



FOCUS

**Ai margini dell'età adulta:
per una lettura pedagogica della dialettica infanzia-adultità*****Elisabetta Biffi**Full Professor in General Pedagogy, University of Milano-Bicocca, elisabetta.biffi@unimib.it**Simone Colli Vignarelli**PhD Student in Image, Language, Figure: Forms and Modes of Mediation, University of Milano-Bicocca, simone.collivignarelli@unimib.it**On the margins of adulthood:
Towards a pedagogical reading of the childhood-adulthood dialectic**

Abstract

This article offers a pedagogical reading of the adult gaze that permeates discourses on childhood, shaping the definition of needs, policies, and trajectories of intervention. Starting from a critique of adultism, understood as a system of power operating through practices, attitudes, and institutional dispositives, the analysis shows how people under the age of 18 are constructed as human becomings, subordinated to normatively prescribed future outcomes and thereby placed in a naturalized minoritarian position. It also highlights how this adultist futurity is reproduced through educational dispositives and through discourses on children's rights. In this direction, the article argues for the need for an epistemological and pedagogical repositioning capable of transforming this order and of opening, in the present and the future, spaces of possibility for all childhoods.

Keywords

Childhood, adultism, child agency, children's rights, agency

Il presente articolo propone una lettura pedagogica dello sguardo adulto che attraversa i discorsi sull'infanzia, orientando la definizione dei bisogni, delle politiche e delle traiettorie di intervento. A partire da una riflessione critica sull'*adultismo*, inteso come sistema di potere che agisce attraverso pratiche, atteggiamenti e dispositivi istituzionali, l'analisi mostra come le persone di minore età vengano spesso considerate come *human becomings*, subordinate a esiti futuri normativamente prescritti e, così, collocate in una naturalizzata posizione minoritaria. Si evidenzia, inoltre, come tale *futurità adultista* si ri-produca anche attraverso i dispositivi educativi e i discorsi sui diritti dell'infanzia. In questa direzione, il contributo sostiene la necessità di un riposizionamento epistemologico e pedagogico capace di trasformare tale ordine e di aprire, nel presente e nel futuro, spazi di possibilità per tutte le infanzie.

Parole chiave

Infanzia, adultismo, protagonismo infantile, diritti dell'infanzia, agency

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto e condiviso dell'Autrice e dall'Autore. Ai fini dell'identificazione delle parti, si specifica che vanno attribuiti a Elisabetta Biffi il paragrafo 3 e le conclusioni e a Simone Colli Vignarelli i paragrafi 1, 2 e 4. L'introduzione è da attribuirsi ad entrambi.

Introduzione

Ogni riflessione pedagogica sull'infanzia si confronta con un dato tutt'altro che neutro: le persone bambine¹ vengono per lo più pensate, nominate, rappresentate e interpellate attraverso categorie prodotte dal mondo adulto (Becchi, 1987). Ciò significa che l'infanzia, prima ancora di essere oggetto di pratiche educative, giuridiche o sociali, è il risultato di un'operazione di significazione che prende forma entro immagini, linguaggi, saperi e dispositivi elaborati da chi occupa la posizione generazionale dominante, ossia le persone adulte. In tal senso, l'infanzia è un costrutto culturale prima ancora di essere una categoria sociale. Persino la storia delle parole che designano le persone bambine restituisce, infatti, una lunga sedimentazione di immagini che rinviano alla mancanza, alla piccolezza, all'incompiutezza, all'irrequietezza o, in altri casi, a una purezza idealizzata che continua a inscrivere l'infanzia entro uno sguardo adulto che la definisce (Pantera, 1982; Demozzi, 1916).

È in questo snodo che la questione pedagogica si intreccia con quella dei diritti dell'infanzia, in primo luogo attraverso la *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (UNCRC, 1989). Infatti, a partire dall'entrata in vigore di tale documento, da un lato, l'infanzia inizia a delimitare i confini di uno specifico dominio di tutele, in quanto condizione di particolare vulnerabilità; dall'altro lato, essa va a disegnare un profilo di cittadinanza già compiuto, che ribadisce il riconoscimento a chi vi fa parte dei diritti all'espressione, all'ascolto e alla partecipazione riconoscendo alle persone bambine la piena cittadinanza. Tuttavia, la realizzazione concreta di tali diritti non può che passare attraverso la mediazione delle persone adulte, delle istituzioni e dei dispositivi che queste ultime organizzano. Si apre qui un paradosso strutturale: i diritti dell'infanzia vengono riconosciuti proprio a soggetti che l'ordine adulto continua a considerare non pienamente in grado di esercitarli autonomamente. Ne deriva un possibile cortocircuito tra diritti sanciti e diritti reali, tra riconoscimento formale e praticabilità effettiva, soprattutto quando le condizioni della loro attuazione restano saldamente governate da una distribuzione del potere generazionale fortemente diseguale.

A partire da queste premesse, il presente contributo si propone un'analisi teoretica e pedagogica della relazione infanzia-adultità e dei dispositivi di potere che si innestano in essa. In primo luogo, verrà tematizzato l'*adulthood* come sistema di potere generazionale che struttura atteggiamenti, pratiche e dispositivi istituzionali delegittimando le culture e i saperi delle persone bambine e giovani. In secondo luogo, si mostrerà come tale ordine si riproduca anche attraverso l'investimento dei saperi – prima psicologico e poi educativo – nella *futurità adultista* dell'infanzia, che subordina il presente a esiti futuri normativamente prescritti. Successivamente, l'attenzione si sposterà sul lessico della partecipazione, per metterne in luce ambivalenze e limiti, approfondendo i concetti di *protagonismo infantile* e di *agency relazionale*. Infine, il contributo proporrà di ripensare pedagogicamente la relazione infanzia-adultità attraverso la lente trasformativa del *childism*, al fine di trasformare l'ordine adulto che organizza l'infanzia come alterità minore e di aprire spazi di possibilità, nel presente e nel futuro, per tutte le infanzie.

1. Adulthood come sistema di potere generazionale

Nel quadro dei *childhood studies* (Tripi, 2025; Qvortrup, Corsaro e Honig, 2009), nati in seno alla riflessione sociologica e poi diffusi nelle più generali scienze umane, così come dei più recenti sviluppi della riflessione critica sull'infanzia, l'*adulthood*² può essere definito come una specifica forma di subordinazione

- 1 Nel presente contributo si è scelto di usare tale espressione invece di "persone di minore età" per indicare le persone che rientrano all'interno di quella categoria culturale che viene definita e pensata come infanzia e che, dunque, è più ristretta rispetto alla categoria estesa delle persone di minore età. Inoltre, tale scelta consente di evitare formulazione marcate per genere, permettendo di riferirsi, di conseguenza, a tutte le identità, femminili, maschili, o altre. In caso di necessità, sarà utilizzato lo schwa () per evitare di utilizzare il maschile sovraesteso e per fare riferimento ad ogni identità di genere.
- 2 Nel presente articolo si utilizzerà il termine *adulthood* con la consapevolezza che, in letteratura, *adulthood* e *adulthoodcentrismo* sono spesso impiegati come sinonimi (Tripi, 2025). In queste pagine, il termine *adulthood* sarà dunque assunto come nozione più ampia, che si riferisce sia alle strutture di potere *adulthood*/*adulthoodcentriche* che alle microdiscriminazioni e alle pratiche che da esse sono generate e, circolarmente, le riproducono.

generazionale che organizza gerarchicamente i rapporti tra persone adulte e persone bambine e giovani, iscrivendosi in un ordine sociale più ampio che assume l'adultità come misura implicita dell'umano. In questa prospettiva, John Wall (2025) propone di leggere l'adultismo come un processo sistematico di espropriazione del potere sociale delle persone non adulte – intese come *gruppo-bersaglio* (DeJong & Love, 2013) –, fondato su opposizioni binarie adulto/bambino che organizzano sistemi più estesi di comprensione e di dominio dell'infanzia. L'adultismo diviene quindi “una lente attraverso cui esaminare come le concezioni dell'età adulta operino come sistemi di emarginazione sociale che limitano in modo generalizzato” (Wall, 2025, p. 466).

L'adultismo si traduce in micro-pratiche che limitano il potere e le possibilità di autodeterminazione e di *agency* delle persone bambine e giovani, consentendo alle persone adulte di decidere per loro, su di loro e al loro posto. Bell (1995) fornisce esempi concreti di frasi che potrebbero essere pronunciate quotidianamente in contesti educativi di varia natura - formali, non formali e informali - che svalutano l'esperienza e la conoscenza delle persone bambine, limitano la partecipazione in nome dell'im maturità presunta e considerano il controllo come l'unica forma di cura possibile:

- “Sei proprio intelligente per avere quindici anni!”
- “Quando crescerai?”
- “Non toccarlo, lo romperai!”
- “Finché sei a casa mia, lo farai!”
- “Ti stai comportando da bambino.”
- “Sei proprio stupido (o maldestro, sconsiderato, ecc.)!”
- “Vai nella tua stanza!”
- “Non urlare mai così a tua madre!” (urlando)
- “Lei non capisce niente.” (riferendosi a un neonato)
- “Sei troppo grande per queste cose!” oppure “Non sei abbastanza grande!”
- “Oh, è solo un amore adolescenziale.”
- “Che ne sai tu? Non hai ancora vissuto nulla!”
- “È solo una fase. Ti passerà.” (p. 2, trad. nostra)

L'adultismo, però, non definisce in modo onnicomprensivo la relazione infanzia-adultità, ma emerge quando l'asimmetria tra persone adulte e persone bambine/giovani si irrigidisce in una forma di superiorità ontologica, quando la cura si converte in controllo e quando la protezione diviene il lessico attraverso cui si legittima l'esclusione delle persone bambine e giovani dagli spazi di parola, di decisione e di partecipazione.

A rendere più analitica questa lettura contribuisce la tripartizione proposta da Flasher (1978) e ripresa da Heather K. Kennedy (2019), che distingue tra adultismo *attitudinale*, *istituzionale* e *interiorizzato*.

Il primo riguarda l'insieme di stereotipi, rappresentazioni e giudizi attraverso cui le persone bambine e giovani vengono immaginate come immature, impulsive, incompetenti o incapaci di comprendere appieno ciò che vivono. Si tratta di un livello solo apparentemente micro, poiché prepara culturalmente la loro delegittimazione e ne restringe, fin dall'inizio, lo spazio di riconoscimento.

Il secondo designa invece la sedimentazione di tale gerarchia all'interno delle strutture sociali e delle istituzioni, come la scuola e i servizi educativi, sanitari e assistenziali. Queste strutture non si limitano a riflettere una disuguaglianza generazionale già data, ma, assumendo una logica foucaultiana, la riproducono attivamente attraverso regole, procedure, criteri valutativi e forme di disciplina che distribuiscono in modo asimmetrico le possibilità di parola e di partecipazione.

Il terzo, infine, concerne i processi attraverso cui questi messaggi vengono interiorizzati dalle stesse soggettività più giovani, portandole ad autosvalutarsi, ad avere una bassa autostima e, conseguentemente, ad accettare la marginalità come condizione normale del rapporto con il mondo adulto. In tal modo, attraverso i processi di soggettivazione, trasformandosi in una verità incorporata.

Assumendo tale cornice teorica, l'adultismo può essere inteso come uno dei molteplici dispositivi di potere che agiscono sulle persone bambine, e non il solo (Wall, 2025). Infatti, assumendo una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1978), l'adultismo è la forma specifica di oppressione che colpisce tutte le persone di età inferiore ai 18 anni, la quale si intreccia con altre possibili forme di discriminazione che contribui-

scono a disciplinare le soggettività più giovani anche attraverso norme sessiste, classiste, razziste, cisetero-normative, abiliste e coloniali. Proprio per questo, la sua decostruzione costituisce un passaggio teorico imprescindibile per ripensare l'educazione in termini di giustizia intergenerazionale ed epistemica, verso il riconoscimento e la trasformazione delle relazioni di potere che rischiano di caratterizzare le pratiche educative e di cura delle persone bambine e giovani.

2. La futurità adultista come dispositivo temporale dell'educazione

Le logiche adultiste hanno luogo nelle relazioni quotidiane e nei dispositivi istituzionali e, circolarmente, si ri-producono attraverso quei saperi e quelle pratiche che intendono lo sviluppo come traiettoria lineare e normativa dell'esistenza. È precisamente per questa ragione che i *childhood studies* fondano una parte rilevante della propria elaborazione teorica sulla critica alle teorie dello sviluppo, riconoscendole come uno dei principali dispositivi epistemici attraverso cui l'infanzia è stata assoggettata all'adulthood e inquadrata entro un ordine discorsivo che la definisce per difetto, come periodo di mancanza e non-ancora, subordinandone sistematicamente il presente a un futuro già scritto (James & Prout, 1997; Kehily, 2009; Qvortrup, 2009; Qvortrup, Corsaro e Honig, 2009; Tripi, 2025; Wells, 2017).

Secondo la logica dei *childhood studies*, anche i saperi che si dedicano specificatamente all'infanzia, assunti da una certa prospettiva, rischiano di imporre una tale visione marginale della stessa. Ad esempio, Burman (2008) e Jenks (2009) mettono in guardia sul fatto che la psicologia dello sviluppo, quando assume una determinata prospettiva dello sviluppo stesso, descrive le fasi della crescita inscrivendole in una prospettiva che di fatto legittima scientificamente la stessa concezione lineare di sviluppo che ha compimento soltanto nell'età adulta. In questo senso, gli studi di Jean Piaget, paradigmatici della psicologia dello sviluppo, finiscono per interpretare l'intelligenza delle persone bambine secondo una sequenza generale di schemi e stadi evolutivi che culmina in una competenza logica modellata su un ideale di razionalità tipicamente occidentale, conferendole però lo statuto di dato naturale e universalmente valido (Burman, 2008; Jenks, 2009).

I discorsi delle teorie dello sviluppo, così come quelli dei diritti dell'infanzia che si strutturano sulla base degli studi scientifici – anche, e soprattutto, di natura educativa – sull'infanzia (Macinai, 2013), risultano, inoltre, strettamente implicati nelle politiche economiche e sociali che strumentalizzano l'infanzia in funzione delle logiche capitaliste. Tali logiche prevedono la produzione di cittadini futuri, lavoratori adeguati e consumatori competenti (Burman, 2008; Wells, 2011, 2017). La temporalità dello sviluppo e della crescita, lungi da essere fondata su un sapere scientifico neutro, diviene un dispositivo di potere – che finisce per intrecciarsi con tutte le forme sopracitate di oppressione dei corpi e delle soggettività – che definisce quali traiettorie di crescita risultino desiderabili e quali, invece, appaiano premature, deviate, immature o deficitarie.

In questo senso, il concetto di *outcome thinking* elaborato da Qvortrup (2009) consente di nominare quelle prospettive – prevalentemente psicologiche e pedagogiche – orientate agli esiti che, “con il pretesto di agire secondo il *migliore interesse del bambino*” (p. 647, trad. nostra) – sancito dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (UNCRC, 1989) – finiscono per spostare il focus dal presente e dalle singolarità delle persone bambine ad un futuro adulto normativo e standardizzato – che rispecchia ideali capitalisti, riproduttivi, ciseteronormativi, abilisti e coloniali (Colli Vignarelli, *in press*) – e che le considera più come *human becomings* che come *human being* (Qvortrup, 2009).

In questo modo, le persone bambine vengono ridotte a “progetto futuristico” (p. 631) di un'educazione che rischia di disporsi come dispositivo temporale di normalizzazione verso l'adulthood futura. In questa prospettiva, la relazione educativa, così come i contesti e i progetti educativi, rischiano di strutturarsi attorno alla logica dell'*outcome thinking*, anche quando il loro intento è quello di mettere le persone bambine al centro. Infatti, se non viene problematizzata tale costruzione dell'infanzia, emerge il rischio di riconoscere e ascoltare le persone bambine, ma entro una cornice adultista che sovradetermina le loro esperienze attraverso significati adulti, che non riconoscono il valore delle culture che le persone bambine stesse producono e delle quali fanno parte. Gli interventi educativi, di conseguenza, finiscono per strutturarsi attorno alla predisposizione delle condizioni migliori per garantire la maturazione, l'autonomia, la produttività, l'integrazione sociale, l'accesso a una cittadinanza futura, dimenticandosi le stesse dimensioni nel qui e

ora delle vite delle persone bambine. Inoltre, tali interventi finiscono per ri-produrre una *futurità adultista* che ricalca l'ideale adulto plasmato dalla razionalità neoliberale, definito dalla produttività e dalla piena integrazione nell'ordine familiare e riproduttivo della società capitalista.

3. Protagonismo infantile e agency relazionale

Le riflessioni finora condivise lasciano dunque intuire l'impatto che tali prospettive semantiche sulla dinamica infanzia-adultità possono avere in ambito educativo. Una prospettiva che ha nell'adultità non solo la destinazione, ma anche il criterio orientante per stabilire la norma inevitabilmente porta con sé una visione marginale di che cosa può fare ed essere una persona bambina (Biffi, 2018), relegandola al 'non abbastanza grande per', che si traduce in: non abbastanza capace, consapevole, competente. Tale posizione marginale, però, non è quanto previsto e proposto, innanzitutto, dalla UNCRC, che riconosce le persone bambine come capaci e competenti. In questo senso, *l'outcome thinking* contribuisce a negare il diritto alla partecipazione delle persone bambine, sancito dall'articolo 12 della Convenzione.

Il tema della partecipazione è, in questo senso, forse l'esempio più lampante degli effetti distorsivi che una visione adultista può avere nell'esperienza concreta delle persone bambine, soprattutto dentro agli spazi dell'educazione. La relazione educativa si radica, infatti, solidamente nella dinamica infanzia-adultità, nel riconoscimento dell'asimmetria della stessa così come delle dinamiche di potere che la caratterizzano. Tuttavia, molto spesso, le logiche adultiste sono pervasive anche in quegli spazi-tempi senza che vi sia, però, una consapevolezza critica. La partecipazione, infatti, non coincide automaticamente con una redistribuzione effettiva del potere tra persone adulte e bambine, né con il riconoscimento delle ultime come soggettività capaci di incidere sul mondo e sulle dimensioni – politiche, educative e sociali – che le riguardano. Occorre anzitutto sottrarre la partecipazione alla sua evidenza retorica, interrogandone forme, paradigmi e condizioni di intelligibilità, poiché essa è un costrutto intrinsecamente multidimensionale e, insieme, un crocevia nel quale si rendono visibili le fragilità delle stesse strutture democratiche quando siano chiamate a misurarsi con l'agire pubblico dei soggetti non adulti (Biffi, 2023). In tale prospettiva, il problema non consiste soltanto nell'assenza di spazi partecipativi, ma anche nella tendenza delle istituzioni adulte a riconoscere come legittime soltanto quelle modalità di espressione che si lasciano tradurre attraverso linguaggi adulti e adultisti, chiedendo così alle giovani generazioni di entrare in dialogo con una società che ha già definito le regole del gioco. Ne deriva che la partecipazione rischia di essere mistificata – per riprendere la prospettiva della scala di Hart (1992) – e accolta solo finché non disorienta l'ordine istituzionale adultista, mentre proprio quando persone bambine e giovani agiscono come attori politici di pari valore si apre di risignificare i dispositivi adulti(sti) trasformando la relazione di subordinazione tra persone adulte e persone bambine.

È in questo scarto tra l'invocazione della partecipazione e la sua effettiva praticabilità che è necessario inserire la riflessione critica fin qui proposta, al fine di comprendere le ragioni profonde del mancato riconoscimento delle persone bambine anche quando le pratiche educative, politiche e democratiche si propongono di fare il contrario.

Il riconoscimento formale del diritto alla partecipazione, infatti, non basta a oltrepassare l'ordine adultista e paternalistico, poiché può continuare a operare entro ciò una configurazione in cui all'infanzia viene sì riconosciuto un proprio mondo, protetto e sostenuto, ma separato dalla sfera in cui si assumono le decisioni che contano (Liebel, 2007). Infatti, assumendo tale logica, la partecipazione consultiva mostra con nettezza il proprio limite, in quanto le persone adulte sono chiamate ad ascoltare le istanze delle persone bambine, ma non sono vincolate a prendere sul serio ciò che ascoltano, né a modificare le condizioni che renderebbero possibile una partecipazione reale. È in tale senso che Liebel (2007) propone la prospettiva del *protagonismo infantile* intesa come la possibilità, per le persone bambine, di assumere un ruolo attivo e socialmente incisivo, capace di oltrepassare le forme ridotte di partecipazione e di contrastare le strutture paternalistiche e adultiste che le confinano in una posizione subordinata. Il punto decisivo, allora, non è semplicemente far partecipare le persone minorenni alle questioni che le riguardano, ma ampliare le loro possibilità di prendere parte a tutte le questioni della vita sociale, riconoscendole come cittadine e non soltanto come destinatari di cure o procedure predisposte da altri.

La partecipazione autentica delle persone bambine e giovani, allora, per non essere una pratica fittizia,

deve muoversi a partire dalla riflessione critica sulle condizioni contestuali che stabiliscono *chi* ha la possibilità di prendere parola e *chi no*, *come* vengono costruiti e progettati gli spazi di partecipazione e *in che modo* le opinioni delle persone bambine vengono effettivamente ascoltate nei processi decisionali (Biffi, Pippa, Montà, 2023). Vale a dire, quali assetti materiali, simbolici e relazionali rendano praticabili la presa di parola, il dissenso, il conflitto e l'incidenza delle persone non adulte nella vita democratica, quindi, la loro *agency*.

Il paradosso dell'*agency* delle persone bambine, così come di tutti i diritti dei quali godono, è che passa necessariamente da pratiche di riconoscimento da parte delle persone adulte che, come abbiamo visto, finiscono per essere adultiste e incentrate sulla produzione di persone adulte ri-produttive. Per questo motivo, occorre mettere a tema la relazione infanzia-adultità e l'idea stessa di *agency* (Biffi, Daddi, Pippa, 2020).

L'*agency* può essere intesa come la possibilità di agire all'interno di una società, ma non va intesa come una capacità individuale perché deriva dall'essere situat entro trame di relazioni e interdipendenze, e dall'agire con l'altr e sull'altr in forme di azione collettiva (Burkitt, 2015). Per comprendere tale dimensione è utile ricorrere alla prospettiva offerta dal *capabilities approach*, e specificatamente alla critica al concetto di *agency* incentrato sull'adulto elaborata da Biggeri e altri autori (Biggeri, Ballet e Comim, 2011; Biggeri e Karkara, 2014), che hanno proposto i concetti di *evolving capability* e "agency in evoluzione". Nei loro studi, essi sottolineano la necessità di concettualizzare i bambini come attori e agenti attivi, insistendo sul fatto che dovrebbero essere visti come co-produttori delle proprie capacità. In altra sede (Biffi, Daddi, Pippa, 2020) si è persino provato ad oltrepassare tale posizione, investigando l'*agency* della persona bambina come specifica e completa nel suo essere, riconnettendola alla dimensione relazionale che è propria dell'essere umano e alla ineludibile condizione di dipendenza che lo contraddistingue. L'*agency* è dunque da intendersi come *relational agency*: la capacità di agire non è inversamente proporzionale alla condizione di dipendenza, ma è sempre connessa alla umana natura, alla sua inevitabile relazionalità e interdipendenza. Se l'*agency* è co-costituita nelle relazioni, allora la vulnerabilità delle persone bambine non ne smentisce la capacità di azione, ma obbliga piuttosto a ripensare pedagogicamente le condizioni intersoggettive, istituzionali e materiali che la rendono possibile, riconoscendo che si agisce sempre entro legami che, al tempo stesso, abilitano o limitano tale possibilità.

Assumendo tale logica, contrastare l'adultismo insito nelle pratiche educative e nei processi partecipativi non equivale unicamente ad aggiungere la voce delle persone minorenni ai dispositivi esistenti o proporre pratiche di partecipazione fittizia, bensì a ripensare i contesti educativi e istituzionali come spazi in cui il potere (adultista) di definire i problemi, i linguaggi legittimi e gli esiti desiderabili possa essere messo radicalmente in discussione. Solo in questa torsione la partecipazione cessa di essere il nome edulcorato di una inclusione subordinata e diviene, più radicalmente, pratica di giustizia intergenerazionale ed epistemica, nonché occasione trasformativa per l'educazione delle persone bambine e di quelle adulte.

4. Ripensare pedagogicamente la relazione infanzia-adultità

L'investimento moderno sull'infanzia, come affermato in precedenza, si iscrive storicamente entro una più ampia *biopolitica* (Foucault, 1977; Wells, 2011) che ha fatto dell'infanzia un oggetto privilegiato di governo, di protezione e di normalizzazione attraverso una forma di potere che amministra, misura, cura e orienta i corpi e le popolazioni, producendo al contempo figure di vulnerabilità, standard di sviluppo e criteri di inclusione ed esclusione.

Al fine di scardinare tale struttura, che viene riprodotta anche attraverso le pratiche educative, la proposta è quella di assumere la lente del *childism* (Tripi, 2025), nella sua interpretazione maggiormente trasformativa, ossia "non solo come diagnosi dell'adultismo strutturale, ma come catalizzatore di una ricostruzione politica, etica ed epistemologica tra generazioni" (Biswas, 2025).

In questa accezione, il *childism* si configura come una vera e propria lente teorica critica, paragonabile – per funzione epistemologica e portato trasformativo –, ad esempio, al femminismo, alla teoria queer e alla decolonialità, poiché, al pari di tali prospettive, consente di rendere visibili le assunzioni normative che strutturano i saperi e la vita sociale e che, come nel caso dell'età, restano spesso non tematizzate proprio perché naturalizzate (Wall, 2019). Il punto decisivo, allora, è che l'infanzia non venga più trattata soltanto

come oggetto specialistico di studio, di intervento o di protezione, ma venga riconosciuta come un prisma attraverso cui interrogare e ricostruire gli immaginari sociali, culturali, politici e educativi fondati sul privilegio adulto. Attraverso la lente del *childism*, la struttura dell'infanzia – nella relazione con le altre strutture di potere – diviene un punto di vista a partire dal quale decostruire l'adultismo storicamente sedimentato e trasformare la relazione infanzia-adultità a partire dalle esperienze, dai vissuti e dalle forme di significazione prodotte dalle persone bambine stesse.

Assumere epistemologicamente lo sguardo delle persone bambine significa riconoscere che esse non sono semplicemente destinatarie di pratiche educative, ma portatrici di culture, significati e interpretazioni del mondo che possono mettere in crisi le cornici adultiste entro cui il mondo stesso è stato organizzato. Non si tratta, dunque, di dare voce alle persone bambine come se ne fossero prive, ma di riconoscere che quella voce è già presente e che ciò che occorre trasformare sono le condizioni adulte di ascolto, i linguaggi legittimi della partecipazione e le griglie epistemiche che decidono preventivamente cosa possa contare come sapere, come esperienza e come parola. In questo senso, la proposta è quella di trasformare lo sguardo pedagogico che, anziché assumere l'adultità come misura implicita dell'umano, prende sul serio l'infanzia come luogo teorico da cui ripensare la dipendenza e l'autonomia, l'uguaglianza e la differenza, la partecipazione e la cittadinanza, all'interno di un orizzonte di interdipendenza egualitaria tra persone adulte e persone bambine.

Conclusioni

In conclusione, l'analisi proposta ha mostrato come l'adultismo sia parte del nostro sostrato culturale, sociale e politico, agendo come struttura di potere che ordina i saperi, i dispositivi e le pratiche attraverso cui l'infanzia viene definita e governata verso futuri ritenuti desiderabili per la stessa società adulta. Per questa ragione, si rende necessaria una critica pedagogica dell'adultismo che oltrepassi la denuncia delle sue forme più visibili, per interrogare profondamente i presupposti epistemici e culturali che continuano a pensare le persone bambine come soggettività manchevoli, da correggere o preparare. In tale prospettiva, anche il lessico dei diritti e della partecipazione rischia di essere riassorbito entro logiche di amministrazione e normalizzazione, se non viene accompagnato da una ridefinizione più radicale della relazione infanzia-adultità.

La critica pedagogica all'adultismo si realizza, allora, nel momento in cui l'educazione viene assunta come *pratica di libertà* (hooks, 2020), come spazio-tempo critico capace di trasformare i presupposti normativi che sorreggono le idee dominanti e normative di futuro. Si tratta, in particolare, di interrogare quelle matrici eurocentriche, ciseteronormative, abiliste e classiste che, intrecciandosi con l'adultismo, restringono gli spazi di possibilità delle esistenze e stabiliscono in anticipo quali traiettorie possano essere riconosciute come legittime, intelligibili o pienamente umane. In questo senso, ripensare pedagogicamente la relazione infanzia-adultità significa pensare percorsi e processi educativi in cui le persone bambine possano essere riconosciute come soggettività portatrici di sapere, di parola e di *agency* nel presente, rendendo pensabili e abitabili esistenze non normative e futuri plurali.

Nota bibliografica

- Bell J. (1995). Understanding Adultism: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships. *YouthBuild USA*.
- Biffi E. (2018). Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia Oggi*, 16 (2), 205-224.
- Biffi E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: i giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 27 (1S), 55-63.
- Biffi E. (2025). Ripensare l'infanzia: la sfida pedagogica dei servizi 0-6. *I problemi della pedagogia*, 71 (1), 75-85.
- Biffi E., Pippa S., Montà C. C. (2023). Child participation in the protection system through the lenses of the capability approach: Questions about who, how and whose terms. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13 (1), 289-302.

- Biffi E., Daddi A., Pippa S. (2020). Conectando educación, derechos del niño y enfoque de capacidades. In C. Naval (Ed.). *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 111-119). Dykinson Ebook.
- Biggeri M., Ballet J., Comim F. (Eds.) (2011). *Children and the capability approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Biggeri M., Karkara R. (Eds.) (2014) Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. In *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects* (pp. 19-41). Dordrecht: Springer.
- Biswas T. (2025). Una svolta trasformativa per il childism in Italia. In M. Tripi. *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism* (pp. 9-18). Milano: Ledizioni.
- Burkitt I. (2016). Relational agency: Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19 (3), 322-339.
- Burman E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology. Second Edition*. New York: Routledge.
- Colli Vignarelli S. (in press). La pedagogia queer. Un posizionamento pedagogico per immaginare futuri possibili. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*.
- DeJong K., Love B. J. (2015). Youth oppression as a technology of colonialism: Conceptual frameworks and possibilities for social justice education praxis. *Equity & Excellence in Education*, 48 (3), 489-508.
- Foucault M. (1977). *La volontà di sapere* (P. Pasquino, P. Procacci, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1976).
- Hart R. (1992). Children's Participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay no. 4*. Firenze.
- James A., Prout A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*, London e New York: Routledge.
- Jenks C. (2009). Constructing childhood sociologically. In M.G. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 93-111). New York: Open University Press.
- Kehily M.G. (Ed.) (2009). *An Introduction to Childhood Studies*. New York: Open University Press.
- Kennedy H. K. (2019). Disrupting Adultism: Practices That Enable or Constrain Intergroup Contact Between Youth and Adults. *Electronic Theses and Dissertations*, 1667.
- Liebel M. (2007). Paternalism, participation and children's protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17 (2), 56-73.
- Macinai E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Pippa S., Daddi A. I. (2024). Il Capability Approach e la questione dell'agency dei bambini. In E. Biffi (Ed.), *L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale* (pp. 32-46). Milano: FrancoAngeli.
- Qvortrup J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista internazionale di scienze sociali*, 3 (4), 631-653.
- Qvortrup J., Corsaro W., Honig M.S. (Eds.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tripi M. (2025). *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism*. Milano: Ledizioni.
- Wall J. (2019). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), 257-270.
- Wall J. (2025). Theorizing adultism: From adult domination to normative disempowerment. *Childhood*, 32 (4) 465-481.
- Wells K. (2011). The politics of life: governing childhood. *Global Studies of Childhood*, 1 (1), 15-25.
- Wells K. (2017). *Childhood Studies: Making Young Subjects*. Polity, Cambridge, UK.