

Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico

di *Elena Luciano e Luana Salvarani**

1. Definire il campo

Impostare un'ipotesi di formazione morale degli insegnanti è un compito difficile non solo in termini di modalità e contenuti. La maggiore criticità, nel contesto italiano, si colloca alla radice del problema: in una tradizione educativa e scolastica che, alle proprie origini istituzionali (ri- mandiamo al contributo con Laura Madella in questo stesso volume) ha proposto l'educazione morale come trasmissione acritica di un sistema di valori, come ripensare l'idea di moralità in una società necessariamente aperta alla relatività e molteplicità degli abiti morali?

La proposta di una formazione al ragionamento etico, più volte ripresa in questo volume, richiede una messa a fuoco preliminare che potrebbe idealmente essere premessa di qualsiasi azione formativa rivolta ai docenti. L'uscita di scena della formazione parentetica e della coincidenza tra morale civile e morale cattolica come proposta per le classi subalterne (contemplata anche da alcuni pensatori dell'Illuminismo, come Filangieri) non ha determinato il concretizzarsi di una proposta alternativa, ma piuttosto di un "vuoto etico" riflesso nell'imbarazzo con cui insegnanti e educatori esprimono il proprio rapporto con l'argomento, come vedremo meglio in seguito. Il risultato di questo "vuoto etico" si riflette nella realtà di insegnanti inconsapevoli del proprio ruolo di agenti morali e nell'irrompere, nella prassi quotidiana, di assunti morali impliciti in una relazione educativa non caratterizzata dalla necessaria autocoscienza e trasparenza, come illustrano gli studi empirici condotti nell'ambito di questa ricerca.

* L'articolo è frutto della discussione tra i due autori, entrambi dell'Università di Parma. Nella stesura, i paragrafi 2 e 3 sono opera di Elena Luciano, i paragrafi 1 e 4 di Luana Salvarani.

Il concetto di *habitus* come elaborato da Pierre Bourdieu sembra poter riassumere efficacemente le sfide poste dal tema dell'educazione morale scolastica, indicandone limiti, potenzialità e rischi. Nella sua lezione al Collège de France del 9 novembre 1982, Bourdieu sostiene:

L'*habitus* è un prodotto della storia. [...] L'*habitus* è questa specie di senso del mondo sociale, di esperienza che fa sì che le persone siano oggettivamente adatte, senza calcolo dell'adattamento, almeno in una certa misura, fino a un certo punto e in modo diseguale, secondo i periodi e le congiunture – non è una legge universale. È, a mio avviso, sullo sfondo di questa legge che possiamo comprendere le eccezioni. [...] questa imposizione della necessità avviene, per la maggior parte, e perfino essenzialmente, al di fuori di qualsiasi intervento dell'educazione, al di fuori della mediazione verbale, per esempio attraverso sanzioni oggettive (ridicolo, fallimento, ecc.). Detto questo, ci sono azioni, in particolare i riti di passaggio che io chiamo riti istituzionali, che raddoppiano, rafforzano simbolicamente, con tutta l'autorità del mondo sociale, le sanzioni oggettive del mondo. [...] E in questa logica il sistema scolastico ha una funzione assai peculiare nelle nostre società: è la grande istituzione di raddoppiamento simbolico delle sanzioni attraverso le quali ha luogo l'esperienza nel senso di inconscia adesione alle necessità oggettive (Bourdieu, 2021, p. 39 e 42).

La visione di Bourdieu si riconnette chiaramente sia alle radici marxiste del suo pensiero, sia all'eredità di pensatori come Durkheim: è la società (con le sue basi materiali) a fornire il sistema di valori, che si propone come una *necessità*, al di fuori della quale la sanzione è immediata e si definisce appunto in termini relativi a determinati condizionamenti sociali (il "ridicolo" e il "fallimento" citati da Bourdieu sono tipici esempi di concetti che si definiscono solo in relazione a un sistema di aspettative sociali ben precise). Sotto la pressione di questa necessità, che è un prodotto della storia, ciascun individuo si forma l'*habitus*, che a sua volta discende dalla storia sociale di un contesto. E se l'*habitus* di per sé si forma "al di fuori di qualsiasi intervento dell'educazione" (o, potremmo forse dire, in termini di educazione informale), il ruolo della scuola è chiaramente definito come rinforzo e sanzione istituzionale di quella necessità sociale alla quale ci adattiamo tacitamente attraverso l'*habitus*. Non sorprende il taglio polemico dell'osservazione: tutta l'opera di Bourdieu costruisce una articolata critica al sistema scolastico e accademico come forma di riproduzione delle disuguaglianze sociali e di riconferma del sistema di valori della classe dirigente. La descrizione di Bourdieu si adatta perfettamente alla scuola italiana postunitaria, mirata appunto al "raddoppiamento simbolico" delle sanzioni etiche erogate da un lato dalla chiesa cattolica e dall'altro dal sistema di convenzioni sociali invalse nelle varie classi. Ma pare anche

suggerirci che la scuola contemporanea, con il suo “vuoto etico”, continui ancora a raddoppiare un sistema morale non dichiarato attraverso le azioni di rilevanza morale degli insegnanti (esemplarità, regole, gestione dei gruppi), ma in maniera non sistematica e priva di quella coerenza interna che ne consente la messa a fuoco e un eventuale approccio critico. Più che mai, in mancanza di azioni formative sia nel percorso per la professione docente sia rivolte agli studenti, l’habitus morale che si forma a scuola non può che obbedire alla cieca necessità irriflessa evocata da Bourdieu.

Nei prossimi paragrafi cercheremo di accertare l’approccio (o l’assenza) del tema etico in ambito scolastico ed educativo attraverso i documenti programmatici nazionali ed europei, e di tracciare alcune ipotesi trasversali per una prima formazione morale degli educatori e degli insegnanti, dai servizi per l’infanzia alla scuola secondaria.

2. La formazione morale degli educatori e degli insegnanti, un problema irrisolto

A livello nazionale e internazionale, le ricerche e gli studi di diversi ambiti scientifico-disciplinari e le politiche educative, formative e scolastiche sottolineano da tempo la necessità di qualificare la professionalità di educatori e insegnanti, nell’idea che essa contribuisca enormemente alla qualità stessa dei percorsi scolastici, di crescita e di apprendimento di ogni studente, dalle prime età della vita e lungo tutto il suo percorso formativo.

Nell’ambito della Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell’istruzione entro il 2025 del 30.9.2020 emerge che “Gli insegnanti, i formatori e il personale didattico sono il fulcro dell’istruzione. Essi svolgono il ruolo più importante nel rendere l’istruzione un’esperienza proficua per tutti i discenti. [...] La visione delle professioni nel settore dell’istruzione all’interno dello spazio europeo dell’istruzione è quella di educatori altamente competenti e motivati che possono beneficiare di una serie di opportunità di sostegno e di sviluppo professionale lungo tutte le loro variegate carriere”.

Già tra i 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell’agenda 2030, il n. 4 riguarda proprio la necessità di fornire un’educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti, il che richiede, tra gli altri traguardi, quello relativo alla promozione della qualificazione degli insegnanti, chiamati a una serie di sfide estremamente ambiziose – tra cui la valorizzazione dei diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale, la valorizzazione

delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile, la garanzia di libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria per tutti – che richiederebbero una postura etico-sociale consapevole e abiti morali forti e criticamente assunti.

Nonostante l'investimento importante e strategico sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti, da un lato, e la prospettiva di sfide ardue e eticamente impegnate per chi si occupa di educazione e insegnamento, dall'altro, proprio la dimensione etico-sociale non pare assumere un ruolo centrale bensì appare spesso sminuita e lasciata sullo sfondo, relegata a un ruolo accessorio o irriflesso, nelle pratiche educative e scolastiche.

Nell'Europa continentale i percorsi di formazione degli insegnanti sono erogati generalmente dalle Università o da istituzioni quali l'INSPÉ in Francia; in questi Paesi la scuola è tradizionalmente vista come luogo di costruzione di un'etica civile da incarnare nella prassi quotidiana della lezione, più che da animare con attività specifiche. In particolare, nei Paesi nordici, il *teacher training* prevede un'attenzione specifica alla dimensione etica, nella fattispecie della cittadinanza democratica (Biseth, Lyden, 2018). Particolarmente forte è l'attenzione alla dimensione etico-sociale nella scuola americana, dove il *teacher training*, a seconda dei contesti in cui è erogato, copre tutto l'arco dai sistemi morali a base religiosa fino a proposte particolarmente attente alla diversità in tutte le sue forme. Tuttavia, il caso dell'educazione americana è peculiare, in quanto la scuola si trova in una situazione di forte permeabilità alle istanze del contesto e delle famiglie (per esempio si cita il recente dibattito sulla censura dei libri scolastici promossa per lo più da associazioni di genitori¹).

Nell'ambito dei servizi per l'infanzia italiani, dove la necessità di una rinnovata e vitale cultura etica pare ineludibile (Mortari, 2019), il ragionamento etico di educatori e insegnanti impegnati nella cura e nell'educazione dei più piccoli non pare ancora sufficientemente consapevole né visibile nelle loro pratiche discorsive e narrative². Rara è la presenza esplicita di temi etico-sociali nei percorsi formativi iniziali così come in quelli in servizio, nonostante il bambino sia un soggetto morale fin dalla nascita e

1. Si veda al proposito il rapporto redatto dagli esperti di Pen America (Friedman, Farid Johnson, 2022).

2. A titolo esemplificativo, risulta significativa in tal senso l'esperienza di progettazione e realizzazione di un lavoro editoriale relativo a esperienze di educazione morale e etico-sociale nei servizi per l'infanzia dalla nascita ai sei anni, per il quale non solo il reperimento di casi o esperienze è stato difficile ed esiguo, ma anche ha evidenziato la diffusa inconsapevolezza di educatori, insegnanti e finanche di coordinatori pedagogici circa la valenza etica e morale implicata nel proprio agire educativo e in molte delle proprie prassi educativo-didattiche quotidiane.

l'educatore che si occupa della sua educazione e cura influenzi – anche attraverso i suoi abiti morali – la progettazione dell'intero contesto educativo, nonché le relazioni che vi si instaurano e i valori che vi si infondono.

Negli educatori dei servizi per l'infanzia così come negli insegnanti degli ordini di scuola successivi, la dimensione della riflessione morale pare formarsi prevalentemente sul campo. I modelli e comportamenti morali degli educatori e degli insegnanti sono così molto vari e necessariamente riflettono anche le tradizioni culturali e religiose, locali e regionali. Essi denotano una mancanza di uniformità che costituisce un'indubbia ricchezza ma, al contempo, determina una difficoltà, specifica del nostro Paese, nell'incarnare un'etica civile condivisa.

In particolare, nella scuola secondaria, lungo i variegati percorsi di formazione che nel tempo sono stati rivolti, in Italia, agli insegnanti, il focus etico-sociale si è limitato per lo più alla dimensione disciplinare dell'insegnamento e dell'apprendimento, a scapito di una pluralità di aspetti che, riguardando la complessità della relazione educativa e della gestione della classe, interrogano anche la dimensione etica della professione docente.

Nel complesso, si può affermare che “la formazione dei docenti della scuola secondaria rappresenta un problema ancora irrisolto nel nostro Paese” (Baldacci, 2022), a differenza di quanto accade in paesi come la Finlandia dove gli aspiranti insegnanti si misurano con percorsi formativi complessi e selettivi a fronte dell'obiettivo di una professione ben retribuita e di prestigio sociale come l'insegnamento.

Del resto, nella voce degli insegnanti stessi, almeno da quanto emerge nel report di Talis 2018, il tema etico pare impercettibile. La percentuale di docenti che dichiarano un elevato livello di necessità di sviluppo professionale in ambiti che intersecano quelli dell'educazione morale pare piuttosto bassa, in linea con le medie Osee ed europee: in particolare, in Italia, la percentuale di docenti che dichiarano un elevato livello di necessità di sviluppo professionale nell'ambito delle competenze pedagogiche e didattiche della propria disciplina di riferimento è del 10,7% e nell'ambito del comportamento degli studenti e della gestione della classe è del 15,8%. Inoltre, la percentuale di docenti italiani che dichiarano un elevato livello di necessità di sviluppo professionale nell'ambito della didattica in contesti plurilingue e multiculturali è del 14,4% e nell'ambito della cooperazione insegnante-genitori/chi ne fa le veci è dell'8%.

3. Il ruolo dell'insegnante nella promozione degli abiti morali dei discenti

Secondo Derbolav (1988), la responsabilità morale dell'insegnante è superiore rispetto a quella di altre professioni educative perché assume il compito di agente morale, da un lato, e stabilisce e applica regole nei contesti educativi e scolastici che implicano la promozione di specifici abiti morali negli allievi, dall'altro.

Tuttavia, così come per ciò che riguarda la formazione dei professionisti dell'educazione sui temi etici, anche nei documenti di indirizzo ministeriali che oggi, in Italia, orientano le pratiche educative e scolastiche degli educatori e degli insegnanti e i processi di apprendimento di bambini e ragazzi, dai servizi per l'infanzia fino alla scuola secondaria superiore, il tema etico-sociale e morale pare latitante o ambiguo o tutt'al più schiacciato su altri temi – come quello religioso o della cittadinanza – che appaiono più accettabili e graditi perché coerenti con il mainstream pedagogico.

Da un'analisi delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 (Ministero dell'Istruzione, 2012), delle Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018 (Ministero dell'Istruzione, 2018), e delle Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” pubblicate dalla Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione (2021)³, le occorrenze dei termini “etica”, “morale” e loro derivati non sembrano prevedere una distinzione precisa, che sarebbe peraltro non scontata. Il termine “etica” è usato con maggiore disinvoltura, mentre il termine “morale” pare essere spesso evitato al di fuori dell'ambito religioso, in quanto porta con sé un carico storico di sfumature parentetiche e prescrittive sostanzialmente bandite dalla lingua politico-pedagogica contemporanea.

Nelle Linee pedagogiche 0-6 la parola “etica” (declinata come aggettivo) compare solo una volta; c'è un'occorrenza del dittico “etico-morale” e una occorrenza della parola “morale” in un elenco che ne oblitera sostanzialmente la presenza. Ciò che appare significativo, tuttavia, è che in tutte e tre le occorrenze citate il riferimento è agli adulti e mai direttamente ai bambini, quasi essi non siano credibili come soggetti di educazione morale.

Ciò sarebbe in linea con quanto emerge nelle Indicazioni nazionali del 2012, all'interno delle quali il tema etico è solo parzialmente presente e con maggior riferimento ai traguardi della scuola primaria e secondaria

3. Questa sezione del testo rielabora parzialmente il lavoro pubblicato in Luciano E., Salvarani L., “Etica e morale nei documenti di indirizzo sull'educazione e cura 0-6. Problemi aperti”, *Bambini*, 37, ottobre 2021, pp. 30-34.

di primo grado, con una centratura specifica sui temi legati alla cittadinanza attiva, alla legalità e alla responsabilità, che prenderebbero dunque avvio in maniera significativa dall'età di dieci anni in poi. Il tema viene ricondotto in modo del tutto vago a “domande esistenziali” e “orizzonti di significato”, che pare inserirsi, come molti passi dei documenti analizzati, nell'ambito di una “tensione discorsiva” (Noille-Clauzade, 2015), dispositivo fondamentale della retorica pedagogica, senza alcun intento di concettualizzare in modo chiaro e sostanziale i temi menzionati.

Emerge inoltre nel documento che al termine del percorso triennale della scuola dell'infanzia, ogni bambino abbia sviluppato alcune competenze di base, tra le quali emerge lo sviluppo dell'“attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 30). Pare qui emergere un obiettivo condivisibile di educazione morale non precettistico ma critico (“porre e porsi domande”), che tuttavia non parrebbe avviare al ragionamento etico, semmai alla ricerca di contenuti (“domande di senso”), presumendo l'esistenza di quegli orizzonti di significato menzionati altrove nel testo e che paiono postulare un sistema etico già dato e definito a monte.

Il tema etico pare dunque riguardare in modo strutturato e intenzionale la relazione educativa solo dalla scuola primaria in poi, dove viene connesso – nella scuola del primo ciclo – al tema della cittadinanza, dell'insegnamento dell'educazione fisica, della tecnologia e dell'insegnamento della religione cattolica. In particolare, rispetto a quest'ultima, ampi e diffusi sono i riferimenti ai “valori etici e religiosi”, che compaiono in modo specifico tra gli obiettivi di apprendimento, “per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile, responsabile e solidale” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 85).

L'impressione che se ne ricava è quella di un certo imbarazzo nel mettere a fuoco il tema cruciale dell'educazione morale – che sia intesa come trasmissione di un certo sistema di valori (di cui però andrebbe chiarita la definizione e la scelta) o – come auspichiamo anche nell'ambito del presente contributo – come consapevolezza critica che, accompagnata da una competenza riflessiva, possa, più avanti, sfociare nella conoscenza profonda dell'habitus etico. Ciò sottolinea ulteriormente come sia ampiamente sottovalutata nel nostro Paese sia la portata morale dell'educatore che opera con i bambini più piccoli nei servizi educativi per l'infanzia sia quella dell'insegnante che opera dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria e oltre. E questa prospettiva certo riduce le possibilità di sviluppo di un possibile curriculum di educazione etico-sociale (Baldacci, 2021).

In particolare, nell'ottica dell'ethos professionale, risulta prioritaria una prospettiva trasformativa che ponga al centro l'idea di riflessività (Striano, Melacarne, Oliverio, 2018) e che impegni educatori e insegnanti in tale "esercizio di riflessività in relazione alle pratiche (intersoggettive e culturali) e alle scelte progettuali" (Madrusan, 2022, p. 31). Proprio in tale direzione si è progettato e proposto l'insegnamento di Pedagogia rivolto ad aspiranti insegnanti dell'Università di Parma nell'a.a. 2020-21 e 2021-22. A fronte della dichiarazione degli studenti di una sostanziale distanza dei temi di ordine etico e morale dalla pratica professionale dell'insegnante, l'attivazione di discussioni collettive in aula pare aver avviato esercizi di ragionamento su dilemmi morali attraverso l'uso dei repertori raccolti nell'ambito del progetto Prin qui presentato (si veda il contributo di Felini, Fugalli, Madella, Zobbi in questo volume). Ciò ha consentito una prima, graduale acquisizione di consapevolezza circa i significati dell'insegnamento come azione morale (Damiano, 2007): nel vivo dell'analisi degli aneddoti tratti da fonti filmiche o testuali, degli incidenti critici e dei dilemmi morali proposti in sede formativa, gli studenti frequentanti l'insegnamento per l'acquisizione dei crediti necessari per poter partecipare ai concorsi per insegnanti hanno potuto riconoscere come gli abiti morali (degli alunni e degli insegnanti) impregnino le pratiche educative e di cura così come le routine scolastiche quotidiane, riguardando peraltro non solo la relazione educativa bensì, in modo ancor più pervasivo, il sapere culturale e scolastico.

L'esito più interessante della sperimentazione è stata, tuttavia, la disponibilità degli studenti a focalizzare le proprie aspettative sul ruolo morale degli insegnanti e, di fatto, a rendersi consapevoli dei propri abiti morali impliciti in relazione alla professione docente. Tale processo di consapevolezza potrebbe di per sé costituire l'oggetto di una formazione docente che metta in grado gli insegnanti di costruirsi, in prospettiva, un sistema di educazione morale per gli studenti pienamente trasparente negli assunti e in grado di porsi criticamente rispetto alle proprie stesse prospettive.

Conclusioni: dall'etica dei principi a un'etica dell'autoanalisi

Le riflessioni proposte in queste pagine hanno preso le mosse dall'analisi di Bourdieu relativamente all'habitus come forma necessaria di adattamento sociale e al ruolo della scuola come cassa di risonanza di tale fenomeno di adattamento. Ancora Bourdieu ci offre elementi preziosi per una messa a fuoco del valore etico di un'analisi dell'habitus. Dopo aver

descritto sommariamente, nella lezione del 19 ottobre 1982 al Collège de France, gli aspetti che determinano l'apparato della lezione universitaria e avere accennato agli abiti sociali che quei rituali, nella loro storicità, determinano e inducono in chi vi partecipa, egli sostiene:

In realtà, credo che una delle funzioni di questo genere di analisi sia forse quella di fornire gli strumenti per una sorta di controllo etico sulla propria pratica sociale e sulla pratica sociale degli altri. Dal punto di vista della pratica scientifica, si tratta di un profitto aggiuntivo, secondario, ma lo indico *en passant*: senza voler fondare una scienza dei costumi [...], come i predecessori durkheimiani, credo si sia autorizzati a dire che il genere di esercizio che ho appena fatto, se lo si potesse fare fino in fondo in una situazione sociale, avrebbe una funzione “etica” [...] assolutamente decisiva, nella misura in cui i “soggetti sociali” sarebbero molto più soggetti se sapessero di essere molto raramente soggetti e che in realtà “l'Es parla” [*ça parle*] – nel senso di Husserl, che conterrebbe anche quello lacaniano – attraverso di essi. Io parlo sullo sfondo di un immenso frastuono di “ça parle”, e per arrivare a far passare un po' di “io parlo” bisogna sapere che ciò che avviene qui tra di noi è un'istituzione (Bourdieu, 2019, pp. 267-68).

Secondo Bourdieu, attraverso i comportamenti del nostro essere sociale, *ça parle*: una parte di noi che non ci è dato controllare pienamente (il *ça* lacaniano, nozione complessa che trae ispirazione dall'inconscio freudiano per indicare il *logos* che trascende il soggetto, il significante che ci possiede) ci rende molto meno “soggetti sociali” di quanto crediamo di essere. E questo è il punto di partenza di ogni possibile etica: rendersi conto che l'agire morale non è un meccanismo semplice di permessi e divieti regolabile con l'applicazione razionale di norme più o meno prescritte o autoimposte, bensì l'intreccio inestricabile tra gli abiti morali che indossiamo anche a prescindere dalla nostra volontà, la tensione della necessità sociale, e le istanze della nostra specificità individuale fatta di temperamenti, scelte e relazioni.

Una prima presa di coscienza di questi abiti morali, anche nella loro determinazione storico-culturale, potrebbe di per sé costituire l'esercizio alla base della formazione etica degli insegnanti e degli educatori. Senza consapevolezza dei propri abiti sociali e morali, anche inconsci o “trascinati dal significante” (le parole-chiave, i rituali simbolici, le frasi fatte e i saperi proverbiali del proprio ambiente di provenienza), l'insegnante/educatore, ovvero la parte forte e intenzionale della relazione educativa, non potrà che essere latore di conformismo: tenderà a gratificare quell'educando che corrisponda ai bisogni morali che egli stesso non sa di avere. Viceversa, l'insegnante/educatore consapevole dei propri abiti morali sarà in grado di aiutare i discenti a riconoscere i propri, a partire dalle più semplici azio-

ni quotidiane, nei rituali collettivi che scandiscono la vita associata, dal nido fino ai luoghi della cittadinanza attiva e della politica. E, a partire dal riconoscimento, potrà avviare un lavoro di co-costruzione di modelli etici che non vivranno di trasmissione e di accettazione acritica, ma di continua verifica contestuale e di mediazione tra “soggetti sociali” portatori di storie diverse e di interessi divergenti.

Nella mediazione critica potrà anche trovare posto, auspicabilmente, un’idea di “bene pubblico” non astratta né retorica, ma situata in uno spazio razionale che ciascuno di noi sarà in grado di ricavare fuori da se stesso, per lasciare spazio alla libertà altrui e alla possibilità di negoziare, nell’ottica di una convivenza civile senza ipocrisie, né nostalgie di un passato in cui l’illusione dei “buoni valori” andava di pari passo con l’esclusione di intere classi sociali dalla produzione di saperi. Senza una sensibilità etica formata, non esistono alternative alla disgregazione dei rapporti sociali o al riflusso verso forme prescrittive e semplificatrici di morale pubblica e privata. La responsabilità delle istituzioni educative dovrà allora spostarsi dal mero “raddoppiamento simbolico”, già additato polemicamente da Bourdieu, di sanzioni sociali preesistenti, a luogo di costruzione di una consapevolezza etica che possa anche costituire un laboratorio di sperimentazione per strutture sociali solide, capaci di travalicare lo spazio protetto della scuola per proiettarsi nella multiforme realtà dell’agire umano.