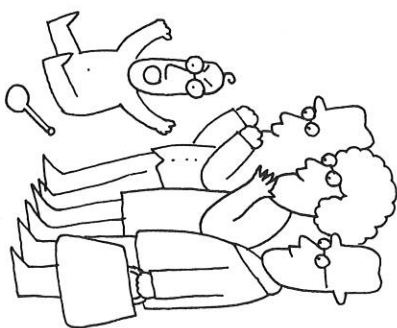


Come si diventa membri della società: la socializzazione



L'infanzia: componenti sociali e non sociali

Per il bene o per il male, ciascuno di noi comincia col nascere e la prima condizione in cui si trova è quella del neonato. Se proviamo ad analizzare ciò che comporta questa condizione, ci troviamo naturalmente di fronte a una serie di cose che nulla hanno a che vedere con la società. In primo luogo l'infanzia comporta un certo rapporto con il proprio corpo. Si impara che cosa sia la fame, il piacere, il disagio fisico, la comodità, e così via. Nella condizione di neonato si subisce in diversi modi l'aggressione da parte dell'ambiente fisico. Si impara a conoscere la luce, il buio, il caldo, il freddo: oggetti di ogni sorta colpiscono la nostra attenzione. Ci si riscalda ai raggi del sole, si è attratti dalla levigatezza di una superficie o, nella peggiore delle ipotesi, ci si bagna per la pioggia o si viene morsi da un insetto. Nascere significa entrare in un mondo che riserva una ricchezza di esperienze apparentemente infinita.

Una buona parte di queste esperienze non è di carattere sociale. È superfluo dire che nell'epoca dell'infanzia non si è

in grado di fare queste distinzioni; è solo retrospettivamente che si possono differenziare le componenti sociali da quelle non sociali di questa condizione. Fatta, comunque, questa distinzione, si può dire che anche l'esperienza della società comincia alla nascita. Il mondo del neonato è infatti popolato da altre persone: assai presto egli è in grado di distinguere una persona dall'altra e di riconoscerne alcune per via della eccezionale importanza che esse rivestono ai suoi occhi. Fin dall'inizio il bambino non solo interagisce con il proprio corpo e con il suo ambiente fisico, ma anche con gli altri esseri umani. Fin dal momento della nascita la biografia dell'individuo coincide con la storia dei suoi rapporti con gli altri.

Ma, cosa ancora più importante, le componenti non sociali dell'esperienza infantile vengono mediate e modificate dagli altri, vale a dire dall'esperienza sociale del bambino. La sensazione di fame del suo stomaco può venir placata solo da un'azione da parte di altre persone. Spesso il disagio fisico o la sua spartizione vengono provocati da azioni o da omissioni compiute da altri; probabilmente, l'oggetto dalla superficie piacevolmente liscia viene messo nelle mani del bambino da qualcuno; e, con molta probabilità, se egli si bagna sotto la pioggia è perché qualcuno l'ha lasciato all'aperto senza alcun riparo. In questo senso, l'esperienza sociale, mentre va distinta dagli altri elementi dell'esperienza infantile, non è una categoria isolata.

Quasi ogni aspetto della vita del bambino coinvolge altri esseri umani: la sua esperienza degli altri è determinante per *tutta* la sua esperienza. Sono gli altri che creano i modelli attraverso i quali il mondo viene percepito. È solo grazie a questi modelli che l'organismo riesce a stabilire un rapporto stabile con il mondo esterno, non soltanto con il mondo sociale, ma anche il mondo dell'ambiente fisico. Ma questi stessi modelli interessano anche l'organismo, cioè interferiscono con il suo funzionamento. Così, sono gli altri che stabiliscono i modelli secondo i quali viene soddisfatta la richiesta di cibo del bambino, ma, così facendo, questi altri interferiscono anche con lo stesso organismo del bambino. La dimostrazione più evidente di ciò sta nell'orario dei pasti: se il bambino mangia a certe ore e solamente a quelle, l'organismo è costretto ad adattarsi a questo modello ed è proprio

questo adattamento che ne determina i mutamenti di funzionamento. Quello che accade in ultima analisi è che non soltanto il bambino mangia ad una certa ora, ma che alla stessa ora il bambino ha fame. Per dare un'immagine concreta, la società non soltanto impone i suoi modelli sul comportamento infantile, ma arriva fin dentro il bambino, ad organizzare le funzioni del suo stomaco. Analoghe osservazioni si possono fare per quel che riguarda l'evacuazione, il dormire ed altri processi fisiologici indispensabili all'organismo.

Il pasto: una questione di collocazione sociale

Alcuni di questi modelli imposti socialmente possono dipendere da caratteristiche individuali, proprie di singoli adulti che entrano in contatto con il bambino. Per esempio, una madre può far mangiare il suo bambino tutte le volte che questi piange, al di fuori di qualsiasi orario, perché i suoi timpani sono molto sensibili, o perché gli è così affezionata che non può sopportare di vederlo star male neanche per un minuto. Ma, generalmente, la decisione se dar da mangiare al bambino tutte le volte che piange o se imporgli un preciso orario non è una decisione particolare della madre come individuo, ma è un modello assai più esteso della società in cui vive la madre: essa l'ha appreso come il più adatto per risolvere quel determinato problema.

Tutto ciò ha una conseguenza molto importante: nelle sue relazioni con gli altri, il bambino impara a conoscere un microcosmo strettamente circoscritto e solo molto più tardi si rende conto che questo microcosmo ha sullo sfondo un macrocosmo infinitamente più vasto. Forse, ad una considerazione retrospettiva, noi invidiamo il bambino per questa sua ignoranza. Cionondimeno, questo invisibile macrocosmo, che gli è ignoto, ha modellato e prefissato quasi ogni cosa di cui egli abbia esperienza nel suo microcosmo.

Se una madre, ad esempio, passa da una rigida ripartizione dei pasti ad un nuovo regime per cui il bambino può mangiare tutte le volte che piange, questo non potrà assolutamente pensare che questo piacevole cambiamento delle sue condizioni possa essere opera di altri se non della madre. Ciò che egli non può sapere è che la madre ha mutato il suo comportamento seguendo il parere di alcuni esperti, i

quali possono rispecchiare, ad esempio, le nozioni in auge — in quel momento — diciamo, presso la borghesia colta. In definitiva, non è tanto la madre, quanto codesta invisibile entità collettiva quella che ha (in questo caso piacevolmente) invaso il sistema fisiologico del bambino. C'è tuttavia un'ulteriore implicazione. Nel caso in cui la madre appartenesse ad un'altra classe, ad esempio alla classe operaia, con modelli di comportamento meno influenzati dalle teorie prevalenti in materia, il bambino starebbe ancora piangendo per la fame. In altre parole, i microcosmi dell'esperienza infantile differiscono l'uno dall'altro a seconda dei macrocosmi in cui essi sono inseriti. Il mondo in cui l'infanzia viene vissuta varia a seconda della sua collocazione complessiva nella società. Lo stesso principio di relatività può applicarsi alla tarda fanciullezza, all'adolescenza e ad ogni altro stadio biografico.

A questo proposito, le pratiche connesse con la nutrizione possono costituire un caso significativo. Vi è infatti una lunga serie di possibili variazioni in proposito: un'alimentazione del bambino secondo un orario regolare, oppure un'alimentazione fornita, per così dire, a richiesta; l'allattamento al seno oppure quello artificiale; le diverse età di svezzamento, e così via. In questo campo, non solo vi sono grandi differenze tra le società, ma ve ne sono anche tra le classi di una stessa società. Per esempio, l'allattamento artificiale in America, come in Europa, è stato introdotto dalle madri della classe media. Più tardi furono ancora le madri della classe media quelle che cominciarono ad abbandonarlo in favore dell'allattamento al seno. Perciò, praticamente, era il livello di reddito dei genitori quello che decideva se, quando il bambino aveva fame, gli veniva offerto il seno della madre o il poppatoio.¹

In questo campo, le differenze tra le diverse società sono veramente notevoli. Nelle famiglie occidentali della media borghesia, prima che gli esperti divulgassero le varie teorie correnti sull'alimentazione «a richiesta», vigeva un regime duro, quasi industriale, per l'orario dei pasti. Il bambino mangiava a determinate ore e soltanto in quelle; negli intervalli lo si lasciava piangere, e questa usanza era giustificata

¹ J. e E. Newson, *Patterns of Infant Care*, Baltimore, Penguin Books, 1965, pp. 176 ss.

in vari modi: sia in termini di praticità, sia in vista di un supposto beneficio per la salute del bambino.

Per contrasto può essere interessante considerare come si comportano i Gusii del Kenia.² Tra i Gusii non esistono assolutamente orari per i pasti. La madre dà da mangiare al bambino tutte le volte che piange. La notte la madre dorme nuda sotto una coperta con il bambino tra le braccia e il bambino gode di un immediato e continuo accesso al seno materno. Quando la madre lavora, porta il bambino legato alla schiena oppure qualcun altro lo tiene accanto a lei: anche in queste occasioni, quando incomincia a piangere, il bambino viene allattato il più presto possibile: in linea di massima non passano mai più di cinque minuti tra il momento in cui il bambino comincia a piangere e quello in cui viene allattato. Paragonato alla maggior parte dei modelli di allattamento della società occidentale, questo dei Gusii ci appare davvero molto «permissivo».

Vi sono però altri aspetti delle pratiche alimentari dei Gusii che possono dare un'impressione del tutto diversa. Per esempio, pochi giorni dopo la nascita, al bambino viene data una papperetta oltre al latte della madre. Sembra anche, dalle notizie riportate, che il bambino non partecipi con molto entusiasmo a questo pasto; ma non per questo riesce ad evitarlo: egli viene imboccato a forza. Questa alimentazione forzata viene attuata in un modo piuttosto antipatico dalla madre, che stringe il naso al bambino e gli versa la pappa in bocca quando egli la apre per respirare. Inoltre, anche se è possibile che altri si comportino in modo diverso, la madre sembra dimostrare ben poco affetto, e in realtà è raro che coccoli il suo bambino. Questo viene fatto probabilmente per non far nascere gelosie nei presenti, ma in pratica ciò significa che il bambino percepisce di più l'affetto degli altri che non quello della madre. Vi sono altri aspetti, oltre a questi, nell'educazione dei primi anni di vita dei bambini Gusii che, paragonati ai modelli occidentali, ci colpiscono per la loro particolare durezza. D'altro canto, per quanto riguarda lo svezzamento, i Gusii dimostrano ancora una volta un grado molto elevato di «permissività» rispetto alle società

² *Six Cultures. Studies in Child Rearing*, a cura di B. Whiting, New York, Wiley, 1963, pp. 139 ss.

occidentali. Così, mentre nelle società occidentali la stragrande maggioranza dei bambini passa dal seno al poppatoio all'età di sei mesi, i bambini Gusii vengono allattati fino all'età di ventidue mesi.

Il controllo dei bisogni fisiologici: un cespuglio o l'ispirazione

Il controllo dei propri bisogni fisiologici è un altro campo del comportamento del bambino in cui i modelli sociali — in modo assai evidente — vengono imposti all'effettivo funzionamento fisiologico dell'organismo. Generalmente, nelle società primitive non vi sono grandi problemi in proposito. La regola generale è che non appena i bambini possono camminare essi seguano gli adulti nella boscaglia o in qualche altra zona che la comunità ha destinato come luogo per l'evacuazione. Particolarmente nei climi caldi, dove i bambini piccoli sono nudi o quasi, non vi sono molti problemi. Così, presso i Gusii, l'educazione fisiologica consiste nel fatto relativamente semplice di abituare il bambino a defecare fuori della casa; ciò avviene, di regola, intorno al venticinquesimo mese e, normalmente, perché il bambino si abitui, occorre circa un mese. Sembra che per l'orinare non vi siano particolari difficoltà: poiché i piccoli non portano vestiti che coprono i genitali, non vi è il problema di sciupare i vestiti. Nelle funzioni di evacuazione viene insegnato ai bambini a comportarsi con riservatezza, ma sembra che questo venga appreso in un processo di semplice imitazione senza ricorrere a minacce o sanzioni³.

Al contrario, l'igiene fisiologica comporta grosse preoccupazioni nelle società occidentali (forse se Freud fosse stato un Gusii, non gli sarebbe mai accaduto di dare all'educazione fisiologica tutta l'importanza che questa ha nella sua teoria sullo sviluppo del bambino). Se si confrontano, ad esempio, la società americana con quella dei Gusii, non è difficile scoprire le ragioni per cui nella prima l'igiene fisiologica debba rappresentare un problema: dopo tutto bisogna fare i conti con la molteplicità di vestiti indossati dai bambini, con la complessità della disposizione della casa, per non parlare

³ *Ibidem*, pp. 154 ss.

del fatto che in generale manca la boscaglia. Così le tribolazioni, i successi e gli insuccessi nel controllo dei bisogni fisiologici rappresentano un argomento di frequente conversazione tra le madri. In una ricerca promossa di recente presso una comunità del New England⁴, gli osservatori hanno riscontrato un numero impressionante di misure punitive inflitte ai bambini che non dimostravano quell'interesse per l'igiene fisiologica che ci si aspettava da loro. Queste misure variavano dal cacciare il naso del bambino nelle sue feci, all'uso di supposte o clisteri per abituare il bambino alla regolarità. (In realtà l'uso di questo ultimo mezzo veniva ammesso dalle madri intervistate in una percentuale variabile tra un quarto e un terzo del totale dei casi.) Sembra che i bambini piccoli nutrano una cordiale antipatia verso i clisteri e che la sola minaccia di ricorrevvi sia sufficiente ad «ispirare» il bambino alla defecazione nei tempi voluti dalla madre.

Tuttavia se un sociologo Gusii deducesse da questi dati che le pratiche americane relative al controllo dei bisogni fisiologici sono particolarmente rigide, farebbe male a trarre da questo delle conclusioni generali sul modo in cui gli americani trattano i loro bambini negli altri aspetti del comportamento. Per esempio, gli americani danno per scontato che i bambini non stiano mai fermi e in genere questo viene tollerato anche nei livelli inferiori della scuola. Invece i francesi hanno un'opinione nettamente opposta su questo punto⁵. In una recente ricerca sulle pratiche di educazione dei bambini, uno studioso americano si meravigliava perché i bambini francesi venivano portati a giocare in un parco vestiti con abiti eleganti e riuscivano più o meno a non sporcarsi. Nella stessa situazione i bambini americani, naturalmente, riescono a sporcarsi in men che non si dica dalla testa ai piedi. La spiegazione della differenza sta nella relativa immobilità del bambino francese. Il ricercatore americano notò questo fatto nei bambini francesi tra i due e i tre anni di età, e si meravigliò per la loro capacità di rimanere assolutamente immobili per un lungo periodo di tempo. Nella stessa ricerca si

⁴ *Ibidem*, pp. 944 ss.

⁵ *Childhood in Contemporary Cultures*, a cura di M. Mead e M. Wolfenstein, Chicago, Phoenix Books, 1955, trad. it. *Il mondo del bambino*, Milano, Comunità, 1963, pp. 135 ss.

cita il caso di un bambino francese mandato dal suo insegnante a farsi visitare dallo psicologo scolastico per la sola ragione che non voleva stare seduto in classe. L'insegnante francese, del tutto preparato a tale comportamento, concluse che il bambino doveva essere malato; in altre parole, il grado di attività motoria che in una scuola americana viene dato per scontato era considerato in Francia come la dimostrazione di un fatto patologico.

Socializzazione: modelli relativi vissuti come assoluti

Il processo durante il quale un individuo impara a diventare membro della società viene chiamato *socializzazione*. Tale processo ha parecchi aspetti: tutti i processi che abbiamo discusso finora non sono che aspetti della socializzazione. In questo senso la socializzazione è l'imposizione di modelli sociali sul comportamento. E, come abbiamo cercato di dimostrare, questi modelli interferiscono addirittura con i processi fisiologici dell'organismo. Ne consegue che nella biografia dell'individuo la socializzazione, ma soprattutto la prima socializzazione, è un fatto tremendamente importante. Abbiamo notato come i modelli imposti dalla socializzazione siano molto relativi dal punto di vista dell'osservatore esterno. Essi non dipendono soltanto dalle caratteristiche individuali di quegli adulti cui sono affidati i bambini, ma anche dai vari gruppi sociali a cui questi adulti appartengono. Così, il modello di comportamento del bambino non dipende soltanto dal fatto che egli sia gusii o che sia americano, ma anche dal fatto che appartenga alla classe media o alla classe operaia americana. Ma, dal punto di vista del bambino, questi modelli vengono vissuti in modo del tutto assoluto. In realtà vi sono ragioni per pensare che, se non fosse così, il bambino potrebbe soffrire di certi disturbi e la socializzazione non potrebbe essere completata.

L'assolutezza con cui vengono imposti al bambino i modelli della società si basa su due fatti molto semplici: il fatto che potere che nella situazione detengono gli adulti ed il fatto che il bambino non conosce modelli alternativi. Gli psicologi hanno pareri divergenti sul punto se a questo stadio della vita il bambino viva gli adulti come individui a sua completa disposizione (in quanto sono in genere così attenti ai suoi

bisogni), o se li senta come una continua minaccia (dal momento che è tanto dipendente da loro). Comunque stiano le cose, è indiscutibile che, oggettivamente parlando, gli adulti abbiano in questa situazione un potere preponderante: è vero che il bambino può resistere a loro, ma l'esito prevedibile di qualsiasi conflitto è la vittoria degli adulti. Sono gli adulti che per lo più dispensano i premi ambiti e le sanzioni temute dal bambino. Ed anzi, il semplice fatto che quasi tutti i bambini vengano alla fine socializzati fornisce una prova elementare di questo enunciato. Allo stesso tempo è ovvio che il piccolo non conosce modelli alternativi a quelli che gli vengono imposti. Gli adulti gli presentano un mondo: per lui è *il* mondo. E solo molto più tardi che egli scopre l'esistenza di alternative a questo mondo particolare, che il mondo dei genitori è relativo nello spazio e nel tempo e che esistono modelli assai differenti. Solo allora l'individuo si rende conto della relatività dei modelli sociali e dei mondi sociali e, nel caso limite, può anche approfondire questa intuizione divenendo sociologo.

L'iniziazione del bambino: il mondo diviene il suo mondo

È possibile quindi considerare la socializzazione da un punto di vista che si potrebbe chiamare «poliziesco»; vale a dire, la socializzazione può essere vista soprattutto come l'imposizione di controlli dall'esterno mediante un qualsiasi sistema di premi e punizioni. Esiste poi un altro modo in un certo senso più benevolo di considerare lo stesso fenomeno: si può vedere cioè la socializzazione come un processo di iniziazione in cui viene permesso al bambino di svilupparsi e di espandersi in un mondo adatto a lui. Sotto questo aspetto la socializzazione è una parte essenziale del processo attraverso il quale l'individuo giunge ad una maturazione umana completa e alla realizzazione del suo massimo potenziale. La socializzazione è un processo di iniziazione ad un mondo sociale, con le sue forme di interazione ed i suoi numerosi significati. Il mondo sociale dei suoi genitori si presenta al bambino all'inizio come una realtà esterna, assai potente e misteriosa. Nel corso della socializzazione questo mondo diventa comprensibile. Il bambino vi entra, diviene capace di parteciparvi: esso diventa il *suo* mondo.

Linguaggio, pensiero, riflessione e capacità di «rispondere»

Il veicolo primario della socializzazione, specialmente in questo secondo aspetto, è il linguaggio. Ritorneremo tra poco in modo un po' più dettagliato sul linguaggio. Per il momento vorremmo solo sottolineare in che misura il linguaggio sia essenziale alla socializzazione ed anzi ad ogni stabile partecipazione alla società. E nell'acquisizione di un linguaggio che il bambino impara ad assumere e a ritenere un significato socialmente riconosciuto. Egli acquisisce la capacità di pensare in modo astratto, il che significa che la sua mente è ora in grado di superare la situazione immediata. Ed è sempre attraverso l'acquisizione di un linguaggio che il bambino diviene capace di riflettere. L'esperienza trascorsa si riflette e si integra in una crescente e coerente visione della realtà; l'esperienza presente viene continuamente interpretata secondo questa visione, e l'esperienza futura può essere non solo immaginata, ma anche preparata. È attraverso questa crescente riflessione che il bambino diviene conscio di sé come di un Io (nel senso letterale della riflessione, vale a dire del «rivolgersi» dell'attenzione del bambino dal mondo esterno a se stesso).

È molto facile e, naturalmente, non è del tutto sbagliato pensare alla socializzazione come ad un processo di formazione e di modellamento. Effettivamente il bambino viene forgiato dalla società, plasmato in modo tale che egli può essere riconosciuto come un membro che ne fa parte. Tuttavia è altrettanto importante non considerare tutto ciò come un processo unilaterale. Il bambino, e persino il neonato, non sono vittime passive della socializzazione: il bambino reagisce a questo processo, vi partecipa e vi collabora in vario grado. La socializzazione è un processo reciproco nel senso che coinvolge non solo il socializzato ma anche il socializzante, e ciò si può osservare facilmente nella vita di ogni giorno. Di norma i genitori riescono ad educare, più o meno compiutamente, i loro figli secondo i modelli generali stabiliti dalla società e da essi stessi desiderati. Ma anche i genitori vengono trasformati dall'esperienza. La capacità di reciprocità del bambino, cioè la sua capacità di agire da sé rispetto al mondo e agli altri che lo abitano, cresce in modo direttamente proporzionale all'uso del linguaggio. Allora

il bambino incomincia, letteralmente, a «rispondere» agli adulti.

Analogamente, non si può non riconoscere che la socializzazione ha dei limiti: limiti propri dell'organismo del bambino. Data un'intelligenza media, è possibile prendere un bambino proveniente da una qualsiasi parte del mondo e socializzarlo fino a farlo divenire, ad esempio, un membro della società americana. Ogni bambino normale può imparare l'inglese, o l'italiano o l'arabo; ogni bambino normale può apprendere i valori e i modelli di vita che in America, come in altri paesi, sono connessi con la lingua nazionale. Probabilmente, ogni bambino normale può imparare un sistema di note musicali, ma è evidente che non tutti i bambini normali si possono trasformare in geni della musica; se un potenziale di questo genere non è già insito nell'organismo, ogni sforzo di socializzazione in questa direzione si troverebbe di fronte una fiera e inespugnabile resistenza. L'attuale livello delle conoscenze scientifiche (soprattutto nel campo della biologia umana) non ci consente di descrivere i limiti precisi della socializzazione; è tuttavia molto importante rendersi conto del fatto che questi limiti esistono.

L'assunzione dell'atteggiamento e l'assunzione del ruolo di un altro

Quali sono i meccanismi della socializzazione? Il meccanismo fondamentale è un processo di interazione e di identificazione con gli altri. Un momento cruciale è quello in cui il bambino impara — secondo la definizione di Mead — «*ad assumere l'atteggiamento dell'altro*»⁶. Ciò significa che non solo il bambino apprende a riconoscere in qualcun altro certi atteggiamenti e a comprenderne il significato, ma che egli impara ad assumersi in prima persona. Per esempio, il bambino nota che la madre assume in certe occasioni, come quando se l'è «fatta addosso», un atteggiamento di collera.

⁶ Questi concetti e quelli che seguono sono stati formulati da George Herbert Mead (cfr. *Mente, sé e società*, cit.).

L'atteggiamento di collera non è soltanto espresso dai vari gesti e dalle parole, ma assume un particolare significato, cioè che è sbagliato «farsela addosso». Il bambino imiterà innanzitutto le espressioni esteriori di questo atteggiamento, sia quelle verbali che quelle non verbali. È in questo processo di interazione e di identificazione che il bambino si appropria del significato di questo atteggiamento.

Questa particolare fase della socializzazione si concluderà positivamente quando il bambino avrà imparato ad assumere lo stesso atteggiamento verso se stesso, anche in assenza della madre. Perciò è facile scoprire i bambini a «giocare alla madre» quando sono soli (per esempio, sgridandosi da soli per le infrazioni alle regole dell'educazione fisiologica, o recitando addirittura tutta una parodia di analoghe scene precedenti di cui la madre è stata protagonista). Alla fine non è nemmeno necessario passare attraverso la parodia: l'atteggiamento si è impresso fermamente nella coscienza del bambino ed egli vi può fare riferimento tacitamente e senza recitarlo.

Nello stesso modo il bambino impara ad *assumere il ruolo dell'altro*. Per il momento possiamo semplicemente intendere il ruolo come un atteggiamento che si è fissato nella forma di modello generale di condotta stabile e ripetuto. In tal modo, non solo si hanno i diversi atteggiamenti che la madre assume nei confronti del bambino, ma esiste anche un modello complessivo di condotta molto importante che si può chiamare il «ruolo della madre». Il bambino non solo impara ad assumere atteggiamenti specifici, ma impara ad assumere questi ruoli. Il gioco è una parte essenziale di questo processo di apprendimento. Chi, d'altra parte, non ha mai osservato i bambini che giocano ai genitori, ai fratelli e sorelle più anziani, e più tardi ai vigili, ai cow-boys o agli indiani? Questi giochi non sono importanti solo per i ruoli particolari che impongono, ma per insegnare al bambino a svolgere un ruolo. Non importa perciò se questo o quel bambino non diventerà mai un cow-boy o un indiano; ciò che importa è che, recitando un ruolo, viene appreso soprattutto un modello di condotta ripetuto. *L'essenziale non è tanto di fare la parte dell'indiano, quanto di imparare a svolgere dei ruoli.*

Socializzazione: dagli «altri importanti» agli «altri in genere»

Oltre a questa generale funzione pedagogica che ha il «giocare» a certi ruoli, lo stesso processo può anche comunicare dei significati sociali che sono sostitutivi di quelli «veri». Il modo in cui i bambini giocano al ruolo del poliziotto dipende molto dal significato che tale ruolo ha nel loro ambiente sociale più prossimo. Ad esempio, negli Stati Uniti, la figura del poliziotto per il bambino bianco del quartiere residenziale è un simbolo di autorità e di sicurezza: è uno cui egli può rivolgersi se gli capita un guaio. Per il bambino negro dei bassifondi lo stesso ruolo rappresenta molto probabilmente ostilità e pericolo, è una figura minacciosa più che rassicurante, cui è meglio sfuggire più che rivolgersi per aiuto. Si può anche presupporre che giocare ai cow-boys e agli indiani abbia un significato completamente diverso nei quartieri residenziali bianchi e nelle riserve indiane.

La socializzazione si svolge dunque con una continua interazione con gli altri, ma in questo processo non tutti gli altri che il ragazzo incontra sono egualmente importanti: taluni hanno chiaramente un'importanza determinante. Per la maggior parte dei bambini sono i genitori e i fratelli e le sorelle che eventualmente li circondano. A questi si aggiungono in certi casi altre figure, come i nonni, gli amici più intimi e le persone di servizio. Ci sono poi altre persone che fanno parte della scena e che partecipano al processo di socializzazione facendo parte per così dire dello sfondo: si tratta di contatti casuali di vario genere, da quelli col postino a quelli col vicino che si incontra una volta ogni tanto. Se pensiamo alla socializzazione come a una specie di rappresentazione scenica potremmo paragonarla al teatro greco antico: alcuni dei partecipanti corrispondono ai protagonisti principali della tragedia, mentre gli altri svolgono la funzione del coro.

Mead ha definito i protagonisti principali del dramma della socializzazione «gli altri importanti»: sono queste le persone con cui il bambino ha rapporti più frequenti, verso le quali ha una relazione emotiva importante, e i cui atteggiamenti e ruoli sono quelli essenziali nella sua situazione. Chi o che cosa siano questi «altri importanti» è ovviamente di grande rilevanza per quanto accade al bambino. Con ciò

non intendiamo solo riferirci alle loro peculiarità individuali o alle loro stranezze, ma alla loro collocazione nella società. Nella prima fase della socializzazione tutti gli atteggiamenti o i ruoli che il bambino assume sono sempre riferiti agli «altri importanti» e questi sono nel vero senso della parola il mondo sociale del bambino. Col progredire del processo di socializzazione, comunque, il bambino incomincia a capire che questi atteggiamenti e ruoli particolari si riferiscono ad una realtà molto più generale. Per esempio il bambino comincia allora a capire che non è soltanto sua madre ad arrabbiarsi quando «se la fa addosso», ma che la stessa reazione è condivisa da tutti gli adulti importanti che egli conosce e addirittura dal mondo degli adulti in genere. È a questo punto che il bambino impara a rapportarsi non solo a specifici altri importanti, ma ad un «altro generalizzato» (un altro termine di Mead) che rappresenta la società nel suo complesso. Nel linguaggio si può vedere facilmente il verificarsi di questo passaggio: nella prima fase è come se il bambino dicesse a se stesso (e in molti casi egli lo fa sul serio): «la mamma se vuole che me la faccia addosso». Dopo la scoperta dell'altro generalizzato egli comincerà a formulare delle proposizioni di questo genere: «non bisogna farsela addosso». Gli atteggiamenti particolari sono ora divenuti universali; le posizioni e i divieti specifici di altri individui sono divenuti norme generali. Questo è un passo decisamente cruciale nel processo della socializzazione.

Interiorizzazione, coscienza e scoperta di sé

A questo punto si comprende perché si usa descrivere la socializzazione con il termine *interiorizzazione* e perché i due termini siano considerati praticamente sinonimi. Interiorizzazione sta ad indicare che il mondo sociale con i suoi numerosi significati viene interiorizzato dalla coscienza del bambino; ciò che in precedenza egli viveva come qualcosa di esterno può ormai da lui essere avvertito anche come qualcosa di interno a sé. Attraverso un complicato processo di reciproci-età e di riflessione si stabilisce una certa simmetria tra il mondo interiore dell'individuo e il mondo sociale esterno in cui egli viene socializzato. Ciò è chiaramente illustrato dal fenomeno che comunemente chiamiamo coscienza. Dopo tutto la

coscienza consiste nell'interiorizzazione (o piuttosto nella presenza interiorizzata) degli imperativi e delle proibizioni morali che in precedenza venivano dall'esterno. Tutto ciò ha inizio quando a un certo punto, nel corso della socializzazione, uno degli «altri importanti» dice «fai questo» o «non fare quello». Mano a mano che la socializzazione procede, il bambino si identifica con queste proposizioni etiche e identificandosi con esse, le interiorizza. Ad un certo punto del processo egli dice a se stesso: «fa' questo» o «non fare quello», probabilmente allo stesso modo in cui la madre o le altre persone importanti lo hanno detto a lui per la prima volta. Poi queste asserzioni vengono tacitamente accolte dalla sua mente: le voci divengono voci interiori, ed infine è la sua coscienza individuale quella che gli parla.

Ancora una volta si può considerare questo fenomeno da diverse prospettive. Anzitutto, si può correttamente vedere l'interiorizzazione da quello che prima abbiamo definito il punto di vista «poliziesco». Come viene illustrato chiaramente dall'esempio della coscienza, l'interiorizzazione ha a che fare con il controllo della condotta individuale: essa fa in modo cioè che tali controlli siano continui ed economici. Sarebbe terribilmente dispendioso per la società, e probabilmente impossibile, far seguire costantemente l'individuo da altre persone che gli dicono «fa' questo», «non fare quello». Quando queste ingiunzioni sono state interiorizzate entro la coscienza individuale, solo occasionalmente sono necessari dei rafforzamenti dall'esterno. La maggioranza delle persone riuscirà quasi sempre a controllarsi. Ma questo è solo un modo di considerare il fenomeno. L'interiorizzazione non si limita a controllare l'individuo, ma gli spalanca dinanzi il mondo; essa non solo permette all'individuo di partecipare al mondo sociale esterno, ma lo mette in condizioni di avere una propria ricca vita interiore. Solo interiorizzando le voci degli altri, infatti, noi possiamo parlare a noi stessi. Se qualcuno non si fosse rivolto a noi in modo intelligibile dall'esterno, anche dentro di noi regnerebbe il silenzio. È solo attraverso gli altri che possiamo giungere alla scoperta di noi stessi. E, più specificamente, è solo attraverso gli «altri importanti» che noi possiamo sviluppare un rapporto significativo con noi stessi. Ecco uno dei motivi per cui è così importante scegliersi i propri genitori con una certa attenzione.

«È solo un bambino». Crescita biologica e stadi biografici

Naturalmente esiste un certo parallelismo tra i processi biologici di crescita e la socializzazione, non foss'altro perché la crescita dell'organismo pone dei limiti alla socializzazione. Così, sarebbe assurdo che una società volesse insegnare a parlare a un bambino di un mese o far capire la matematica superiore a un bambino di due anni. Sarebbe tuttavia un grave errore pensare che gli stadi biografici della vita, così come sono stabiliti dalla società, siano direttamente basati sugli stadi della crescita biologica; questo vale per tutti gli stadi della vita, dalla nascita alla morte, e vale anche per la fanciullezza. Vi sono molti e vari modi di strutturare la fanciullezza, non solo per ciò che riguarda la sua durata, ma anche per le sue caratteristiche. Senza dubbio il biologo potrà dare una definizione della fanciullezza secondo il grado di sviluppo dell'organismo e lo psicologo darà una analoga definizione in base allo sviluppo mentale. Entro questi limiti biologici e psichici, tuttavia, il sociologo dovrà rilevare come la fanciullezza stessa sia un fatto di costruzione sociale. Questo significa che la società ha un notevole margine per decidere che cosa debba essere la fanciullezza.

La fanciullezza, quale noi intendiamo e conosciamo oggi, è una creazione del mondo moderno, in particolare modo della borghesia⁷. È solo in un periodo molto recente della storia occidentale che si è giunti a concepire la fanciullezza come un'età particolare e molto protetta. Questa moderna struttura della fanciullezza non è solo espressa in innumerevoli credenze e in tutti i valori che riguardano i bambini (il concetto che essi siano, in qualche modo, «innocenti», ad esempio), ma viene espressa anche nella nostra legislazione. Perciò, nelle società moderne la nozione che i bambini non siano soggetti alle comuni sanzioni della legge penale è oggi accettata pressoché universalmente, ma non è molto lontano il tempo in cui i bambini venivano considerati nient'altro che dei piccoli adulti. Ciò appare chiaramente dalle foggie

degli abiti che indossavano allora: ancora nel Settecento i quadri ci mostrano infatti bambini vestiti alla stessa maniera dei genitori che li accompagnano, tranne che per la misura che è, naturalmente, ridotta. Solo quando si incominciò ad intendere la fanciullezza come una fase estremamente particolare della vita, distinta da quella adulta, e ad organizzarla di conseguenza, si cominciò a vestire i bambini in un modo speciale.

Un altro caso è la moderna credenza nella «innocenza» dei bambini, vale a dire il concetto che i bambini vadano protetti da certi aspetti della vita; a questo proposito consigliamo una suggestiva lettura comparata: diamo un'occhiata al diario tenuto agli inizi del Seicento dal medico della corte di Francia, durante l'infanzia di Luigi XIII⁸. Quando Luigi XIII aveva meno di un anno la sua nutrice giocava con il suo pene e tutti si divertivano molto. Ben presto il principino prese l'abitudine di esibire il pene tra il divertimento generale pretendendo per di più che tutti glielo baciassero. Questa indecente attenzione alle parti genitali del bambino andò avanti per diversi anni, non solo da parte delle più frivole servette e delle loro pari, ma anche da parte della stessa madre, la regina. Il principe aveva quattro anni quando fu condotto presso il letto della madre da una dama di corte che gli disse: «Sire, questo è il luogo dove siete stato fatto». Solo quando egli giunse ai sette anni incominciò ad affermarsi il concetto che egli avrebbe dovuto manifestare un certo pudore a proposito di questa parte del corpo. Si può aggiungere che Luigi XIII si sposò all'età di quattordici anni, età in cui, come sarcasticamente fa notare un commentatore, non aveva più nulla da imparare.

Differenti mondi infantili

Un esempio classico di divergenza tra mondi infantili, che quasi tutti conoscono, è la differenza che vi era da que-

⁷ Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, 1960, trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 1991⁵.

⁸ *Ibidem*.

sto punto di vista tra Atene e Sparta⁹. Agli ateniesi stava molto a cuore che i giovani acquisissero una cultura completa, e fossero esperti tanto di poesia e di filosofia, quanto nelle arti della guerra. L'educazione ateniese rispecchiava questo ideale. Il mondo del bambino ateniese (almeno quello del bambino maschio) era fatto di una competizione continua, non solo fisica, ma anche mentale ed estetica. Per contro, l'educazione spartana curava soltanto lo sviluppo della disciplina, dell'obbedienza e della prestanza fisica, cioè le virtù del combattente. Il modo in cui gli spartani allevavano i loro figli era oltremodo duro rispetto al tipo di educazione ateniese, se non addirittura brutale. La pratica di lasciare i bambini affamati per costringerli a rubarsi il cibo era soltanto una delle numerose espressioni di questa concezione della fanciullezza. È inutile dire che era molto più piacevole essere ragazzi ad Atene che non a Sparta. Ma questo non è ciò che ci interessa di più in quanto sociologi. Ciò che è più interessante è che la socializzazione spartana creava tipi di uomini diversi dalla socializzazione di Atene. La società spartana, che esaltava sopra ogni altro l'aspetto militare della vita, aveva bisogno di questo genere di individui e il sistema spartano era perfettamente adatto per il raggiungimento dei fini che si proponeva.

Il tipo di fanciullezza sviluppatosi nell'occidente moderno è, oggi, diffuso nel mondo e ciò è dovuto a diverse ragioni. Una di queste è l'impressionante diminuzione della mortalità infantile e delle malattie dei bambini che costituisce uno dei risultati veramente rivoluzionari della medicina moderna. Di conseguenza, la fanciullezza è divenuta una fase della vita più sicura e felice di quanto non lo sia stata in precedenza e questo ha favorito la concezione occidentale della fanciullezza come di uno stadio della vita da proteggere e da considerare con particolare attenzione. La socializzazione attuale, paragonata a quella di precedenti periodi storici, in occidente e altrove, ha assunto come precise caratteristiche la delicatezza e l'attenzione a tutti i bisogni del bambino. È assai probabile che la diffusione di una

tale concezione della socializzazione, con la struttura della fanciullezza che ne deriva, stia avendo effetti molto importanti sulla società, persino nella sfera politica.

Incontro con noi stessi: il concetto meadiano dell'«io» e del «me»

Finora ci siamo occupati del modo in cui la socializzazione introduce il bambino in un determinato mondo sociale, ma altrettanto importante è il modo in cui la socializzazione presenta il bambino a se stesso. Proprio come la società ha costruito un mondo entro il quale il bambino può venir iniziato, così la società costruisce anche tipi specifici di Io. Non solo il bambino viene socializzato in un determinato mondo, ma anche in un determinato Io. Ciò che si verifica entro la coscienza del bambino durante questo processo è stato espresso da Mead con i suoi concetti dell'*io* e del *me*¹⁰. Abbiamo parlato di una interessante conseguenza della socializzazione: quella che fa sì che il bambino sia in grado di parlare con se stesso: è proprio in questo tipo di dialogo che l'*io* e il *me* intervengono come interlocutori. L'*io* rappresenta la coscienza sempre presente che ciascuno di noi possiede spontaneamente; il *me*, per contro, rappresenta quella parte dell'Io che è stata formata o plasmata dalla società.

Questi due aspetti dell'Io possono dialogare fra loro. Per esempio, a un ragazzino cresciuto nella società americana vengono insegnate delle cose che si pensa siano adatte ai ragazzini come lui, come la resistenza al dolore; se per caso egli sbatte il ginocchio che incomincia a sanguinare, mentre l'*io* accusa il dolore e, possiamo immaginare, ha voglia di urlare a più non posso, il *me* ha imparato che i ragazzini in gamba devono essere coraggiosi. Ed è il *me* che costringe il nostro ragazzino a mordersi le labbra e a sopportare il dolore. Supponiamo poi che il ragazzo sia un po' cresciuto e che a scuola ci sia un insegnante molto attraente: l'*io* registra l'attrazione e non desidera di meglio che di abbracciarla e di esprimerle il suo amore, ma il *me* si è appropriato della norma sociale secondo cui queste cose non si fanno. Non è dif-

⁹ Si confronti per esempio, H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Editions du Seuil, 1964^e, trad. it. *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Editrice Studium, 1966^e.

¹⁰ Anche questi concetti sono tratti da Mead.

facile immaginare il tacito dialogo interiore tra questi due aspetti dell'io: l'uno dice «dai, fatti avanti!» e l'altro ammonisce «alti! Questo non si fa». La socializzazione dunque modifera in modo molto importante una parte dell'io, ma non può trasformarlo nella sua totalità: c'è sempre qualcosa di spontaneo, di incontrollabile, che talvolta erompe in un modo non previsto; è la parte spontanea dell'io che si scontra con quella socializzata.

L'appropriazione di una identità. Attribuzione o adesione

La parte socializzata dell'io è chiamata comunemente *identità*¹¹. Ogni società si può considerare come depositaria di un repertorio di identità: il ragazzino, la ragazzina, il padre, la madre, il poliziotto, il professore, il ladro, l'arcivescovo, il generale, e così via. Queste identità vengono assegnate ai vari individui da una sorta di invisibile lotteria. Alcune di loro vengono attribuite nel corso della vita, come quelle di ragazzo intelligente o di ragazza carina (o, al contrario, ragazzo stupido o ragazza orribile); altre identità si acquisiscono per adesione, e le persone possono ottenerle con un deliberato sforzo, come, ad esempio, quelle di poliziotto o di vescovo. Ma, sia che un'identità venga attribuita o acquisita, in ciascun caso essa viene assunta dall'individuo tramite un processo di interazione con gli altri: sono gli altri che lo identificano in un modo particolare e soltanto se l'identità è confermata dagli altri è possibile che essa realmente appartenga all'individuo che la possiede. In altre parole, l'identità è il prodotto di un'interazione tra l'identificazione e l'autoidentificazione; ciò vale anche per quelle identità che vengono deliberatamente costruite da un individuo.

Per esempio, nella nostra società esistono individui che, identificati come maschi, preferirebbero essere femmine. Es-

¹¹ Non è molto chiaro chi sia stato il primo ad usare il concetto di identità in questo senso, per quanto la sua recente diffusione sia largamente dovuta all'opera di Erik Erikson, che si potrebbe descrivere come uno psicanalista con un'impostazione sociologica. Si veda il suo *Childhood and Society*, New York, Norton, 1950, trad. it. *Infanzia e società*, Roma, Armando, 1968.

si possono ricorrere ad ogni mezzo, anche all'intervento chirurgico, per ricostruire se stessi in modo da corrispondere alla identità desiderata. L'obiettivo essenziale che costoro debbono raggiungere, tuttavia, consiste nel far sì che almeno alcuni «altri» accettino la loro nuova identità e cioè li identifichino sulla base di questa. Non è possibile essere qualcuno o qualcosa per lungo tempo se non ci sono altri che dicano cosa siamo, che ci confermino la nostra identità. Esistono anzi casi in cui dei soggetti si aggrappano ad una identità che nessuno, se non loro stessi, riconosce come vera. Noi chiamiamo tali soggetti psicopatici: si tratta di casi marginali di grande interesse, ma non è necessario occuparcene in questa sede.

Le identità variano a seconda della società di appartenenza: la socializzazione sovietica e quella americana

Tenendo presente il rapporto tra la socializzazione e l'identità, si capirà perché interi gruppi sociali o intere società si possano caratterizzare secondo identità specifiche. Gli americani, per esempio, si possono riconoscere non solo per certi modelli di comportamento, ma anche per certe caratteristiche che molti di loro hanno in comune: cioè per un'identità specificamente americana. Numerose ricerche hanno dimostrato che certi valori americani di base, come l'autonomia, la ricerca del successo individuale e l'importanza attribuita alla propria carriera sono introdotti nel processo di socializzazione fin dall'inizio, soprattutto nel caso dei maschi¹². Anche i giochi dei bambini americani riflettono questi valori accentuando, per esempio, la competitività individuale. Vi sono severe punizioni per chi non è capace di rispettare questi valori e il tipo di identità che essi perseguono: punizioni che variano dalla presa in giro dei compagni di gioco all'insuccesso nel mondo di lavoro.

¹² Ci riferiamo qui ad una ricerca sulla vita di una comunità suburbana del Canada, che mette particolarmente in rilievo i modelli familiari e infantili. Si tratta di una ricerca che ha avuto meritatamente una certa risonanza: J.R. Seeley, R.A. Sim e E.W. Loosley, *Crestwood Heights*, New York, Basic Books, 1956, pp. 118 ss.

Al contrario, la società sovietica ha dato rilievo alla disciplina, alla lealtà e alla cooperazione con gli altri per una affermazione collettiva. Sono questi i valori che sono stati accentuati dall'educazione infantile e dall'istruzione scolastica sovietiche. L'obiettivo era, naturalmente, quello di produrre un tipo di identità che si adattasse all'ideale sovietico di società socialista. In questo modo il bambino sovietico cresceva in una situazione in cui era controllato molto più severamente di quanto non fosse il suo coetaneo americano, ma nella quale egli era anche più protetto rispetto al pericolo degli squilibri che possono derivare dalla necessità di fare delle scelte personali. Ne conseguiva, a giudizio di alcuni ricercatori americani, che i bambini sovietici dimostravano una serenità molto maggiore di quella dei bambini americani della loro età¹³. Che i sovietici siano riusciti o meno a creare «l'uomo nuovo socialista», ciò che appare chiaro è che la società sovietica, bene o male, aveva comunque predisposto processi di socializzazione tali da portare a un tipo specifico di identità, in accordo con gli ideali e i bisogni di quella società.

Socializzazione secondaria: l'ingresso in nuovi mondi

Parlando di educazione, abbiamo già presupposto che la socializzazione non termini nel momento in cui il singolo bambino diventa a tutti gli effetti un membro della società; si può invece dire che la socializzazione non si conclude mai. Quello che avviene in una vita normale è semplicemente che l'intensità e la portata della socializzazione diminuiscono dopo la prima infanzia. I sociologi distinguono tra *socializzazione primaria* e *secondaria*: la socializzazione primaria indica il processo originario attraverso il quale il bambino diventa un membro effettivo della società; la socializzazione secondaria indica tutti i processi successivi attraverso i quali un individuo viene ammesso in un mondo sociale specifico. Per esempio, l'addestramento ad un lavoro comporta un processo di socializzazione secondaria. In alcuni casi questi

processi di socializzazione si rivelano abbastanza superficiali: per esempio, non vengono richiesti dei profondi cambiamenti di identità in un individuo che venga addestrato alla professione di ragioniere, ma questo ovviamente non vale per chi venga educato per fare il sacerdote o il rivoluzionario di professione. Vi sono esempi di socializzazione secondaria di questo tipo che rassomigliano per intensità a quanto succede nella socializzazione della prima fanciullezza. Un processo di socializzazione secondaria può inoltre verificarsi in molti tipi di esperienze diverse, come quella di migliorare la propria posizione sociale generale, cambiare il luogo di residenza, adattarsi a una malattia cronica o venir accolto da un nuovo giro di amici.

Rapporti con gli individui e con l'universo sociale

Tutti i processi di socializzazione hanno luogo nell'interazione diretta con gli altri. In altri termini, la socializzazione comporta sempre dei cambiamenti nel microcosmo degli individui. Allo stesso tempo, quasi tutti i processi di socializzazione — primaria e secondaria — mettono l'individuo in contatto con le strutture complesse del macrocosmo. Gli atteggiamenti appresi dall'individuo nel corso della socializzazione si riferiscono di solito ad ampi sistemi di significato e di valori che vanno molto al di là della situazione immediata. Per esempio, le abitudini di pulizia e di ordine non sono solo idee stravaganti di un particolare insieme di genitori, ma sono valori di grande importanza nel vasto mondo della classe media. Analogamente, i ruoli appresi durante la socializzazione si richiamano a grandi istituzioni che possono non essere facilmente notate nel microcosmo dell'individuo. Così, imparare il ruolo del ragazzo coraggioso non solo procura l'approvazione dei genitori e dei compagni, ma sarà importante anche per l'individuo man mano che questi percorrerà la sua carriera in un mondo assai più esteso di istituzioni, che vanno dallo sport alla leva militare. La socializzazione collega il microcosmo con il macrocosmo. In primo luogo la socializzazione dà all'individuo la capacità di stabilire dei rapporti con altri individui specifici: poi gli dà la possibilità di entrare in rapporto con un intero universo sociale. Bene

¹³ D. e V. Mace, *The Soviet Family*, Garden City, N.Y., Dolphin Books, 1964, pp. 264 ss.

o male, esser uomini significa mantenere questo rapporto nel corso di tutta l'esistenza.

Indicazioni per ulteriori approfondimenti

La tematica della socializzazione nella prospettiva degli autori di questo testo è molto bene approfondita nel già citato volume di P.L. Berger e T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1969. La prospettiva interazionista-simbolica indicata da Berger e Luckmann è ben presente a chi si è occupato dei processi di socializzazione, ma non è ovviamente l'unica. Per un allargamento di prospettive:

E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Nis, 1993, capitolo 4: «Modelli di socializzazione». Una eccellente esposizione aggiornata, in merito. Della stessa autrice molto utile anche *Mutamenti culturali e processi di socializzazione nel volume La cultura dell'Italia contemporanea. Trasformazione dei modelli di comportamento e identità sociale*, a cura di V. Cesareo, Torino, Fondazione Agnelli, 1990.

V. Cesareo, *Socializzazione e controllo sociale. Una critica alla concezione dell'uomo ultrasocializzato*, Milano, Angeli, 1976. Si tratta di una rilettura critica della socializzazione così come è stata concettualizzata in Durkheim e Parsons, che farebbe dipendere eccessivamente l'agire dell'individuo dal sistema normativo interiorizzato. L'autore propugna il superamento dell'interpretazione funzionalista in una prospettiva, che ricorrendo all'interazionismo simbolico, tenga conto anche del ruolo giocato dal controllo sociale.

M. Morcellini, *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Milano, Angeli, 1992. Partendo dalla constatazione dei mutamenti in atto nei processi di socializzazione, l'autore evidenzia il ruolo di supplenza che i mass media hanno assunto nella comunicazione. Le istituzioni formative tradizionali tuttavia non ne risultano scalzate: si affermano piuttosto percorsi di socializzazione composta, in cui famiglia e scuola si intrecciano con i nuovi media della socializzazione informale (amicizie, aggregazioni, spettacolo, comunicazione, musica e tempo libero).

Un'ampia letteratura sul tema della socializzazione è stata sviluppata nel campo della psicologia sociale (per una messa a punto aggiornata vedi il capitolo 6, dedicato specificamente alla socializzazione, del *Manuale di psicologia sociale*, a cura di L. Arcuri, Bologna, Il Mulino, 1995). Sulla socializzazione primaria ci limitiamo a segnalare:

F. Emiliani e F. Carugati, *Il mondo sociale del bambino*, Bologna, Il Mulino, 1985. Ricompone in modo esauriente lo scenario concreto nel

quale si verifica lo sviluppo del bambino, tenendo conto anche dell'influenza reciproca tra bambini e adulti.

Per ulteriori approfondimenti:

F. Emiliani e A. Palmonari, *Sviluppo dell'interazione sociale in Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva*, a cura di M.W. Battacchi, Padova, Piccin, 1988 e A.S. Bombi, *Lo sviluppo sociale e della personalità*, in *Manuale di psicologia dello sviluppo*, a cura di L. Camaroni, Bologna, Il Mulino, 1993.

Sui problemi della socializzazione legati agli adolescenti:

A. Palmonari, F. Carugati, P.E. Ricci Bitti e G. Sarchielli, *Identità imperfette*, Bologna, Il Mulino, 1979. Contiene sia interessanti sintesi teoriche sul problema, sia un vasto materiale di ricerca. Il problema è ripreso ulteriormente nel manuale curato da A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1993.

Sui principali «agenti» di socializzazione (famiglia, scuola, gruppo dei pari) la letteratura è molto vasta. Sulla famiglia e sulla scuola hanno costituito un punto di riferimento importante i contributi di T. Parsons:

T. Parsons e R.F. Beales, *Famiglia e socializzazione*, Milano, Mondadori, 1974. Un testo classico cui si sono ispirati molti studi sulla socializzazione, concepita come processo di interiorizzazione di norme e valori, particolarmente incisiva e decisiva nei primissimi anni di vita. Sulla scuola, di Parsons notevole rilievo ha avuto il suo saggio *La classe scolastica come sistema sociale*, tradotto in italiano in *Sociologia dell'educazione*, a cura di V. Cesareo, Milano, Hoepli, 1972. Per un inquadramento di questi contributi vedi di E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione* cit., e capitolo 7: «Famiglia e socializzazione: l'incontro generazionale» di P. Donati, *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Angeli, 1986, capitolo 2: «La socializzazione primaria nella società complessa», e di A. Cobalti, *Sociologia dell'educazione*, Milano, Angeli, 1983, capitolo 2: «Scuola e società secondo Talcott Parsons».

Ma su famiglia e scuola, cfr. i capitoli V e IX di questo volume e le indicazioni bibliografiche che vi sono connesse.

Sul «gruppo dei pari»:

E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, cit., capitolo 9: «La socializzazione informale: gruppo dei pari e mass media» e M.L. Pombeni, *L'adolescente e i gruppi di coetanei in Psicologia dell'adolescenza*, a cura di A. Palmonari, cit.

A. Fabbrini e A. Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti fra sogno e espe-*