</sup> A.T. Turk, *Conflict and Criminality*, in A.K. Cohen, *Controllo sociale e comportamento deviante*, cit., pp.87-97.

significato”, ignorando “la necessità dell’esclusione e dell’emarginazione in rapporto a certi processi economici del capitalismo” con ciò “rimanendo pericolosamente ideologico”<sup>91</sup>.

L’altra tradizione d’analisi e di ricerca in cui si articola la prospettiva conflittualista è la versione marxista. La riflessione di Marx ed Engels sul crimine è legata alla più complessa situazione della classe operaia e del sottoproletariato nella società capitalista. Engels sottolinea il fatto che i delinquenti si trovano in momenti di depressione e di crisi economica nei quali il furto diventa una scelta obbligatoria “la miseria lascia all’operaio soltanto la scelta se morire lentamente di inedia, uccidersi subito o prendersi ciò di cui ha bisogno là dove lo trova in una parola rubare”<sup>92</sup>. Anche Marx si limita ad accennare al problema della delinquenza relegando le cause alle condizioni materiali dell’esistenza degli individui; il crimine è infatti l’espressione della lotta di un individuo isolato contro le condizioni predominanti, ed alla base del pensiero di Marx c’è il desiderio di “sottolineare la natura criminale del capitalismo in quanto sistema”<sup>93</sup>.

Per capire al meglio il motivo per il quale queste idee ritornano nel clima culturale di quasi un secolo dopo, è necessario descrivere la realtà sociale e culturale di quel periodo. Negli anni settanta si assiste ad una politicizzazione dei fermenti presenti nelle società occidentali con una conseguente radicalizzazione delle posizioni ideologiche. Si delinea un nuovo modo di guardare al problema della devianza, intesa come comportamento razionale e significativo, che viene inquadrato all’interno del contesto sociale capitalista.

La riflessione sul comportamento deviante si concentra sull’analisi delle connotazioni materiali del deviante, sul significato storicamente e politicamente determinato delle definizioni applicate a tale concetto e sulle forme che assumono il controllo e la repressione attuate dalle istituzioni. Al deviante si attribuisce la qualifica di vittima del sistema ed alle istituzioni quella di avere la funzione di repressione dei comportamenti non conformi all’ordine sociale, lo stesso ordine duramente criticato negli anni settanta.

---

<sup>91</sup> A.K. Cohen, *Controllo sociale e comportamento deviante*, cit., p. 113.

<sup>92</sup> F. Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, Roma, Editori Riuniti, 1955, p. 152.

<sup>93</sup> I. Taylor, P. Walton P., J. Young, *Criminologia sotto accusa*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975, p. 336.

Il sociologo Tennis Chapman si interroga sul rapporto tra potere e criminalità. Il tema dello stereotipo è importante proprio perché ad esso è affidata la rottura con la criminologia classica che, secondo l'autore, è il punto di partenza dal quale prendono avvio le definizioni dei sociologi nel campo della criminologia. Secondo Chapman il nuovo sapere sociologico sul tema della devianza e della criminalità deve partire dall'analisi dei meccanismi di produzione degli stereotipi, da parte delle istituzioni di controllo sociale e delle funzioni che esse svolgono.

Le problematiche della devianza sono definite come relative e dipendenti dalla definizione sociale creata sulla base degli stereotipi; questi ultimi sono strettamente collegati al potere, all'appartenenza di classe. Il nodo centrale è costituito dalla constatazione che "azioni identiche, con identici risultati possono essere criminali o non criminali, o anche buone, a seconda dell'età, del sesso, della posizione sociale o della posizione dell'attore"<sup>94</sup>.

Questo breve accenno ci aiuta a comprendere il rinnovato interesse di questi sociologi della devianza non soltanto verso l'analisi dei comportamenti non conformisti, legati all'infrazione di norme morali e condivise dalla società, ma soprattutto verso le diverse modalità di repressione istituzionale del crimine messa in atto sulla base delle dinamiche di classe. Questo nuovo ramo della criminologia rivisita le ipotesi del conflitto e della reazione sociale ricercando una diversa razionalità e consapevolezza del deviante, la sua potenziale carica rivoluzionaria, la natura criminalizzante del potere e dei suoi sistemi di controllo.

A partire dalla metà degli anni settanta molti studiosi hanno scelto di analizzare le funzioni svolte dalle teorie criminologiche in rapporto alle esigenze di ordine e di controllo sociale. Ma non solo, in quanto queste teorie, politicamente ed economicamente rilevanti, sono utilizzate come criterio di smascheramento nei confronti dei capisaldi e dei principi dell'ordinamento giuridico vigente.

La delinquenza giovanile si configura, quindi, come processo sociale, vale a dire che i comportamenti e le azioni particolarmente rilevanti in età evolutiva e adolescenziale, vengono considerati come un linguaggio per comunicare un

---

<sup>94</sup> D. Chapman, *Lo stereotipo del criminale*, Torino, Einaudi, 1971, p. XV

disagio interiore. “I significati delle devianze giovanili sono quindi molteplici in relazione ai contesti, alle situazioni, alle personalità, pur mantenendo qualcosa di fondamentalmente omogeneo in relazioni alle condizioni dell’adolescenza”<sup>95</sup>.

### 3.1.8. Devianza e azione comunicativa

La ritrovata vitalità nello studio del problema della devianza, degli aspetti culturali e sociali avvenuti nel corso degli anni '90 aiuta a ricontestualizzare il problema alla luce di un nuovo paradigma che considera l’azione e la reazione sociale come forme di comunicazione.

Nel corso del Novecento, e in modo particolare dopo la Seconda Guerra Mondiale, le società occidentali hanno vissuto al loro interno tutta una serie di mutamenti sociali strettamente connessi alle sfere più rilevanti dell’esistenza individuale e collettiva<sup>96</sup>. Tra questi, è importante menzionare i cambiamenti che si sono sviluppati a livello culturale sia nella sfera globale così come nell’esperienza personale: il declino del lavoro industriale e la tendenza alla flessibilizzazione, l’emergere di una nuova etica nelle relazioni sociali personali di coppia, in famiglia e con gli amici, la deistituzionalizzazione crescente a livello politico, amministrativo e, soprattutto, economico<sup>97</sup> e il ruolo pervasivo dei mezzi di comunicazione di massa<sup>98</sup> sono solo alcuni dei molteplici tratti che compongono il frastagliato quadro del nostro presente.

La storia recente è stata caratterizzata da una “svolta culturale” in senso sia sostanziale, nella vita degli individui e dei gruppi, nella formazione delle soggettività e delle identità personali e sociali, sia epistemologico, cioè all’interno delle scienze sociali. Per cultura si può intendere, con Geertz, un “modello di significati trasmesso storicamente, significati incarnati in simboli, un sistema di

---

<sup>95</sup> T. Bandini, U. Gatti, *Dinamica familiare e delinquenza giovanile*, Milano, Giuffrè, 1987, pp 225-226.

<sup>96</sup> Cfr.: A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994

<sup>97</sup> C. Giaccardi, M. Gatti, *L’io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

<sup>98</sup> Per approfondimenti: G. Lo Sito, *Il potere dei media*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; D. McQuail, *I media in democrazia*, Bologna, Il Mulino, 1992; Silverstone R., *Televisione e vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 2000.

concezioni ereditate espresse in forme simboliche per mezzo di cui gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita”<sup>99</sup>. Nella società postmoderna l’esperienza soggettiva, non solo degli individui, ma anche delle comunità e delle istituzioni, si declina mediaticamente. I mezzi di comunicazione di massa rappresentano una delle infrastrutture principali delle nostre società.

Se, da una parte, la sociologia dei media ha emancipato il ruolo del pubblico - che da massa è diventato audience ed infine un insieme di fruitori - ed ha saputo cogliere il passaggio dai “formati generalisti” a quelli “particolaristi” e “tematizzati” nell’organizzazione sociale degli apparati della comunicazione, dall’altra parte acquista sempre più centralità la coscienza del fatto che “più approfondiamo lo studio dei media e più ci rendiamo conto che il tema centrale non è quello dei contenuti che i media passano, ma piuttosto il fatto che è attorno a essi che noi organizziamo gran parte della nostra esperienza individuale e collettiva”<sup>100</sup>: “Oggi la telecomunicazione è il nostro ambiente. Anche quando non vi si prende parte, per il fatto che altri vi partecipano, nel loro agire quotidiano sarà leggibile il loro apprendimento. Interagendo con loro si entra inevitabilmente in contatto con lo schermo, che dunque è sempre acceso per la comprensione pubblica del mondo”<sup>101</sup>.

I rapporti postmoderni, come rileva Bauman, sono sempre più caratterizzati da “frammentarietà, discontinuità, ristrettezza, focalizzazione e superficialità di contatto”<sup>102</sup> e le conseguenze si riflettono sui processi di costruzione dell’identità personale: “L’immagine di sé si frantuma in una raccolta di istantanee, ciascuna in grado di evocare, veicolare ed esprimere il proprio significato, spesso senza alcun riferimento alle altre. Invece di costruire la propria identità, con gradualità e pazienza, come si costruisce una casa - attraverso la lenta edificazione di soffitti, pavimenti, stanze, corridoi - si preferisce ricominciare sempre dall’inizio, sperimentando forme indossate sul momento e altrettanto facilmente dismesse: l’esito è una identità a palinsesto”<sup>103</sup>.

<sup>99</sup> C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 113.

<sup>100</sup> C. Giaccardi, Gatti M., *L’io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, cit., p. 136.

<sup>101</sup> U. Galimberti, *Psiche e technè*, Milano, Feltrinelli, 1999, p. 628

<sup>102</sup> Z. Bauman, *La società dell’incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999, p. 52.

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 65.

E' utile tenere nella giusta considerazione non solo l'azione umana in quanto tale, ma è necessario considerarla in un complesso intreccio con altri fattori. Ed è all'interno di questo quadro di riferimento che si inserisce l'analisi della devianza come azione comunicativa. Da una parte ritroviamo la rappresentazione mediata delle azioni, che si determinano tra i campi socialmente significativi della cultura, del crimine, della devianza, dei mass media; dall'altra, lo studio dei processi di criminalizzazione – del come si diventa criminali - e di resistenza, di azione e di reazione. Sono forme di pratiche collettive intraprese da individui, gruppi, imprenditori morali, agenzie del controllo sociale e operatori mediatici all'interno di una struttura sociale caratterizzata da una distribuzione differenziata del capitale simbolico, culturale, politico, economico e sociale che impone e riproduce forme di dominio, di marginalità e di disuguaglianza profondamente radicate.

In questa complessità di fattori è interessante analizzare lo stretto rapporto esistente tra la devianza minorile e l'approccio comunicativo, per capire quali sono le implicazioni teoriche e pratiche quando si parla di devianza come comunicazione.

L'approccio comunicativo costituisce una sintesi originale di una molteplicità di percorsi disciplinari. Prospettive teoretiche e strategie metodologiche che, a partire dall'interazionismo simbolico, con suggestioni provenienti dalla fenomenologia di Schutz, dalla teoria della relazione sociale di Lemert fino alla teoria dei sistemi di Luhmann, hanno contribuito a creare uno sguardo di ampio respiro nei confronti della devianza, del controllo sociale e della comunicazione.

La devianza minorile non è soltanto un fenomeno globalmente inteso ma presenta numerose specificità che rientrano in uno studio sistematico e complesso in quanto, come afferma lo stesso De Leo, “i processi che rendono unitario il problema della devianza e della delinquenza minorile e che aiutano a spiegarlo, non possono mai esaurire la spiegazione e la conoscenza”<sup>104</sup>.

Posto in questi termini, il discorso si settorializza proponendo una chiave di lettura del problema nell'ottica dell'azione deviante comunicativa. Parlando di

---

<sup>104</sup> G. De Leo, *La devianza minorile*, Roma, Carocci, 1999, p. 142

azione sociale, De Leo considera una doppia dimensione presente nel concetto stesso di azione: quella che si riferisce al sistema personale, all'elaborazione interiore, ai criteri selettivi della singola persona, e l'aspetto intersistemico, il quale indica il rapporto con gli altri, la comunicazione, il "significato sociale". C'è, infatti, una caratteristica insita in ogni azione deviante: quella di avere il vantaggio selettivo di amplificare la comunicazione.

Quindi, l'azione non è considerata solo come una semplice espressione della personalità ma anche come sistema psicosociale di parti interagenti, capace di svolgere funzioni comunicazionali. "L'azione verrà considerata come una struttura unitaria, un "linguaggio" e un "discorso" comunicativo che rinvia, fra l'altro, al rapporto fra l'individuo e il suo Sé, la sua famiglia, gli altri sistemi relazionali, il complesso sistema dell'osservatore"<sup>105</sup>. In altre parole, De Leo propone un'idea di costruzionismo complesso, ipotizzando il fatto che l'azione umana sia un processo il cui esito è qualcosa che il soggetto costruisce nelle sue interazioni durante il processo stesso.

Già David Matza evidenziava questa caratteristica rilevando come, per l'autore del comportamento, la scelta della devianza è una modalità per rendere più "evidente" il suo messaggio, per aumentarne la probabilità di diffondere i significati ma anche per affermare e difendere la sua identità. Anche la reazione all'azione deviante proveniente dalle istituzioni adibite al controllo sociale può essere considerata come una forma di comunicazione che, in parte, ritorna al soggetto che ha compiuto l'azione sotto forma di significato sociale riguardante sia le attese di ordine sociale, sia il rapporto sanzionazioni, sia il soggetto stesso.

"Parlare di devianza come comunicazione significa parlare di una comunicazione composita, complessa, che contiene l'aspetto del messaggio, ma anche quello del rumore: contiene sia la possibilità di veicolare messaggi, ma anche la possibilità che l'azione venga tradotta in rumore da parte del controllo sociale che decodifica il messaggio"<sup>106</sup>

La circolarità della comunicazione è il risultato, secondo De Leo, dell'interazione tra le "azioni-messaggi del soggetto e le azioni-messaggi del

---

<sup>105</sup> G. De Leo, D. Mazzei, *Per un'analisi sistemica dell'azione violenta*, in "Terapia Familiare", n. 30/1989, p. 22.

<sup>106</sup> G. De Leo, *La devianza minorile*, cit. p. 144.

controllo sociale”<sup>107</sup> ed è proprio attraverso questa circolarità che si possono studiare molteplici fattori che rientrano nella complessità della devianza stessa. Questo approccio teorico è estremamente fecondo quando si parla di devianza minorile in quanto “in età evolutiva la componente espressiva della devianza prevale su quella strumentale”<sup>108</sup>.

Ciò vuol dire che i ragazzi tendono maggiormente a tralasciare la componente strumentale e materiale dell’atto deviante per esprimere in maniera molto più forte i bisogni legati all’identità e alle relazioni come complessa espressione di soggettività in evoluzione e in relazione con il mondo esterno.

### 3.2. Gli adolescenti e la norma.

Si è ampiamente trattato della necessità, in una società, che ogni gruppo sociale si avvalga di norme<sup>109</sup> per un suo corretto funzionamento. Così come appare fondamentale, in una società, seguire linee di condotta in quanto esse hanno la finalità di prevenire conflitti, incomprensioni ed attriti fra gli individui. La necessità di regole è intensamente radicata nell’essere umano, ma è altrettanto profonda la tendenza ad infrangere limiti e norme fissati dal gruppo o dalla società.

Nel corso dell’adolescenza, la gran parte dei ragazzi giunge ad una più estesa comprensione della misura in cui l’azione umana è soggetta alla legge. Sono più frequenti le occasioni d’andare in luoghi pubblici e prendere parte ad attività senza il controllo dei genitori o di altri adulti.

---

<sup>107</sup> G. De Leo, *La devianza minorile*, cit., p.145

<sup>108</sup> Ivi.

<sup>109</sup> Si è ampiamente sottolineato che quando si fa riferimento alle norme, queste possono essere sociali o giuridiche. La norma sociale è “un’aspettativa, o un sistema di aspettative, connessa a parametri deontologici vigenti in una data cultura, e sorretta da sanzioni immediatamente riconducibili a stati della coscienza” Cfr.: G. Gennaro, *I diversi*, Roma, 1979. La norma giuridica è una norma sociale che è stata scritta e promulgata dall’autorità legittimata a farlo, per meglio tutelare interessi ritenuti fondamentali e importanti per la coesistenza del gruppo sociale di riferimento. Pertanto molte norme sociali diventano norme giuridiche, ossia entrano a far parte dei codici scritti, con la previsione, per chi le viola, di sanzioni giuridiche, ovvero sanzioni negative formalmente comminate da organi cui è riconosciuta l’autorità di giudicare. (Cfr.: B. Bertelli, *Devianza e vittimizzazione*, Trento, Artimedia 2002).

Ci si aspetta che gli adolescenti siano progressivamente in grado di controllare le proprie azioni, delle quali, d'altronde, a partire da un certo momento, sono legalmente responsabili. Nell'infanzia i genitori si collocano fra l'individuo e la legge, nell'adolescenza questo rapporto diviene più diretto e molti ragazzi entrano personalmente in contatto con le istituzioni e i rappresentanti della legge dello Stato.

Tutti i bambini condividono per anni un tipo particolare d'esperienza del sistema istituzionale: quello ufficialmente regolato dalla scolarizzazione che costituisce il primo contatto diretto e prolungato con un'organizzazione formale e con un'autorità istituzionale. Quest'esperienza rappresenta la base su cui i bambini sviluppano la prima comprensione dell'autorità formale e dei principi sui quali essa opera.

A 10-12 anni essi dimostrano di possedere già una conoscenza piuttosto ampia di quelle caratteristiche dell'autorità definita da Weber "formale" o "legale-razionale"<sup>110</sup> più di quanto gli studi sostengono. L'autorità istituzionale può essere considerata un sistema preposto ad organizzare e regolare le relazioni interindividuali. Fornisce, infatti, strumenti per coordinare le attività, distribuire le risorse e i doveri, risolvere i conflitti d'interesse ed eliminare i motivi di scontento.

Ciascun individuo intrattiene due tipi di relazione con questo sistema: d'obbedienza e di protezione – promozione. Nel primo gli è richiesto di conformarsi ai principi formalmente definiti sui comportamenti vietati e obbligatori, seguendo le indicazioni e le direttive dei soggetti autorizzati ad emanarle. Nel secondo tipo di relazione, di protezione – promozione, il sistema istituzionale fornisce agli individui la tutela dei loro diritti, della loro persona e dei loro beni, offrendo anche mezzi per recuperarli nel caso essi siano stati violati. Esso offre inoltre possibilità d'avanzamento sociale; in cambio d'obbedienza e collaborazione, il sistema istituzionale garantisce al soggetto protezione e una prospettiva di mobilità sociale.

---

<sup>110</sup> "Inteso in questo senso, il potere "autorità" può fondarsi, nel caso singolo, sui più diversi motivi di disposizione ad obbedire, cominciando dalla cieca abitudine fino a considerazioni puramente razionali rispetto allo scopo. A ogni autentico rapporto di potere inerisce un minimo di volontà di obbedire, cioè un interesse (interno o esterno) all'obbedienza". (Cfr.: M. Weber, *Economia e società*, Milano, Comunità, 1961, vol. I).

Secondo gli studiosi Emler e Reicher la devianza<sup>111</sup> adolescenziale è considerata “una forma d’accomodamento degli adolescenti alle richieste del sistema istituzionale”<sup>112</sup>. Questi autori propongono una nuova e convincente ipotesi di lavoro basata sulla nozione di “gestione della reputazione”.

Gli adolescenti possono in pratica assumere il progetto di acquisire e consolidare una reputazione, qual è quella del bullo, non conforme ai principi etici e alle norme sociali. Per varie ragioni, essi riescono a sviluppare un atteggiamento di sfiducia e talvolta di sfida verso l’ordine istituzionale e giungono così a cercare un proprio spazio nella società al di fuori di tale ordine, in una sorta di sistema informale che costruiscono con i coetanei che vivono le stesse esperienze.

Il gruppo dei pari, come nel caso delle varie bande, offre ai suoi membri l’opportunità di vivere in un ambiente in cui le norme formali della società sono sostituite da altre regole, elaborate dallo stesso gruppo secondo una logica trasgressiva.

In questa situazione, il bullismo costituisce sia una forma di sopravvivenza in un mondo in cui l’autorità sembra non rappresentare alcun sostegno, sia un modo di comunicare quello che si è o si pretende d’essere acquisendo una reputazione oppositiva e deviante.

Commettere un atto di devianza (o, viceversa, scegliere di non farlo) è il mezzo preferito dagli adolescenti per rivendicare la propria identità “antagonista” (o, al contrario, “integrata”). La devianza, secondo Emler e Reicher, è una strategia d’autopresentazione impiegata dai ragazzi per gestire la loro immagine pubblica. La reputazione è, nella sua natura, un fenomeno di tipo sociale. Essa riguarda il modo in cui l’individuo è percepito dai propri simili e affinché una persona possa assumere una certa identità, quest’ultima deve essere valida per tutti gli altri.

---

<sup>111</sup> La devianza, in prospettiva sociologica è azione, comportamento o fenomeno che si specifica in base alle norme presenti in un dato contesto sociale e culturale e vigenti in un determinato periodo storico. Essa rappresenta una reale o presunta violazione di aspettative normative che induce reazioni negative (sanzioni) da parte dei consociati. Tipo e contenuto della devianza sono strettamente correlati alla specificità dei gruppi sociali di riferimento e alla particolarità delle situazioni. (Cfr.: B. Bertelli, *Devianza e vittimizzazione*, Trento, Artimedia 2002).

<sup>112</sup> R. Emler, S. Reicher, *Adolescenti e devianza. La gestione collettiva della reputazione*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Il fatto che un adolescente sia capace di raggiungere e mantenere una determinata reputazione sociale, dipende fortemente dall'essere stato accettato come tale all'interno di un gruppo di coetanei.

Da un lato s'intravedono molti elementi di continuità tra il bullismo e gli aspetti del macrosistema, ovvero della società nel suo insieme in cui è ricorrente la celebrazione dell'affermazione personale anche a costo dell'aggressione, dall'altro emerge una sorta di separazione del tutto apparente e formale, tra il mondo dei ragazzi e quello degli adulti.

Il fenomeno della globalizzazione, dell'immigrazione, Internet, l'utilizzo quotidiano della tv che ha una notevole influenza sui giovani, i computer e la telefonia mobile sono tutti eventi che cambiano e condizionano gli scenari sociali e il comportamento di ciascun individuo.

Alessandro Costantini, pedagogista, psicologo e psicoterapeuta, autore del libro *Tra regole e carezze – Comunicare con gli adolescenti di oggi*, afferma: “E’ decisivo riuscire a confrontarsi con questi cambiamenti, è decisivo riuscire a trovare le modalità per adattarvisi, è decisivo impostare in maniera nuova l’azione educativa nei confronti dei giovani. Rinunciarvi significa non essere al passo con i tempi, scollegarsi dal mondo giovanile, non adempiere ad una funzione sociale vitale per la società”<sup>113</sup>. Ogni adulto che si rapporta con degli adolescenti, non può esimersi dal considerarsi un educatore. Metodo e strumento indispensabile per questo delicatissimo compito è la comunicazione che, se usata strategicamente, si dimostra utile nel contrastare e prevenire le forme d’aggressività. “Le azioni educative capaci di produrre tali cambiamenti – fa notare Costantini – dovranno necessariamente avere paradigmi comuni: il valore della pace, la negoziazione dei conflitti, il rispetto dell’uomo sia esso inteso da un punto di vista laico che religioso, l’attenzione alle radici e alle tradizioni etniche e culturali, l’integrazione tra i popoli e tra le religioni”<sup>114</sup>.

Il 4° Rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia, nella parte che analizza “i valori e le tendenze nella cultura giovanile”, fa notare come “tutti i valori di carattere collettivo o solidaristico siano costantemente subordinati a

---

<sup>113</sup> A. Costantini, *Tra regole e carezze. Comunicare con gli adolescenti oggi*, Roma, Carocci, 2002, p. 121-22.

<sup>114</sup> *Ibidem*, p. 125.

quelli a carattere individualistico, e che i valori dell'impegno – sia esso sociale, religioso o politico – si pongono in coda nella classifica degli ideali che più contano” e quasi a voler definire le cause profonde di questo fenomeno afferma che “la scarsa tensione verso istanze sociali sembra essere alla base di una sostanziale diffidenza verso il prossimo: gli altri vengono percepiti più come una potenziale minaccia che come una risorsa. Un tale orientamento, assai diffuso, trova il suo corrispettivo in alcuni tratti, apparentemente in espansione, che denotano rigidità e chiusura sociale”<sup>115</sup>.

Le maggiori difficoltà d'integrazione nell'ambito sociale sono quelle che si riscontrano quando sono chiamati in causa i rapporti intergenerazionali, proprio per il sovrappiù di tensione implicita nel rapporto adulto-ragazzo che in molti casi favorisce il distacco e la reciproca indifferenza, ma anche con i pari, all'interno del gruppo, si stabiliscono sovente rapporti che risentono di una radicale debolezza.

Il vuoto esistenziale che caratterizza molti settori della cultura contemporanea, attratta più dal fascino dell'apparire e dell'avere che dall'autenticità dell'essere, favorisce l'atteggiamento difensivo e distaccato di tanti ragazzi.

La continua ricerca di stimoli porta alla diminuzione della capacità d'ascoltarsi e di sentire, alla perdita di contatto con le sensazioni e gli affetti ad esse legati, ad una “povertà” emotiva che sfocia nell'azione immediata o nell'ostilità ripetitiva che copre le emozioni più profonde quali la gioia, la vergogna, la tenerezza, la voglia di contatto, il piacere di essere guidati nella scoperta delle cose, ecc.

E' altresì inconfutabile che la società odierna è per i ragazzi tutt'altro che ospitale e appare per molti versi disarticolata e priva di centri aggreganti che incrementino il senso d'appartenenza e sollecitino i singoli e i gruppi a creare e sperimentare esperienze di socialità più intensa.

La situazione di disagio quando poi si aggrava a dismisura, fino ad esprimersi in fenomeni di particolare gravità (bullismo, devianza, tossicodipendenza, ecc.), questi non vanno spiegati facendo esclusivamente

---

<sup>115</sup> C. Buzzi, A. De Lillo (a cura di), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 359.

ricorso alle loro etichette diagnostiche, ma sono piuttosto da comprendere riguardo a carriere esistenziali costellate di difficoltà, sconfitte personali e sociali con riferimento all'ambiente di vita, rispetto al quale, in realtà, i suddetti comportamenti possono essere visti come segno di quasi paradossale conformismo<sup>116</sup>.

Carlo Moro, alludendo proprio alla frequente collusione tra devianza e conformismo, evidenzia che “molti giovani cosiddetti devianti altro non sono che dei giovani conformistici perché perfettamente allineati sui reali valori (disvalori propriamente) – e non su quelli meramente declamati – che circolano nella nostra società. Essi hanno recepito – e con la radicalità dei giovani lo hanno portato alle estreme conseguenze – il vero codice di comportamento che regola la vita della nostra società”<sup>117</sup>.

Il problema di un percorso formativo coerente, incentrato sull'insegnamento delle abilità sociali e sulla maturazione di atteggiamenti altruistici, costruito progressivamente e gradualmente dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, rappresenta sicuramente uno degli sforzi educativi con cui dovranno confrontarsi gli operatori scolastici nei prossimi anni. Ancora una volta la scuola non può limitarsi ad insegnare, perché questo compito s'interseca inevitabilmente con l'educare.

### 3.2.1. Il bullismo

Il fenomeno del bullismo, purtroppo sempre esistito, ha avuto in questi ultimi tempi una grave recrudescenza, come dimostrano i recenti fatti in alcune scuole italiane. Le manifestazioni di bullismo rappresentano solo l'aspetto, per così dire emergente, di una più ampia e complessa situazione di malessere evolutivo. La scuola non può essere lasciata sola ad arginare un fenomeno così complesso che origina da un profondo disagio. Ci troviamo di fronte ad

---

<sup>116</sup> A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino. Conquista della libertà e itinerari formativi. La Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Milano, Mursia, 1991, p. 255.

<sup>117</sup> Ivi.

un'emergenza educativa in cui la principale agenzia educativa, la scuola, appare impreparata e demotivata.

L'essere bullo o vittima costituisce in altre parole l'espressione comportamentale di una crisi più profonda, meno acclarata ed in gran parte sommersa, ma non per questo meno sofferta, legata alla difficoltà di crescere armonicamente come individuo fra gli altri. Gli studi hanno ampiamente verificato le relazioni esistenti fra le esperienze di bullismo in età scolare ed il disadattamento sociale in età successive, evidenziando come i bulli abbiano molte probabilità di diventare adulti asociali, spesso coinvolti in condanne penali e le vittime persone che tendono ad isolarsi socialmente, a soffrire di depressione, fino ad arrivare in casi estremi, al suicidio. Da qui la rilevanza sempre maggiore che le indagini attribuiscono all'analisi del bullismo, inteso come significativo indicatore di rischio nel percorso psicoevolutivo.

Nei bulli il disagio s'esprime sul piano comportamentale attraverso manifestazioni d'aggressività, trasgressione alle regole, atteggiamenti di dipendenza, comportamenti delinquenti, ecc.

Il brutale comportamento dei bulli da una parte e l'eccessiva insicurezza delle vittime dall'altra si possono ricondurre allo stesso problema come due facce della stessa medaglia.

Dan Olweus formulò nel 1986 una delle prime definizioni degli effetti del bullismo "uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni"<sup>118</sup>.

Peter Stefhenson e David Smith, due psicologi dell'età evolutiva, definiscono il bullismo come "un'interazione in cui un individuo o un gruppo di individui più dominanti causano intenzionalmente sofferenza a un individuo o a un gruppo di individui meno dominanti"<sup>119</sup>. La chiave del fenomeno è, secondo loro, lo squilibrio nella natura dell'interazione.

---

<sup>118</sup> D. Olweus, *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Milano, Giunti, 2007, p. 11.

<sup>119</sup> S. Lawson, *Il bullismo. Suggestioni utili per genitori e insegnanti*, Roma, Editori Riuniti, 2001, p. 20

Caratteristiche simili si ritrovano anche nella definizione fornita da Sharp e Smith: “il bullismo è un comportamento aggressivo che è di solito intenzionale ed ha conseguenze penose. Questo comportamento può spesso essere costante e durare per un periodo di mesi e di anni. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c’è un abuso di potere ed un desiderio di intimidire, di dominare. Le vittime sono tipicamente incapaci di proteggersi o di replicare allo stesso modo”<sup>120</sup>. Per rendere completa la disamina riporto anche la definizione di bullismo elaborata dall’Organizzazione Mondiale della Sanità: “nella definizione di bullismo sono comprese: percosse, umiliazione fisica, allontanamento forzato di un ragazzo dalle attività comune e obbligo di assumere comportamenti umilianti, classificati come fattori pregiudizievoli dal punto di vista psico-sociale”<sup>121</sup>.

Già dalla prima lettura di queste definizioni si intravedono dei tratti comuni del fenomeno del bullismo, sui quali tutta la letteratura concorda. Si tratta dell’intenzionalità, della persistenza nel tempo e del disequilibrio di forze. Questi tratti caratterizzano il fenomeno in analisi, che non è, come può sembrare, un fenomeno monolitico, bensì racchiude in sé una molteplicità di sfaccettature alcune delle quali legate anche al contesto socio-culturale di appartenenza. È interessante concludere questa disamina introduttiva sulla diffusione degli studi e delle ricerche di tale fenomeno mettendo in evidenza come la scoperta del bullismo non abbia coinvolto solo il mondo scientifico ma la stessa opinione pubblica, creando, in alcuni casi come quello italiano, un allarmismo denunciato anche dagli stessi studiosi.

Ada Fonzi studiando nel fenomeno i possibili fattori individuali, ha riscontrato che la condizione di vittima e quella di bullo appaiono legate alla “difficoltà nel riconoscimento delle emozioni”<sup>122</sup>, evidenziando così una totale mancanza d’empatia da parte di questi ragazzi. Bulli e vittime hanno pertanto deficit simili e spaventa vedere nei bulli l’assenza di consapevolezza dei sentimenti della vittima e la mancata comprensione delle conseguenze, ma

---

<sup>120</sup> S. Sharp, P.K. Smith, *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative.*, Trento, Erickson, 2000, p. 11.

<sup>121</sup> O.M.S., *Bullo o semplice monello?*, in “Star meglio”, n.47 anno VII.

<sup>122</sup> A. Fonzi, *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti, 1997, p. 211

spaventa in ugual misura vedere nelle vittime, sia in quelle remissive passive che in quelle provocatrici, un'insicurezza così evidente da comunicare di non essere in grado di difendersi. Sul piano socio-cognitivo i bulli tendono a non provare sentimenti di colpa per le proprie azioni, addirittura non danno valore alla colpa, sono inclini ad avere un'alta stima di sé ed a sovrastimare l'efficacia del comportamento aggressivo nella soluzione dei conflitti.

Nelle vittime, al contrario il malessere si esprime in modo più sommerso e s'inserisce in un quadro sintomatologico più generale di tipo ansioso e depressivo. La condizione di vittima appare più strettamente legata a sentimenti d'ansia e di paura nelle situazioni sociali, a vissuti d'infelicità, alla tendenza ad isolarsi dagli altri. Difficile dire se tale esito sia la causa o il risultato dell'essere vittima, è probabile infatti che esista a questo proposito un gioco di complesse azioni e retroazioni, di natura individuale e metaindividuale che rafforza e stabilizza nel soggetto alcuni tratti personali.

I ragazzi che opprimono e quelli che subiscono sono il frutto di una società che tollera la sopraffazione, in parte per cecità e in parte per tornaconto personale. "Persecutori e vittime sono le due facce della stessa medaglia" commenta Ada Fonzi. "è incivile sopraffare gli altri, ma lo è anche accettare di essere sopraffatti o permettere che gli altri lo siano"<sup>123</sup>.

I bulli, infatti, si rafforzano nell'idea di poter dar libero sfogo ai propri impulsi se non trovano alcun tipo di resistenza e di autorità. Elliot Aronson<sup>124</sup> è convinto alla stregua di Sharp e Smith che il mancato intervento degli adulti produce danni non solo a breve ma anche a lungo termine. Bisogna allora intervenire sul piano educativo poiché l'elemento attivo su cui impostare l'intervento è quello della responsabilità individuale. "Un giovane deve sentirsi spronato e autorizzato a comportarsi in modo responsabile"<sup>125</sup>- suggerisce la Oliviero Ferraris – e per far ciò si ricorre ad un segnale d'arresto, un mezzo già ampiamente discusso nel corso del presente lavoro, cioè la sanzione.

Ovviamente ci si riferisce ad una sanzione educativa che ha il compito, non solo di arrestare una tendenza violenta, ma soprattutto di promuovere la

---

<sup>123</sup> A. Fonzi, *Il bullismo in Italia*, cit., p. 218

<sup>124</sup> Aronson è un altro psicologo che ha dedicato gran parte della sua attività al bullismo.

<sup>125</sup> A. Oliviero Ferraris, *Piccoli bulli crescono*, Milano, Rizzoli, 2006, p. 151.

riflessione sulle conseguenze delle proprie azioni e sulla libertà di scelta, ristabilendo così un equilibrio che è stato alterato. Lo studioso americano Albert Bandura ha affermato che il primo passo verso l'acquisizione di una nuova forma di comportamento aggressivo è il modellamento, grazie al quale gli individui apprendono comportamenti nuovi e più complessi osservando tali comportamenti e le loro conseguenze nelle altre persone, o modelli.

I ragazzi soprattutto insicuri e dipendenti (i bulli passivi, i gregari) che non hanno nessuna considerazione all'interno del gruppo dei coetanei e che desiderano affermarsi, si comportano in maniera più aggressiva dopo aver osservato qualcun altro, un "modello", agire aggressivamente. Questo tipo d'effetto è stato chiamato contagio sociale. Probabilmente, l'effetto sarà più forte se l'osservatore valuterà positivamente chi funge da modello, considerandolo, ad esempio, coraggioso e forte. Un altro meccanismo è dato dall'indebolirsi del controllo e dell'inibizione nei confronti delle tendenze aggressive. Dal punto di vista psicologico, Bandura ha dedicato notevole impegno a valutare l'influenza dei cosiddetti fattori di "disimpegno morale". Egli sostiene che normalmente il comportamento è regolato da alcuni meccanismi che inibiscono e frenano gli impulsi aggressivi, rendendo l'individuo più disposto a tollerare i piccoli incidenti e le incomprensioni nelle relazioni interpersonali e sociali. Una persona normalmente si sente in colpa se viene meno alle regole morali che ha interiorizzato. Vi sono però alcune circostanze in cui la persona stessa si sente legittimata a trasgredire le norme che solitamente appaiono inviolabili. Secondo Bandura il rapporto tra principi morali interiorizzati e condotta è mediato da un sistema di meccanismi d'autoregolazione, da sanzioni interne, quali il senso di colpa, il biasimo, l'autoriprovazione che anticipano e prevengono il comportamento immorale. Tale sistema d'autocontrollo può però in alcune circostanze e in relazione ad alcune condotte, essere disattivato.

La sanzione interviene, dunque, quando si ha bisogno della presenza e della validità di regole uguali per tutti tali da garantire una giustizia egualitaria. Confrontandosi con la sanzione ci si confronta con uno dei fattori fondanti della vita sociale, ossia le norme, le leggi, tutto ciò che serve a renderla coesa e a preservare l'identità di una comunità. E' l'aspetto deterrente della punizione

(sanzione) che tende a scoraggiare gli altri dall'imitarlo piuttosto che quello correttivo, che tende a costringere il reo a emendare il proprio comportamento, così come suggeriva già Platone<sup>126</sup>, che fa della vista del colpevole che paga la pena una lezione salutare perchè gli altri si comportino con maggiore moderazione. In altre parole si parla di una giustizia correttiva in cui si deve raddrizzare qualcosa che si è storto, "restaurare un equilibrio laddove il giusto bilanciamento è stato disturbato"<sup>127</sup>.

Detto equilibrio deriva ovviamente dalla qualità dei rapporti tra la sfera familiare e la sfera pubblica, poiché da ciò dipende la socializzazione dei bambini. La famiglia e la scuola giocano un ruolo importante nell'ambito del fenomeno del bullismo. L'esigenza è quella di coniugare gli aspetti psicologici degli attori coinvolti con gli elementi socioambientali in quanto entrambi, ricoprono un ruolo fondamentale nella formazione del ragazzo. Mentre la famiglia pone le basi affettive della socializzazione, la scuola offre le basi cognitive e normative. La famiglia è riconosciuta come il luogo e il soggetto principale nella formazione e nel condizionamento della qualità delle relazioni primarie che sono alla base del processo in cui si forma l'identità personale e sociale del bambino. È importante considerare la combinazione delle dimensioni della coesione e del potere all'interno del sistema familiare per capire in che modo il clima educativo può influenzare o predisporre il bambino ad un comportamento antisociale ed aggressivo.

La famiglia contemporanea è centrata sull'amore, una forma di comunicazione interpersonale che assegna il primato alle manifestazioni affettive, alla costruzione e al riconoscimento delle emozioni. Il legame di dipendenza, basato su interrelazioni affettive particolarmente intense, che si instaura tra i membri della famiglia, rende tale contesto "il più adatto a rispondere ai bisogni del bambino e favorisce la prima elaborazione di sé e del mondo che si crea in lui"<sup>128</sup>. All'interno del contesto familiare il bambino impara ad amare ed ad essere amato e, tramite i meccanismi dell'identificazione e dell'interiorizzazione, il bambino può definirsi e autodefinirsi, costruendo la sua identità in riferimento a

---

<sup>126</sup> Platone, *Gorgia*, cit., 525 a.

<sup>127</sup> J.M. Kelly, *Storia del pensiero giuridico occidentale*, cit., p.46

<sup>128</sup> A. Censi, *Modelli di socializzazione*, Roma, Eucos, 2000, p. 75.

sé stesso e agli altri significativi. Lo stile di vita dei genitori, le norme, i valori e le rappresentazioni sociali degli adulti caratterizzano i modelli di socializzazione che, insieme agli stili educativi, rappresentano il punto di incontro tra la sfera familiare privata, relazionale ed affettiva, con la sfera pubblica. La partecipazione disagiata di bambini e dei ragazzi deriva dalla mancanza di sintonizzazione affettiva, quindi di una socializzazione inadeguata attraverso forme di comunicazione che non permettono la formazione dell'autonomia personale.

Lo stretto legame tra il ruolo svolto dalla famiglia ed il fenomeno del bullismo è stato analizzato dagli studiosi privilegiando l'analisi degli stili educativi e delle condizioni che, durante l'infanzia, possono aver favorito lo sviluppo di tale modello. La sfera emotiva ed affettiva in cui si consolida il rapporto genitore-figlio rappresenta un primo ambito di studio presente in tutti gli autori, i quali concordano nel sostenere come “la mancanza di calore e di coinvolgimento, il completo disinteresse da parte di coloro che si occupano maggiormente del bambino nei suoi primi anni di età, aumenta il rischio che il ragazzo diventi in futuro aggressivo e ostile verso gli altri”<sup>129</sup>. Per quanto riguarda gli stili educativi, Olweus evidenzia come “l'educatore permissivo e tollerante, non ponendo chiari limiti al comportamento aggressivo del bambino verso i coetanei, crea le precondizioni per lo sviluppo delle condotte aggressive”<sup>130</sup>.

Dalle ricerche svolte in Italia emergono, anche nel nostro paese, due significative dimensioni che descrivono il contesto familiare dei bulli e delle vittime. Da una parte si delinea il permissivismo come “espressione dell'assenza reale o simbolica di figure educative adulte o autorevoli nella famiglia”<sup>131</sup>, dall'altra l'iperprotettività che denuncia una “presenza eccessiva, connotata da ansia e paure verso il mondo esterno, da parte di alcuni genitori”<sup>132</sup>. Nel complesso emerge un quadro potenzialmente a rischio sia delle famiglie delle vittime che dei bulli.

---

<sup>129</sup> F. Marini, C. Mameli, *Il bullismo nelle scuole*, Urbino, Arti Grafiche Editoriali, 1999, p. 64.

<sup>130</sup> D. Olweus, *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, cit., p. 39.

<sup>131</sup> A. Fonzi, *Il gioco crudele*, Giunti, Firenze, 1999, p. 120.

<sup>132</sup> *Ibidem*, p.120

Riassumendo quanto detto, si può affermare che poco amore, poca cura e troppa libertà nell'infanzia sono condizioni che sottostanno ad un comportamento bullistico.

A differenza della famiglia, il sistema educativo scolastico produce una socializzazione intenzionale e programmata dei minori, caratterizzata da prestazioni impersonali, standardizzazione e neutralità affettiva. La scuola forma all'apprendimento di competenze, in ambito scolastico gli insegnanti si trovano in difficoltà ad affrontare il problema del bullismo. Risulta difficile, per i docenti, sia riconoscerlo sia utilizzare una metodologia di prevenzione al fenomeno stesso. Partendo da tale consapevolezza gli studiosi che si sono occupati di questo fenomeno hanno sviluppato dei programmi di intervento che, realizzati in ambito scolastico, possono favorire una diminuzione delle prepotenze in classe. Tali progetti puntano a prevenire direttamente l'azione offensiva e violenta. In sintesi, si può affermare che l'obiettivo comune risulta essere quello di cambiare il comportamento dell'aggressore e della vittima dall'esterno, insegnando loro competenze ed abilità, oppure quello di favorire le relazioni e la comunicazione nella classe, per giungere ad educare al rispetto dell'altro. Gli insegnanti non possono essere lasciati da soli, perché a loro spetta un compito difficile, quello di attivare, all'interno della classe, una promozione del dialogo<sup>133</sup> in grado di creare condizioni di fiducia e una cultura del rispetto. È necessario promuovere una cultura del dialogo, sia in famiglia sia all'interno delle mura scolastiche, in grado di valorizzare il bambino come persona autonoma. Lavorando sull'apprendimento di nuove abilità sociali, in particolare sul rafforzamento delle capacità comunicative, è possibile educare i bambini a gestire le proprie relazioni interpersonali, aiutandoli a riflettere sul loro comportamento e sulle conseguenze delle modalità di interazione che ciascuno mette in atto.

Occuparsi di bullismo vuol dire interessarsi del benessere degli adolescenti e del modo in cui crescono ed imparano a vivere nella società. Nell'adolescenza dovrebbero ampliarsi le relazioni sociali e il ragazzo dovrebbe sempre più partecipare ad altri sistemi di rapporti, con adulti e con coetanei, al di fuori della

---

<sup>133</sup> Il dialogo è una particolare forma di comunicazione, le cui principali componenti normative sono osservate come apertura e rispetto, distribuzione equa della partecipazione attiva, empatia, conferma ed inclusione delle persone coinvolte.

sfera familiare e di quella scolastica. Molti sono i ragazzi che mostrano forti difficoltà ad affrontare la vita sociale, a mettere in pratica le regole della convivenza e della collaborazione, a sentirsi attori nella costruzione del mondo comune. Prevale a volte un senso d'inadeguatezza e d'impotenza che orienta l'adolescente a rinchiudersi nella nicchia delle sicurezze soggettive e lo induce ad enfatizzare la propria "centralità soggettiva" alla quale corrisponde l'esclusione o l'effettiva non appartenenza alla vita sociale.

### 3.3. La pedagogia della devianza e della marginalità.

L'area del disagio e dello svantaggio giovanile nonché l'area dei disturbi dell'apprendimento (difficoltà del soggetto a convenzionalizzarsi nel mondo della cultura), delle condotte cosiddette anomale, devianti, antisociali trovano, per quanto fin qui sostenuto, una loro causa non trascurabile in problemi di natura educativa. Come afferma Bertolini: "La sanità mentale dell'uomo dipende nella stragrande maggioranza dei casi e in larga misura da una corretta impostazione e realizzazione della sua educazione"<sup>134</sup>. Secondo Pierangelo Barone non si tratta più di "stabilire norme e valori intorno a cui prescrivere le giuste condotte e gli stili di vita conformi, correggere le storture delle personalità eccedenti, (...) sancire la marginalità e la pericolosità sociale delle diversità e delle differenze, azzerare il valore dei microconflitti sociali"<sup>135</sup> ma di elaborare tali questioni come "aspetti che riguardano da vicino i processi di formazione che materialmente producono effetti di ordine educativo"<sup>136</sup>.

La pedagogia come "arte della prevenzione e della correzione dei comportamenti, delle attitudini, degli stili di vita che differiscono dai valori e dalle norme morali socialmente riconosciute"<sup>137</sup> viene arricchita di nuovi spunti e, rispetto ai problemi della condotta deviante, si tratta di porre il soggetto non più al centro di sguardi multidisciplinari e di cause rinvenibili in tare di tipo ora clinico,

---

<sup>134</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 224

<sup>135</sup> P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.79

<sup>136</sup> Ibidem, p.80.

<sup>137</sup> Ibidem, p.42.

ora psicologico, o socio-culturale ma di considerarlo come “soggetto attivo che prende parte ad un contesto comunicativo che prevede *intenzionalità* e *circolarità interazionale*”<sup>138</sup>.

Per lungo tempo la devianza si è misurata su parametri valoriali e morali, sia in termini di causa che di effetti tant'è che “spiegare la devianza e intervenire sui devianti ha significato (...) stabilire norme e valori intorno a cui *prescrivere* le giuste condotte e gli stili di vita conformi, *correggere* le storture delle personalità eccedenti, superegoiche, perverse, morbose, insensibili, *sancire* la marginalità e la pericolosità sociale delle diversità e delle differenze, *azzerare* il valore dei micriconflitti sociali”<sup>139</sup>.

Ora, dopo aver transitato per lungo tempo attraverso approcci diversi, si avverte la necessità di definire una specificità pedagogica nella determinazione di tali problemi. Da un approccio di correzione morale del ‘traviamento’<sup>140</sup>, che svaluta moralmente la personalità del soggetto, da un’attenzione all’‘irregolarità della condotta e del carattere’<sup>141</sup> per una lettura del problema non più in termini di punizione e difesa sociale ma di rieducazione, in cui l’obiettivo di fondo era quello della prevenzione e dell’intervento educativo nel e sul sociale, nel riconoscimento che alla devianza occorre reagire non con la punizione e la repressione, ma con il ripristino del processo educativo mancato o interrotto, ad un approccio di tipo pedagogico che ribalta la logica che vede il sistema sociale come termine di verità oggettiva irriducibile a cui il soggetto deve rigidamente conformarsi, per assumere sul piano educativo la centralità del soggetto da promuovere.

---

<sup>138</sup> Sulla centralità del soggetto nella definizione di un contesto di devianza si vedano, per un approccio critico-processuale e di tipo interazionista/sistemico, il testo di De Leo G., *La devianza minorile*, cit.; per un approccio pedagogico-interpretativo di tipo fenomenologico, il testo di P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., in P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.79.

<sup>139</sup>P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.79

<sup>140</sup> In questa fase storica la categoria attraverso la quale si definisce l’insieme delle condotte non corrispondenti ai valori morali e ai canoni sociali espressi dall’ideologia “paternalistica-previdenziale” che sul piano culturale definisce i principi di conformità e di integrazione alla società è quella del “minore traviato”. Cfr.: L. Milani, *Devianza minorile*, cit., pp.179-182.

<sup>141</sup> Tale concezione, se pur permette sul piano culturale, di abbandonare una terminologia ideologica e moralistica, tende a rafforzare il principio della definizione patologica del fenomeno della devianza. Cfr.: I. Baviera, *Diritto minorile*, Milano, Giuffrè, 1976, pp.50-51; L. Milani, *Devianza minorile*, cit., p.182.

Un ripensamento radicale del concetto stesso di devianza che, alla luce delle riflessioni pedagogiche sull'intervento educativo, implica necessariamente una ristrutturazione dei saperi coinvolti nell'intervento stesso. Non più quindi un'attribuzione di cause, ma una "connessione di tipo circolare tra soggetto, ambiente e azione educativa in cui l'esperienza attiva costituisce le condizioni di realizzabilità (...) che permette di porre al centro della progettazione pedagogica la dimensione della *relazione educativa* vista come contesto imprescindibile per l'emancipazione e lo sviluppo dell'uomo quanto della società democratica"<sup>142</sup>.

E' Bertin a suggerire che a questo punto il compito dell'educatore va oltre l'obiettivo di regolare la condotta del soggetto deviante, sulla scorta di quanto è accettabile socialmente, e diviene il canale privilegiato per il cambiamento, attraverso cui viene valorizzato, in una relazione educativa, il soggetto nella sua diversità e unicità in quanto "capace di una responsabilità di progettazione dell'esistenza"<sup>143</sup>.

L'educazione assume quindi una funzione rivoluzionaria poiché permette lo sviluppo delle potenzialità di emancipazione di un soggetto "attivo", promuovendone il cambiamento sul piano della relazione tra il suo essere e il mondo. "Una simile prospettiva – di tipo fenomenologico – recupera, come ineludibile elemento esplicativo del comportamento antisociale, il punto di vista del soggetto circa il suo essere nel mondo, il significato che egli attribuisce alla attualità che lo circonda e ai suoi stessi vissuti, il valore e l'importanza che egli investe o ha investito nella realtà in cui è immerso"<sup>144</sup>, vale a dire che, in una siffatta prospettiva, ridefinire l'approccio pedagogico implica il considerare l'esperienza entropatica<sup>145</sup>, utilizzando un'espressione di Bertolini, come punto essenziale per poter entrare in contatto con il "ragazzo difficile", caratterizzando l'intervento nel lavoro di ricostruzione e ridefinizione della sua personalità, permettendogli di assumere una "responsabilità che è innanzitutto esistenziale"<sup>146</sup>,

---

<sup>142</sup> P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.83.

<sup>143</sup> G.M. Bertin, *L'educazione alla progettazione esistenziale*, in M. Mencarelli, *La sfida dell'educazione*, Teramo, Giunti, 1981, p.1

<sup>144</sup> P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p.40.

<sup>145</sup> Si veda P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp.103-108

<sup>146</sup> P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p.89.

in considerazione dell'attività intenzionale<sup>147</sup> attraverso la quale si rapporta alla realtà.

Una pedagogia, quindi, non più altalenante tra trattamento medicalizzante e trattamento morale, ma una pedagogia centrata sulla prevenzione e promozione, il cui intervento deve consentire, in linea con i principi criminologici dell'interazionismo simbolico e del controllo sociale, un chiaro, non distruttivo e non manipolante confronto tra l'individuo e la propria azione deviante, tra l'individuo e le norme della propria cultura e della società<sup>148</sup>.

“Il fatto è che – afferma Flores D'Arcais – sempre l'educazione si svolge hic et nunc: è la collocazione spazio-temporale a determinare l'educazione ed a fare dell'uomo un educando sempre in situazione” per il quale l'intervento deve essere sempre calibrato e fondato sulla sua esistenza perché “non si può parlare di formare se non in termini di singolarità”<sup>149</sup>.

La dimensione pedagogica ed educativa diventa allora preminente, recuperando autorevolezza, e configurandosi come educazione alla responsabilità, intesa come capacità sia di rispondere delle proprie azioni sia come capacità di prevedere e di riflettere sulle conseguenze dei propri atti, ponendo in essere, come argomenta Dewey, una “relazione fra conoscenza e azione - che generando - la qualità precipua di alcuni atti – ovvero – quelli che vengono diretti”<sup>150</sup> costituisce una “conquista”<sup>151</sup> della storia umana. Inoltre, continua Dewey, non si tratterebbe più soltanto della possibilità di sviluppare metodi che permettano di controllare e dirigere, mediante mezzi pratici, il corso degli eventi e dei mutamenti, nel senso di regolare la condotta umana “calcolandone le conseguenze pubbliche e oggettive (...) al fine di dividerne vantaggi e responsabilità”<sup>152</sup>, ma di trasformare i meri atti, quelli, cioè, che hanno “luogo incoscientemente”<sup>153</sup> e che sono controllati “unicamente da condizioni esterne” in “azioni qualificate dalla chiara comprensione delle ragioni che le muovono” e dalla “chiara comprensione delle

<sup>147</sup> P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p.58.

<sup>148</sup> Cfr.: F. Poletti, *Le rappresentazioni sociali della delinquenza giovanile*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp.43-52.

<sup>149</sup> G. Flores D'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1987, p.77

<sup>150</sup> J. Dewey, *La ricerca della certezza*, cit., p.254

<sup>151</sup> Ivi.

<sup>152</sup> Ibidem, p.48-49

<sup>153</sup> Ibidem, p.254

proprie conseguenze”<sup>154</sup>. Una conoscenza intesa come “intelligenza”<sup>155</sup> delle azioni, e quindi pratica, operativa, dunque, trasformativa delle condizioni sociali esistenti.

E’ questa l’educazione alla responsabilità di cui si necessita, non più come capacità di “aver cura di” e “capacità di farsi carico di”, ma come prospettiva che pone al centro essenzialmente l’uomo nella sua dignità e nel suo valore, con i suoi bisogni e i suoi diritti, un recupero di responsabilità a livello di tutta la società, ossia al livello di singoli cittadini, di gruppi, di sistemi e di organizzazioni politiche e amministrative, ma anche di centri di gestione e di elaborazione del sapere, della cultura e della scienza.

La responsabilità alla quale occorre tendere può realizzarsi soltanto con un’opportuna azione educativa che prende i connotati di un’educazione alla norma’ che vuol dire garantire ad ognuno condizioni di vita soddisfacenti rispetto alle necessità quotidiane ed ai bisogni formativi, con un’attenzione particolare all’acquisizione dei valori fondamentali per la vita dell’uomo, così da consentire a quest’ultimo la possibilità di imparare ad accettare e ad ‘obbedire’ a quella normatività che discende innanzitutto dal proprio essere.

E’ chiaro che l’educazione dovrà assumere una ben specifica funzione ossia quella di “ripristinare il senso delle regole”<sup>156</sup> attraverso un’attività di orientamento, di riferimento e di guida normativa che dovrà essere necessariamente caratterizzata da un dialogo costruttivo fatto, come indica Goleman, di “autoconsapevolezza, autocontrollo, empatia, ascolto, capacità di negoziare e risolvere conflitti, cooperazione”<sup>157</sup> per cui il ruolo della pedagogia consisterebbe, suggerisce Durkheim, “nella condotta di un’azione sensata illuminata sia da tutta la scienza possibile che dalla conoscenza”<sup>158</sup>.

Se scopo di questa educazione sarà quello di ripristinare un equilibrio o, per dirla con Dewey, “la ricerca della certezza mediante mezzi cognitivi”<sup>159</sup>, essa dovrà porsi come obiettivo quello di far emergere un miglior sentimento di

---

<sup>154</sup> J. Dewey, *La ricerca della certezza*, cit., p. 254.

<sup>155</sup> Ivi.

<sup>156</sup> A. Costantini, *Tra regole e carezze*, cit., p.136

<sup>157</sup> D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996, p.32

<sup>158</sup> E. Durkheim, *Education et sociologie*, (trad. it. *Educazione come socializzazione*), Firenze, La Nuova Italia, 1973, p.82

<sup>159</sup> J. Dewey, *La ricerca della certezza*, cit., p. 72.

relazionalità, per cui non potrà che rivolgersi al modello contrattuale del diritto in quanto la scienza giuridica consente di regolamentare le controversie che insorgono nella società e quindi di ripristinare l'ordine e una regolare convivenza civile quando essa viene compromessa, al pari della pedagogia che si configura così come sapere in grado di gestire, controllare e risolvere problematicità all'interno della società. Analizzare una determinata norma, studiarne la sua origine e il suo decadimento, potrà diventare un'ottima occasione per scoprire la valenza sociale di essa e per utilizzarla come strumento di fondazione sociale, nonché costituire parte intrinseca dello studio della deviazione.

Il compito della pedagogia sarà, come sostiene Enza Colicchi, quello “di generare un sapere persuasivo, il quale dia luogo a partecipazione, motivazione, vincoli, lealtà” poiché “se (la teoria pedagogica) vuole proporsi il fine di orientare il mondo e non già quello di limitarsi a discettare su di esso, (...) (essa) deve pervenire ad occupare la dimensione delle credenze, delle convinzioni, delle ragioni personali degli individui cui si rivolge”<sup>160</sup>.

L'educazione assume oggi le dimensioni caratteristiche di realtà pubblica al servizio della persona e della comunità ragion per cui risulta suo compito principale quello di “preparare il terreno (...) infondere il senso dell'obbligazione indipendentemente da quello della sanzione”<sup>161</sup> per il rispetto delle norme sociali, vale a dire un'educazione che sappia fornire le coordinate entro cui agire, dotata di quella che viene definita ‘razionalità pratica’ che è sempre rivolta alla considerazione dell'agire umano in quanto tale<sup>162</sup>.

In conclusione potremmo affermare che se la devianza è assimilabile a comportamenti anticonformistici rispetto a norme socialmente accettate, se la struttura del controllo sociale diventa uno strumento principale nella prevenzione e correzione della deviazione, se le reazioni alla deviazione sono anch'esse soggette a regolazioni normative, è quanto mai necessario definire un nuovo

---

<sup>160</sup> E. Colicchi, *La valutazione della ricerca teorica in educazione*, in C. Laneve C., C. Gemma, (a cura di), *Pedagogia, ricerca, valutazione, Atti del XXI convegno SIPED, Macerata, 25,26-27 maggio 2005*, Lecce, Pensa Multimedia, 2006, pp. 357-364

<sup>161</sup> C. Gray, *Diritto e pedagogia*, in M. Bortolotto, *Pedagogia e diritto. Una sfida epistemologica*, in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione intorno a un paradigma*, Lecce, Multimedia, 2005, pp. 225-6

<sup>162</sup> Cfr.: M. Bortolotto, *Pedagogia e diritto. Una sfida epistemologica*, in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione intorno a un paradigma*, cit., p. 222

oggetto di studio per una pedagogia attenta alle problematiche della devianza che si esplicita in una “nuova educazione” vale a dire in una educazione alla norma come finora intesa.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N., *Storia della filosofia*, voll.5, Torino, UTET, 2003
- Abbagnano N., *Dizionario di filosofia*, Milano, TEA, 1993
- Abbagnano N., Fornero G., *Protagonisti e testi della filosofia*, vol.B tomo 2, Torino, Paravia, 2005
- AA. VV., *La legge sovrana*. Milano, Rizzoli, 2006
- AA.VV., *La filosofia del diritto costituzionale e i problemi del liberalismo contemporaneo*, Bologna, CLUEB, 1998
- Arendt H., *Le origini del totalitarismo*, Torino, Einaudi, 2004
- Aristotele, *Etica nicomachea*, Roma-Bari, Laterza, 1988
- Aristotele, *Politica*, Milano, Rizzoli, 2002
- Austin J., *Delimitazione del campo della giurisprudenza*, Bologna, Il Mulino, 1995
- Bandini T., Gatti U., *Dinamica familiare e delinquenza giovanile*, Milano, Giuffrè, 1987
- Baratta A., *Introduzione alla sociologia giuridico-penale*, Bologna, CLUEB, 1980
- Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano, Guerini, 2001
- Barrington M.jr, *Le origini sociali della dittatura e della democrazia*, Torino, Comunità, 1998
- Bartoli P., Pasquini Romizi C., Romizi R., *La organizzazione del consenso nel regime fascista: l'Opera Nazionale Balilla come istituzione di controllo sociale*, Perugia, SMAC, 1983
- Bauman Z., *Modernità e olocausto*, Bologna, Il Mulino, 1992
- Bauman Z., *La società individualizzata*, Roma-Bari, Laterza, 2002
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999
- Baviera I., *Diritto minorile*, Milano, Giuffrè, 1976

- Becchi E., (a cura di), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987
- Becker H.S., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Milano, EGA, 2003
- Berger P.L., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 2003
- Bertelli B., *Devianza e vittimizzazione*, Trento, Artimedia 2002
- Bertin G. M., *L'educazione alla progettazione esistenziale*, in Mencarelli M., *La sfida dell'educazione*, Teramo, Giunti, 1981
- Bertolini P., *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1996
- Bertolini P., *Educazione e politica*. Milano, Raffaello Cortina, 2003
- Bertolini P., *Politica e pedagogia: un invito alla discussione*, in «Pedagogia oggi», 2002
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- Bertolini G., Massa R., *Clinica della formazione medica*, Milano, Franco Angeli, 2005
- Bloch H.A., *Lo sviluppo affettivo e morale*, in Gratiot H., Zazzo R., *Trattato di psicologia dell'infanzia*, vol. 4°, Roma, Armando, 1972
- Bobbio N., *La teoria delle forme di governo nella storia del pensiero politico*. Torino, Giappichelli, 1976
- Bobbio N., *Teoria della norma giuridica*, Torino, Giappichelli, 1958
- Bobbio N., *Teoria generale della politica*, Torino, Einaudi, 1999
- Bobbio N., voce *Norma giuridica* in "Enciclopedia Einaudi", Torino, 1980
- Bobbio N., *Politica e cultura*, Torino, Einaudi, 1955
- Bobbio N., *La consuetudine come fatto normativo*, Padova, 1942
- Bobbio N., *Studi per una teoria generale del diritto*, Torino, Giappichelli, 1970

- Bobbio N., Bovero M., *Società e stato da Hobbes a Marx*, Torino, C.L.U.T., 1973
- Bortolotto M., *Pedagogia e diritto. Una sfida epistemologica*, in Mariani A. (a cura di), *Scienze dell'educazione intorno a un paradigma*, Lecce, Multimedia, 2005
- Bracher K., *Il Novecento. Secolo delle ideologie*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Brezinka W., *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma, Armando, 1994
- Brown, H. I., *La nuova filosofia della scienza*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2001
- Bruner J. S., *Il processo educativo*, Roma, Armando, 2002
- Bruner J. S., *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando, 1999
- Burgess E., Mckenzie R., Park R., *La città*, Milano, Comunità, 1999
- Buzzi C., De Lillo A. (a cura di), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1997
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2006
- Capozzi G., *Forze, leggi e poteri*, Napoli, Jovene, 1989
- Carcattera G., *Corso di filosofia del diritto*, Roma, Bulzoni, 1996
- Carmagnola F., Ferraresi M., *Merci di culto. Ipermerce e società mediale*, Roma, Castelvecchi, 1999
- Casamonti M., *Le leggi di natura*, Milano, Guerini e associati, 2006
- Caveing M., *Il marxismo e la personalità umana*, in Piaget J., Zazzo R., *Psicologia e marxismo*, Roma, Editori Riuniti, 1973
- Cenzi A., *Modelli di socializzazione*, Roma, Eucos, 2000
- Cerroni U., *Marx e il diritto moderno*, Roma, Editori Riuniti, 1962

- Chapman D., *Lo stereotipo del criminale*, Torino, Einaudi, 1971
- Chiosso G., *Educazione alla democrazia e cittadinanza*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004
- Ciacci M., Gualandi V., *La costruzione sociale della devianza*, Bologna, Il Mulino, 1977
- Civita A., *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*, Milano, Franco Angeli, 2006
- Cohen, *La fondazione kantiana dell'etica*, Lecce, Milella, 1984
- Cohen A.K., *Controllo sociale e comportamento deviante*, Bologna, Il Mulino, 1969
- Cohen A.K., *Ragazzi delinquenti*, Milano, Feltrinelli, 1974
- Coleman J.L., *La pratica dei principi*. Bologna, Il Mulino, 2001€
- Colicchi E., *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in AA.VV., *La pedagogia generale*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- Corradini L., Refrigeri G., *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, Il Mulino, 1999
- Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano, Vita e pensiero, 2004
- Coser L.A., *Le funzioni del conflitto sociale*, Milano, Feltrinelli, 1967
- Costantini A., *Bullismo stop*, Milano, Italia Nuovi Editori, 2007
- Costantini A., *Tra regole e carezze. Comunicare con gli adolescenti oggi*, Roma, Carocci, 2002
- Cotta S. (a cura di), *Conoscenza e normatività. Il normativo tra decisione e fondazione*, Milano, Giuffrè, 1995
- Cotta S., *Giustificazione e obbligatorietà delle norme*, Milano, Giuffrè, 1981
- Crisafulli V., *Stato, popolo, governo. Illusioni e delusioni costituzionali*, Milano, Giuffrè, 1985

- Croce A., *Materialismo storico ed economia marxista*, Roma-Bari, Laterza, 1917
- D'Abbiere M., *Eros e democrazia. Un percorso attraverso Tocqueville, Schopenhauer e Freud*, Milano, Guerini, 1998
- D'Aquino Tommaso(san), *Summa theologiae*, trad. it. *La somma teologica*, Bologna, Edizioni Studio Domenicano, 1984, voll.34
- D'Arcais Flores G., *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1987
- D'Arcais Flores G., *Questioni di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1972
- Dal Lago A., *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*, Verona, Ombre Corte, 2000
- Dalle Fratte G., *Concezioni del bene e teoria della giustizia. Il dibattito tra liberali e comunitari in prospettiva pedagogica*. Roma, Armando, 1995
- Dallin A., Breslauer G.W., *Political Terror in Communist Systems*, in Linz J.J., *Democrazia e autoritarismo. Problemi e sfide tra il XX e il XXI secolo*, Bologna, Il Mulino, 2006
- Darwin C., *L'origine dell'uomo*, in Melossi D., *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, Bologna, CLUEB, 1996
- De Leo G., *La devianza minorile. Il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*. Roma, Carocci, 1999
- De Leo G., *La giustizia dei minori. La delinquenza minorile e le sue istituzioni*, Torino, Einaudi, 1981
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Dewey J., *La ricerca della certezza. Studio sul rapporto fra conoscenza e azione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Di Lucia P., *Normatività. Diritto, linguaggio, azione*. Torino, Giappicchelli, 2003

- Durkheim E., *Le regole del metodo sociologico*, Milano, Comunità, 2001
- Durkheim E., *De la division du travail social*, trad. it. *La divisione del lavoro sociale*, Comunità, Milano, 1971
- Emler N., Reicher S., *Adolescenti e devianza*, Bologna, Il Mulino, 1995
- Engels F., *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, Roma, Editori Riuniti, 1955
- Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB, 2003
- Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (a cura di Ivana Padoan), Bologna, CLUEB, 1999
- Fadda R., *Spunti per un'integrazione critica tra teoria pedagogica e psichiatrica*, in Porcheddu A. (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli, 1990
- Faralli C., *John Dewey. Una filosofia del diritto per la democrazia*, Bologna, CLUEB, 1990
- Fassò G., *Storia della filosofia del diritto*, vol. III, Roma-Bari, Laterza, 2001
- Fernet L., *Diritto e civiltà in Grecia antica*, Firenze, La Nuova Italia, 2000
- Ferrajoli L., *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Roma/Bari, Laterza, 1990
- Ferrajoli L., *La cultura giuridica nell'Italia del Novecento*, Roma/Bari, Laterza, 1999
- Ferrari G., *Il diritto tra regola e azione. Elementi di analisi praxeologica del normativo*, Padova, CEDAM, 1988
- Fest J., *Il sogno distrutto*, Milano, Garzanti, 1992
- Fonzi A., *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti, 1997
- Fonzi A., *Il gioco crudele*, Giunti, Firenze, 1999
- Foucault M., *Biopolitica e liberalismo*, Milano, Medusa, 2001
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2005
- Foucault M., *Storia della follia nell'età classica*, Milano, Rizzoli, 2006

- Foucault M., *La volontà di sapere*, Milano, Rizzoli, 1999
- Foucault M., *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi, 1977
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2002,
- Frabboni F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Freud S., *L'avvenire di un'illusione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990
- Freud S., *Dalla storia di una nevrosi infantile*, in Freud S., *Opere*, Roma, Newton, 1995
- Freud S., *Opere*, Roma, Newton, 1995
- Galimberti U., *Psiche e technè*, Milano, Feltrinelli, 1999
- Gallino L., *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 2006
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1998
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001
- Gennaro G., *Manuale di sociologia della devianza*, Milano, Angeli, 1991
- Gennaro G., *I diversi*, Roma, 1979
- Gerland D., *Pena e società moderna. Uno studio di teoria sociale*, Milano, Net, 2006
- Giaccardi C., Gatti M., *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- Gianformaggio L., Lecaldano E., *Etica e diritto*, Roma-Bari, Laterza, 1986
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994
- Gilibert A., *Principi generali del diritto e corso di diritto pubblico*, Torino, Lattes, 1995
- Ginsborg P., *La democrazia che non c'è*, Torino, Einaudi, 2006
- Goffman E., *Asylums*, Torino, Comunità, 2001
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996

- Gramsci A., *Quaderni dal carcere*, voll. 4, Torino, Einaudi, 1971
- Granese A., *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- Granese A., *Dialettica dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti, 1976
- Gratiot H., Zazzo R., *Trattato di psicologia dell'infanzia*, vol. 4°, Roma, Armando, 1972
- Habermas J., *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia.*, Milano, Guerini e associati, 1997
- Habermas J., *Morale, diritto, politica*, Torino, Comunità, 2001
- Hart L.A., *Il concetto di diritto*, Torino, Einaudi, 1991
- Harvey D., *Breve storia del neoliberalismo*, Milano, Il Saggiatore, 2007
- Hessen S., *Diritto e morale*. Roma, Armando, 1958
- Hooton E.A., *The American Criminal*, in Cohen A.K., *Controllo sociale e comportamento deviante*, Bologna, Il Mulino, 1969
- Imbasciati A., *Nascita e costruzione della mente*, Torino, UTET, 2002
- Impara P., *L'educazione come etica politica in Aristotele*, Milano, Mondadori, 2007
- Izzo A., *Storia del pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino, 1991
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, 3 voll.
- Kant I., *Fondazione della Metafisica dei costumi*, Milano, Rizzoli, 1995
- Kant I., *Critica della ragion pratica*, Milano, Bompiani, 2000
- Kelly J.M., *Storia del pensiero giuridico occidentale*, Bologna, Il Mulino, 1996
- Kelsen H., *Il problema della giustizia*, Torino, Einaudi, 1960
- Kelsen H., *La democrazia*, Bologna, Il Mulino, 1995
- Kelsen H., *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, Torino, Einaudi, 2000

- Kelsen H., *Sociologia della democrazia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1991
- Kelsen H., *Teoria generale del diritto e dello Stato*, Milano, Comunità, 1952
- Laberthonniere L., *Teoria dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954
- Laporta R., "I fini educativi: analisi filosofica e indagine scientifica" in AA.VV., *Filosofia e pedagogia oggi. Studi in onore di G. Flores d'Arcais*, Padova, Gregoriano, 1985
- Lawson S., *Il bullismo. Suggerimenti utili per genitori e insegnanti*, Roma, Editori Riuniti, 2001
- Lecaldano E. (a cura di), *Etica e diritto*, Roma-Bari, Laterza, 1984
- Lemert E.M., *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, Milano, Giuffrè, 1981
- Lenk K., *Marx e la sociologia della conoscenza*, Bologna, Il Mulino, 1975
- Linz J.J., *Democrazia e autoritarismo. Problemi e sfide tra il XX e il XXI secolo*, Bologna, Il Mulino, 2006
- Loche A.M., *Moralità del diritto e morale critica. Saggio su Herbert Hart*, Milano, Franco Angeli, 1997
- Lombroso C. *L'uomo delinquente*, Milano, Hoepli, 1984
- Lo Sito G., *Il potere dei media*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- Luhmann N., *La differenziazione del diritto. Contributi alla sociologia e alla teoria del diritto*. Bologna, Il Mulino, 1990
- Maccario D., *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, Torino, UTET, 1999
- Marini F., Mameli C., *Il bullismo nelle scuole*, Urbino, Arti Grafiche Editoriali, 1999
- Martinez T., *Diritto costituzionale*, Milano, Giuffrè, 1992
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 1986
- Massa R., (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli, 1991

- Massa R., *L'esperienza della follia nel trattamento educativo e nel discorso pedagogico*, in Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano, Guerini, 2001
- Massaro G., *La crisi della democrazia procedurale e l'educazione alla cittadinanza*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano, Vita e pensiero, 2004
- Mattioli F., *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Roma, Seam, 2002
- Matza D., *Come si diventa devianti*, Bologna, Il Mulino, 1976
- McQuail D., *I media in democrazia*, Bologna, Il Mulino, 1992
- Melossi D., *Lezioni di sociologia del controllo sociale*, Bologna, CLUEB, 1996
- Melossi D., *Stato, controllo sociale, devianza. Teorie criminologiche e società tra Europa e Stati Uniti*, Milano, Mondadori, 2002
- Merton R. K., *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino, (vol.2), 1992
- Milani L., *Devianza minorile. Interazione tra giustizia e problematiche educative*, Milano, Vita e pensiero, 1995
- Montesquieu C., *Lo spirito delle leggi*, (a cura di Sergio Cotta) voll. 2, Torino, UTET, 2005
- Morcellini M., *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*. Milano, Franco Angeli, 2004
- Mori L., *La giustizia e la forza. L'ombra di Platone e la storia della filosofia politica*, Pisa, ETS, 2005
- Moro A.C., *Il bambino è un cittadino. Conquista della libertà e itinerari formativi. La Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Milano, Mursia, 1991
- Mosconi G.A., *La norma, il senso, il controllo*. Milano, Franco Angeli, 1996
- Muzi M., *Pensiero pedagogico e istituzione scolastica*, in Massa R., (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagista*, Milano, Unicopli, 1991
- Nosengo G., *L'educazione morale del giovane*, Brescia, La Scuola, 1968
- Oliviero Ferraris A., *Piccoli bulli crescono*, Milano, Rizzoli, 2006

- Olweus D., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Milano, Giunti, 2007
- Orwell G., *1984*, Milano, Mondadori, 2007
- Parsons T., *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1962
- Passerin D'entrèves A. (a cura di), *La libertà politica*, Milano, Comunità, 1974
- Pati L., *Educazione familiare e crescita democratica della comunità*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano, Vita e Pensiero, 2004
- Piaget J., *Le scienze dell'uomo*, Roma-Bari, Laterza, 1997
- Piaget J., *Il giudizio morale nel fanciullo*, Torino, Einaudi, 1990
- Piaget J., Zazzo R., *Psicologia e marxismo*, Roma, Editori Riuniti, 1973
- Piovani P., *Giusnaturalismo ed etica moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1961
- Piovani P., *Principi di una filosofia della morale*, Napoli, Morano, 1972
- Piovani P., *Normatività e società*, Napoli, Morano, 1949
- Piovani P., *Conoscenza storica e coscienza morale*, Napoli, Morano, 1966
- Pitch T., *La devianza*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 132.
- Platone, *La Repubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Platone, *Le leggi*, Milano, Rizzoli, 2005
- Platone, *Gorgia*, Brescia, La Scuola, 1996
- Poletti F., *Le rappresentazioni sociali della delinquenza giovanile*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- Porcheddu A. (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli, 1990
- Rawls J., Hart Herbert L.A., *Le libertà fondamentali*, La Rosa, 1994
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1997
- Rawls J., *Lezioni di storia della filosofia morale*, Milano, Feltrinelli, 2004

- Refrigeri G., *L'im maturità della politica come scienza dell'educazione*, in Erbetta A.(a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB, 2003
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 2001
- Riverso M., *Il preadolescente. Trattato di pedagogia della pubertà*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1993
- Rodotà S., *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*, Milano, Feltrinelli, 2006
- Romano A., *Scienza giuridica senza giurista: il nichilismo 'perfetto'*, Torino, Giappicchelli, 2005
- Rousseau J.J., *Natura, educazione e società*, Torino, Loescher, 1971
- Rousseau J.J., *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*, Roma, Editori Riuniti, 2002
- Rousseau J.J., *Il contratto sociale*, Milano, Rizzoli, 2005
- Ross A., *Direttive e norme*, Milano, 1978
- Ross A., *Diritto e giustizia*, Torino, Einaudi, 2001
- Rossi G., *Il gioco delle regole*, Milano, Adelphi, 2006
- Russell B., *La conquista della felicità*, Milano, Tea, 2003.
- Sartarelli G., *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Roma, Carocci, 2004
- Sartori G., *Democrazia, cosa è*. Milano, Rizzoli, 2007
- Savarese P., *Relazione regola e diritto*, Milano, Giuffrè, 1990
- Savater F., *Etica per un figlio*, Roma-Bari, Laterza, 2006
- Scarparro F., Roi G., *La maschera del cattivo. Note sulla delinquenza minorile*, Milano, Unicopli, 1981
- Scarpelli U.( a cura di), *La teoria generale del diritto: problemi e tendenze attuali*. Milano, Comunità, 1983
- Searle J., *La costruzione della realtà sociale*, Milano, Comunità, 1996
- Secco L., *La formazione morale*, in D'Arcais Flores G., *Questioni di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1972

- Senofonte, *Memorabili*, Milano, Rizzoli, 1989
- Sharp S., Smith P.K., *Bulli e prepotenti a scuola. Prevenzione e tecniche educative.*, Trento, Erickson, 2000
- Signore M., *Etica della responsabilità e globalizzazione*, in AA.VV. *Istanze etico-sociali e globalizzazione*, Lecce, Micella, 2006
- Silverstone R., *Televisione e vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 2000
- Sofocle, *Antigone*, Milano, Rizzoli, 2001
- Spadafora G., *La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*, in AA.VV., *La pedagogia generale*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- Spinoza B., *Trattato teologico-politico*, Milano, Bompiani, 2001
- Stuart Mill J., *Saggio sulla libertà*, Milano, Net, 2002
- Stuart Mill J., *Sulla democrazia in America di Toqueville*, Napoli, Guida, 1971
- Taylor I., Walton P., Young J., *Criminologia sotto accusa*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975
- Todorov T., *Memoria del male, tentazione del bene*, Milano, Garzanti, 2001
- Thon A., *Norma giuridica e diritto soggettivo*, (trad. it. a cura di Levi A.), Padova, Cedam, 1951
- Toqueville A., *La democrazia in America*, Milano, Rizzoli, 1992
- Trabucchi A., *Istituzioni di diritto civile*, Padova, CEDAM, 1993
- Treves R., *Sociologia del diritto. Origine, ricerche e problemi*, Torino, Einaudi, 2002
- Troper M., *Cos'è la filosofia del diritto*, Milano, Giuffrè, 2003
- Valeriani A., *L'educazione emotiva, affettiva, morale e sociale*, Brescia, La Scuola, 1971
- Viano C.A. (a cura di), *Teorie etiche contemporanee*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990
- Visalberghi A., *La pedagogia e le scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2004

- Visalberghi A., *Esperienza e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- Volpi C., *Sociologia dell'educazione*, in Laeng M., *Atlante della Pedagogia*, Napoli, Tecnodid, 1990
- Von Mises L., *L'azione umana, Trattato di economia*, (tr. it. di T. Biagiotti), Torino, UTET, 1959
- Weber M., *Economia e società*, Milano, Comunità, 1961
- Zavalloni R., *La libertà personale: psicologia della condotta umana*, Milano, Vita e Pensiero, 1973
- Zavalloni R., Gioberti R., *La personalità in prospettiva morale*, Brescia, La Scuola, 1982
- Zedda M., *Rileggendo l'Emilio*, Roma, Armando, 2003

#### ARTICOLI E RIVISTE

- Bechelloni G., *Comunicazione e media*, in "L'informazione bibliografica", n.3/2000
- Besozzi E., *Infanzia e adolescenza in una scuola che cambia*, in "Cittadini in crescita", n. 2-3, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2000
- Cavalli A., *Crisi dei ruoli educativi e trasmissione dei valori nelle istituzioni formative* pubblicato su "Etica degli affari e delle professioni", VII, n.2/1994
- Ceva E., *Giustizia procedurale e pluralismo dei valori*, in SIFP - Società Italiana di Filosofia Politica 21/03/2005;
- Colicchi E., *La valutazione della ricerca teorica in educazione*, convegno SIPED, Macerata, 26-27 maggio 2005, pp. 1-4 (in via di pubblicazione).
- Comanducci P., Guastino R., (a cura di), *Analisi e diritto 2002-2003*,
- Cooter R.D., *Decentralized Law for a Complex Economy: The Structural Approach to Adjudicating the New Law Merchant*, 1996, University of Pennsylvania, in "Law Review", vol. 144.

Cornoldi C., *Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, in “Orientamenti pedagogici”, 3/1990, pp. 492-51

De Leo G., Mazzei D., *Per un'analisi sistemica dell'azione violenta*, in “Terapia Familiare”, n. 30/1989

Di Rienzo G. *Il bullismo*, in “Corriere della Sera”, 23 marzo 2004.

Ellickson R. C., *The Market for Social Norms*, 2001 pubblicato su SSRN: <http://ssrn.com/>

Errazuriz M.C.J., *Sul rapporto tra diritto e giustizia. Valore e attualità della tradizione classica cristiana*, in “Persona y Derecho”, n.40/1999

Errazuriz M.C.J., *Valore e attualità della tradizione classica e cristiana* pubblicato in “Persona y Derecho”, n.40/1999.

*La questione criminale* n.2/1992

Latapè Sarre P., *La raíz moral de la democracia*. Conferenza pronunciata nel seminario del 27-28 gennaio 2000, OEI-FLASCO, Mexico, D.F. “*Educación y democracia en Iberoamérica hacia el siglo XXI: el camino que nos espera*”.

Mahoney P. G., Sanchirico C., *Competing Norms and Social Evolution: Is the Fittest Norm Efficient?*, 2001, in “UVA Law School, Legal Studies Working” n.00-15., pubblicato su SSRN: <http://ssrn.com/abstract=229694>.

McAdams R. H., *The Origin, Development, and Regulation of Norms*, 1997, in “Michigan Law Review”, vol. 96.

Moretti M., *Su Hans Kelsen*, in Filodiritto, articolo tratto dal sito internet, dedicato alla filosofia del diritto, [www.dialettico.it](http://www.dialettico.it)

O.M.S., *Bullo o semplice monello?*, in “Star meglio”, n.47 anno VII.

Pizzo A., *Una possibile definizione di “normativo”. Lettura a partire dalla spiegazione di Ross*. Dialegethai. Rivista telematica di filosofia (in linea),

anno 7 (2005) (inserito il 7 luglio 2005), disponibile su World Wide Web:  
<<http://mondodomani.org/dialegesthai/>>, (41 KB), ISSN 1128-5478.

Posner E., *Law and Social Norms*, 2000, Cambridge (Massachussets) London  
(England), in “Harvard University Press”

Sunstein C. R., *Social Norms and Social Roles*, 1996B in “Columbia Law  
Review”, vol. 96, pubblicato su SSRN: <http://ssrn.com/>