

Una sociologia per l'educazione “come se le persone contassero qualcosa” (*Una sociología para le educación “como si las personas importaran”*)

Giovanni Scotto *

Publicato in: *Revista Educativa Identidad*. National University “Hermilio Valdizan”, Faculty of Education, Peru, 1-2013, ISSN: 2306-4072

Abstract:

L'articolo si propone di individuare le linee generali di una sociologia dell'educazione orientata ai bisogni e alle aspirazioni degli individui a diverso titolo coinvolti nell'esperienza educativa, tracciando gli assi per lo sviluppo di una conoscenza sociologica immediatamente rilevante per loro, in grado di migliorare il funzionamento del sistema educativo e il benessere di chi vi fa parte.

1. Introduzione

La sociologia dell'educazione si è strutturata come ambito disciplinare differenziandosi progressivamente dal corpus della sociologia generale: mentre questa si poneva il fine di spiegare fenomeni e dinamiche della società nel suo complesso, la sociologia dell'educazione circoscriveva il proprio oggetto alle istituzioni scolastiche e alle altre agenzie di socializzazione: tradizionalmente la famiglia, il gruppo dei pari, i media.

Questo processo è strettamente correlato all'emergere di gruppi di specialisti dediti alla materia, in particolare all'interno dell'Università, e ha fatto sì che i

* Professore Associato di Sociologia dei Processi Culturali, Università di Firenze. L'Autore desidera ringraziare i colleghi Sabbiana Cunsolo, Alfredo Panerai, Miguel Polo e Stefania Tirini.

programmi di insegnamento e i manuali di sociologia dell'educazione cercassero di costruire un canone disciplinare, in una prospettiva di sviluppo storico, o di descrizione dei diversi paradigmi sociologici che offrono interpretazioni dei fenomeni riguardanti l'educazione e, più in generale, la socializzazione degli individui.

Il sistema di produzione e diffusione della conoscenza sociologica è costituito da diversi attori e processi che si intrecciano tra loro: i produttori di conoscenza sociologica, sociologi di professione, spesso collegati a centri di ricerca nazionali o internazionali; i decisori politici, che hanno il compito di formulare le politiche di indirizzo, distribuire le risorse, definire i contenuti e i processi dell'educazione, il valore dei titoli legali offerti dal sistema, ecc.; gli operatori del sistema educativo, che hanno il compito di far funzionare quotidianamente il sistema; gli studenti e le famiglie, che partecipano al sistema nella veste di utenti / beneficiari dell'offerta formativa.

Ma come potrebbe essere ridefinito l'ambito disciplinare se mettessimo al centro gli *individui che fanno esperienza diretta del fatto educativo*? Che caratteristiche avrebbe una sociologia che partisse dalla realtà di chi "fa" scuola, di chi "è" scuola? Nel presente scritto proviamo a dare una risposta, proponendo anche per la sociologia dell'educazione il cambio di paradigma offerto da Ernst Schumacher per il discorso economico nel suo classico *Small is beautiful: economics as if people mattered* (Schumacher, 1973): un cambiamento che tocca gli obiettivi, gli assiomi fondamentali, i contenuti e gli strumenti della disciplina, e che influenza profondamente atteggiamenti e orientamenti di chi fa ricerca.

Una nuova prospettiva di questo tipo comporta una ridefinizione del campo di interesse della sociologia dell'educazione, una ristrutturazione delle modalità di creazione della conoscenza sociale rilevante, nonché un modo nuovo di pensare la formazione sociologica degli educatori e dei cittadini in vario modo coinvolti nel sistema educativo.

Più specificamente, una sociologia dell'educazione “come se la gente contasse qualcosa” deve quindi essere in grado di offrire: 1. dati e strumenti per la comprensione della società significativi per chi, in diversi ruoli, vive la realtà del sistema educativo; 2. una migliore capacità, per le persone che fanno parte del sistema educativo, di lettura dei contesti e capacità riflessiva (comprendere la mia “azione-nel-contesto”); 3. la capacitazione degli educatori nel loro ruolo professionale; 4. l'orientamento dei fruitori dei processi educativi nei contesti sociali all'interno dei quali tali processi avvengono.

In questa prospettiva, la conoscenza sociale deve essere accessibile, rilevante, connessa con l'esperienza di chi partecipa alla realtà del sistema educativo.

2. Sociologia e sistema educativo

La scuola è un'istituzione sociale particolare, perché garantisce standard minimi di riproduzione sociale sia in termini di contenuti, che di processi e relazioni (il “come” si sta insieme, le “coreografie” che regolano sovente in maniera implicita le interazioni tra i soggetti: v. Sclavi 2005); e perché rispetto alle altre istanze di socializzazione la scuola è l'unica ad avere davvero i caratteri di “agenzia” (*agency*), cioè è dotata di identità istituzionale, capacità organizzativa, capacità strategica, perché dipende in larga misura dalle decisioni del sistema politico (pur essendo allo stesso tempo il prodotto di spinte “dal basso”, connesse al ruolo delle famiglie e degli studenti, all'identità professionale dei docenti ecc.).

La conoscenza sociologica in campo educativo viene mediata da una serie di dispositivi: attraverso la selezione “verso l'alto” di personale qualificato, ad alta intensità di specializzazione, tramite l'università e centri di ricerca specializzati; attraverso la produzione e diffusione di conoscenze specialistiche in merito a temi e problemi relativi al sistema educativo; attraverso la diffusione di questi

temi e problemi da parte dei media. Infine, la comunità di esperti procede alla creazione di percorsi formativi e di un canone di conoscenze pensati per diffondere “verso il basso” temi fondamentali della conoscenza sociologica per i futuri operatori del settore e in generale per tutti coloro che entreranno in contatto con il sistema educativo.

In questo modo, in linea di principio, la società può costituire *conoscenza di se stessa*, del presente, dei problemi che deve affrontare e delle loro origini strutturali, delle prospettive future: le collettività umane hanno l'opportunità di sapere qualcosa in merito a se stesse e al loro futuro. Questo tipo di conoscenza sociologica tuttavia non implica immediatamente la rilevanza per gli individui coinvolti nel sistema.

Al livello *macro*, una sociologia dell'educazione attenta agli esseri umani deve permettere l'analisi critica del sistema educativo all'interno della società e delle istituzioni che ne determinano il funzionamento, la disponibilità di risorse, la definizione dei contenuti dell'educazione, dei profili professionali e delle carriere; ma anche il tema dello status del personale insegnante nella società e in generale il discorso pubblico intorno all'educazione.

3. Le dimensioni micro e macro nella sociologia per l'educazione

L'applicazione dello sguardo sociologico alle problematiche educative deve confrontarsi con la problematica del rapporto tra dimensione “micro” e dimensione “macro” che caratterizza le scienze sociali degli ultimi decenni. Né le grandi strutture e i meccanismi sistemi che caratterizzano una società, né i comportamenti e gli atteggiamenti dei singoli sono in grado di spiegare i fenomeni sociali.

Nel modello tradizionale di spiegazione sociologica, il punto di partenza è l'attenzione a fenomeni collettivi, sistemi o strutture che interessano una

pluralità di individui, dei quali la conoscenza sociologica cerca di ricostruire regolarità, nessi causali, interpretazioni dotate di senso.

Un fenomeno antecedente a livello macro può spiegare un fenomeno conseguente allo stesso livello solo tenendo conto del livello *micro*, della dimensione delle interazioni tra individui concreti. Sono necessarie “ipotesi ponte”, per trasformare un ipotesi teorica di partenza a livello macro in categorie esplicative del comportamento delle persone: quali sono i “meccanismi situazionali”, al livello dei singoli individui, che ne determinano percezioni, comportamenti e scelte? Successivamente, il ricercatore dovrà individuare “regole di trasformazione” che permettano di passare nuovamente dalla dimensione micro degli individui concreti al fenomeno sociale collettivo da spiegare (sul tema si veda Coleman, 1994 ; Esser, 2000; cit. in Brüsemeister, 2008, p. 14 s.).

Questa cornice teorica va precisata per aderire alla prospettiva di una sociologia vicina alle persone reali che stiamo provando a sviluppare. Anzitutto, dobbiamo chiederci se e in che misura individui e collettività rimangono un semplice *oggetto* di ricerca, o se siano messi in grado di diventare essi stessi soggetti produttori di conoscenza.

Allo stesso tempo, occorre chiarire come e in che misura il programma di ricerca mette in conto la reciproca influenza tra chi osserva, e chi viene osservato: se valorizza il carattere potenzialmente *dialogico e trasformativo* della conoscenza sociale o sceglie la strada di una oggettivazione del discorso sociologico. A questo scopo è anzitutto utile affrontare il rapporto tra dimensione micro e macro della realtà sociale da una prospettiva differente.

4. Contesti sociali e cornici di senso

Come tutti i fenomeni sociali, i processi del sistema educativo possono essere

compresi a più livelli: è possibile distinguere diverse dimensioni dell'agire sociale, ciascuna delle quali può "spiegare" un fenomeno.

Immaginiamo una struttura di cornici concentriche, un po' come le bambole di legno russe racchiuse una dentro l'altra. Il livello più immediato è quello dell'*esperienza immediata* delle persone, delle loro interazioni comunicative, dell'esperienza della vita quotidiana (sul tema v. (Berger & Luckmann, 1991, pag 33 s., Habermas 1981, pag 107 s.; Schütz & Luckmann, 1980). Ad esempio, un fenomeno conflittuale si manifesta alle persone coinvolte come una crisi nell'interazione tra loro (Bush & Folger, 1993, 2005, 2. ed. ampliata).

Gli scambi comunicativi tra le persone si sedimentano in una *relazione* di più lungo periodo, governata da memorie del passato, richieste reciproche nel presente, aspettative per il futuro. Ogni interazione, e quindi anche i conflitti interpersonali e le crisi, avvengono sempre all'interno di un *contesto relazionale*, spesso governato da norme e aspettative implicite: il gruppo classe, i docenti, i genitori (una utile introduzione alla dimensione relazionale della scuola è offerta da Sclavi, 2005).

Le interazioni tra persone e le relazioni che si sviluppano nell'arco del tempo sono racchiuse a loro volta nella cornice di *contesti e organizzazioni sociali*. Nel nostro caso si tratta della scuola come organizzazione, con la sua struttura fisica (edifici, aule, arredi), le sue gerarchie, le norme esplicite e implicite che governano il suo funzionamento. Infine, ogni scuola funziona sulla base di norme, direttive e scelte politiche prese a livello delle *istituzioni*: in generale, il sistema educativo viene plasmato da scelte politiche e in generale presenta una forte interdipendenza con il resto della società.

Interazione, relazioni, dimensione organizzativa, contesto politico e macrosociale: ciascuno dei quattro contesti descritti è reale, perché la sua esistenza e i processi di trasformazione che lo plasmano hanno conseguenze tangibili sulle persone: la relazione con il mio collega, le scelte del dirigente, le

decisioni del Governo e del Parlamento in merito ai programmi o al mio stipendio. Allo stesso tempo, ogni contesto funge da *cornice di senso* nella nostra interpretazione della realtà, ci permette cioè di interpretare in modo diverso uno stesso evento.

Un determinato problema, ad esempio un episodio di violenza tra bambini, può pertanto essere letto all'interno di differenti cornici di senso, e quindi offrire significati differenti, chiamare a differenti risposte. Immaginiamo ad esempio che c'è stato un episodio di violenza tra bambini. Questo fatto può essere interpretato come:

1. *una crisi a cui occorre dare una risposta* (ad es. di tipo disciplinare, educativo, terapeutico): il bambino che ha aggredito viene etichettato come bullo e portato dal direttore, o dallo psicologo. A volte la crisi viene ignorata, perché potenzialmente rischiosa per il microsistema sociale in cui avviene: un genitore segnala all'insegnante e al direttore che sua figlia è vittima di piccole violenze da parte dei coetanei e non vuole più andare a scuola, la direttrice risponde che "dal prossimo anno scolastico" verranno presi provvedimenti per gestire meglio la classe;
2. *un conflitto che avviene all'interno di una relazione* – tra i bambini coinvolti, tra questi e l'insegnante, come parte della classe: in modo esplicito o implicito, tutto l'insieme di relazioni all'interno del quale appare il conflitto ne viene influenzato e lo influenza;
3. *un episodio della vita di un'organizzazione* – in questo caso la scuola primaria italiana, con le sue modalità di funzionamento, norme scritte e non scritte, gerarchie, narrazioni, identità;
4. un episodio che può essere letto come espressione di determinate *dinamiche o strutture macrosociali*: si potrebbe ad esempio osservare una correlazione tra la classe sociale di provenienza della famiglia, o lo status di migrante, e i comportamenti violenti dei bambini in classe.

Ciascuno di questi contesti offre quindi una cornice all'interno della quale possiamo interpretare il fenomeno in questione. La scelta della "cornice di senso" attraverso cui interpretare un evento non è di per sé giusta o sbagliata, ma definisce il tipo di conoscenza rilevante e la modalità di intervento possibili o appropriate per affrontare crisi e problemi: per ognuno dei contesti elencati sono ipotizzabili diversi tipi di intervento.

Dal punto di vista delle persone che fanno parte del sistema educativo, distinguere tra diversi contesti sociali e cornici di senso offre due vantaggi: da un lato incoraggia a pensare strumenti di intervento appropriati a partire da cornici di senso differenti, dall'altro offre un orientamento per acquisire maggiore conoscenza e consapevolezza delle situazioni.

Per tornare al nostro esempio: come possiamo intervenire in una situazione di emergenza, per fermare un episodio di violenza tra bambini? Che tipo di intervento è necessario e possibile se prendiamo in considerazione la rete di relazioni all'interno delle quali si è sviluppato il problema, e quindi la classe, gli amici dei bambini coinvolti, gli insegnanti, le famiglie? Di quali risorse e strumenti potrebbe dotarsi l'organizzazione per rispondere meglio alle crisi? Quali cambiamenti strutturali sarebbero desiderabili o possibili per dare risposta alle cause profonde del problema?

Il modello presentato offre indicazioni pratiche per identificare ciò che è necessario conoscere, e gli strumenti di intervento utilizzabili dagli educatori. Di seguito illustriamo i temi della costruzione della conoscenza sociale e delle competenze professionali degli operatori alla luce dell'approccio che proponiamo.

5. Offrire strumenti di analisi della realtà sociale alla portata di chi ci vive

Le persone che vivono direttamente la realtà di una situazione o un'organizzazione sono gli esperti più importanti da consultare per realizzare cambiamenti positivi.

Negli ultimi decenni abbiamo assistito a una vera e propria esplosione di metodologie partecipative di analisi e decisione (nella sterminata letteratura segnaliamo: Charles Elliott, 1999; Susskind, McKernan, & Thomas-Larmer, 1999). Una presentazione dettagliata degli strumenti e delle esperienze sviluppate in questo campo oltrepasserebbe i limiti del presente scritto: qui vogliamo solo sottolineare che gli strumenti di democrazia partecipativa, oggi proposti anche da governi e agenzie internazionali, rientrano nella visione educativa di Paulo Freire: in tutti gli individui, ed in particolare i poveri e gli oppressi, la possibilità di conoscere e cambiare il proprio mondo (Freire, 1970); in Italia va ricordato il lavoro educativo, di ricerca e trasformazione sociale realizzato da Danilo Dolci (Barone, 2000).

Ai nostri fini è importante sottolineare alcuni principi generali che sono stati convalidati da questo tipo di pratiche:

- Messi in condizione di riflettere e discutere insieme, gli individui e i gruppi sono in grado di produrre informazioni rilevanti sulla propria realtà sociale e sul miglior corso di azione possibile per la comunità a cui appartengono: gli esseri umani possiedono *capacità conoscitiva*.
- Messi in condizione di riflettere, sognare e discutere, gli individui e i gruppi sono in grado di formulare proposte creative in merito al futuro loro e della loro comunità: gli esseri umani possiedono *capacità creativa*.
- Messi in condizione di discutere, sviluppare potere e riconoscimento reciproco, le persone e i gruppi sono in grado di analizzare, gestire e trasformare in modo positivo i conflitti sociali nei quali sono coinvolti: gli

esseri umani possiedono *capacità trasformativa*.

Le capacità conoscitiva, creativa e trasformativa non sono necessariamente sempre presenti e operative, ma il riconoscimento della loro possibilità fornisce una prospettiva importante per *costruire conoscenza sociale dialogica*.

Fare sociologia dell'educazione come se le persone contassero qualcosa significa per la sociologa / il sociologo valorizzare le loro conoscenze, costruire processi di apprendimento reciproco, essere disponibili a cambiare insieme a loro.

6. Conflitti

Possiamo comprendere il sistema educativo nel contesto sociale più ampio solo a partire da una prospettiva sociologica che tenga conto dei conflitti che attraversano una società, non come una deviazione passeggera rispetto a un funzionamento normale del sistema, ma come a un dato costitutivo della vita delle collettività umane.

Nel momento in cui adottiamo una prospettiva sociologica in grado di riconoscere e analizzare i conflitti sociali esistenti, questi acquistano un significato in prospettiva educativa. I conflitti sociali rilevanti per il sistema educativo sono di diversi tipi. Tra i più importanti:

- i conflitti sociali e politici intorno alla redistribuzione delle risorse in favore del sistema educativo e/o alla creazione di meccanismi di mercato al suo interno, tra un modello di scuola pubblica e uno di scuola privata;
- i conflitti identitari che trovano nella scuola una “cinghia di trasmissione” per la produzione di identità, lingua costruzione di una memoria e riferimenti culturali collettivi. In particolare nei conflitti etno-politici, l'educazione è un fenomeno “a due facce”: può avere un impatto costruttivo per la costruzione della pace, ma anche un impatto distruttivo, quando contribuisce a perpetuare immagini del nemico e segregazione tra diversi gruppi identitari (K. D. Bush & Saltarelli, 2000);

- I conflitti che vertono sulle dinamiche di esclusione / integrazione di vecchie e nuove minoranze: ad esempio l'importanza della scuola nel quadro della tutela delle minoranze etniche e linguistiche (come nel Sud Tirolo in Italia), e soprattutto il grande tema dell'impatto sul sistema scolastico dei fenomeni migratori in molti paesi del Nord globale.

Compresa l'importanza dei conflitti sociali per il sistema educativo, potremo domandarci sul significato che tali conflitti assumono all'interno delle diverse cornici di senso illustrate sopra; soprattutto, potremo lavorare alla comprensione dei diversi punti di vista, degli attori in gioco, dei fattori strutturali che definiscono tali conflitti, e in prospettiva per una mediazione e trasformazione degli stessi.

Il lavoro di mediazione e trasformazione del conflitto acquista un'importanza cruciale nella scuola soprattutto nelle dimensioni dell'interazione comunicativa e delle relazioni: a questo livello diventano determinanti le conoscenze per la gestione costruttiva delle crisi e delle tensioni interpersonali. Affrontati con consapevolezza, i "piccoli" conflitti costituiscono una risorsa importante per l'educazione alla pace (Baukloh & Panerai, 2010).

7. L'educatore / educatrice come professionista riflessivo/a

La natura delle società contemporanee ha messo definitivamente in crisi l'immagine di un "professionista" dell'educazione che acquisisce tutte le conoscenze rilevanti per il suo lavoro negli anni della formazione e dopo applica le teorie apprese alle situazioni che affronta lungo la carriera. Si tratta di un cambiamento più generale evidente nelle professioni pratiche: management, progettazione architettonica, professione medica, psicoterapia. Le trasformazioni sociali sono diventate rapidissime, e i problemi da affrontare

sempre nuovi. Donald Schön per primo, già all'inizio degli anni ottanta, ha fatto emergere l'importanza della "riflessione nel corso dell'azione" che caratterizza il modo in cui i professionisti affrontano situazioni e problemi sempre nuovi nel loro lavoro (Schön, 1983).

Nell'affrontare un problema nuovo, il professionista riflessivo mette in dialogo la propria esperienza con il problema da affrontare, che viene visto allo stesso tempo come qualcosa di nuovo e di unico, e come un fenomeno che ha aspetti e caratteristiche di situazioni già affrontate in passato; agisce con una capacità "artistica", con la creatività e usando il pensiero metaforico ("come se" il problema che avesse davanti fosse qualcos'altro); entra in dialogo con la situazione, facendo esperimenti e verificando gli effetti, voluti e imprevisti, delle proprie scelte. Così facendo il professionista riflessivo costruisce una conoscenza specifica e consolida la propria pratica e saggezza professionale.

In epoca contemporanea, gli educatori devono necessariamente abbandonare una concezione puramente trasmissiva del loro lavoro e adottare un atteggiamento riflessivo.

L'introduzione di una pratica riflessiva nell'educazione incontra il conflitto, in due forme differenti e collegate. Anzitutto, come abbiamo visto, possiamo definire la stessa riflessività anche come consapevolezza dei campi di conflitto che intersecano l'ambito di attività dell'educatore. Il carattere riflessivo del lavoro del professionista impegnato nel lavoro socio-educativo passa per la consapevolezza dei conflitti nei quali il suo lavoro – e lui/lei come professionista e come persona – è immerso.

Il punto diviene evidente ragionando a partire dal contrario. Immaginiamo un educatore che non sappia nulla dei conflitti a sfondo etnico-razzista che stanno attraversando il quartiere nel quale lavora, e che coinvolgono direttamente figli di famiglie autoctone e figli di migranti in classe: non sarebbe in grado di interpretare fenomeni come tensioni interpersonali, accresciuto numero di

assenze, fenomeni di creazione di bande giovanili, e in generale una diminuzione generalizzata dell'attenzione e delle prestazioni scolastiche del gruppo dei migranti.

L'educatore poco consapevole potrebbe sanzionare i comportamenti o interrogarsi sulle interazioni all'interno del contesto educativo, ma non sarebbe in grado di situare la crisi nelle interazioni in classe all'interno del conflitto sociale più ampio che in quel momento la comunità entro la quale lavora sta attraversando. (Naturalmente la consapevolezza dei conflitti sociali è condizione necessaria, ma non sufficiente della pratica riflessiva: basti pensare alla fallacia di rubricare i problemi educativi, e le sfide della relazione educativa, all'interno di una generica critica dello "stato di cose presenti", del capitalismo, del razzismo, dello sviluppo mancato o distorto della nostra società...)

Schön sottolinea che come in tutte le grandi organizzazioni verticistiche, anche nella scuola l'introduzione di pratiche riflessive può avere generare situazioni difficili nell'organizzazione: insegnanti e educatori formati a una pratica riflessiva naturalmente cercheranno di esplicitare le teorie della conoscenza e dell'educazione sottostanti al funzionamento dell'istituzione scolastica entro la quale lavorano, e che si esprime nella strutturazione degli spazi (aule corridoi edifici cortili ecc.), nella scansione dei tempi, nella presenza e nel funzionamento di controlli sull'attività di studenti e personale (Schön, 1993, p. 330 ss.), e nella relazione educativa, oltre che naturalmente nei contenuti di ciò che viene insegnato (Schön, 1993, p. 330 ss.).

Anche da questo punto di vista, una sociologia dell'educazione orientata ai bisogni delle persone non deve avere paura di nominare il conflitto e, se necessario, può e deve contribuire ad esplicitarlo.

8. Conclusione: insegnare una sociologia per insegnare

Siamo partiti interrogandoci sulle caratteristiche di una conoscenza sociologica rilevante per chi fa ed è scuola, una sociologia “come se le persone contassero qualcosa”. Abbiamo individuato la necessità di distinguere diversi contesti e cornici di senso che, allo stesso tempo, ci permettono di dare significati e interpretazioni multiple di uno stesso evento sociale, e di identificare i conflitti sociali rilevanti con cui il sistema educativo deve fare i conti.

Il fatto che gli individui abbiano tutti, almeno in forma potenziale, una capacità conoscitiva, creativa e trasformativa apre la possibilità di costruire insieme forme di conoscenza dialogica, trasformando il ruolo del sociologo come “esperto”. In parallelo, la necessità per le educatrici e gli educatori di diventare professionisti riflessivi pone loro la sfida e l'opportunità di diventare essi stessi, direttamente, artefici e facilitatori di conoscenza sociale.

Questo tipo di conoscenza sociologica ha come obiettivo da un lato la capacitazione dell'operatore educativo, intesa come ampliamento delle possibilità decisionali, maggior chiarezza sugli effetti delle proprie decisioni, sui contesti nei quali tali decisioni si situano, opportunità e vincoli sistemici, possibili esiti di differenti corsi di azione; dall'altro, l'aumento di consapevolezza da parte del cittadino che fruisce dei servizi educativi. In una parola, si tratta di formare *professionisti riflessivi* e *cittadini consapevoli*: in entrambi i casi, a diverso titolo, protagonisti del sistema educativo.

A nostro avviso, le implicazioni dell'approccio alla conoscenza sociologica che abbiamo presentato sono particolarmente rilevanti per l'insegnamento della sociologia agli insegnanti e agli educatori, per renderli in grado di comprendere e interpretare le diverse “cornici di senso” che danno significato agli eventi sociali, e che siano in grado di comprendere e trasformare i conflitti sociali nei quali sono coinvolti.

La produzione autonoma di conoscenza e la capacità riflessiva rispetto ai contesti sociali nei quali si opera costituisce un requisito indispensabile sia per

raggiungere una qualità alta nella professione educativa, sia per essere cittadini attivi della propria comunità. Conoscenza sociologica, educazione e crescita democratica si intersecano e possono arricchirsi a vicenda.

BIBLIOGRAFIA

- Barone, G. (2000). *La forza della nonviolenza: bibliografia e profilo biografico di Danilo Dolci*. Napoli: Libreria Dante & Descartes.
- Baukloh, A. C., & Panerai, A. (2010). *A scuola di nonviolenza*. Firenze: Vallecchi.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The Social construction of reality* (1. ed, 1966.). London: Penguin.
- Brüsemeister, T. (2008). *Bildungssoziologie : Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict*. Firenze: UNICEF - Innocenti Research Centre.
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (1993). *La Promesa de La Mediacion*. Ediciones Granica S.A.
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation: the transformative approach to conflict*. John Wiley & Sons.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.
- Elliott, C. (1999). *Locating the energy for change: An introduction to appreciative inquiry*. Winnipeg: International Institute for Sustainable Development.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen 2: Die Konstruktion der Gesellschaften*. Campus Verlag.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de Mexico: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Schon, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books (AZ).

Schumacher, E. F. (1973). *Small is beautiful: a study of economics as if people mattered*. Blond and Briggs.

Schütz, A., & Luckmann, T. (1980). *The structures of the life-world*. Northwestern University Press.

Susskind, L., McKearnan, S., & Thomas-Larmer, J. (1999). *The consensus building handbook: a comprehensive guide to reaching agreement*. SAGE.