Infanzie e bambini. Generazioni tra cura e autonomia

Antonietta Censi, Valeria Fabretti*

La riflessione sull'infanzia, centrale nella cultura contemporanea, si è tradotta nelle scienze sociali in una elaborazione che ha visto delinearsi da un lato una sociologia dell'infanzia e, dall'altro, una sociologia dei bambini. Il riferimento al concetto di generazione apre la possibilità di ridare fondamento sociologico ad entrambe le prospettive nel loro percorso verso l'autonomia, che va considerato nel suo intreccio con le strutture sociali che ne definiscono a loro volta modalità e strumenti. Questi riferimenti e osservazioni sono indispensabili quando ci si confronta con le tematiche relative all'attribuzione di diritti soggettivi ai bambini e alla ridefinizione delle politiche sociali loro rivolte.

Il futuro dell'infanzia è nel presente
(Corsaro, 2003, p. 282)

1. Infanzie e bambini: due concetti due realtà

Il progressivo cammino di «visibilità» dell'infanzia, intrapreso con la modernità, parallelamente allo sviluppo del sentimento della famiglia e del privato (Ariès, 1968; Elias, 1988), ha proceduto sul filo della distinzione rispetto al mondo adulto. Il processo di emersione dei bambini dall'anonimato che li avvolgeva nel passato (Sgritta, 1994) si manifesta oggi nel crescente peso accordato all'infanzia su diversi piani della scena sociale, da quello intimo del familiare, a quello delle istituzioni educative, ma anche della politica, del consumo e del mercato.
Tale centralità, per lo meno nelle società occidentali, sembra, come colto da Qvortup (1995b), mostrare un corrispettivo nel configurarsi della stessa infanzia come «problema sociale», per cui, paradossalmente, alla ostentata valorizzazione dei suoi tratti da parte degli adulti corrisponde una mancata valutazione dei bambini per quanto

* Il lavoro è frutto di una riflessione comune. Con riferimento alla stesura, si consideri: A. Censi per i paragrafi 1 e 2; V. Fabretti per i paragrafi 3 e 4.

riguarda il tempo loro dedicato, l'organizzazione di quello a loro disposizione, spazi e forme della loro partecipazione alla vita collettiva e alle «decisioni». Il «posto dei bambini» sarebbe «speciale» e dunque separato, forse marginale, rispetto a quello degli adulti.

Ci si può chiedere, allora, se l'enfasi retorica che si accompagna di frequente ai «discorsi sui bambini» (Belloni, 2006) esprima effettivamente una maggiore conoscenza da parte del mondo adulto dell'infanzia, delle reali condizioni di vita che questa attraversa, delle implicazioni – in termini di limiti e risorse disponibili – delle immagini di essa.

Gli ultimi decenni sono stati attraversati da una crescente riflessività che ha visto la diffusione, accanto ad una *cultura dell'infanzia*, di una *cultura dei bambini*. La prima ha veicolato, nelle forme scritte o orali del linguaggio comune, rappresentazioni dell'infanzia come categoria, estrapolando alcune caratteristiche ad essa proprie e generalizzandole all'insieme dei bambini in un dato contesto sociale. La costruzione sociale dell'infanzia si esprime così in una metafora, un'elaborazione di ciò che gli adulti e le istituzioni pensano, immaginano, narrano dell'infanzia stessa (Iervese, 2004).

Se la cultura dell'infanzia fa riferimento alle immagini dei bambini, la cultura dei bambini si costruisce invece attorno alla loro vita reale (Richter, 1997). Attraverso questa si approfondisce una conoscenza che ha come oggetto le pratiche di vita e i significati ad esse accordate da parte degli stessi bambini, emergenti non solo dallo scambio con gli adulti, ma anche nelle relazioni con i pari (Corsaro, 2003). La vita dei bambini dipende dalle diverse condizioni sociali, culturali ed economiche dei contesti di appartenenza, nonché dalle caratteristiche soggettive che questi esprimono. Tali differenze comportano che l'infanzia si declini al plurale.

La riflessione sociologica ha utilizzato entrambe le declinazioni del pensiero sull'infanzia nel tentativo di delineare una maggiore «autonomia concettuale» di tale oggetto di studio. Si è cercato di fondare una *sociologia dell'infanzia*, i cui tratti costitutivi sono emersi – negli ultimi 10-15 anni – attraverso una progressiva accelerazione della produzione teorica e della rilevazione empirica, sia a livello internazionale che europeo (Boggi, 1997; Boggi e Baraldi, 2000)[1]. Tali studi e

[1] Si fa qui riferimento a quell'insieme di lavori internazionali che, seppur differenziati in ordine ai metodi e alle specifiche posizioni, possono essere richiamati entro la *New Childhood Sociology* (Qvortrup, 1995a; Corsaro, 1997; James, Jenks e Prout, 2002).

ricerche hanno permesso il superamento del primo approccio sociologico all'infanzia incentrato sulla socializzazione; ovvero di quelle «teorie della transizione» (James, Jenks e Prout, 2002, p. 24) legate a un interesse preponderante per le istituzioni, o agenzie orientate alla cura, al controllo e all'integrazione. La costruzione dell'infanzia e i modelli ad essa associati, secondo tali teorie, scaturiscono dall'analisi dei processi socializzativi e educativi considerati «riti di passaggio» alla società degli adulti e, con questo, alla pienezza della socialità (Censi, 1994). La considerazione dell'infanzia come «categoria sociale» a tutti gli effetti si è quindi compiuta, da un lato, nel ricorso ad approcci, di tipo prevalentemente *costruttivista*, che hanno inteso recuperare il bambino in una posizione centrale, come «attore sociale» e soggetto, artefice della sua stessa identità culturale (James, Jenks e Prout, 2002, p. 85); e, dall'altro, attraverso letture di tipo *strutturalista*, entro le quali i bambini, (Qvortrup, 1993; 1994), «mostrano tutte le caratteristiche dei fatti sociali»[2]. Infatti «le loro manifestazioni possono variare da una società all'altra ma all'interno di ogni particolare società esse sono uniformi» (James, Jenks e Prout, 2002, p. 33), e rispondono a specifiche funzioni sociali.

Nella prima direzione, più attenta alle *culture dei bambini*, la teorizzazione dell'infanzia, a partire principalmente dagli anni novanta, ha comportato che il lavoro sociologico si riorientasse includendo le esperienze, le attività, le conoscenze dei bambini (Ciccotti e Sabbadini, 2006; Osservatorio nazionale per l'infanzia, 2006). La sociologia dell'infanzia nasce, in questa prospettiva, come *sociologia dei bambini*.

Tuttavia, il ricorso alle prospettive costruttiviste e interpretative si è spesso tradotto in analisi che, paradossalmente, hanno contribuito più che alla valorizzazione sociologica del bambino, all'indebolimento della sua «figura sociale» (Sgritta, 1994), trascurando di considerare il peso della dimensione collettiva nella costruzione delle identità ed esaurendo il proprio potenziale interpretativo ad un livello puramente individualistico. Allo stesso tempo, si può sostenere che il recupero della dimensione collettiva non esclude – anzi, si compie attraverso –

[2] Una terza traiettoria lungo la quale sembra essersi definita una cospicua parte della recente produzione è quella che è stata definita *sociologia discorsiva dell'infanzia*, e che muove dall'interesse verso le rappresentazioni, le costruzioni sociali e i discorsi relativi all'infanzia per poi «de-costruirli», individuando gli attori, gli interessi e le circostanze storico-sociali forieri di tali costruzioni (Boggi, 1997; Boggi e Baraldi, 2000; Belloni, 2006).

la considerazione dell'azione e della soggettività, come momenti che esprimono le condizioni e le relazioni riferibili alla struttura sociale stessa (Giddens, 1990).
La difficoltà interpretativa sembra del resto trovare ragione nella stessa condizione infantile, che, in modo forse più palese che per le altre età, racchiude in un complesso intreccio *necessarietà* e *universalità*. L'infanzia *non può non* esistere, in quanto momento del *bios*, essa è però definita dal contesto storico in cui è inserita come processo di compimento nel sociale, con i margini d'azione, i vincoli e le possibilità concessi dal rapporto con le altre generazioni.

2. Infanzia e bambini tra le generazioni

Con attenzione sia alla specificità che alla processualità della condizione infantile, il riferimento alla *generazione*, quale fatto costitutivo dell'infanzia stessa, sembra poter rappresentare uno sguardo che porta ad una nuova riflessione sociologica sul tema[3].
La ricchezza del concetto di generazione – nota alla riflessione sociologica a partire almeno dal celebre contributo di Mannheim (1974) – risiede nel *legame* che questa è in grado di richiamare tra i tempi individuali e i tempi collettivi (Cavalli, 1998). Entro le generazioni le biografie individuali e collettive si costruiscono in forza di confini socioculturali in cui vengono condivisi gli aspetti simbolici. Come evidenzia Leccardi (2000, pp. 43-44), la generazione «garantisce l'ancoraggio, attraverso la dimensione della continuità temporale, ad aspetti essenziali del *legame sociale*», e – si può aggiungere – rappresenta, al tempo stesso, un importante vettore culturale della trasformazione sociale.
La categoria della generazione concede di guardare all'infanzia, in primo luogo, come alla *costruzione sociale del tempo* che in essa viene rappresentata. Pur essendo tappa universale legata alla biologia dello sviluppo umano, fisico e cognitivo, essa è al contempo una condizione differenziata in ordine ai contesti sociali. In altri termini, l'infanzia come dimensione generazionale è scandita da un *tempo sociale* specifico,

[3] Un suo recupero non costituirebbe un passo indietro, anzi: la critica alla prospettiva adultocentrica, sulla quale si è costruito negli ultimi 10-15 anni il progetto di una sociologia dell'infanzia, si compirebbe con maggiore consapevolezza teorica se si considerasse quella stessa prospettiva nella sua natura pregiudicata in termini di generazione (Alanen, 2004, pp. 59-60).

che definisce il suo *essere* e il suo *durare* in virtù dell'assetto e della organizzazione di una data società riguardo le condizioni che in essa segnano il raggiungimento delle fasi successive del «corso della vita» (Saraceno, 2001).

Su questo fronte d'analisi ben si presta l'approccio strutturalista, che – muovendo dallo studio dell'infanzia «attraverso le norme e le regole che […] la "costruiscono" come una specifica componente della società» (Sgritta 2004, p. 50) – consente di legare il tempo dell'infanzia alle condizioni complessive degli ordinamenti sociali entro cui si trova inserita.

Si fa evidente, seguendo tale approccio, in primo luogo, l'indefinitezza del *tempo dell'infanzia*, ovvero l'«incertezza lessicale» con la quale – anche nelle ricerche sociali – si identifica questa fase della vita. Legata alla tradizionale «invisibilità statistica» dei bambini (Sgritta e Saporiti, 1989; Qvortup, 1990; Oldman, 1991), tale incertezza e arbitrarietà del definire l'infanzia appare chiara se si pensa che, in non rari casi – a partire da quello più noto della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del bambino del 1989 –, con l'espressione «bambino» si intende ogni essere umano al di sotto del diciottesimo anno di età[4].

La frequente sovrapposizione con altre fasce d'età, come l'adolescenza o la pre-adolescenza[5], rende ambigua la collocazione dei bambini, lasciati così «sulla soglia» oltre che dei confini anagrafici – variabili nei diversi contesti a seconda del parametro socialmente determinante –, anche delle diverse forme della partecipazione sociale aperte o precluse dalle norme relative all'età (Olagnero e Rei, 2007, p. 107). In questo senso il bambino come soggetto sociale appare incompiuto, ancora in formazione.

L'indefinitezza del tempo dell'infanzia si lega ai processi di mutamento che interessano anche gli altri tempi sociali e li connettono nella ridefinizione dei loro spazi. Le stesse relazioni intergenerazionali si delineano a partire dalla diversa collocazione delle generazioni nella

[4] Criterio ripreso anche nel *III Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2006-2007*.

[5] Nel contesto italiano vi è una maggiore restrizione: un excursus storico-sociologico – che esula dall'intento di questo contributo – consentirebbe, come sintetizza Maggioni (1997, p. 19), di constatare che nell'Italia della fine del XX secolo il termine bambino include unicamente individui prepuberi; una nozione che in questo si è andata quindi fortemente differenziandosi dalle nozioni di *childhood*, *kindheit* e *enfance*, tradizionalmente più allargate.

struttura sociale. Anche in questo caso, l'approccio strutturalista si presenta fecondo, permettendo di mettere in luce in che modo l'infanzia sia condizionata *dalle* – e condizioni *le* – altre fasi del corso della vita. Nella trama delle generazioni (Sgritta, 2002) essa ha connotato storicamente un tempo che passa in fretta, un passaggio al futuro, un pianeta in crescita.

Oggi, per lo meno nei paesi occidentali, si assiste ad una «rarefazione» (Ariés, 1979) e ad una parallela «contrazione» dell'infanzia, fenomeni innescati – il primo – dalle trasformazioni demografiche in atto, che riducono la quota di bambini sul complesso di una popolazione sempre più anziana, e – il secondo – dalla progressiva anticipazione e dilatazione del tempo adolescenziale e di quello giovanile.

L'analisi sociologica dell'infanzia può contribuire a svelare le possibili implicazioni sui bambini e sulla loro vita delle mutate relazioni intergenerazionali, in termini, ad esempio, di redistribuzione delle risorse disponibili, al fine di delineare anche un ipotetico «nuovo patto» (Leccardi, 2000, p. 48).

La dimensione generazionale sembra poi consentire all'analisi dell'infanzia di recuperare l'attenzione al soggetto-bambino. Una attenzione che, come si è accennato, ha caratterizzato la nascita della *sociologia dei bambini*. Si fa qui riferimento, in particolare, a quegli approcci che, muovendo da un recupero interno alla tradizione di studio sulla socializzazione, tematizzano l'*agentività*[6] del bambino come processo che si compie *relazionalmente*, entro i contesti sociali che questo attraversa.

In un recente lavoro di Corsaro (2003, p. 51) tale proposta interpretativa si lega alla sostituzione del termine stesso di socializzazione con quello di *riproduzione interpretativa*, capace di dar conto di «una spirale all'interno della quale i bambini prendono parte ad una serie di culture dei pari incastonate l'una nell'altra, che essi stessi contribuiscono a produrre» e, così facendo, costruiscono collettivamente e «pubblicamente» il proprio mondo[7].

[6] Con tale concetto, derivato dal termine inglese *agency* (Bandura, 1996; Giddens, 1990), si intende considerare il bambino come attore sociale, capace dunque di agire. L'agentività, in quanto espressione dell'intenzionalità umana, consente all'individuo di utilizzare conoscenze e abilità per realizzare ciò che desidera o è in grado di fare.

[7] Per Corsaro (2003, p. 141) la cultura del gruppo dei pari fa riferimento ad un insieme stabile di attività, di routine, di artefatti, di valori che i bambini condividono nella relazione e interazione con i loro compagni che va studiata in quanto

In questa prospettiva, i tratti relativi alle età, specifici di una generazione – *in primis*, aspettative e competenze sociali – sono pensabili come sistematicamente negoziabili (James, Janks e Prout, 2002) da parte dei soggetti. In altri termini, i vincoli che la condizione temporale legata all'età esprime possono essere ricercati nell'intersezione tra le proprietà di struttura o d'ordine del tempo e la loro esperienza soggettiva (Hassard, 1990).

Come richiamato in un contributo di Alanen (2004) il concetto di generazione appare capace di dar conto sia della condizione strutturale dell'infanzia, che della natura delle dinamiche relazionali che vedono i bambini come attori in grado di contribuire a definire la loro stessa condizione entro un dato contesto sociale.

Il riferimento alla struttura generazionale, posta in termini «autenticamente relazionali» (*ivi*, p. 65)[8], consentirebbe infatti, secondo l'autrice (*ivi*, p. 72), di passare da una visione dell'infanzia nella sua relazione con l'*esterno* (com'è quella strutturalista, che definisce i bambini a partire dalla caratteristica comune dell'età) ad una che si rivolge ai modi in cui i bambini sono in una relazione *interna* con il mondo sociale. Attraverso le relazioni interne alle generazioni si costruiscono e si negoziano i tratti costitutivi che ad esse possono essere riferiti.

Tale attività di costruzione «dal di dentro» (*generationing*) – che vede dunque gli stessi bambini artefici, se pur non esclusivi, della struttura generazionale di cui sono parte e, con essa, di quella adulta – può essere studiata prestando attenzione alle modalità e alle pratiche sociali in cui si traduce. Ovvero seguendo il «flusso temporale delle azioni dei bambini» (James, Janks e Prout, 2002, p. 62). Si arriva, così, a distinguere un *tempo dell'infanzia* e un *tempo dei bambini*, vale a dire «i modi in cui l'infanzia, come periodo distinto del corso di vita, è innestata nella struttura sociale di ogni cultura particolare […] [e] l'esperienza e la partecipazione, da parte dei bambini, ai ritmi temporali dell'infanzia attraverso cui le loro vite si dispiegano» (*ivi*, p. 63). Su quest'ultimo

tale: «La cultura dei pari non è semplicemente qualcosa che i bambini hanno in mente e che guida la loro condotta: essa è pubblica e collettiva» (Geertz, 1973; Goffman, 1974).

[8] Alanen (2004, p. 60): «La natura generazionale del fenomeno "infanzia" è di tipo relazionale; pertanto appaiono promettenti quelle teorie di genere e di classe che si fondano su concetti relazionali – e quindi – anche strutturali», intendendo la struttura come un insieme di sistemi di relazioni fra posizioni sociali.

versante di studio si è costruita negli ultimi anni una consistente produzione teorica e di ricerca[9].
La centratura sul bambino – come riconoscimento della sua «capacita di modificare creativamente i vincoli strutturali nei quali si trova collocato» e di essere «soggetto attivo di cambiamento» (Boggi, 1998, p. 83) – deve, tuttavia, tenere conto di come, nel gioco delle generazioni, tali vincoli si definiscano, insieme alle differenti possibilità per i bambini di farvi fronte, in conseguenza del contesto familiare e sociale in cui sono inseriti. Come sottolinea la stessa Alanen, l'agentività risulta «intimamente connessa ai "poteri" – o alla loro mancanza –» dei quali dispongono i bambini nell'«influenzare, organizzare, coordinare e controllare gli eventi che accadono nei loro universi di vita quotidiana» (2004, p. 73). Si può concordare con l'autrice nel sostenere che è proprio la necessità di recuperare una «fonte socialmente determinata» della agentività dei bambini a dar ragione dell'importanza del concetto di generazione per la comprensione sociologica dell'infanzia.

3. La «centralità» dell'infanzia nelle pratiche di vita, tra tutela e autonomia

L'agentività intesa come capacità di creazione originale della realtà sociale, idea sottesa a molti dei contributi della nuova *Childhood Sociology*, richiede di considerare le effettive modalità attraverso cui i bambini sarebbero nelle condizioni di assumere un ruolo attivo nella determinazione del cambiamento sociale (King, 2004).
Lo sguardo alle pratiche che riempiono i tempi dei bambini svela per lo più come la dimensione del quotidiano riservi loro un insieme di esperienze sia frammentate che frammentarie, costruite in spazi per lo più ritagliati dal mondo degli adulti e da questi ultimi rigorosamente dirette (Osservatorio nazionale per l'infanzia, 2006). La questione relativa alla polarità «controllo/autonomia» – centrale nella definizione della nuova *Childhood Sociology* attraverso il superamento del paradigma integrativo – sembra, su questo piano, rivelarsi ancora densa di significati e implicazioni.

[9] Si vedano, per il contesto italiano, le ricerche realizzate nella città di Torino (Carriero, 2006) e gli ultimi *Rapporti* pubblicati dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia (2006) e dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (Ciccotti e Sabbadini, 2006).

Con attenzione alla dimensione familiare, i confini tra dipendenza a autonomia sono resi ambigui da una relazione genitori/figli sempre più vischiosa (Censi, 2001). L'investimento affettivo dei primi sui secondi – e, con esso, il più ampio processo di idealizzazione del bambino che ricalca la disposizione della generazione degli adulti verso un'infanzia tanto preziosa quanto «rara» – sembra rivelarsi un atteggiamento non privo di costi per i bambini: il prezzo da pagare può consistere in una riduzione delle risorse per la costruzione della propria autonomia.

Come si legge nell'ultimo *Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (Osservatorio nazionale per l'infanzia, 2006, p. 4), «Oggi la vita del bambino è scandita da tutta una serie di attività dettate dagli adulti, che spesso saturano completamente il suo tempo limitando se non addirittura annullando quei margini di libera espressione, di creatività tipici dell'infanzia». I diversi campi esperenziali e le molteplici fonti di conoscenza che colonizzano il mondo dell'infanzia accelerano e contraggono tempi prima lasciati alla più «distesa» scansione di attività quali il riposo, il gioco, il puro pensiero riflessivo. È possibile, allora, immaginare che la riduzione del tempo «personale» – il *my time* – possa rappresentare una sottrazione significativa di chance legate alla costruzione della propria identità, e, con essa, della propria autonomia e del potenziale ri-creativo nei confronti della realtà.

Inoltre, a fronte di questo pluralismo di opportunità, la costruzione dell'identità (Giddens, 1999) e della personalità sociale dell'individuo deve passare oggi attraverso una strategia autonoma di *selezione* delle pratiche che nel loro insieme definiscono nuovi stili di vita. Nel caso dei bambini la strategia di selezione è sostanzialmente eteronoma: le preferenze vengono scelte dai genitori e organizzate secondo i loro ritmi di vita (Osservatorio nazionale per l'infanzia, 2006)[10].

Che una certa declinazione della centralità dei bambini si faccia paradossalmente limite alla loro forza sociale, compromettendo la costru-

[10] Si può richiamare in proposito il pericolo di «dissociazione del *Sé*» evidenziato da Mead (1972), come tensione del socializzando tra appartenenze «ereditate» a comunità preesistenti e appartenenze «selezionate» riferibili a contesti sociali diversificati. In questo caso, un basso investimento identitario nelle appartenenze frutto della «scelta» operata dall'*Io*, ovvero nei diversi ambiti in cui possono maturare ruoli socialmente legittimi, renderebbe prevalente la dimensione ereditata dell'identità sociale (il *Me*), dunque la conformità al gruppo, sinonimo di conservatorismo e mancata innovazione.

zione della loro autonomia, sembra essere suggerito anche dalla crescente diffusione di forme di controllo o cura prevalentemente di tipo psicologico e farmacologico nei confronti dei comportamenti infantili. Anche con riferimento all'ambito della scuola, definizioni tipo: «deficit di attenzione», «deficit emotivo» o «stress scolastico» sono diventate oltremodo frequenti nell'analisi dei comportamenti di bambini magari un po' più turbolenti o vivaci del solito[11]. Si pensi, inoltre, al diffuso ricorso, nei «discorsi» sui bambini, ai termini «trauma» e «depressione» (Seligman, 2002), o alla trasformazione semantica di cui sono stati oggetto alcuni concetti, come l'autostima, prima riferito al senso di indipendenza, alla caparbietà messa da un individuo nel perseguire una meta o alla libertà di giudizio, oggi, invece, messa in rapporto immediatamente con problemi di carattere emotivo. Questa «medicalizzazione» della normalità del vivere sembra ben esprimere, più che una semplice «moda», una più pericolosa «politica dell'identità» sociale dei bambini – ma, più in generale, degli individui – che ha come risultato quello di farli sentire inadatti all'ambiente. Si tematizza, così, accanto a un «bambino forte», artefice del proprio destino, un «bambino normalmente disagiato», la cui immagine sembra esprimere una deriva soggettivistica e particolaristica del rapporto tra questo e i contesti sociali che attraversa, una sua nuova passività.
Come colto da Sgritta (1994, p. 681), la visibilità contemporanea dell'infanzia sembra, paradossalmente, accompagnarsi non solo ad un crescente *individualismo* – che si esprime nelle più accentuate versioni della cosiddetta «sociologia dei bambini» –, ma anche, come complemento di esso, ad un certo *privatismo* che connota percorsi sempre meno integrati al tessuto sociale.

4. *Diritti e politiche*

La costruzione sociale dell'infanzia e l'idea di cittadinanza dei bambini possono essere considerate prospettive intrecciate. Infatti, la stessa tematizzazione del bambino come *attore sociale*, che matura entro la teoria sociologica dell'infanzia, va intesa come presupposto del riconoscimento giuridico dei bambini come soggetti non più solo dipen-

[11] Hymowitz (2000, p. 96) ha annotato che fra il 1990 e il 1995 negli Stati Uniti il numero di bambini con diagnosi di «sindrome da deficit di attenzione» è addirittura raddoppiato.

denti dagli adulti. La prospettiva adultocentrica, ricondotta alle concezioni trasmissive della socializzazione, sembra non poter essere più «politicamente giustificabile» se si ricorre al termine diritti dei bambini (Zinnecker, 1995).

L'immagine dell'infanzia da tutelare e da proteggere rimanda all'idea romantica di una «età speciale della vita» sempre più separata dal mondo adulto. Tuttavia le condizioni di vita dei bambini sembrano essersi allontanate più che avvicinate ad un modello di vita «speciale». Anche la specialità è costruita infatti all'interno di un sistema di vincoli e costrizioni. Si può concludere quindi con la Cunningham (1997, p. 233) che «quello a cui abbiamo assistito nel tardo XX secolo è stato […] un crescente scollamento tra l'ideale romantico e la realtà vissuta».

Attualmente, la questione del riconoscimento del bambino come destinatario di diritti – ormai ampiamente condiviso –, si traduce nell'ancor più spinoso interrogativo riguardo la sua capacità di esercitare diritti in prima persona, e dunque la possibilità di attribuirgli una «capacità d'agire» dotata di rilevanza giuridica (Théry, 1991, p. 95), una direzione spinta dall'ingresso delle nuove teorie sul bambino come «attore sociale» entro il dibattito politico (King, 2004).

Si delinea, così, un confronto tra due modelli, che si fondano, da una parte, su protezione e tutela, dall'altra, su uguaglianza e parità (Bosisio, 2005; Ronfani, 2001). Nel primo caso, i diritti ipotizzati sono specificamente legati all'infanzia; nel secondo, risultano come semplice «estensione logica dei diritti umani» al bambino (Théry, 1991). Le due direttrici sono dunque espressione, rispettivamente, della sottolineatura dell'infanzia come condizione a sé ovvero del suo superamento. Nei termini di Théry (*ivi*, p. 90), le «fazioni» dell'auto-determinazione (*kiddy-libbers*) e della protezione (*child-savers*) muovono da premesse ampie, che riguardano lo statuto antropologico da accordare al bambino: un'umanità «in potenza», che si compie solo attraverso il processo educativo, o la «piena umanità» come connotato del soggetto nell'intero corso della sua esistenza.

La questione del riconoscimento giuridico di diritti si lega poi al discorso delle competenze e della responsabilità dell'agire in riferimento al tema dell'ascolto. Quest'ultimo aspetto, riferito innanzi tutto all'udienza del bambino entro le attività giudiziarie e amministrative che lo riguardano, si presenta come ulteriore crocevia delle diverse letture sul rapporto tra infanzia e adultità; un «instabile terreno in cui i diritti soggettivi sono ora veicolo di inclusione nel mondo degli adulti, ora motivo di difesa da quello stesso mondo» (Olagnero e Rei, 2006, p.

102). Le problematiche che si intersecano su questo terreno riguardano molteplici aspetti, non ultimo la definizione della fascia di età a partire dalla quale i bambini possono essere sentiti. Come evidenzia Thèry (1997), e come emerge anche dalle ricerche condotte da Olagnero e Rei nel contesto torinese (2006), si tratta di problematiche complesse, che devono trovare risoluzioni differenziate e prive di paralizzanti ideologismi quale quello: «Il paternalismo post-moderno non dice più: "State zitti, so io cosa va bene per voi", ma preferisce dire: "Parlate bambini, io sono la vostra voce"» (Théry, 1991, p. 105). Una reale capacità di ascolto si declina secondo uno sguardo all'insù (Altan e Forni, 2005) con un limite e un confine tra le età. È indubbio, infatti, che i livelli di responsabilizzazione dell'«infanzia» sono diversi a seconda delle culture, delle condizioni esistenziali e degli ambienti di provenienza.
Quanto sembra da evitare è una idea di *agency* che non sia posta in relazione con la dipendenza di fondo entro cui l'azione dei bambini prende forma (King, 2004). L'autonomia può essere invece intesa come «graduale partecipazione, legata alla progressiva acquisizione da parte del bambino delle competenze necessarie alla individuazione dei propri interessi» (Bosisio, 2005, p. 146). Lo stile di vita dei bambini dipende da azioni e capacità (Sen, 1986) le quali si possono esplicare a condizione che i bambini ne siano provvisti nella qualità di destinatari di diritti, benefici, tutele o in quella di soggetti autonomi, agenti morali capaci (Bühler-Niederberger, 2004).
L'indefinitezza e l'ambiguità delle idee sui diritti dei bambini e delle interpretazioni della loro socialità si legano ad un'ulteriore difficoltà derivata dalla mancata riflessione sui mezzi di cui i bambini possono disporre per utilizzare i diritti che si vedono attribuiti. Se il primo discorso riguarda la riflessione sulla «capacità d'agire» del bambino, il secondo interroga direttamente le politiche e, con esse, le condizioni sociali entro cui tale capacità può svilupparsi.
Sembra importante evidenziare che se si considerano i bambini come parte integrante della società (Sgritta, 1994; Qvortrup, 2004) le politiche per l'infanzia non possono essere indipendenti dagli altri ambiti della decisione pubblica (Théry, 1991). In questo senso, si rileva diffusamente la necessità di realizzare un quadro organico degli interventi, a fronte della tradizionale frammentarietà delle politiche sociali e per l'infanzia nel nostro paese (Saraceno, 2003). A somiglianza di quanto previsto per gli altri gruppi sociali, per l'infanzia le politiche devono tenere conto delle condizioni sociali che rendono i bambini fruitori disuguali dei beni loro concessi.

L'equa opportunità nel godimento dei diritti di cittadinanza garantiti dalle istituzioni e l'equità dei risultati sono condizionate in primo luogo dalle appartenenze familiari (Olagnero e Rei, 2006, p. 112). Un'ottica attenta al principio d'equità lungo le generazioni richiede dunque di rivolgere alla famiglia quegli interventi capaci di arricchire le diverse forme di «capitale» – economico, culturale e sociale – che questa possiede.

In una società che pone la conoscenza come principale condizione all'integrazione sociale (*knowledge society*), e che richiederebbe, quindi, attenzione alla formazione di conoscenze/competenze necessarie alla costruzione delle proprie biografie (Esping-Andersen, 2005, p. 68), una urgenza riguarda ancora le condizioni materiali di famiglie e bambini, e soprattutto di quelle che, in numero crescente, si trovano sotto la soglia della povertà (Saraceno, 2006).

Come sostiene Sgritta (1997, pp. 29 e 34[12]) «i bambini non hanno alcuna possibilità di sottrarsi ad un destino a cui sono condannati per il solo fatto di essere nati in una famiglia che si trova in difficili circostanze economiche, a meno che un'adeguata politica di redistribuzione delle risorse non compensi questo svantaggio […] non farlo, come avviene tuttora in molti paesi, equivale a porre l'infanzia in una condizione di inferiorità; equivale a non considerare l'infanzia come una parte della società che ha diritto di partecipare alle condizioni di vita e di benessere dell'intera collettività»; equivale, in definitiva a non considerare il bambino come «cittadino».

La realizzazione di un equo rapporto tra le generazioni richiede inoltre di affrontare il problema demografico nel rapporto che questo intrattiene con la questione della cura della prima infanzia, la cosiddetta *childcare*[13].

In un contesto a bassa natalità come quello italiano, la questione investe «il rapporto tra mercato del lavoro e occupazione femminile, le eguali opportunità tra i genitori e tra i differenti gruppi sociali, nonché i rapporti tra le generazioni» (Andreotti e Sabatinelli, 2005, p. 129).

[12] I numeri di pagine si riferiscono ad una traduzione italiana ancora inedita.

[13] Per quanto riguarda i servizi per la prima infanzia, nell'ultimo decennio si rilevano due tendenze: l'ampliarsi del gap tra domanda e offerta pubblica e una forte diversificazione dei fornitori; entrambe le tendenze si innestano peraltro in un'articolazione territoriale fortemente squilibrata, con una persistente frattura nord-sud e la dislocazione di combinazioni pubblico-privato diverse (Andreotti e Sabatinelli, 2005).

Inoltre, «le spese che promuovono una maggiore fecondità – scrive Esping-Andersen (2005, p. 82) – sono praticamente le stesse che promuoveranno la qualità dell'infanzia […] Strutture per l'infanzia sostenibili e accessibili contribuiscono ad aumentare la fecondità […], l'occupazione delle madri […], e favoriscono lo sviluppo dei bambini, specialmente di quelli svantaggiati».

I progetti che, anche nel nostro paese, si sono diffusi negli ultimi anni, di inclusione dei bambini (delle loro necessità e desideri) nei processi di pianificazione sociale – si pensi ai temi delle «città sostenibili per i bambini» (Baraldi e Maggioni, 2000; Tonucci, 2000) o delle «città che il bambino vuole» (Bozzo, 1998)[14] – non possono risultare efficaci se non raccordati a interventi tesi alla rimozione delle disuguaglianze che gravano sui bambini.

Il bambino può essere considerato costruttore attivo delle sue conoscenze, abilità, atteggiamenti, affetti, sempre, tuttavia, all'interno di un contesto culturale e sociale dove è possibile trovare «strumenti» appropriati per fare esperienza (Dubet, 1994). L'assunto dell'autonomia del bambino va dunque collocato sullo sfondo della sua crescente dipendenza dal welfare e della ancora determinante influenza del contesto familiare (Näsman, 1994, p. 186; Olagnero e Rei, 2006, p. 11).

Al processo di emersione e individualizzazione (Beck, 2000) del bambino, possibile anche grazie alla diminuzione delle forme di controllo autoritario sull'infanzia ad opera della famiglia, continua ad accompagnarsi infatti l'influenza di quest'ultima, nelle condizioni materiali e culturali. L'amore, nella rappresentazione contemporanea, è il fondamento stesso della famiglia (Beck e Beck-Gernsheim, 1996; Dizard e Gadlin, 1996) e tale amore entra in conflitto con l'intenzionalità educativa che si basa su regole, tecniche e pratiche ben definite. L'educazione dovrebbe riuscire a contenere l'amore in modo tale che il «prendersi cura» dei bambini non si trasformi nel «controllo» sistematico dei bambini stessi tramite l'amplificarsi delle strutture della formazione nel tempo libero e nel territorio. Il *long life learning* è diventato il modello educativo che include gli individui di tutte le età (du Bois-Reymond, 2004).

«La pretesa *expertise* del mondo adulto nei confronti dei bambini è oggi sfidata da una nuova pedagogia riflessiva e autocritica, avvertita cir-

[14] La legge 285/97 può essere considerata una «cornice giuridica alla partecipazione sociale», centrata sulla valorizzazione della dimensione locale e dell'apporto della società civile (Mittica, 2001).

ca la inevitabile necessità di gestire le tensioni tra autonomia e dipendenza» (Olagnero e Rei, 2006, p. 111).
Il prendersi cura dei bambini nel contesto di quella pedagogia è finalizzato alla costruzione da parte dei bambini stessi della propria capacità di agire in modo autonomo. Tra cura e autonomia si situano immagini contrastanti dell'infanzia che si riferiscono alla difficoltà di conciliare tali dimensioni. Una ulteriore problematicità risiede nella possibilità di declinare l'autonomia individuale con le forme concrete e reali dell'inclusione sociale, senza che si perdano la differenziazione e i confini tra mondo adulto e mondo dei bambini. Se la cura è orientata all'autonomia, l'autonomia può essere considerata come una forma della cura.

Riferimenti bibliografici

Alanen L., 2004, *L'infanzia come concetto generazionale*, in Hengst H., Zeiher H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.

Altan F. e Forni E., 2005, *La prospettiva del ranocchio. Lo sguardo dei bambini sul mondo adulto*, Bollati Boringhieri, Torino.

Andreotti A. e Sabatinelli S., 2005, *Italia. Disuguaglianze locali nella cura dell'infanzia*, «La Rivista delle Politiche Sociali», n. 4, pp. 129-142.

Ariès P., 1968, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Roma-Bari.

Ariès P., 1979, *Infanzia*, in *Enciclopedia*, vol. VII, Einaudi, Torino.

Bandura A. (a cura di), 1996, *Il senso di autoefficacia*, Ericson, Trento.

Baraldi C. e Maggioni G. (a cura di), 2000, *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma.

Baraldi C. (a cura di), 2001, *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla legge 285*, Donzelli, Roma.

Bardy M. e al. (a cura di), 1993, *Childhood as a Social Phenomenon: An International Comparative Research Project*, vol. IX, European Center, Vienna.

Beck U. e Beck-Gernsheim E., 1996, *Il normale caos dell'amore*, Bollati Boringhieri, Torino.

Beck U., 2000, *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna.

Belloni M.C., 2006, *L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico*, «Quaderni di Sociologia», n. 42.

Boggi O., 1997, *La sociologia alla scoperta dell'infanzia*, in Maggioni G. e Baraldi C. (a cura di), *Cittadinanza dei bambini e costruzioni sociali dell'infanzia*, Quattro Venti, Urbino.

Boggi O. e Baraldi C., 2000, *La cultura dell'infanzia: come si manifesta e come si osserva*, in Baraldi C. e Maggioni G. (a cura di), *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma.

Bosisio R., 2005, *La percezione dei diritti nell'infanzia e nell'adolescenza. Una ricerca empirica*, «Sociologia del diritto», n. 1.

Bozzo L., 1998, *Pollicino e il grattacielo*, Seam, Roma.

Brannen J. e O'Brien M. (a cura di), 1995, *Childhood and Parenthood: Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families*, Institute of Education, Londra.

Bühler-Niederberger D., 2004, *Ordine generazionale e «imprese morali»*, in Hengst H. e Zeiher H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.

Carriero R., 2006, *Il tempo dei bambini a Torino: 1979-2003*, «Quaderni di Sociologia», n. 42, pp. 41-74.

Cavalli A., 1998, *Generazioni*, «Parolechiave», n. 16.

Censi A., 1994, *La costruzione sociale dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.

Censi A., 2001, *Insegnanti e genitori. Due soggetti, una relazione educativa*, «Scuola democratica», n.1-2.

Chisholm L., Buchner P. e al., 1995, *Growing up in Europe*, de Gruyter, Berlino.

Ciccotti E. e Sabbadini L.L. (a cura di), 2006, *Come cambia la vita dei bambini. Indagine statistica multiscopo sulle famiglie*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, Firenze.

Close P. (a cura di), 1995, *Family Division and Inequalities in Modern Society*, Macmillan, Londra.

Corsaro W.A., 1997, *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks (Ca).

Corsaro W.A., 2003, *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna.

Cunningham H., 1997, *Storia dell'infanzia*, Il Mulino, Bologna.

Dizard J.E. e Gadlin H., 1996, *La famiglia minima*, Franco Angeli, Milano.

Dubet F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Seul, Parigi.

Du Bois-Reymond M., 2004, *Nuove forme di apprendimento, nuovo rapporto fra generazioni*, in Hengst H. e Zeiher H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.

Elias N., 1988, *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna.

Esping-Andersen G., 2005, *I bambini nel welfare state. Un approccio all'investimento sociale*, «La Rivista delle Politiche Sociali», n. 4, pp. 43-86.

Geertz C., 1998, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.

Giddens A., 1990, *La costituzione della società*, Comunità, Milano.

Giddens A., 1999, *Identità e società moderna*, Ipermedium, Napoli.

Goffman E., 1974, *Frame analysis: l'organizzazione dell'esperienza*, Armando, Roma.

Hassard J. (a cura di), 1990, *The Sociology of Time*, Macmillan, Londra.

Hengst H. e Zeiher H. (a cura di), 2004, *Per una sociologia dell'infanzia*, Angeli, Milano.

Hymowitz K.S., 2000, *School Phobia Girl is Excused Lessons by GP*, «The Daily Telegraph», 5 giugno.

Iervese V., 2004, *Il torto e l'arancione. La promozione della partecipazione sociale dei bambini*, Mediascape, Firenze.

James A. e Prout A., 1990, *Constructing and Reconstructing Childhood*, The Falmer Press, Londra.

James A., Jenks C. e Prout A., 2002, *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma.

King M., 2004, *I diritti dei bambini*, Donzelli, Roma.

Leccardi C., 2000, *Tempo e generazioni*, «Adultità», n. 12.

Maggioni G. e Baraldi C. (a cura di), 1997, *Cittadinanza dei bambini e costruzioni sociali dell'infanzia*, Quattro Venti, Urbino.

Mannheim K., 1974, *Il problema delle generazioni*, in *Sociologia della conoscenza*, Dedalo, Bari.

Mead G. H., 1972, *Mente, sé e società*, Giunti e Barbèra, Firenze.

Ministero dell'Interno (a cura di), 1991, *Politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza*, Unicopli, Milano.

Mittica M.P., 2001, *Una cornice giuridica per partecipare: la legge 285/97*, in Baraldi C. (a cura di), *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla legge 285*, Donzelli, Roma.

Näsman E., 1994, *Individualisation and Istitutionalitation of Childhood in Today's Europe*, in *From an International Project*, in Qvortrup J. e al. (a cura di), *Childhood matters*, Avebury, Aldershot.

Olagnero M. e Rei D., 2006, *L'ascolto dei bambini da principio normativo a pratica sociale: osservazione dal contesto torinese*, in *Sociologia dell'infanzia*, «Quaderni di Sociologia», n. 42.

Oldman D., 1991, *Childhood as a Social Phenomenon: National Report Scotland*, European Center, Vienna.

Osservatorio nazionale per l'infanzia - Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Qvortrup J., 1990, *A Voice of Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to Be Heard*, in James A. e Prout A., *Constructing and Reconstructing Childhood*, The Falmer Press, Londra.

Qvortrup J., 1993, *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, in Bardy M. e al. (a cura di), *Childhood as a Social Phenomenon: An International Comparative Research Project*, vol. IX, European Center, Vienna.

Qvortrup J. e al. (a cura di), 1994, *Childhood Matters*, Avebury, Aldershot.

Qvortrup J., 1995a, *Childhood in Europe. A New Field of Social Research*, in Chisholm L., Buchner P. e al., *Growing up in Europe*, de Gruyter, Berlino.

Qvortrup J., 1995b, *Childhood and modern society: a paradoxical relationship*, in Brannen J. e O'Brien M. (a cura di), *Childhood and Parenthood: Proceedings of*

ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families, Institute of Education, Londra.

Qvortrup J., 2004, *I bambini e l'infanzia nella struttura sociale*, in Hengst H. e Zeiher H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Angeli, Milano.

Richter A., 1997, *Il bambino estraneo*, La Nuova Italia, Firenze.

Ronfani P., 2001, *I diritti del minore. Cultura giuridica e rappresentazioni sociali*, Guerini, Milano.

Saraceno C., 2001, *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna.

Saraceno C., 2003, *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Saraceno C., 2006, *Politiche familiari e contrasto alla povertà*, «Prospettive sociali e sanitarie», n. 4.

Seligman M., 2002, *Forum on Depression*, disponibile sul sito http://abc.net.au/rn/talks/lm/stories/s648530.htm

Sen A.K., 1986, *Scelta, benessere, equità*, Il Mulino, Bologna.

Sgritta G.B. e Saporiti A., 1989, *Myth and Reality in the Discovery and Rapresentation of Childhood*, in Close P. (a cura di), *Family Division and Inequalities in Modern Society*, Macmillan, Londra.

Sgritta G.B., 1994, *Infanzia*, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, vol. IV, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.

Sgritta G.B., 1997, *Inconsistencies. Childhood on the Economic and Political Agenda*, «Childhood», v. 4, n. 4.

Sgritta G.B., 2002, *Nel gioco delle generazioni*, Franco Angeli, Milano.

Sgritta G.B., 2004, *Infanzia e generazioni: conoscenza e rappresentazione*, in Hengst H. e Zeiher H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Angeli, Milano.

Thèry I., 1991, *La Convezione Onu sui diritti del bambino: nascita di una nuova ideologia*, in Ministero dell'Interno (a cura di), *Politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza*, Unicopli, Milano.

Tonucci F., 2000, *Studiare il cambiamento*, in Baraldi C. e Maggioni G. (a cura di), *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma.

Zinnecker J., 1995, *The Cultural Modernization of Childhood*, in Chisholm L., Buchner P. e al., *Growing up in Europe*, de Gruyter, Berlino.