

Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea

What can a child do and be today? Pedagogical reflections on children's contribution to contemporary society

Elisabetta Biffi

Assistant Professor of Education / Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" / University of Milano-Bicocca (Italy) / elisabetta.biffi@unimib.it

abstract

Within the contemporary debate on social justice, there is a specific approach based on the concept of capability, in other words, revolving around the question "What can people be and do in a particular society?" (Saraceno, in Nussbaum, 2002, p. 9). This approach introduces a different point of view through reconsidering the concept of contribution: going beyond the concept of productivity contained in the market logic. This change of perspective entails critical implications on the political and social level.

This perspective is also interesting for the debate it provokes around the role children play in our societies and around the spaces devoted (and granted) to them, in order to allow them to not only participate in our society but also to contribute to it.

This paper offers a pedagogical reflection on the political and cultural strategies of our society concerning children (using the context of Italy, against the European backdrop) by considering specific elements of these social justice theories. It will also highlight the importance of a pedagogical engagement that is capable of criticizing childhood (as a social category) in order to let children be active (as social actors).

Keywords: *Childhood, Capability, Social justice, Rights of the child, Education*

Una delle prospettive di analisi che anima il dibattito contemporaneo sulla giustizia sociale è fondata sull'approccio delle capacità come invito a "chiedersi che cosa le persone siano in grado di fare ed essere in quella particolare società" (Saraceno, in Nussbaum, 2002, p. 9). Tale approccio introduce una differente prospettiva sulla *contribuzione* che intende superare la *produttività* propria delle logiche di mercato. Questo non senza implicazioni sul piano politico e sociale.

Si tratta di una prospettiva interessante anche per guidare una riflessione sul ruolo assunto dalle bambine e dai bambini nelle nostre società e sugli spazi loro dedicati (e concessi) non solo per *partecipare* ma anche per *contribuire* ad esse.

Il presente articolo intende, pertanto, riprendere specifici tratti della giustizia sociale per proporre una riflessione pedagogica sulle strategie politiche e culturali che nella nostra società contemporanea riguardano i minorenni, mettendo in luce l'importanza di un impegno pedagogico che possa analizzare criticamente l'*infanzia* (quale *categoria* sociale) per fare spazio ai/alle *bambinile* (quali *attori* sociali).

Parole chiave: Infanzia, Capacità, Giustizia sociale, Diritti dell'infanzia, Educazione

Cosa può *fare* ed *essere* un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea

Una delle prospettive di analisi che anima il dibattito contemporaneo sulla giustizia sociale è fondata sull'approccio delle capacità come invito a "chiedersi che cosa le persone siano in grado di fare ed essere in quella particolare società" (Saraceno, in Nussbaum, 2002, p. 9). Tale approccio introduce una differente prospettiva sulla *contribuzione* che intende superare la *produttività* propria delle logiche di mercato. Questo non senza implicazioni sul piano politico e sociale.

Si tratta di una prospettiva interessante anche per guidare una riflessione sul ruolo assunto dalle bambine e dai bambini nelle nostre società e sugli spazi loro dedicati (e concessi) non solo per *partecipare* ma anche per *contribuire* ad esse.

Il presente articolo intende, pertanto, riprendere specifici tratti della giustizia sociale per proporre una riflessione pedagogica sulle strategie politiche e culturali che nella nostra società contemporanea riguardano i minorenni, mettendo in luce l'importanza di un impegno pedagogico che possa analizzare criticamente l'*infanzia* (quale *categoria* sociale) per fare spazio ai/alle *bambinile* (quali *attori* sociali).

Una premessa: *infanzia al centro, bambine e bambini al muro?*

"No problem can be solved
by the same kind of thinking that created it"

(Albert Einstein)

Nel giugno scorso le immagini e le voci di bambine e bambini in lacrime, soli dietro ad inferriate, hanno fatto il giro del mondo: erano e sono i bambini separati dai genitori alla frontiera come risultato delle po-

litiche di “tolleranza zero” attuate dall’amministrazione americana nei confronti dei flussi migratori provenienti dal Messico, lungo il rinomato muro di confine. La cronaca racconta di prese di posizioni politiche e istituzionali¹, così come di un *tam tam* mediatico² che ha reclamato a gran voce i diritti di quei minorenni – sottolineando le conseguenze traumatiche di una simile esperienza – che, si può supporre, ha contribuito alla svolta e alla firma da parte dell’amministrazione Trump di un ordine esecutivo che ha posto fine alle separazioni genitori-figli³.

Senza volere, né potere, addentrarmi nell’analisi di questo episodio, approfitto del suo clamore per osservare due fatti che offrono un *incipit* prezioso per la riflessione di queste pagine.

Da un lato v’è il fatto che, in un contesto comunemente riconosciuto come occidentale, liberale e ricco – per inciso, quegli Stati Uniti che non hanno ancora ratificato la *Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* (*United Nations Convention on the Right of the Child*, di seguito abbreviata con UNCRC) – i diritti di quelle bambine e di quei bambini sono stati *apertamente* calpestati e le vite di quelle bambine e di quei bambini sono state *evidentemente* violate.

Da un altro lato v’è il fatto che, non appena il mondo ne è venuto a conoscenza, con tempi non immediati – ed anche su questo vi sarebbe da discutere –, l’opinione pubblica e la comunità scientifica⁴ si sono mobilitate⁵.

- 1 Così si è pronunciata la portavoce dell’OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights) Ravina Shamdasani, lo scorso giugno: “There is nothing normal about detaining children”, precisando come si fosse di fronte ad una violazione dei diritti dei bambini (<https://news.un.org/en/story/2018/06/1011391>, ultimo accesso 2 settembre 2018).
- 2 Sono molti i media che si sono occupati della questione e non è possibile darne conto esaustivamente, sia sul piano nazionale che internazionale, così come le iniziative civili (quale The Woman’s March: <https://www.theguardian.com/us-news/2018/jun/02/want-to-help-children-separated-at-the-us-mexico-border-heres-how>, ultimo accesso 2 settembre 2018) e ad opera di ONG e associazioni.
- 3 Come tutta la faccenda, anche la sua conclusione non è di semplice lettura, ma non è possibile addentrarsi nella sua analisi in questa sede.
- 4 È del 22 giugno scorso la comunicazione ad opera dell’AERA (American Educational Research Association), *Statement by AERA Executive Director Felice J.*

Questi due aspetti della vicenda – vale a dire: che sia potuta avvenire, con avallo istituzionale in una ricca democrazia occidentale, una simile violazione dei diritti dell’infanzia e che vi sia stata una tale attenzione mediatica in difesa degli stessi – possono essere presi a emblema di un paradosso contemporaneo che vede l’*infanzia* riconosciuta e posta al centro – forse come mai prima? – dalla società e dalle istituzioni adulte e, però, le *bambine* ed i *bambini*, quelli in carne ed ossa, metaforicamente e realmente *tenuti al muro*.

È condivisibile, infatti, che viviamo una contemporaneità segnata da una formale grande attenzione nei confronti dell’infanzia: a partire dalla UNCRC del 1989, diversi⁶ sono stati gli atti e iniziative istituzionali a livello internazionale ed europeo che hanno guardato alla protezione dell’infanzia. Eppure, se il suddetto quadro agisce da sfondo, il primo piano fotografa quotidianamente esempi di violazione dei diritti dei bambini, di sfruttamento dell’infanzia, a volte persino perseguendo quello stesso ideale di *libertà e diritto* che li attraversa. E si sente spesso dire, da chi lavora a diretto contatto con queste bambine e questi bambini, che tutto ciò *non è giusto*. Libertà, diritto e giustizia non sono, però, sinonimi.

Le pagine che seguiranno presentano i primi passi di una riflessione

Levine on the Trump Administration’s Detainment of Immigrant Children, che riportava: “We express our continuing concern for the thousands of children and their families who are living in trauma and experiencing the pernicious effects of “zero tolerance” and separation policies and practices that render irreparable harm” (AERA, 22 giugno 2018).

- 5 Certa della necessità e bontà di tale sollevazione, non posso però non chiedermi: a quante separazioni fra bambini e famiglie nel corso della storia si è assistito? E quanti bambini continuano ad essere quotidianamente separati dai genitori, nei percorsi migratori? L’emergenza migratoria che sembra colpire oggi l’Europa, ma che, nei dati, continua ad essere gestita maggiormente altrove, specialmente nei Paesi dell’Africa Sub-Sahariana, vedi *UNHCR Mid-Years Trend Report*, June 2017 (consultabile alla pagina: <<http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5aa-a4fd27/mid-year-trends-june-2017.html>>, ultimo accesso 2 settembre 2018), rappresenta oggi una sfida fondamentale anche per la riflessione pedagogica.
- 6 Per approfondire lo sviluppo dei diritti dell’infanzia si rimanda, fra i numerosi studi, a: Bobbio, 2007; Foti, 2005; Gillet-Swan, Coppock, 2016; Giusti, Lugarini, 2015; Macinai, 2006; Moro, 2005.

ancora in corso⁷ sul ruolo dell'infanzia nella contemporaneità e sul modo in cui bambine e bambini possono realmente essere messi in condizione di contribuire alla società.

1. L'infanzia al centro?

Il punto di partenza di questa riflessione non può che collocarsi alle origini di questa “era” dei diritti dell'infanzia. La Convenzione ONU (UNCRC) è stata, infatti, l'esito di un investimento, culturale, scientifico e sociale sull'infanzia⁸ durato tutto il corso del '900, quello che, ad inizio secolo, Ellen Key aveva definito il *secolo del fanciullo*⁹.

Non si è trattato soltanto di un progresso sul fronte della conquista di diritti, si è trattato di un progressivo interesse culturale e scientifico (Becchi, 1996): sono stati proprio gli sviluppi del sapere in campo antropologico, psicologico e pedagogico ad aver dimostrato la specificità – e specialità – dell'infanzia come fase della vita meritevole di una propria dignità e riconoscimento. La psicoanalisi aveva, poi, chiarito quanto tale fase influisse in modo fondativo nello sviluppo dell'adulto, tanto da risultare anche a posteriori il campo di lavoro per sanare le proprie fragilità adulte, consentendo così di leggere diversamente i rapporti genitori-figli (deMause, 1974).

A partire dal secondo dopoguerra, i diversi Stati si sono interrogati sulle modalità possibili per salvaguardare la stessa umanità, pericolosamente colpita nel corso del conflitto mondiale e dei suoi terribili av-

7 La riflessione introdotta in questo articolo, sul ruolo dell'infanzia oggi, sul piano politico, sociale e culturale, ed i reali spazi di possibilità e sviluppo consentiti alle bambine e ai bambini nel panorama contemporaneo è oggetto di studio in un volume a mia cura di prossima pubblicazione.

8 La storia dell'infanzia ha mostrato bene come ad essere assente in epoche precedenti non fossero i bambini, o le relazioni con i loro adulti di riferimento, ma l'infanzia come valore sociale. All'interno della ricchezza della letteratura a riguardo (Becchi, 1994; Becchi, Julia, 1996; Cambi, 2010; Covato, Ulivieri, 2002; Ulivieri, 1990, 1999), per una rilettura storica nel dibattito nazionale sull'infanzia si rimanda alla recente opera di Gecchele, Polenghi, Dal Toso (2017).

9 Per un approfondimento a riguardo si rimanda a: Macinai, 2016.

venimenti. La fine del '900 si è, insomma, conclusa con una scommessa aperta sull'infanzia e sui suoi diritti. Ricorda a tal proposito Emiliano Macinai: "Dall'idea di tutela ottocentesca e da quella di cura del primo Novecento, sembra che il concetto che riesca ad esprimere meglio gli atteggiamenti del mondo adulto nei confronti di quello infantile diventi ora, gradualmente, certo, e mai in maniera univoca, quello del riconoscimento e dell'affermazione progressiva dei diritti" (Macinai, 2006, p. 28).

La UNCRC è nata sotto questi auspici ma, nel corso di questi 30 anni dalla sua firma, altri scenari sul piano planetario si sono aperti, ben prima di quella cesura storica che, soprattutto nei rapporti oriente-occidente, è stata segnata dall'11 settembre 2001. D'altro canto, nel mentre che tale Convenzione iniziava a diffondersi, su altri fronti l'idea stessa del diritto come base della solidità dell'occidente iniziava già a mostrare i segni di fragilità¹⁰.

E così, anche sul piano della tutela dell'infanzia, nel corso di questi decenni si è assistito ad una evoluzione *disorganica* della teoria dei diritti dei bambini, come commenta Andrea Bobbio, che l'ha vista "compromessa nel suo preteso universalismo giuridico da una disuguaglianza sociale vieppiù consolidata" (Bobbio, 2007, p. 18). E, forse, quella della UNCRC è, od è stata, un'occasione che non si è saputo cogliere appieno¹¹. Se poi si guarda alla pervasività di contesti silenti di violenza di cui bambine e bambini sono ancora vittime – prima fra tutti proprio la famiglia – si fa più nitida la consapevolezza che, come argomenta lucidamente Maria Grazia Riva, siamo di fronte al *fallimento* del secolo del bambino (Riva, 2017).

Eppure, se si guarda al dibattito internazionale sul piano istituzionale, è possibile notare un crescente interesse per l'infanzia, la quale formalmente compare oggi al centro delle principali Agende interna-

10 Un contributo importante in tal senso è offerta da Bruno Latour nell'opera *Non siamo mai stati moderni* (2015), dove ad essere messa in questione è la stessa natura moderna della società contemporanea e la validità stessa della categoria di 'occidentale'.

11 Philippe Meirieu parla a tal proposito di un *fraintendimento*, secondo una analisi molto convincente (Meirieu, 2002).

zionali. Esempio ne è il ruolo che l'infanzia assume all'interno dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e dei suoi *Sustainable Development Goals* (SDG).

I SDG rappresentano lo sforzo che, a livello internazionale¹², si sta compiendo per mirare allo *sviluppo dell'umanità*, concetto che è divenuto centrale dei dibattiti internazionali sin dagli inizi degli anni '90 dello scorso secolo¹³. I SDG, vale a dire obiettivi di sviluppo sostenibile, sono la prosecuzione dei precedenti *Millennium Development Goals*, i quali avevano come priorità la riduzione della povertà e il miglioramento di alcuni indicatori sociali ad essa correlati nei Paesi cosiddetti *low-middle income*. Con i SDG ad essere messi al centro sono, invece, una serie di obiettivi che connettono l'equità, lo sviluppo economico, l'ambiente, la pace e la sicurezza a livello universale, ponendo obiettivi trasversali anche ai cosiddetti Paesi *high income*.

Nei suddetti Obiettivi, l'educazione e la tutela dell'infanzia compaiono non solo in relazione all'impegno sottoscritto dagli Stati in occasione della firma della UNCRC¹⁴ ma quale condizione essenziale per lo sviluppo dell'umanità stessa. Si legge, infatti, nella *UN Resolution Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN General Assembly, 22 giugno 2015):

We commit to providing inclusive and equitable quality education at all levels – early childhood, primary, secondary, tertiary, technical and vocational training. All people, irrespective of sex, age, race or ethnicity, and persons with disabilities, migrants, indigenous peoples, children and youth, especially those in vulnerable situations, should have access to life-long

12 Ad opera delle Nazioni Unite, vale la pena precisarlo.

13 All'interno dell'ampio dibattito che non è possibile qui sintetizzare, si segnalano i lavori di Paul Streeten e altri (1981), Mahbub ul Haq (1995) e Amartya Sen (1999). Nello specifico, si fa riferimento al dibattito costruitosi intorno agli Human Development Reports dell'UNDP a partire dal 1990.

14 Va precisato, invero, che la stessa ratifica della Convenzione non è garanzia nemmeno normativa, sia perché la Convenzione resta indicativa per i Paesi, sia perché ciascun Paese può riservarsi nell'applicazione di determinati articoli, per differenti ragioni che vanno ovviamente argomentate.

learning opportunities that help them to acquire the knowledge and skills needed to exploit opportunities and to participate fully in society. *We will strive to provide children and youth with a nurturing environment for the full realization of their rights and capabilities, helping our countries to reap the demographic dividend, including through safe schools and cohesive communities and families* (UN Resolution A/RES/70/1, p. 7, corsivo nostro).

Le Nazioni Unite mirano ad un mondo ove vi sia “universal respect for human rights and human dignity” (UN Resolution A/RES/70/1, p. 4), un mondo capace di investire sull’infanzia: “We envisage [...] a world which invests in its children” (*Ibidem*). Per poterlo fare, gli Stati parte si ripromettono di garantire la possibilità per ogni bambino di crescere libero da violenza e sfruttamento¹⁵, come esigenza così prioritaria da richiedere la definizione di uno specifico obiettivo: “End abuse, exploitation, trafficking and all forms of violence against and torture of children” (SDG, 16.2). Leggendo nel dettaglio la suddetta Risoluzione nei passaggi dedicati a bambine e bambini, è possibile poi recuperare l’attenzione a quelle dimensioni cardine che sono i valori fondamentali della UNCRC stessa (nei suoi ambiti connessi alla vita, alla identità, all’educazione, alle relazioni con la famiglia e con la sua comunità e così via).

Ma cosa significa declinare lo sviluppo all’attenzione verso l’infanzia? Perché questo investimento sull’infanzia e perché garantire il benessere e la crescita dei bambini è così importante per promuovere

15 Il passaggio completo dichiara: “We envisage a world of universal respect for human rights and human dignity, the rule of law, justice, equality and non-discrimination; of respect for race, ethnicity and cultural diversity; and of equal opportunity permitting the full realization of human potential and contributing to shared prosperity. A world which invests in its children and in which every child grows up free from violence and exploitation. A world in which every woman and girl enjoys full gender equality and all legal, social and economic barriers to their empowerment have been removed. A just, equitable, tolerant, open and socially inclusive world in which the needs of the most vulnerable are met” (UN Resolution A/RES/70/1, p. 4).

uno sviluppo equo e sostenibile dell'umanità¹⁶? Pur essendo un assunto apparentemente comprensibile e condivisibile, credo sia necessario accostarvisi con attenzione e sguardo critico.

I SDG vedono, infatti, al centro concetti come sostenibilità, equità, inclusione, dignità umana che trovano sostegno teorico nella progressiva constatazione, a partire dalla fine del secolo scorso, che il solo indicatore economico non può essere sufficiente a valutare lo sviluppo di una società e che il formale riconoscimento dei diritti non può essere sufficiente a garantire il loro effettivo godimento da parte dei cittadini.

L'infanzia è, in questo senso, un ottimo esempio: come recentemente dimostrato dai dati raccolti dall'UNICEF nel *report Building the Future. Children and Sustainable Development Goals in Rich Countries* (UNICEF, 2014), l'alto reddito nazionale ed il formale riconoscimento dei diritti ai soggetti minorenni non sono di per sé garanzia di alti risultati nello sviluppo e sostegno del benessere di bambine e bambini, pur in quei Paesi che hanno ratificato e riconosciuto i diritti della UNCRC.

A fronte del limite suddetto, gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) mettono alla base le possibilità reali di vita dei cittadini – oltre ai loro diritti – allargando la maglia degli indicatori di sviluppo ad altre dimensioni di *qualità*. La teoria che supporta e sostiene questa visione trova una delle più riconosciute sintesi in una visione di sviluppo che, pur dentro ad una prospettiva liberale, apre a letture non soltanto economiche. In questa sede, ci si riferisce all'opera di Amartya Sen e all'approccio delle capacità, di cui mi limito a riprendere alcune suggestioni.

Tale approccio pone al centro l'idea di sviluppo come libertà: “Quando cerchiamo di svolgere l'idea dello sviluppo come libertà dobbiamo considerare, oltre alle libertà relative ai processi politici, sociali ed economici, in quale misura uomini e donne abbiano la possi-

16 A conclusione di *Lo sviluppo è libertà*, Sen ricorda che dietro alla visione di società accettabile e condivisa v'è sempre “[...] una qualche teoria del giudizio di valore e anche qualche idea fondamentale (spesso implicita) sulla giustizia sociale” (Sen, 2000, p. 285). Si tratta di una considerazione che penso fondamentale per le riflessioni a seguire.

bilità di ottenere cose cui danno valore (a ragion veduta)” (Sen, 2000, p. 291). Lo sviluppo, in questi termini, non è funzionale alla crescita economica, bensì all’espansione delle libertà di “vivere quei tipi di vita cui gli esseri umani danno valore a giusta ragione” (Ivi, p. 294). In tale direzione, allora, la crescita economica è strumentale all’obiettivo finale dello sviluppo (l’espansione delle libertà) e non obiettivo in sé.

Parimenti, anche i diritti vanno pensati come funzionali: democrazia e diritti sono fondamentali in quanto strumenti per la promozione complessiva delle libertà e non bastanti a sé stessi, vale a dire: “Il ruolo strumentale della democrazia e dei diritti umani, per quanto importante – e indubbiamente lo è –, va distinto dal suo valore costitutivo” (Ivi, p. 288). I diritti sono, dunque, strumento per lo sviluppo dell’umanità (Hammarberg, 2008).

Se si pensa allo sviluppo dei diritti verso i minorenni, tale considerazione può ricordare l’importanza di restare vigili affinché non sia l’estensione del diritto in sé l’obiettivo finale degli interventi a difesa dell’infanzia, quanto piuttosto la garanzia di condizioni che consentano ai minorenni di vivere e realizzare il proprio *progetto di vita*.

Quest’ultimo concetto si fa pregnante nella lettura dell’approccio delle capacità approfondita da Martha Nussbaum. Della produzione della Nussbaum vorrei qui riprendere le argomentazioni che la filosofa propone su giustizia sociale e dignità umana (Nussbaum, 2002). In esse, l’approccio delle capacità diviene base per una teoria della giustizia sociale in grado di essere valida anche per quei soggetti che, per diverse ragioni, sono “improduttivi”, vale a dire non possono direttamente contribuire alla crescita economica¹⁷. La Nussbaum collega tali riflessioni ad una possibile lista delle capacità che è necessario i cittadini sviluppino per promuovere una democrazia “umana” (Nussbaum, 2011). Fra queste compare “la capacità di preoccuparsi per la vita degli altri” (Ivi, p. 42), che richiama il bisogno fondamentale per l’uomo non solo di ricevere cura ma anche di *prendersi cura dell’altro* (Nus-

17 Il primato della ricchezza economica come indicatore di sviluppo rimanda ad una visione razionale della società che prevede una reciprocità del dare-avere fra società e cittadini, i quali possono contare sul supporto sociale a fronte della loro partecipazione produttiva in termini di sviluppo economico (Sen, 1998; 2000).

sbaum, 2002). Il bambino, dunque, nel suo dipendere dal volto dell'altro sin dal principio per poter vedere se stesso, ci riporta alla consapevolezza intima, sentita più che pensata, del nostro bisogno di aver cura dell'altro. In questi termini, forzando ovviamente il discorso, l'infanzia potrebbe essere vista come l'oggetto sul quale si riversa l'investimento di cura degli adulti come riconoscimento di sé nell'altro. Sicuramente si tratta di una pista ambigua, che andrebbe ulteriormente esplorata, ma che si collega alla considerazione che "tutti i cittadini hanno bisogno di sviluppare l'immaginazione e la capacità di riconoscere in ciascuno l'umanità dell'altro – inclusi coloro che sono colpiti da disabilità e che hanno bisogni fuori dell'ordinario" (Ivi, p. 41).

Eppure, l'infanzia ha in sé un altro portato fondamentale, di *non* riconoscimento. Nel suo ricco testo, Silvia Demozzi richiama ad una *infanzia inattuale*, riprendendo il monito di Giovanni Maria Bertin ad una necessaria inattualità pedagogica: "Inattuale nel senso nietzschiano: nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole e svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti" (Bertin, 1977, cit in Demozzi, 2016, p. 13). A fronte di questa prospettiva, così aperta e radicale, che vuole l'infanzia come capace di un portato inatteso, irriverente a suo modo, Demozzi sottolinea come bambine e bambini del mondo contemporaneo siano invece troppo *attuali* – adeguati e omologati al contesto – e come questo sia di per sé il segnale del *tradimento* dell'infanzia stessa come categoria pedagogica.

Salvaguardare l'inattualità dell'infanzia è compito pedagogico, culturale e politico, che forse trova la maggiore risorsa proprio nel riconoscimento della differenza di cui i bambini stessi sono portatori, pur dentro alla trasversale universalità dei loro bisogni. E per farlo occorre, forse, sfuocare lo sguardo dall'infanzia per mettere a fuoco bambine e bambini.

2. Bambine e bambini al muro?

“If truth is instead multiple and contextual, then the call for ethical practice shift from grand, sweeping statements about truth and justice to engagement with specific, complex problems that do not have generalizable solutions”
(St Pierre, 2000, p. 26).

Spingendosi oltre¹⁸ nella sua trattazione, la Nussbaum propone una lista delle capacità fondamentali per ogni persona: vita, salute e integrità fisica, sensi immaginazione e pensiero, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, altre specie, gioco, controllo del proprio ambiente. Soprattutto, pare importante il rilievo dato dalla Nussbaum all'arte, alla cultura umanistica come possibilità di sviluppare pensiero critico, di fare esperienza del bello¹⁹ (Nussbaum, 2011). Non possiamo non ritrovare l'assonanza con i diritti dell'infanzia ed auspicare la loro garanzia. Eppure, è necessario tenere in considerazione quanto siano in aumento condizioni di precarietà economica, politica e sociale tali da rendere prioritaria la salvaguardia della vita stessa di molte bambine e bambini. Il Report *Children of Austerity. Impact of the Great Recession on Child Poverty in Rich Countries*, curato da Bea Cantillon, Yekaterina Chzhen, Sudhanshu Handa e Brian Nolan (2017) ha mostrato a che livelli la crisi sta impattando sull'infanzia anche nei contesti di maggiore ricchezza, creando condizioni di povertà sempre più radicate e preoccupanti alle quali, poi, sono connesse altre fragilità e forme di povertà, come quella povertà educativa che sempre più va diffondendosi anche nel nostro Paese.

Mentre dunque aumenta la consapevolezza di cosa sia importante per i bambini, anche grazie agli studi e alle ricerche scientifiche che

18 Questo punto marca una delle principali, e più discusse, differenze fra la visione di Sen e quella della Nussbaum.

19 L'opera di Martha Nussbaum offre differenti spunti di riflessione pedagogica, che portano a riconoscere anche la presenza di una sua “pedagogia implicita” (Alessandrini, 2014).

portano al diffondersi di iniziative per avvicinare bambine e bambini alla natura, al gioco, alla cultura del bello, tanto da poterle includere nelle capacità fondamentali dell'uomo da salvaguardare, aumenta sempre di più il numero di bambine e bambini che lottano per la propria salute, la propria incolumità, la propria vita²⁰.

Non è mia intenzione richiamare ad una gerarchia fra i diritti fondamentali, piuttosto interrogare il senso di ciò che sta dentro e fuori dalla lista: permane, infatti, il rischio di non riuscire ad andare in profondità nella elaborazione di quanto le condizioni di precarietà, povertà e fuga da situazioni di guerra insostenibili siano *fatti storici*, vale a dire causati da scelte e decisioni politiche ed economiche che sono maturate all'interno della stessa prospettiva liberale da cui la lista deriva.

Tornando all'infanzia e ai suoi diritti, permane il dubbio che, concentrandosi su quali siano le fondamentali caratteristiche dell'infanzia, si finisca per lasciare in ombra – o quantomeno per affrontare solo lateralmente – il fatto che le condizioni attuali in cui vivono bambine e bambini sono *l'esito*, e non *l'imprevedibile deriva*, di determinate scelte politiche ed economiche che vanno, dunque, ripercorse ed analizzate criticamente.

La generalizzazione della categoria infanzia rischia, cioè, di mettere

20 Una suggestione a riguardo arriva dal dibattito, certamente più complesso, fra Martha Nussbaum e Susan Okin su multiculturalismo e diritti delle donne. Nel dibattito fra le studioso intoruo alla possibilità per l'approccio della capacità di tener conto in modo autentico delle donne, Okin avanza a Nussbaum la critica che l'approccio della filosofa sia troppo "sofisticato", e che la lista delle capacità tracciata "seem to draw more from the life of a highly educated, artistically inclined, self-consciously and voluntarily religious Western woman than from the lives of the women to whom she spoke in India" (Okin, cit. in Nussbaum, 2004, p. 194). Molte donne, infatti, non possono occuparsi secondo la Okin di bisogni ritenuti "sottili" perché sono focalizzate su bisogni fondamentali: "being able to eat adequately" o "not be beaten" (*Ibidem*). La Nussbaum riprende queste critiche nella sua risposta in *On Hearing Women's Voice: A Reply to Susan Okin* (Nussbaum, 2004) offrendo riflessioni a interessanti per continuare a considerare valido l'approccio delle capacità. Al tempo stesso, resta importante mantenere uno sguardo critico, come suggerito dalla Okin, a riguardo. E d'altro canto, il dibattito fra le due tocca punti più sofisticati.

in secondo piano bambine e bambini e, soprattutto, di sottrarre loro la possibilità di essere attori, richiedenti e reclamanti il proprio diritto.

In questo senso, un esempio interessante è fornito dal cosiddetto *best interest of the child*. Presente nella Convenzione sin dalla sua fondazione nella del 1989, il *superiore interesse del bambino* appare come faro che deve dirigere ogni decisione e azione. Esso è un concetto dalla natura tripla di diritto, principio e regola procedurale (Cardona Llorens, 2016), così complesso da rischiare di essere arbitrariamente utilizzato, potenzialmente anche contro gli stessi diritti dei bambini. Non a caso, vi è chi sottolinea quanto questo *best interest* sia una anomalia nel panorama della legislazione internazionale, assente, ad esempio, nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*. Certo, in considerazione della complessità che si deve affrontare nel tutelare una categoria così vulnerabile – prima di tutto perché impossibilitata ad esprimersi alla pari e in condizione di dipendenza dall'adulto²¹ – è comprensibile la necessità di trovare una modalità di “ultima difesa”. Ma chi stabilisce cosa sia *the best interest of the child*, e in che modo è possibile stabilirlo? Si tratta di una questione così spinosa che la stessa *Committee on the Rights of the Child* ha impiegato 20 anni prima di deliberare il *General Comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (Article 3.1)* che, di fatto, riporta dal generale al particolare, e conclude in questi termini la faccenda: per capire cosa sia *the best interest* per il minorenne bisogna valutare *caso per caso*. Bisogna, cioè, fare un passo indietro dalla generalizzazione di cosa è meglio per *il* bambino, per guardare invece a cosa è meglio per *quel* bambino, in quel momento, in quel contesto.

Ed è proprio la possibilità di interpellare, di costruire percorsi e processi che siano autenticamente – e non in maniera pretestuosa – pensati per coinvolgere bambine e bambini, storia per storia, la prima garanzia del loro rispetto.

21 Ancora una volta, ci si potrebbe soffermare su altre categorie che si trovano impossibilitate ad esprimersi alla pari e in condizione di dipendenza da altri adulti. Categorie che, infatti, hanno visto il diffondersi di linee guida e regolamenti specifici. La comparazione fra le iniziative istituzionali a riguardo è certamente fronte interessante a cui, però, in questa sede non posso che limitarmi ad accennare.

3. È forse l'infanzia il muro?

“Si affronta meglio la molteplicità quando si può segretamente contare su di una indiscutibile e preventiva unificazione”

(Latour, 2015, p. 193).

Viene, così, da chiedersi se non sia l'infanzia stessa, come esercizio intellettuale di razionalizzazione e categorizzazione – sociale politica ed economica – della complessità composita della vita vissuta, quel muro contro il quale abbiamo costretto bambine e bambini. Si badi bene: non sto affatto indicando l'inutilità di tale categoria. Piuttosto, vorrei richiamare le riflessioni di studiosi e studiosi che in diversi contesti, anche nel dibattito nazionale, hanno sottolineato la necessità di continuare a pensarla criticamente, senza fidarsi del (e affidarsi al) profilo d'infanzia che si è costruito nel tempo e che resta inevitabilmente segnato dal pregiudizio adulto. Mette in guardia Emiliano Macinai, nel già citato saggio *L'infanzia e i suoi diritti* a fronte di una efficace argomentazione storica: “L'infanzia, così come il presente la conosce e la rappresenta, cioè l'immagine di essa che la società attuale ha elaborato ed alimenta, è un prodotto storico frutto dell'intrecciarsi di una molteplicità di processi (sociali, economici, culturali, psicologici) che hanno interessato l'umanità nel corso del tempo. Accingersi a studiare le condizioni di vita dei bambini e delle bambine senza mettere tra parentesi l'idea di infanzia che si condivide è rischioso dal punto di vista scientifico, poiché ciò non permette di formarsi una comprensione autentica dell'oggetto di studio” (Macinai, 2006, p. 27).

Si tratta, dunque, di una responsabilità che chiama in causa in primo luogo la ricerca sull'infanzia: è necessario un investimento su ricerche che diano voce a bambine e bambini, ricerche sensibili alle diverse forme attraverso le quali l'infanzia stessa si esprime, eticamente condotte nella consapevolezza dell'inevitabile rischio di colonizzazione adulta. Abbiamo bisogno di ricerche che sappiano pensare a nuove modalità per dare voce a nuove forme di evidenza. È necessario riconoscere che esiste un contributo culturale – e non solo: sociale, affettivo e persino economico – ad opera di bambine e bambini che gli adulti devono rivalutare. Abbiamo bisogno di guardare la cultura dei

bambini come una cultura specifica, con cui dialogare, intrisa di differenze e molteplicità (Vandenbroeck, 2011).

Abbiamo bisogno, insomma, di guardare criticamente le visioni d'infanzia che lasciamo implicite anche nei più importanti documenti e azioni. L'infanzia, ad esempio, cui molto spesso il dibattito internazionale guarda, quella che deriva – ed è derivata – dal testo della UNCRC, rischia di tramutarsi in un ideale astorico e generalizzato che, fra l'altro, molto attinge dalla sfera occidentale. Pur senza voler ricadere in nei pericoli di un relativismo acritico, vale la pena riflettere sulle infanzie che al mondo esistono e sulle sfide che sempre più insistentemente travalicano il confine dell'immaginario occidentale. Si pensi ai bambini sindacalisti sudamericani che rivendicano la possibilità di lavorare e di organizzarsi in maniera partecipata e autonoma per non essere sfruttati dagli adulti, in contesti ove il lavoro minorile è necessario per la sopravvivenza²². Ai bambini in fuga, che rivendicano la necessità di affrontare un viaggio, fosse anche da soli, per allontanarsi dai territori di guerra. Certo, sappiamo che il lavoro può essere sfruttamento e che i bambini lungo i viaggi migratori sono esposti ad infiniti rischi. Ma questi contesti di emergenza mettono in luce la necessità di non restare imbrigliati in rappresentazioni generali di *che cosa dovrebbe essere e fare un bambino* che impediscono ai bambini reali di vivere in questo mondo.

Come a dire, per restare negli esempi suddetti: una cosa è dire che il lavoro quale sfruttamento minorile presenta gravissimi rischi per lo sviluppo e il benessere del bambino, altra cosa è pensare che l'infanzia è una fase della vita dove è *impensabile* che i bambini lavorino. Una cosa è dire che i viaggi migratori presentano altissimi rischi per la salute, l'integrità e il benessere del bambino, altra cosa è pensare che sia *impensabile* che un bambino affronti determinati viaggi. Perché ciò che è impensabile per definizione è sottratto al vaglio del pensabile e dunque, scompare dalle maglie della ragione.

Portandolo all'eccesso, il lavoro da fare va nella direzione di rendere quei bambini davvero liberi di non lavorare piuttosto che nell'impedi-

22 Si sta parlando dei *Nats, Niños y adolescentes trabajadores*, sindacati dei bambini e adolescenti lavoratori che vanno diffondendosi nel sud America.

re legalmente loro di lavorare e contribuire – perché questa è la realtà – al sostentamento loro e delle loro famiglie. Similmente, si tratta di intervenire sulle condizioni affinché quei minorenni – e le loro famiglie – non siano costretti a partire piuttosto che intervenire legalmente, separandoli dalle loro famiglie, perché, in quanto *minori*, essi hanno diritto alla protezione mentre i genitori, in quanto adulti, no.

Non fare dell'infanzia il pretesto per non vedere i bambini è, però, anche un mandato sottile che chiama in causa gli adulti tutti, trasversalmente, sotto un diverso punto di vista. Gli adulti parlano, infatti, dell'infanzia come se non li riguardasse. Come se potessero davvero osservarla in modo distaccato, dal di fuori. Ma questo non è possibile perché ogni adulto è stato bambino, anzi di più: ogni adulto è *abitato* dal bambino che è stato. Forse, allora, per non fare dell'infanzia un muro bisogna che gli adulti recuperino la propria infanzia nella sua complessità e immanenza in ogni adultità. Il modo migliore per riconoscere l'infanzia è che gli adulti ricordino la propria, da un lato, e che riconnettano i significati dell'attualità a ciò che sono stati. È un compito di memoria, e di rielaborazione individuale e comunitaria: tra le generazioni.

Se si guarda all'evoluzione storica dell'infanzia e del suo ruolo culturale, dopo averla lungamente negata e violata, si potrebbe ipotizzare che sia stato necessario allontanarsi da essa per vederla meglio, ed ora che l'abbiamo vista e e ne abbiamo colto la portata e il suo gradiente anche perturbante, può essere che stiamo *intellettualizzandola*, così cercando di metterci al sicuro da essa.

Ma la consapevolezza che sia l'infanzia il motore dello sviluppo umano, che siano bambine e bambini la chiave di volta per crescere come umanità²³, obbliga al riconoscimento di una interdipendenza fra adulti e bambini che è davvero reciprocità e condivisione.

23 E per sopravvivere come democrazie, per seguire ancora il pensiero di Sen (2000). Ma questo è tema che non possiamo attraversare in questa sede.

4. In conclusione: cosa può essere e fare un bambino?

Nella sua riflessione su educazione e politica, Piero Bertolini ricordava come, al fine del processo di costruzione della propria soggettività, il singolo debba in modo irrinunciabile incontrare l'altro da sé. Questo incontro non va, però, inteso come "privato" e connesso a chi ci è prossimo, bensì come allargato, pubblico nel senso di aperto al comunitario. E, ancora, non si tratta di un incontro estemporaneo e delimitato nel tempo, bensì di un con-vivere, un vivere insieme connotato da scelte e azioni comuni (Bertolini, 2003, p. 104). Si tratta di una dimensione politica del vivere insieme che è "dimensione irrinunciabile per una soggettività che sia pienamente consapevole delle proprie caratteristiche e soprattutto delle proprie responsabilità esistenziali" (*Ibidem*). Questo vivere comune non rimanda soltanto ad una dimensione emotiva, che invita al partecipare il sentire dell'altro, piuttosto la vuole ampliare²⁴ per riportare all'azione, alla scelta, all'intervento.

È nell'ottica di una socialità reale, autentica, che si ritrova quel senso di "utilità" caro alla lezione di John Dewey (1916), il quale invitava alla necessità di rendere realmente utili le azioni dei bambini affinché il loro apprendimento possa essere per loro sensato. Ma allora, quali azioni socialmente utili sono consentite ai bambini oggi? In che modo il loro intervento è un contributo al mondo? In che modo gli adulti riconoscono il contributo della comunità di bambine e bambini?

In quest'ottica, un ruolo fondamentale lo giocano proprio scuola e servizi per l'infanzia, contesti e luoghi che non dovrebbero essere pensati come spazi di preparazione alla vita sociale ma come spazi di vita sociale di per sé, realmente ancorati e aperti al mondo di cui fanno parte, chiamati a dare il loro contributo alla società. Un contributo nei termini di pensiero, progetto, intervento e, perché no, critica e opposizione rispetto a ciò che va accadendo nel mondo attuale.

²⁴ Bertolini parlava a tal riguardo di un *andare al di là* della dimensione emotiva ed empatica, richiamando ad un livello razionale ulteriore. In questo passaggio, penso invece ad una *razionalità emotiva* che consenta di tenere entrambe le dimensioni immanentemente presenti.

Serve, dunque, che quegli stessi luoghi educativi rivendichino il loro ruolo di interlocutori sociali capaci di prendere posizione, di contestare finanche, di riconoscersi e farsi riconoscere come interlocutori *politici*.

In un momento storico in cui si rafforzano spinte alla omologazione e standardizzazione dell'educazione, nei suoi obiettivi, processi e risultati, salvaguardare spazi educativi ove le differenze possano autenticamente convivere ed ove la socialità possa venire agita attivamente dai suoi protagonisti diviene una sfida fondamentale per quello sviluppo umano sostenuto dalle Agende internazionali.

A costo di vedere sfumare l'infanzia, per mettere in primo piano bambine e bambini.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (ed.) (2014). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (ed.) (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (1996). Il nostro secolo. In E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi* (pp. 332-407). Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E., Julia D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biffi E. (2017). Tutelare i minori contro la violenza: dalle strategie alle pratiche. *Education Sciences & Society*, 1: 47-64.
- Bobbio A. (2007). *I diritti sottili dei bambini. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2010). Frontiere in movimento della storia dell'infanzia oggi. *Studi sulla formazione*, 1: 23-38.
- Cardona Llorens J. (2016). Presentation of General Comment No. 14: strengths and limitations, points of consensus and dissent emerging in its drafting. COE. *The best interests of the child – A dialogue between theory and practice* (pp. 11-17). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Covato C., Ulivieri S. (2002). *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- deMause L. (ed.) (2002). *Storia dell'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Demozzi S. (2016). *L'infanzia 'inattuale'. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Junior.

- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Giusti M., Lugarini C. (2015). *Forme, azioni e suoni per il diritto all'educazione*. Milano: Guerini.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017). *Novecento, il secolo del bambino*. Parma: Junior.
- Gillet-Swan J., Coppock V. (eds.) (2016). *Children's Rights, Educational Research and the UNCRC: past, present and future*. Oxford: Symposium Books.
- Foti C. (2005). Preziosità dell'infanzia, riflessioni per un'etica dalla parte del bambino. *Minori Giustizia*, 3: 29-69.
- Hammarberg T. (2008). 'No real development without human rights'. *Lecture on the inter-relationship between development and human rights when implementing the UN Millennium Development Goals*, Trinity College, Dublin, 3 April 2008 [CommDH/Speech(2008)3], accessibile a: <<https://rm.coe.int/16806daa59>> (ultimo accesso 2 settembre 2018).
- Latour B. (2015). *Non siamo mai stati moderni*. Milano: Elèuthera.
- Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Firenze: ETS.
- Macinai E. (2016). The Century of the Rights of Children. Ellen Key's Legacy towards a New Childhood Culture. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11 (2): 67-81.
- Meirieu P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu?* Paris: Éditions du Tricorne.
- Moro A.C. (2005). Una cultura per l'infanzia. *Minori Giustizia*, 3: 18-28.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2004). On hearing women's voices: a reply to Susan Okin. *Philosophy & Public Affairs*, 32(2): 193-205.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Riva M.G. (2017). Ciò che non può essere detto: il fallimento del 'secolo del bambino'. *Education Science & Society*, 1: 23-36.
- Saraceno C. (2002). Introduzione. Pensare i bisogni e vedere le relazioni per argomentare la giustizia. In M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana* (pp. 7-26). Bologna: Il Mulino.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma: Laterza.

- St Pierre E.A. (2000). The call for intelligibility in postmodern educational research. *Educational Researcher*, 29 (5): 25-29.
- Ulivieri S. (1990). La scoperta dell'infanzia nella ricerca storica: il non detto e il troppo detto. In E. Beseghi (ed.), *Lo specchio di Biancaneve. I bambini nei media alle soglie del Duemila* (pp. 29-45). Teramo: EIT.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Vandenbroeck M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Bergamo: Junior.

