

MAURA TRIPI

Non chiamateli bambini

Un'introduzione
al childism

PREFAZIONE DI TANU BISWAS



EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE
STUDI / I

S
U
N
A
I

Ledizioni 

IANUS

EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE

STUDI / I

Collana diretta da Antonio Vigilante

COMITATO SCIENTIFICO

Roberto Alessandrini, Università Pontificia Salesiana; Daniel Buraschi, Università della Laguna (Spagna); Cristina Breuza, educatrice e pedagoga; Irene Culcasi, Università Lumsa, European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE); Maria D'Ambrosio, Università Suor Orsola Benincasa; Paolo Landri, Consiglio Nazionale delle Ricerche; Giuseppina Rita Mangione, Indire; Mariateresa Muraca, Universidade Federal do Pará (Brasile); Vincenzo Schirripa, Università Lumsa; Claudia Secci, Università di Cagliari; Tiziana Tarsia, Università di Messina; Maura Tripi, Università Lumsa, Movimento di Cooperazione Educativa (MCE); Paolo Vittoria, Università Federico II di Napoli

MAURA TRIPI

Non chiamateli bambini

Un'introduzione al childism

Prefazione di Tanu Biswas

Ledizioni

Immagine di copertina: Petralia Sottana, estate 1960.

2025 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli 10, 20136 Milano – Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

ISBN cartaceo: 9791256004416

Licenza Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.



Indice

- 9 *Una svolta trasformativa per il childism in Italia*
Tanu Biswas
- 19 Premessa
- 23 1. *Dai childhood studies al childism*
- 23 I. Human beings o human becomings?
L'infanzia secondo i childhood studies
- 29 II. Fare ricerca con i bambini
- 35 III. I critical childhood studies: verso il childism
- 39 2. *Il prisma del termine "childism"*
- 39 I. Quella violenza di poco conto
- 43 II. Tra psicoanalisi e letteratura per l'infanzia
- 47 III. Il childist criticism
- 53 3. *L'anatomia dei pregiudizi*
- 53 I. La banalità del pregiudizio
- 57 II. I pregiudizi contro l'infanzia:
uno studio di caso negli Stati Uniti
- 60 III. Proiezioni e caratteri
- 63 IV. Misopedia
- 67 4. *Diritti, cittadinanza globale, democrazia*
- 67 I. Verso una teoria ricostruzionista
- 70 II. Uno spazio politico interdipendente
- 75 III. La sfida filosofica
- 81 5. *Dall'altra parte: adultismo e adultocentrismo*
- 81 I. Gli adulti non sbagliano mai
- 85 II. Lo sguardo adultocentrico

89	<i>6. Non chiamateli bambini</i>
89	I. Il principio logocentrico
92	II. Infanzia “in catene”
96	III. Barbari, bambini e altre bestie
100	IV. Una purezza eccezionale
103	V. In mezzo al guado
105	VI. Cambiare le parole che feriscono
113	<i>7. Quale educazione?</i>
113	I. Il veleno e l’antidoto
119	II. Pedagogia bianca, pedagogia nera
124	III. Can the children speak?
129	<i>Bibliografia</i>

A chi viene chiamato “bambino”, “bambina”
e ne paga le conseguenze.

Samoa knows but one way of life
and teaches it to her children.
Will we, who have the knowledge of many ways,
leave our children free to choose among them?

Margaret Mead, *Coming of Age in Samoa*, 1928

Una svolta trasformativa per il childism in Italia

Tanu Biswas¹

Con *Non chiamateli bambini: Un'introduzione al childism*, Maura Tripi offre un contributo urgente e tempestivo nel panorama accademico e sociale italiano. Questo lavoro è particolarmente significativo dal punto di vista della missione del Childism Institute, che promuove un childism trasformativo – una lente critica per ripensare le relazioni sociali, politiche ed etiche tra generazioni. L'opera contribuisce introducendo questa prospettiva nel contesto accademico italiano, dove la stessa parola “childism” ha finora mancato di un riconoscimento concettuale e linguistico.

L'intervento chiave di Tripi consiste nella scelta deliberata di adottare il termine inglese “childism”, invece di proporre un equivalente italiano. Sostiene in modo convincente che tale scelta evidenzia l'assenza, nella lingua e nella cultura italiane, di un quadro concettuale in grado di descrivere adeguatamente le strutture adultocentriche radicate nel discorso quotidiano, nelle politiche, nell'educazione e nelle norme sociali. Questa assenza è di per sé sintomo di un silenzio più profondo che riguarda la marginalizzazione strutturale dell'infanzia e la legittimazione del dominio adulto.

Pur introducendo il childism con curata attenzione rispetto alle sue genealogie teoriche, Tripi sceglie di non prendere posizione rispetto ai due principali usi che il termine

¹ Tanu Biswas è professoressa associata di Pedagogia presso l'università di Stavanger, in Norvegia, e co-direttrice del Childism Institute.

ha assunto nel discorso anglofono: *childism come pregiudizio* e *childism come trasformazione*. Pur apprezzando il suo sforzo di rendere accessibile questo concetto nel contesto italiano, noi del Childism Institute riteniamo che i termini che inventiamo – e il modo in cui li immettiamo nel discorso sociale – abbiano un’importanza profonda. A nostro avviso, il childism deve essere compreso, sviluppato e mobilitato principalmente nel suo senso trasformativo: non solo come diagnosi dell’adultismo strutturale, ma come catalizzatore di una ricostruzione politica, etica ed epistemologica tra generazioni.

Tripi evita con saggezza di tradurre subito il termine in italiano – una scelta che sostengo. Accogliere il termine “childism” come preso in prestito sottolinea l’assenza di un quadro esistente in italiano per descrivere l’ingiustizia intergenerazionale e la supremazia adulta. Ciò permette un approccio più lento alla trasformazione sociale attraverso il linguaggio, lasciando che il contesto sociale e linguistico trovi dapprima il proprio terreno di discussione. All’interno della comunità critica e multilingue del Childism Institute, la questione della traduzione rimane un dibattito aperto, complesso e in corso. Ad esempio, nel contesto francofono, è emersa una biforcazione problematica: l’uso legato al pregiudizio è stato reso con “infantisme”, mentre il senso trasformativo ed emancipatorio ha circolato come “enfantisme”. Sebbene intesa a chiarire, questa distinzione ha in realtà generato confusione e tensioni – in particolare nei circoli attivisti e accademici francofoni. La differenza tra “infantisme” ed “enfantisme” è difficilmente percepibile nel francese parlato, soprattutto da migranti e soggetti marginalizzati, sollevando serie preoccupazioni in termini di accessibilità e chiarezza. Organizzazioni come *Collectif Enfantiste* hanno espresso frustrazione per questa direzione semantica, avvertendo che rischia di offuscare

piuttosto che chiarire il dibattito pubblico su adultismo e politiche che promuovono il childism.

Inoltre, alcuni membri del nostro Istituto sostengono che usare radici lessicali legate all'infanzia – “child”, “infant”, “enfant”, “bambino” – per nominare strutture di potere adultocentriche rischi paradossalmente di rafforzare l'adultocentrismo. Questo può deviare l'attenzione sui bambini come “problema”, invece che sulle strutture adulte che li marginalizzano. Come osservato da un collega, questa logica può funzionare in termini come “razzismo”, dove l'ingiustizia è nominata in riferimento all'identità del gruppo bersaglio; ma nel caso dei bambini, tale formulazione rischia di riprodurre le stesse gerarchie che si vogliono superare.

Questa non è una chiamata alla purezza terminologica né un rifiuto del pluralismo – al contrario, la nostra comunità riconosce l'importanza di approcci e vocabolari molteplici, ciascuno rispondente a contesti storici e linguistici diversi. Tuttavia, l'obiettivo comune deve essere trasformare le logiche oppressive, non solo rinominarle. Per questo, incoraggiamo la riflessione profonda sulle scelte semantiche nel childism accademico e attivista, soprattutto quando tali scelte plasmano il futuro del dialogo intergenerazionale. In questo spirito, il lavoro di Tripi rappresenta un'apertura fondamentale in Italia, e leggo il suo libro come un gesto fondativo – che ora deve essere seguito da ulteriori discussioni, chiarimenti e un impegno verso significati trasformativi.

Il paradigma della possibilità del childism

Sulla base degli studi critici sull'infanzia, prevalentemente anglofoni, Tripi critica la visione storicamente dominante dell'infanzia come fase del “non ancora” – uno stato liminare che richiede controllo e sorveglianza da parte degli adulti.

Ricostruisce il percorso che va dai primi modelli psicologici e dello sviluppo all'emergere di prospettive sociologiche ed etnografiche, che valorizzano l'agency infantile e le esperienze situate dei bambini. Tuttavia, mostra come anche questi cambiamenti, pur rilevanti, non siano sufficienti. Ciò che serve è una riformulazione radicale dell'infanzia, resa possibile dal childism.

Tripi si richiama esplicitamente al lavoro di John Wall, la cui concettualizzazione del childism come posizione politica e filosofica ha rappresentato la pietra fondante del programma di ricerca che oggi conosciamo come Childism Institute. Avviato nel 2019 presso la Rutgers University, questo programma – oggi condiviso tra istituzioni accademiche e paesi diversi – si concentra sulla ricostruzione piuttosto che sulla sola critica. La visione di Wall non si limita a nominare un pregiudizio: essa mira a trasformare in profondità i presupposti etici, politici e ontologici alla base dell'infanzia e delle relazioni tra generazioni.

Tripi mostra come il childism chiami in causa la filosofia per affrontare le proprie radici adultocentriche. Nel capitolo dedicato alla sfida filosofica del childism, si confronta con le riletture che Wall propone di pensatori europei classici come Platone, Aristotele, Kant, Locke e Rousseau. Dimostra come le loro visioni abbiano istituzionalizzato gerarchie tra adulti e bambini – sia concependo i bambini come irrazionali, amorali o come “tabula rasa”. Queste tradizioni intellettuali costituiscono le fondamenta normative di sistemi educativi, giuridici e psicologici ancora oggi dominanti.

L'analisi contestuale e diagnostica che Tripi propone in relazione alla storia educativa italiana risuona in modo particolarmente forte con l'impegno del Childism Institute a ripensare le categorie fondanti della produzione di conoscenza e delle relazioni umane. Il suo invito a un'ontologia

dell'interdipendenza e a un'umiltà epistemologica si configura come una proposta per immaginare una partecipazione democratica che vada oltre l'autonomia individuale e l'uniformità, orientandosi invece verso una politica *age-critical*, fondata sulla diversità e la cura reciproca.

Il childism come quadro analitico e trasformativo

Il valore di questo libro risiede nella presentazione del childism non solo come concetto critico, ma come strumento di trasformazione, potenzialmente utile per la ricerca e lo sviluppo sociale nel contesto italiano. Tripi distingue esplicitamente tra i diversi usi del termine – in particolare il contrasto tra l'approccio psicoanalitico di Elizabeth Young-Buehl, incentrato sul pregiudizio e l'abuso, e l'uso più costruttivo proposto da studiosi come Wall, Josefsson e Moosa-Mitha, che pone al centro l'agency e l'interdipendenza dei bambini e delle bambine.

Tripi integra abilmente entrambe le linee, sostenendo che un childism trasformativo deve riconoscere la coesistenza del pregiudizio strutturale e del potenziale di resistenza e agency. Avverte contro il rischio di limitare il childism a formulazioni basate sul deficit, che finirebbero per riprodurre la stessa logica gerarchica che si cerca di smantellare. Al contrario, presenta il childism da una prospettiva filosofico-etica, come strumento per immaginare futuri alternativi, co-costruiti da bambini e adulti insieme.

Ripensare la pedagogia e il canone educativo italiano

L'analisi critica che Tripi rivolge al canone pedagogico italiano, e alle influenze provenienti dai contesti europei vicini, sarà particolarmente utile ai lettori che percepiscono – in modo intuitivo o consapevole – come le tensioni legate all'età

svantaggio bambini e adolescenti, nonostante l'Italia abbia dato contributi significativi a modelli educativi emancipatori.

Partendo dalla sua esperienza professionale con bambini da 0 a 6 anni, Tripi mostra come assunti adultocentrici continuino a plasmare anche i quadri pedagogici più progressisti. Si confronta con i concetti di *pedagogia nera* e *pedagogia bianca* – termini che mettono in luce l'eredità contrastante tra la disciplina violenta e l'educazione idealizzata e non autoritaria. Tuttavia, come evidenzia attraverso le opere di autori come Alice Miller e Paolo Perticari, anche le pedagogie anti-autoritarie possono inconsapevolmente riprodurre strutture di potere adulte se non affrontano fino in fondo le dinamiche relazionali della supremazia adulta. Colloca poi questo percorso nell'ambito delle ricerche più recenti sull'adultocentrismo svolte presso le Università di Bergamo e LUMSA-Roma.

Tripi riflette inoltre sull'eredità ambivalente di Maria Montessori, le cui innovazioni pedagogiche sono state profondamente influenzate da ideali positivisti e illuministi. Pur riconoscendo il contributo di Montessori all'educazione alla pace e ai diritti dei bambini, Tripi mostra come il suo modello fosse comunque segnato da una missione civilizzatrice che subordinava l'infanzia a meccanismi più ampi di controllo sociale. Queste osservazioni non vogliono screditare la ricca tradizione pedagogica italiana, ma invitano a una sua rilettura critica attraverso la lente del *childism*, capace di svelare come anche gli approcci più benintenzionati possano mantenere in vita gerarchie profondamente interiorizzate.

Piuttosto che proporre una nuova pedagogia, Tripi invita educatori, ricercatori e istituzioni a entrare in uno spazio introduttivo di riflessione radicale, per interrogare le proprie premesse e considerare le implicazioni delle scelte pedagogiche. In questo senso, il libro si allinea con alcune delle idee che ho promosso io stessa, in particolare imparando dagli

scioperi scolastici globali per il clima: l'educazione può – e deve – essere ripensata non come strumento di adattamento, ma come processo relazionale di trasformazione reciproca tra bambini e adulti.

Lingua, letteratura e immaginazione coloniale

Un altro filone importante del libro è l'analisi della lingua e della letteratura come luoghi in cui il childism può essere tanto riprodotto quanto decostruito. Tripi fa riferimento a pensatori come Roland Barthes ed Edward Said per analizzare i modi in cui l'infanzia viene rappresentata – e spesso distorta – attraverso narrazioni adultocentriche. Mette in luce la logica orientalista insita nella letteratura per l'infanzia e nella psicologia dello sviluppo, tracciando paralleli tra il dominio culturale sull'Oriente e la colonizzazione concettuale dell'infanzia.

Tripi sostiene che per abbracciare un'immaginazione *childist*, dobbiamo anche coltivare nuove forme estetiche e narrative – capaci di esprimere complessità, ambiguità e molteplicità delle infanzie. Questa prospettiva è strettamente allineata con le proposte del Childism Institute – in particolare nel lavoro di Toby Rollo – che invoca una trasformazione culturale capace di affrontare le logiche coloniali, non solo un cambiamento accademico o politico.

Ripensare la cittadinanza: lingua, infanzia e i confini della democrazia

Le riflessioni di Tripi culminano in un'indagine più ampia sulle condizioni che permettono ai bambini di essere riconosciuti come soggetti politici ed etici. Invece di offrire un modello di democrazia *childist* già definito, traccia una

mappa analitica delle esclusioni strutturali e simboliche che impediscono ai bambini di essere considerati partecipanti a pieno titolo alla vita pubblica. Ispirandosi all'idea di Moosa-Mitha di cittadini "diversamente uguali" (*differently equal*), esplora come le nozioni dominanti di uguaglianza – radicate nella somiglianza e nelle norme adulte – non riescano a includere la natura plurale e relazionale della soggettività infantile.

Centrale in questa riflessione è l'attenzione di Tripi al linguaggio, in particolare al termine italiano "bambino". Nella sezione "Barbari, bambini e altre bestie", mostra come "bambino" – malgrado le sue connotazioni affettuose – derivi etimologicamente da radici associate all'inarticolato, all'irrazionale e perfino alla barbarie. Dal greco βαμβαίω ("balbettare") alla radice indoeuropea *ba-* (connessa con il tartagliare e con il non-linguaggio), il termine codifica implicitamente i bambini come carenti di *logos*, ragione e piena umanità. Questa storia linguistica rafforza una logica culturale più ampia in cui le bambine e i bambini vengono costruiti come precari, privi di controllo su corpo, linguaggio e pensiero, e quindi inidonei alla partecipazione autonoma nella società.

Tripi collega questo pregiudizio logocentrico a strutture etnocentriche e abiliste che hanno storicamente disumanizzato altri soggetti – popoli indigeni, migranti, persone con disabilità – attraverso associazioni simili con il non-linguaggio, l'animalità e l'irrazionalità. Riprendendo fonti come Rollo, Mehta e Livingstone Smith, mostra come l'infanzia e la figura del bambino siano state allineate con quella del barbaro, dell'animale, dell'incompiuto – rafforzando la loro esclusione dal riconoscimento civico e politico.

In questo senso, il suo lavoro invita a ripensare l'appartenenza democratica, non attraverso l'estensione delle norme

adulte ai bambini, ma attraverso una riconfigurazione delle norme stesse. L'enfasi si sposta dall'indipendenza all'interdipendenza, dall'autonomia razionale alla responsabilità relazionale. Invece di aspettare che i bambini “diventino” soggetti completi, l'analisi di Tripi apre la strada a comprendere come essi abitino già una condizione di soggettività che sfida gli immaginari politici dominanti.

Nota personale sul contesto italiano e la trasformazione childist

La pubblicazione di *Non chiamateli bambini* risuona in modo speciale nel mio vissuto – non solo come contributo fondamentale al movimento internazionale per il childism, ma anche come eco personale dei miei primi contatti con questa prospettiva. L'Italia, e in particolare la cittadina di Arco e i dintorni del Lago di Garda, è il luogo dove ho sperimentato per la prima volta – non in teoria, ma nel corpo – una consapevolezza che sarebbe diventata fondante nel mio percorso sul childism. Come racconto in *Little Things Matter Much* (sezione 4.2.2), mi esibivo come artista di strada sui trampoli, una figura “super-adulta” – elevato letteralmente sopra gli altri, apparentemente in controllo. Ma ciò che quella performance mi ha rivelato è stato tutt'altro: che essere grandi, o essere percepiti come tali, non coincide con l'essere sicuri. Ero esposta, instabile, profondamente dipendente dagli altri per restare in equilibrio.

Quel momento mi ha insegnato che la vulnerabilità non è l'opposto del potere – ne è intrecciata. E questo è esattamente ciò che il childism ci aiuta a vedere: non solo che i bambini sono marginalizzati da strutture adultiste, ma che la nostra stessa comprensione dell'adultità è impoverita dal mancato riconoscimento della nostra interdipendenza, della nostra fragilità, della nostra relazionalità. Il childism non

riguarda solo i bambini – riguarda il ri-vedere l’umano attraverso i pregiudizi che oscurano infanzia e adultità all’interno dei nostri orizzonti di pensiero.

In questa prospettiva, *Non chiamateli bambini* di Maura Tripi è l’invito tanto atteso rivolto all’accademia e alla società italiane: guardare di nuovo, ascoltare in modo diverso, e confrontarsi con la figura del bambino non come uno specchio di mancanza, ma come un tramite attraverso cui ripensare in modo etico e filosofico le norme incarnate dell’età adulta. Per me, questo libro chiude simbolicamente un cerchio iniziato anni fa per le strade di Arco. Mi auguro con gioia che venga accolto come uno strumento critico e un gesto trasformativo – capace di rimodellare per lungo tempo il nostro modo di relazionarci tra generazioni, in Italia e oltre.

Stavanger, 17 maggio 2025

Premessa

Ad un certo punto del mio percorso professionale e di vita, questo libro ha bussato con maggiore insistenza e ha preteso il nostro appuntamento. Sin dagli anni di formazione universitaria, infatti, mi sono profondamente impegnata a mettere in discussione dal punto di vista teorico-epistemologico la problematica categoria culturale dell'infanzia. Le riflessioni e la ricerca hanno attinto negli anni alle innumerevoli occasioni di osservazione che la mia professione mi ha offerto: i comportamenti, i gesti, le parole degli adulti nei confronti dei bambini e delle bambine hanno spesso manifestato uno scarto profondo rispetto alle ipotesi che maturavo. Altrettanto spesso, frasi banali, comuni, pronunciate con leggerezza arrivano ancora oggi alle mie orecchie come violente, minatorie, mortificanti. Per non parlare degli stratonni per strada, delle urla che escono dalle finestre. E di quello che, dentro le case, non si può e non si vuole vedere. Eppure sembra non accorgersene nessuno.

Le pratiche educative in cui mi sono impegnata, direttamente a contatto con bambini e bambine da zero a sei anni, sono state un potente banco di prova per sperimentare comportamenti, gesti e parole diversi, sempre rispettosi, ma anche per accorgermi che quello scarto, fatto del mio sguardo adulto, è sempre presente e mai pacificante.

Così, se da un lato leggevo a vent'anni con voracità i testi allora approdati in Italia dei childhood studies, l'antropologia dell'infanzia, le opere foucaultiane, Deleuze e cercavo nelle pratiche cooperative e nelle biografie di educatori e maestri democratici gli strumenti per dare forma alle mie idee, dall'altro percepivo in modo confuso e intuitivo ciò che anni

dopo il childism mi ha fatto vedere con chiarezza: quella che Macinai e Biemmi hanno indicato come una “superdiscriminazione”, cooptando il termine da Dacheux (2004), per evidenziare “il fatto che ogni bambino e bambina, indipendentemente dal contesto, dalle relazioni e dalle situazioni in cui si è trovato, si trova o si troverà, indipendentemente dalle sue caratteristiche soggettive, indipendentemente dall’ambiente sociale, politico e culturale di cui è stato, è e sarà parte, sarà *sempre* discriminato” (Macinai e Biemmi, 2023, p. 104). Come adulta di oggi, sento la piena responsabilità di concorrere a una conversione di sguardo, alla maturazione di una piena consapevolezza rispetto agli effetti dell’adultocentrismo imperante e a un nuovo senso di giustizia sociale.

Il childism non è solo un concetto polimorfo, dalle diverse interpretazioni, offre una vera e propria lente, come afferma John Wall (2022), attraverso cui ri-guardare le relazioni tra esseri umani nelle loro differenze, a partire da ciò che comporta comunicare e convivere con persone di età diversa.

Nota terminologica

L’adozione del termine inglese “childism” è stata una scelta deliberata. In altri casi, il termine è stato tradotto letteralmente, come nel caso del francese “infantism” (Benoit, 2023), dello spagnolo “infancismo” (Equipo editorial, 2024; Wall, 2024) e del portoghese “criancismo” (Belisário e Biswas, 2025).

La scelta di mantenere l’anglicismo è dovuta a due principali motivi. Innanzitutto, è utile ricordarci che il childism è una parola – e un concetto – che “non esiste” in Italia, che “ci manca” (Macinai e Biemmi, 2023, p. 103). Questa evidenza porta a chiederci perché non sia emersa sinora in ita-

liano una parola che porti con sé il carico dell'ovvietà di un rapporto gerarchico e stereotipato che vede il dominio degli adulti rispetto a coloro che vengono considerati appartenenti alla categoria dell'*infanzia*.

Il secondo motivo principale è legato al fatto che una delle prospettive di cambiamento che nel lungo termine ritengo che sia indispensabile attuare, coerentemente con la prospettiva del childism, è proprio la sostituzione in lingua italiana del termine “infanzia”, il cui portato adultocentrico verrà approfondito nel sesto capitolo. In attesa che le parole cambino al cambiare dei pensieri e dei comportamenti, si adotta il termine “childism” che ha dato impulso alle ricerche, alle teorie e alle pratiche che verranno esplorate in questo volume.

1. Dai childhood studies al childism

Perché, se vi è una moltitudine di deboli creature umane, che vive in mezzo ai forti senza esser compresa – e perciò senza che mai la voce occulta dei suoi bisogni profondi di vita raggiunga il livello cosciente della società degli adulti – tale fatto rappresenta quasi un abisso di mali insospettati.

M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, 1956

I. Human beings o human becomings?

L'infanzia secondo i childhood studies

Alla fine del XIX secolo in Europa, l'infanzia divenne un preminente oggetto di ricerca, attraendo il forte interesse degli studiosi, in particolare degli psicologi, in un'epoca in cui l'approccio sperimentale, basandosi su strumenti di rilevazione, misurazione, osservazione scientifica, affermava la propria rilevanza. L'infanzia poteva essere compresa a partire dall'individuazione di fasi specifiche di sviluppo, da cui si catalogavano anche le situazioni “anormali” di sviluppo e attraverso cui si poteva leggere il comportamento infantile e intervenire su di esso.

La psicologia dell'età evolutiva divenne nel primo ventennio del Novecento il paradigma dominante attraverso cui conoscere e analizzare l'infanzia per divenire professionisti della cura e dell'educazione (Woodhead, 2008, p. 17). In particolare, la teoria evolutiva elaborata da Jean Piaget (1896-1980) ebbe forte risonanza in Europa e negli Stati Uniti, e influenzò la conoscenza sui bambini e sulle bambine e la concezione che si diffuse in ambito scientifico e generale.

Parallelamente, le condizioni di vita dell'infanzia erano spesso caratterizzate da situazioni igienico-sanitarie precarie, che comportavano alti tassi di mortalità infantile. Nelle scienze mediche, la puericoltura ebbe una notevole diffusione, insieme alla pediatria, nelle *crèches* europee della seconda metà dell'Ottocento, come

particolare branca della medicina dell'infanzia che, muovendo dalla conoscenza della anatomia e fisiologia del bambino nelle varie fasi della sua vita, si occupa della alimentazione e dello sviluppo somato-psichico dello stesso, ricorrendo cioè a tutti quei presidi di ordine profilattico atti a conservarne lo stato di salute, favorire lo sviluppo armonico di tutte le sue facoltà e prevenire la insorgenza delle malattie (Sala La Guardia e Lucchini, 1980, p. 403).

In quel contesto si ebbe una proliferazione di esperti dell'infanzia che operavano in vari ambiti e la cui formazione era principalmente concepita su conoscenze di ambito psico-medico: infermiere, insegnanti, pediatri, assistenti sanitarie, puericultrici.

Anche in ambito educativo, l'elaborazione dei metodi didattici ruotava intorno agli esperimenti scientifici sviluppati in seno alla psicologia e alla medicina. Basti pensare alla diffusione della pedagogia scientifica e della psicologia pedagogica, a cui si legarono le diverse forme attivistiche educative in Europa e negli Stati Uniti: dal metodo globale di Ovide Decroly (1871-1932) all'educazione funzionale di Edouard Claparède (1873-1940), dal metodo scientifico di Maria Montessori (1870-1952) al metodo di lavoro libero per gruppi di Roger Cousinet (1881-1973), il movimento internazionale di riforma pedagogica, che visse l'età d'oro tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, ripo-

neva nella conoscenza e nell'osservazione scientifica l'effettiva centralità del bambino nell'azione educativa.

In questa composita eredità, gli studi sociologici si affacciano tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta del Novecento, intercettando un *vacuum* nell'infanzia come oggetto di ricerca. A questa tensione si accompagna sin da subito la necessità di transitare dall'infanzia come categoria scientificamente definita al riconoscimento dei bambini come persone concrete e attori sociali. Ambert (1986) riporta l'assenza di studi sociologici sull'infanzia e sui bambini; Qvortrup (1993, 2010) considera i bambini non ignorati, bensì marginalizzati nella sociologia precedente, inclusi nella misura in cui rappresentano forme di *human becomings*, e non di esseri umani (*human beings*) a pieno titolo. Nell'uno o nell'altro caso, è indubbio che il numero di studi, ricerche, monografie, articoli di sociologia dell'infanzia crebbe in modo esponenziale alle soglie degli anni Ottanta. Autori come Corsaro (2020) e Prout (2005) ipotizzano che i nuovi modi di concettualizzare l'infanzia siano emersi a partire dalle prospettive costruttiviste e interpretative, le quali

sostengono che tanto i bambini quanto gli adulti partecipano attivamente alla costruzione sociale dell'infanzia e alla riproduzione interpretativa della loro cultura condivisa. Per contro, le teorie tradizionali vedono i bambini come “consumatori” della cultura istituita dagli adulti (Corsaro, 2020, p. 41).

Nella teoria psicologica l'infanzia veniva concepita come categoria incompleta, in divenire; in medicina l'infanzia era considerata nella sua immaturità fisiologica ed era oggetto di cure per la prevenzione e il contrasto delle possibili insorgenze di patologie e anomalie fisiologiche. I *childhood studies* si delineano, innanzitutto, come risposta al paradigma do-

minante della psicologia dello sviluppo, dalla quale emerge un'infanzia costruita sulla base di

giudizi crescentemente fortificati e rafforzati nella loro convenzionalità che forgianno le nostre percezioni di infanzia, addirittura *entro la teoria stessa* (*ibidem*, p. 9).

Secondo James, Jenks e Prout (1998/2002), la psicologia evolutiva, in particolare, stringendo un patto con medicina, educazione e istituzioni, ha colonizzato l'infanzia capitalizzando due assunti quotidiani: “primo, che i bambini sono naturali e non fenomeni sociali; secondo, che parte di questa naturalezza si estende all'inevitabile processo di maturazione” (p. 18). Il bambino piagetiano, modello più influente di questa prospettiva, si evolve sin dalla nascita in qualcosa a cui è destinato, in relazione a strutture oggettive e universali. Nonostante le numerose critiche degli anni successivi (Archard, 1993; Burman, 1994/2016; Morss, 1990; Richards e Light, 1986), l'epistemologia genetica di Piaget ha maturato un'egemonia evuzionista che si è instillata nella concezione dell'infanzia e nello standard di “bambino normale” a cui le istituzioni fanno riferimento in modo strutturale¹. Corsaro

¹ Oltre che alla psicologia evolutiva, gli studiosi muovono critiche anche nei confronti della costruzione filosofica ideale di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a partire da cui si è costruito il “bambino innocente” che nasce in una condizione di bontà naturale, così come verso l'empirismo di John Locke (1632-1704), che ha affermato il modello di *tabula rasa* che caratterizza l'infanzia senza esperienza, e quindi senza categorie di ragionamento e conoscenza. Infine, la psicoanalisi con le sue traiettorie a ritroso, che affondano nell'infanzia l'origine della psicopatologia dell'età adulta, espropriano ancora una volta il bambino di intenzionalità, assorbendolo in una serie di istinti, pulsioni e guide che si compiono pienamente – o vengono rimosse – nel futuro adulto.

(2020) vede nella psicologia piagetiana una manovra di avvicinamento all'idea di un bambino che abbia agentività, che si appropria della società, interpreta l'ambiente circostante e ne fa conoscenza. Riconosce a Piaget – così come al modello socio-culturale di Vygotskij (1896-1934) – l'aver spinto la ricerca psicologica nella direzione giusta. Allo stesso tempo, però, anche lui individua nelle teorie psicologiche costruttivistiche due debolezze. Innanzitutto, proprio la padronanza del mondo da parte del bambino lo dipinge in una visione attiva, ma solitaria. Le relazioni interpersonali si risolvono e acquistano valore soltanto alla luce degli effetti nello sviluppo individuale. Inoltre, la preoccupazione è rivolta esclusivamente al passaggio dall'immaturità infantile al traguardo finale dell'età adulta (Corsaro, 2020, pp. 44-50). Nonostante l'enfasi costruttivista sulle attività dei bambini, evidenziata ancor di più da Vygotskij (1978), gli sviluppi della psicologia dello sviluppo restano legati a quello che Harrè (1986) ha definito “la dottrina dell'individualismo”.

Studiosi come Qvortrup (1985), James e Prout (1997), Pufall e Unsworth (2004) e Corsaro (2020) sostengono che i bambini non debbano essere considerati semplicemente adulti in formazione, ma individui sociali a pieno titolo. Nella cornice di questo nuovo paradigma,

ciò indica un definitivo allontanamento dalla più o meno inevitabile implicazione del concetto di socializzazione: quei bambini devono essere visti come una forma di adulto per difetto, come soggetti sociali solo nel loro potenziale futuro, ma non nel loro essere attuale (James, Jenks e Prout, 1998/2002, p. 7).

Il concetto tradizionale di *socializzazione* conferma, secondo la prospettiva dei *childhood studies*, una concezione individualistica del bambino, che interiorizza privatamen-

te la struttura sociale e le caratteristiche rivolte alla futura immissione nel mondo adulto. Alcune teorie, come quella funzionalista di Parsons, hanno concepito la socializzazione come “civilizzazione dei barbari” (1974), mostrando l’evidenza di un processo di acquisizione unidirezionale in cui è sottesa un’infanzia potenzialmente minacciosa rispetto all’ordine strutturale della società adulta.

In prospettiva sociologica, la socializzazione non è solo una questione di adattamento e interiorizzazione, ma anche un processo di appropriazione, reinvenzione e riproduzione. Centrale in questa visione della socializzazione è apprezzare appieno l’importanza dell’attività collettiva e comune – il modo in cui i bambini negoziano, condividono e creano cultura gli uni con gli altri e con gli adulti [...] (Corsaro, 2020, p. 51).

Corsaro sostituisce il termine “socializzazione”, e la sua interpretazione, con “riproduzione interpretativa”:

il termine *interpretativa* coglie gli aspetti innovativi e creativi della partecipazione dei bambini alla società. In realtà, i bambini creano e partecipano alle loro culture dei pari, che hanno un carattere di unicità, assumendo o appropriandosi creativamente delle informazioni provenienti dal mondo degli adulti per affrontare le premure tipiche della loro età. Il termine *riproduzione* coglie l’idea che i bambini non si limitano a interiorizzare la società e la cultura, ma contribuiscono attivamente alla produzione e al cambiamento culturale. Il termine implica anche che, proprio in virtù della loro stessa partecipazione alla società, i bambini sono vincolati dalla struttura sociale esistente e dalla riproduzione sociale. Cioè a dire, i bambini e la loro infanzia sono influenzati dalle società e dalle culture di cui sono membri. Queste società e culture, a loro volta, sono state formate e influenzate dai processi di cambiamento storico (ivi).

Concepire i bambini e le bambine come attori delle loro vite e co-costruttori, insieme agli adulti, delle società in cui convivono si traduce in una ricerca concentrata sulle esperienze così come emergono dal loro punto di vista, e non solo sugli effetti che se ne possono descrivere; sulle culture di pari (*peer culture*) (Corsaro, 2009), sistemi sociali autonomi e creativi in cui viene prodotto e condiviso un insieme stabile di attività, routine, valori e interessi interpretabili in modo abilitante o contrastante rispetto alle culture adulte, attraverso continui atti di negoziazione e di produzione creativa (Corsaro e Eder, 1990); sul contributo dei bambini e delle bambine alla riproduzione e all'estensione della cultura adulta.

II. *Fare ricerca con i bambini*

I childhood studies considerano la relazione con e tra bambini e bambine a partire dalla loro agency, dal loro essere soggetti che collaborano alla produzione e riproduzione culturale.

All'interno del paradigma della nuova sociologia dell'infanzia, questa relazione si attua anche attraverso la partecipazione attiva dei bambini e delle bambine alla ricerca. Il passaggio indicato da Sommer, Samuelsson e Hundeide (2010) è da una *child perspective*, che dirige l'attenzione dell'adulto verso la comprensione delle percezioni, le esperienze e le azioni infantili, a una *children's perspective*, che guarda alla fenomenologia dei bambini, che rappresenta le loro percezioni, ipotesi, idee e conoscenze nel mondo che vivono (*ibidem*, p. vi).

Se riconoscono che le esperienze dei bambini e delle bambine, il loro punto di vista, le loro azioni collettive producono cultura, che i bambini sono co-costruttori della realtà sociale e portatori di significati propri, i ricercatori e le ricercatrici non solo osservano gli appartenenti alla categoria culturale

dell'infanzia nella loro realtà quotidiana analizzando elementi nuovi e prima non considerati, ma li coinvolgono attivamente in un “approccio dialogico” (Christensen, 2000) che li ingaggia in prima persona come partecipanti attivi della ricerca. Sin dalle prime pubblicazioni, James e Prout (1997), ad esempio, prendono in considerazione la possibilità che i bambini e le bambine siano attivi nei processi di *decision-making* che li riguardano direttamente.

Numerose sono state le ricerche in cui bambini e adolescenti sono stati co-ricercatori su questioni legate ai diritti, alle condizioni sociali e politiche, ai contesti e alle istituzioni dei territori in cui vivono (Percy-Smith e Nigel, 2010). La loro partecipazione pone questioni metodologiche ed etiche di non poco conto, apre il campo a strumenti di lavoro e di raccolta di dati eterogenei (video, audio, fotografia, disegni) e, soprattutto, mette in discussione gli adulti che intendono mettere in pratica una ricerca partecipativa – siano essi accademici, insegnanti, cooperanti internazionali –, dal momento che necessita di una complessa rielaborazione del *developmental model* dell'infanzia, nell'ottica di una nuova relazione con i bambini e le bambine come co-ricercatori². Ci sono diversi aspetti che lasciano aperto il dibattito su quanto una ricerca con adulti sia differente da una ricerca con bambini: non si può, infatti, non considerare che i bambini siano immersi in una realtà adultocentrica, costruita sui bisogni e le rappresentazioni degli adulti; che gli adulti percepiscano i bambini come ‘diversi’, e possano relazionarsi in modo tale da non considerare valide e affidabili le informazioni e il punto di vista che provengono da

² Questa evidente difficoltà nella *research with children* ha avuto come effetto la diffusione di manuali e guide rivolti a un pubblico eterogeneo. A titolo esemplificativo, cfr. Boyden & Ennew, 1997; Kellett, 2005.

loro; che ci siano alcune differenze intrinseche tra bambini e adulti, tra cui l'ampiezza del vocabolario e la quantità di informazioni e di esperienze (Punch, 2002). D'altro canto, la stessa distinzione *bambini-adulti*, perpetuata entro una struttura dicotomica, sembra restringere le possibilità di azione comune quando viene omessa, non considerata significativa, nascosta. Rasmussen e Schmidt (2024) evidenziano come le prospettive dei bambini emergano e si intreccino inevitabilmente con le figure adulte di riferimento, gli spazi, i materiali e il discorso. La questione, quindi, non riguarda solo come accedere nella ricerca alle prospettive dei bambini, ma piuttosto come porre adeguata attenzione alle interazioni in cui queste prospettive possono emergere. Ciò implica una visione critica delle strutture e delle assunzioni di base che si manifestano nella vita quotidiana e che sottendono a una colonizzazione dei bambini e delle bambine, nonché delle loro prospettive.

La *research with children* si afferma nel 2000 (Mortari e Mazzoni, 2010) ed è stata definita nelle sue problematiche e possibilità a partire da diverse prospettive disciplinari (psicologia, antropologia, pedagogia, sociologia) e relativamente a diversi ambiti (scuola, famiglia, servizi educativi per l'infanzia, spazi pubblici). Questo tipo di ricerca, infatti, si amplia necessariamente a una dimensione di studio interdisciplinare, per analizzare un "prisma dell'infanzia" (Warming, 2022) che non sarebbe possibile cogliere da uno sguardo unidirezionale. I bambini e le bambine sono riconosciuti come soggetti attivi nella negoziazione e mediazione con insegnanti, educatrici, genitori, ma anche nell'appropriazione di spazi pubblici, a loro destinati o meno, nei processi decisionali rispetto alle politiche su infanzia, adolescenza, educazione e non solo.

Nella ricerca etnografica, in particolare, il germe dell'antropologia dell'infanzia, che studia nel campo le credenze, i valori, l'interpretazione dal punto di vista dei bambini e delle bambine viene individuato nel lavoro pionieristico di Margaret Mead (1928/1954). Nella sua ricerca a Samoa, infatti, l'antropologa trovò le basi di evidenza per affermare e sostenere che il periodo dell'adolescenza assumeva determinate caratteristiche nei contesti occidentali, quali l'aggressività e la forte alterabilità di stati emotivi, non su basi naturali, bensì sulla base di una costruzione culturale sviluppatasi nel tempo in una determinata area geografico-culturale. Inoltre, nel suo soggiorno prolungato, raccolse informazioni anche da bambini molto piccoli ed ebbe modo di documentare termini linguistici che indicavano persone di diversa età, nonché pratiche di cura e di educazione. Il lavoro di Mead si inserisce in un filone di ricerche antropologiche sul campo che si dedicò all'infanzia, a partire dagli anni Venti del Novecento. In un'ottica comparativa, si deve all'antropologia dell'infanzia il merito di aver contribuito a mettere in discussione le pratiche e le concezioni infantili della nostra parte di mondo, così come "le implicazioni per una comprensione scientifica dell'infanzia nella specie umana" (LeVine e New, 2009). Negli anni Settanta, studiosi come Hardman (1973) criticarono i presupposti culturali occidentali che gli etnografi avevano utilizzato per analizzare ciò che osservavano, a partire proprio dalla concezione stadiale delle teorie psicologiche dello sviluppo. L'antropologa inserì le ricerche etnografiche sull'infanzia dagli anni Venti agli anni Settanta in un discorso scientifico che aveva costruito sino a quel momento l'infanzia come un oggetto di studio solo nella sua tensione verso l'età adulta:

those anthropological fields concerned with children [l'autrice fa riferimento alla psicologia, alla psicoanalisi e all'antropologia], which I have mentioned, view them to a greater or lesser extent, as passive objects, as helpless spectators in a pressing environment which affects and produces their every behaviour. They see the child as continually assimilating, learning and responding to the adult, having little autonomy, contributing nothing to social values or behaviour except the latent outpourings of earlier acquired experiences (Hardman, 1973, p. 87).

Si chiede, dunque, come si possa studiare chi “non è ancora”, se non in termini del proprio sviluppo, proponendo un approccio che guarda ai bambini “as people to be studied in their own right, and not just as receptacles of adult teaching” (ivi).

Anche l'antropologia dell'infanzia ha, dunque, rielaborato la visione attraverso cui fare ricerca non solo *su*, ma *con* i bambini e le bambine, sconfinando in altre discipline. La ricerca etnografica è considerata già dai sociologi James, Jenks e Prout (1998/2002) il metodo più adatto per conoscere l'infanzia come “cultura altra”, valorizzandone le differenze rispetto alle caratteristiche e alle categorie del mondo adulto. Nella ricerca educativa, l'interazione con l'etnografia è stata proficua: a partire dagli anni Settanta, infatti, l'antropologia dell'educazione ha colmato le lacune di ricerca sul campo nelle istituzioni scolastiche e nei contesti educativi, fino a proporre la figura dell'insegnante come etnografo (Gobbo, 2004), capace di osservare i processi messi in atto dall'“altro” nella loro dimensione culturale e interpretativa, interrogandosi sull'ovvio e sul senso delle diverse forme culturali che convivono nel contesto in cui si opera.

Dal momento che gli adulti sono estranei alla cultura infantile – pur *essendo stati* bambini, non lo sono più –, in questa prospettiva di ricerca i *key informants* diventano i

bambini e le bambine, che riportano in modo valido il loro punto di vista e che sono gli unici a poter avere parola sulle loro idee e rappresentazioni, sulle loro esperienze (Mahon *et al.*, 1996). Mortari (2009) considera due azioni in termini operativi da parte dell'adulto ricercatore: *ascoltare* e *fare partecipare*.

Entrambe le azioni pongono diverse questioni etiche, in particolare quando si affrontano aspetti come l'assenso informato o la partecipazione alle diverse fasi della ricerca (Mortari e Mazzoni, 2010). Non è scontato che bambini e bambine si debbano coinvolgere in ogni fase della ricerca, e soprattutto ci si interroga sul "come" (Christensen e Prout, 2002; Mortari, 2009). Il rischio individuato da diversi studiosi, tra cui Moro (2000), è che l'estremizzazione di due poli, tra un'infanzia vulnerabile e un'infanzia competente, costruisca due posizioni contrastanti e inconciliabili tra

coloro che puntano tutto sull'autodeterminazione del minore (emancipato dalla figura adulta diventerebbe un essere responsabile e competente in età inferiore) [...] [e] i protettori che vedono ancora il bambino come essere debole, bisognoso di essere costantemente protetto dalla forza e dalla superiore esperienza degli adulti (dando vita a un accentuato protezionismo e a una nuova forma di paternalismo: non più state zitti, so io cosa va bene per voi, ma parlate bambini, io sono la vostra voce) (pp. 23-24).

Mortari (2009) sottolinea come la contrapposizione di queste due visioni fa emergere una prospettiva riduttiva e semplificatrice dell'infanzia. I bambini e le bambine possono essere guardati e riconosciuti nella complessità della loro condizione: competenti, costruttori, ma anche vulnerabili; capaci di partecipare, ma da sostenere nell'impegno che li

coinvolge attivamente; motivati da desideri nelle loro azioni, ma anche da bisogni.

III. *I critical childhood studies: verso il childism*

Lo sviluppo degli studi sull'infanzia ha adottato negli anni seguenti un approccio critico. Un primo filone di ricerca riguarda l'impegno per sostenere l'attivismo sociale e politico, sfidando le norme imposte dagli adulti nelle società contemporanee. Alanen (2011) ha evidenziato come i *critical childhood studies* possano essere capaci di operare una "svolta normativa", utilizzando la ricerca per mettere in discussione le pratiche sociali esistenti e interrogarsi non solo sulle metodologie di studio, ma anche sulle strutture sociali e istituzionali che condizionano l'infanzia e le condizioni reali di vita. Sulla questione della cittadinanza, ad esempio, alcuni studiosi hanno denunciato come i modelli per la partecipazione e la cittadinanza siano spesso sviluppati da una prospettiva di sistema che non considera le specificità dell'infanzia e che viene progettata unilateralmente per gli adulti (Jans, 2004; Qvortrup, 2001). L'infanzia, in quanto *ambivalent social phenomenon* (Jans, 2004), richiede l'elaborazione di concetti che non eliminino l'ambivalenza di essere al contempo soggetti sociali attivi e bisognosi di protezione, ma che pongano le condizioni per gestire questa complessità senza essere esclusi dal campo e in cui trovare spazi di trasformazione. Concetti quali la "cittadinanza a misura di bambino", propongono un approccio ai diritti, per esempio, che non si limitano a un'imitazione dei diritti adulti basati sull'indipendenza, ma si fondano su un riconoscimento dell'interdipendenza politica tra le diverse fasce d'età (p. 40). Riconoscere e sostenere l'attivismo incentrato sui diritti dell'infanzia dipende anche dalla comprensione

delle esperienze quotidiane dei bambini e delle bambine, del portato sociale e politico delle loro azioni.

Una seconda direzione si è focalizzata sulla necessità di ridefinire le relazioni tra bambini e adulti, dal momento che l'infanzia è una categoria *relazionale*, cioè costruita in quanto in relazione, e anche in opposizione, alla categoria adulta (Fitz e Hood-Williams, 1982). In particolare, studiose come Berry Mayall (2002) e Leena Alanen (2016) hanno proposto il concetto di “generazione” come categoria di intersezionalità.

This idea of an internal (necessary) relationality (Sayer, 1992, 88-92) between generational categories is a grounding assumption for the new manner of thinking. Their interdependence means that they stand in a relation of mutual constitution – they reciprocally presume each other. For social practice the implication is that childhood and adulthood are produced and reproduced in the interactions taking place between members of existing generational categories – in other words, in intergenerational practices. Through such practices a particular social structure also recurrently emerges. And as this structure is a particular organization of social relations, in this case relations between generational categories, it is fitting to call it a *generational order* (Alanen, 2009, p. 161).

L'infanzia è lontana dall'essere un'entità culturale omogenea, accoglie in sé diverse subcategorie che emergono sulla base di un reciproco posizionamento. La rete di relazioni e l'intergenerazionalità si definiscono in continuo movimento sulla base delle diverse posizioni che di volta in volta si assumono. In questa prospettiva si inserisce il *childism*, che mira a utilizzare le esperienze infantili come strumento per una critica sistemica delle norme accademiche e sociali, evidenziando come le strutture di potere si fondino su un paradig-

ma adultocentrico. Wall (2022) ha individuato in questo processo alcune affinità con il femminismo, con le articolazioni e interpretazioni che ha assunto nel tempo. Analogamente alle teorie femministe della terza ondata, il childism non si limita a rivendicare una maggiore considerazione per i bambini e per le relazioni intergenerazionali, ma si propone di mettere in discussione le basi sociali e politiche su cui l'infanzia viene costruita e interpretata. Le società umane si basano su sistemi normativi che privilegiano la prospettiva adulta, influenzando diritti, leggi, relazioni, linguaggi e narrazioni. In tal senso, il childism presenta affinità con il femminismo che sostiene come la ricerca femminista non possa limitarsi alla comprensione e alla tutela delle esperienze femminili, ma debba anche abbattere i paradigmi normativi che sono stati costruiti storicamente sulla prospettiva maschile e che marginalizzano le donne (Butler, 1990/2023; Irigaray, 1974/2017; 1984/1985). Allo stesso modo, superare la discriminazione legata all'età non si limita a garantire una parità di diritti tra bambini e adulti, come avvenuto nella seconda ondata del femminismo per le questioni di genere. È necessario, invece, un intervento strutturale che smantelli le norme sociali basate sull'adultocentrismo e favorisca un immaginario *age-inclusive* (Wall, 2022). Questo approccio non riguarda solo l'infanzia e le relazioni tra generazioni, ma si estende a diversi ambiti della società e a tutte le fasi della vita.

In anni recenti, un'ulteriore spinta verso l'elaborazione e la diffusione interdisciplinare del concetto di childism è stata apportata dall'incontro tra i *childhood studies* e la prospettiva dei *southern studies*, dell'approccio decoloniale e postcoloniale. Alcuni studiosi hanno individuato l'assenza delle esperienze e del punto di vista dei bambini e delle bambine dei Sud del mondo nelle ricerche di *childhood studies*, così come la mancanza di cornici onto-epistemologiche

provenienti da altre società e tradizioni di indagine (Appadurai, 1990; Abebe, 2022; Perez *et al.*, 2017; Tisdall and Punch, 2012; Twum-Danso Imoh *et al.*, 2019). La disuguaglianza e l'ingiustizia epistemica (de Sousa Santos, 2014) crea disuguaglianza nell'idea di un "bambino globale" (*global child*), che pur avendo pari diritti in qualunque parte del mondo viva, non è reso visibile, non è riconosciuto come esistente, o è vincolato ad una riproduzione di inferiorità in quanto non ben inserito nei modelli dominanti (Abebe, Dar e Lyså, 2002). Un discorso omologo viene fatto rispetto alle geografie dell'infanzia, a quel "Sud globale" (*global South*) che resta imbrigliato in un modello di deficit rispetto a un Nord a cui aspirare, anche a costo di non considerare le proprie caratteristiche specifiche, di annientare le proprie epistemologie (de Sousa Santos, 2014). Per decostruire e disobbedire alla produzione di conoscenza (Mignolo, 2009; Yako, 2022) a cui gli stessi childhood studies hanno fatto riferimento nel loro fiorire, l'approccio critico prova, dunque, a superare un pensiero dualistico basato sul bambino monadico, portatore di diritti, costruito socialmente, per richiamare a nuove forme che indaghino le molteplici scale connettive, le relazioni e gli intrecci strutturali che rendano possibili e comprensibili le infanzie nei childhood studies (Spyrou, Rosen e Cook, 2019, p. 4).

2. Il prisma del termine “childism”

We live in our own world,
A world that is too small
For you to stoop and enter
Even on hands and knees,
The adult subterfuge.

R.S. Thomas, *Children's Song*, 1955

I. *Quella violenza di poco conto*

Il termine “childism” compare per la prima volta nella rivista “Psychiatric Annals” nel 1975, in un articolo pubblicato da Chester Pierce e Gail Allen. Il childism viene definito dagli psichiatri come “l’automatica presunzione di superiorità di qualsiasi adulto rispetto a qualsiasi bambino; ne deriva che i bisogni, i desideri, le speranze e le paure dell’adulto abbiano una precedenza indiscussa rispetto a quelli del bambino” (1975, p. 15, trad. mia).

Questa presunzione consiste nella forma fondamentale e ubiqua di oppressione della nostra società: dal momento che ogni bambino è discriminato per il semplice fatto di essere un bambino, i comportamenti adulti sono alla base di ogni ulteriore forma di alienazione e violenza, in quanto insegnano a esercitare il potere, a opprimere gli altri esseri umani, anziché promuovere un’umanità fatta di volontà, di rispetto e di dignità.

Questo concetto viene elaborato a partire dall’analisi delle pubblicità commerciali della televisione statunitense degli anni Settanta, a cui stavano lavorando i due studiosi. Furono colpiti dal fatto che, oltre agli elementi razzisti su cui era originariamente orientata la loro indagine, nei messaggi pubbli-

citari erano presenti in forma reiterata anche riferimenti legati al sessismo e a stereotipi e pregiudizi intergenerazionali, che includevano quelli riferiti al mondo dell'infanzia.

I bambini e le bambine, infatti, venivano sistematicamente svalutati:

they were dirty, they whined for their food, they retarded family cooperation, and they were “physical creatures” as opposed to thinking beings. They were dishonest, allowing Mother to believe an untruth; they were sneaky, taking food and hiding it behind their backs. Children in groups played in a disorganized, divided fashion until the arrival of an adult, who guided them to coordinated, conforming behavior. As we watched, we felt that children must conclude they are a nuisance, that they invariably foul things up, and that they must expect to be yelled at, deprecated, and kept in a dependent position. This can only lead to a self-devaluation that will combine with other societal forces to create self-hate (Pierce e Allen, 1975, p. 18).

Il comportamento che sta alla base del childism non è l'abuso o la violenza, bensì le diverse forme di micro-aggressione che si attuano sistematicamente nella quotidianità.

Lo stesso Pierce, interessato a questioni legate al razzismo, aveva elaborato sin dagli anni Sessanta del Novecento il termine “micro-aggressioni” per descrivere quelle interazioni che sono alla base del razzismo e che vedono una denigrazione costante da parte dei bianchi quando si rivolgono ai neri, attraverso incessanti e cumulative azioni e frasi minime, comuni, a volte ambigue, realizzate in modo automatico, preconcio o inconscio (Pierce, 1970; 1974). Le micro-aggressioni potrebbero sembrare innocue e poco significative rispetto alle cosiddette “macro-aggressioni” (come, ad esempio, linciaggi o percosse), ma è proprio nella loro pervasività e nell'accumulo costante che Pierce individua il loro potente

effetto di destabilizzare e rendere violenta la convivenza umana (1974, p. 515).

Allo stesso modo, secondo la prospettiva di Pierce e Allen, il childism si basa sul costante accomodamento del *bambino-vittima* nei confronti di una serie di micro-aggressioni dell'*adulto-aggressore*, a cui risponde con una difensiva che lo porta a un'incessante mobilitazione conformista e performativa. La "gentile cameriera" al ristorante che tratta con disattenzione e fastidio due ragazzini che intendono ordinare, la "devota maestra" che parla tutto il giorno e pretende il silenzio, l'"amorevole genitore" che fa smettere il proprio figlio di correre, perché è stanco, ha mal di testa e vuole un po' di pace sono esempi di situazioni quotidiane in cui gli adulti considerano le azioni e i comportamenti dei bambini e delle bambine sotto il loro arbitrario e variabile controllo, dipendenti dai bisogni e dalle esigenze degli adulti, immaturi e poco adeguati ai diversi contesti sociali¹. In questa cornice, il bambino viene presto condizionato dalla correlazione tra essere grandi ed essere buoni, ma anche tra avere potere e allo stesso tempo essere compiacenti rispetto a chi ha più potere. Nella teoria di Pierce e Allen, questa costruzione infantile, indotta dai comportamenti adulti, comporta un effetto cumulativo che può esercitare una forte influenza sul comportamento adulto, in direzione di comportamenti discriminatori, di abuso di potere, di sottomissione, vendicativi nei confronti di chi ha, o viene percepito, con un potere minore. In questa direzione, il childism può essere considerato il germe di ogni forma di razzismo o sessismo. Allo stesso tempo, può anche aprire la strada a comportamenti di vittimismo, contribuendo ad un'auto-rappresentazione degradata, inetta

¹ Questi esempi sono ispirati alle forme di micro-aggressione presentate nell'articolo.

e incapace. I comportamenti adultocentrici nei confronti dei bambini attuano così un circolo vizioso che produce effetti a lungo termine.

Alla luce della loro teoria, gli studiosi indicano diverse possibili strade di indagine: la verifica di una effettiva correlazione tra un decremento di childism e un decremento di violenza e un aumento di cooperazione; l'individuazione del childism nei mass media, una formazione specifica a chi produce contenuti per i media, ma anche per i consumatori; lo studio di come i comportamenti e gli atteggiamenti adultocentrici influenzano la comunicazione tra adulti e bambini, ma anche tra bambini; infine, l'analisi del comportamento dei bambini in rapporto alle diverse pressioni che vivono a causa di genitori, insegnanti o pari, e le possibili correlazioni con comportamenti disfunzionali o patologici (dipendenze, ad esempio) in età adulta.

Children remain the most oppressed group and the most easily oppressed group. The more we understand the oppression of children, the more we understand oppression of any individual and group (Pierce e Allen, 1975, p. 24).

Nelle conclusioni dell'articolo, si prospetta la necessità di comprendere meglio questo processo, ma anche ci si chiede se l'umanità (*humaneness*) possa essere insegnata, e se l'altruismo – qualità che evidentemente gli psichiatri vedono come contraltare del childism – possa divenire parte del curriculum per genitori e insegnanti. Essere consapevoli di come rispettare e dare dignità all'infanzia, evitando tutta la violenza che gratuitamente si attua e conoscendone i danni, comporta il raggiungimento di un faticoso traguardo che passa attraverso l'educazione e la formazione, innanzitutto degli adulti.

II. Tra psicoanalisi e letteratura per l'infanzia

Nel 1969, la *Joint Commission of the Mental Health of Children* introdusse per la prima volta il concetto di *tutela dei diritti dei minori (child advocacy)* come mezzo per contrastare la discriminazione contro i bambini. In quegli anni, gli Stati Uniti ponevano forte attenzione alle condizioni di vita e alla protezione dell'infanzia, ma attraversavano la forte ambiguità tra i discorsi politici, le azioni centralizzate e le contraddizioni nelle vite adulte dei *baby boomers*. Pochi anni dopo, lo psichiatra Jack C. Westman (1979) sottolineò come le forme di *ageism* nei confronti dell'infanzia fossero un concreto ostacolo alla garanzia e all'attuazione dei diritti infantili negli Stati Uniti.

In quello stesso periodo, la giovane Elisabeth Young-Bruehl otteneva un dottorato in Filosofia presso la New School's Graduate Faculty di New York (in seguito denominata New School for Social Research), con la supervisione di Hannah Arendt che in quegli anni insegnava filosofia presso l'istituto universitario statunitense. Il loro rapporto fu di forte collaborazione e, in seguito alla morte di Arendt avvenuta l'anno successivo, Young-Bruehl pubblicò la sua biografia (1982)² e continuò gli studi sull'antisemitismo e il razzismo, che approfondì in chiave psicoanalitica. In particolare, dall'analisi dell'"anatomia dei pregiudizi" (1996), Young-Bruehl approdò alla teoria del *childism* (2009, 2012) come concetto che si focalizza sui modi in cui bambini e bambine sono vittime di dominazione adulta, differenziandosi dall'interpretazione di Pierce e Allen che lo definivano come il modo in cui

² Nel 1988 Young-Bruehl ha pubblicato anche la biografia di Anna Freud.

i bambini vengono educati a opprimere³. Inoltre, la psicoanalista spostò l'attenzione sulle diverse forme di abuso più evidenti che sono giustificate dall'impianto costruito sulla base del childism.

Questa interpretazione è stata adottata negli anni successivi in ambito psicoanalitico (Barbre, 2013), ma anche in altre aree di ricerca. Nella seconda metà del Novecento, ad esempio, troviamo numerosi studi che hanno attraversato la letteratura per l'infanzia con la lente psicoanalitica, per guardare in chiave critica sia alla genealogia della disciplina, sia alla concezione e all'istituzionalizzazione dell'infanzia a partire dai testi letterari (Bosmajian, 1996). Nel famoso saggio critico *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*, ad esempio, Jacqueline Rose definisce la produzione di libri per bambini una "frode", dal momento che personaggi come Peter Pan non rappresentano qualcosa che esiste per i bambini, ma hanno a che fare con il modo in cui gli scrittori adulti vorrebbero – inconsciamente o meno – che fosse l'infanzia. La studiosa arriva alla conclusione che

children's fiction is impossible, not in the sense that it cannot be written (that would be nonsense), but in that it hangs on an impossibility, one which it rarely ventures to speak. This is the impossible relation between adult and child (Rose, 1984, p. 1).

Anche in questo caso la relazione tra adulti e bambini, che si incarna nella dialettica *scrittore-lettore*, risulta problematica, fino a essere definita "impossibile". Karín Lesnik-Oberstein riprende la posizione di Rose problematizzando il termine inglese "children's literature": se si considera il genitivo "'s" in modo letterale, non esiste alcuna proprietà e possesso di

³ Il prossimo capitolo sarà dedicato all'approfondimento della teoria sul childism promossa da Elisabeth Young-Bruehl in campo psicoanalitico.

questo tipo di letteratura da parte del mondo infantile; se il caso genitivo si interpreta come un tentativo di unire la parola “children” con “literature”, ci si ritrova nella situazione paradossale in cui l’attribuzione o l’appropriazione coincide una pratica fraudolenta, in cui accade peraltro che si affermi di parlare *per conto* dei bambini, quando invece si parla di loro o a loro con occhio adulto (Lesnik-Oberstein, 1994)⁴.

Questa critica viene associata da Sebastien Chapleau a quella mossa da Roland Barthes nei confronti dei giocattoli, considerati essenzialmente “un microcosmo adulto” riprodotto in scala ridotta per un uomo più piccolo, “un homunculus” che può essere solo proprietario e consumatore dei prodotti pensati per lui, mai creatore. Un essere che non inventa il mondo, ma lo utilizza (Barthes, 1957, cit. in Chapleau, 2005).

Un altro interessante parallelismo è stato fatto da Perry Nodelman (1992) tra la letteratura per l’infanzia e il concetto di *orientalismo*: secondo Edward Said, l’“Oriente” costituisce una categoria culturale costruita secondo le modalità in cui gli europei vedono e pensano una forma di alterità. L’influenza dell’orientalismo permea i discorsi, ma anche le azioni, giustificando il dominio, l’autorizzazione a governare e a detenere autorità e potere sull’Oriente:

Orientalism can be discussed and analyzed as the corporate institution for dealing with the Orient – dealing with it by making statements about it, authorizing views of it, describing it, by teaching it, settling it, ruling over it: in short, Orientalism as a Western style for dominating, restructuring, and having authority over the Orient (Said, 1978, p. 3).

⁴ Il corrispettivo termine disciplinare italiano, “letteratura per l’infanzia”, esplicita il carattere di una letteratura rivolta ad un pubblico specifico, senza incorrere nell’ambiguità del caso genitivo inglese, ma è comunque oggetto di dibattito a livello nazionale (cfr. Grilli, 2021).

Nodelman riscrive questa affermazione di Said in relazione alla psicologia dello sviluppo e alla letteratura per l'infanzia:

child psychology and children's literature can be discussed and analyzed as the corporate institution for dealing with childhood – dealing with it by making statements about it, authorizing views of it, describing it, by teaching it, settling it, ruling over it; in short, child psychology and children's literature as an adult style for dominating, restructuring, and having authority over childhood (Nodelman, 1992, p. 29).

Le caratteristiche attribuite all'Oriente vengono dipanate in modo puntuale, per evidenziare la corrispondenza con la rappresentazione dell'infanzia che ha prodotto una letteratura dedicata (entrambi i processi e i prodotti culturali sono sorti in seno alla stessa area geografico-culturale): ad esempio, ritroviamo attributi *innati* come l'inferiorità, l'essere oggetto – e non soggetto – di sguardo e osservazione, il silenzio e la mancanza di parola, la pericolosità.

Abbiamo già visto come in altri ambiti disciplinari, ad esempio nell'etnografia, l'approccio comparativo abbia contribuito fortemente alla decostruzione del punto di vista eurocentrico dell'infanzia, ma anche di come il paradigma occidentale e la visione adultocentrica continuino a caratterizzare gli studi sull'infanzia e richiedano una costante messa in discussione in un'ottica critica⁵.

⁵ Vedremo nella seconda parte del volume alcuni esempi che dimostrano quanto queste costruzioni culturali siano ancora profondamente ancorate nella quotidianità del contesto italiano.

III. *Il childist criticism*

Un contributo importante che lega la prospettiva critica negli studi di letteratura per l'infanzia e il childism è stato quello di Peter Hunt. Lo studioso ha, infatti, introdotto in questo campo di studi il *childist criticism* (1984, 1991), a partire dal riconoscimento di una letteratura – e di una critica letteraria – prodotta da adulti che riproducono un'infanzia che non corrisponde al bambino reale che legge le opere letterarie. Hunt è stato influenzato dal lavoro di scrittori e critici come Aidan Chambers (1978, 1985, 1993) e Margaret Meek (1982, 1988, 1991), che hanno focalizzato lo sguardo sul “lettore implicito” (*the implied reader*) a partire dalla teoria del *reader-response* (Benton, 1996), secondo cui le opere letterarie sono campi di azione dei lettori e non spazi predisposti dall'autore. Il senso – e l'esistenza – della letteratura dell'infanzia è, dunque, riposto nella pratica e nell'esperienza di lettura da parte di bambini e bambine. Rispetto a queste posizioni, Hunt compie un ulteriore passo, perché invita ad adottare una metodologia che mette in discussione i presupposti adultocentrici rispetto a ciò che è adeguato ai lettori e alle lettrici più giovani o rispetto a ciò che sono capaci di leggere. Partendo dal presupposto che bambini e adulti leggono in modi differenti, bisogna considerare che ci sia *almeno* una doppia lettura. Non si può, dunque, pensare a una letteratura per l'infanzia in cui non ci sia la voce dei lettori in carne e ossa, dei singoli bambini, delle singole bambine che entrano in relazione con il testo letterario.

Nel volume *The Hidden Adult: Defining Children's Literature* (2008), Perry Nodelman individua le principali caratteristiche proprie dei testi letterari riconducibili al genere della letteratura per l'infanzia. Tra queste spiccano anche

alcune che evidenziano come questo tipo di letteratura si basi sull'opposizione tra mondo adulto e infanzia: gli adulti assumono a volte tratti *childlike* (come, ad esempio, Dr. Dolittle); si incontrano nei testi i due punti di vista, quello adulto e quello infantile, spesso presentati in contrapposizione; gli adulti delle narrazioni hanno il diritto di esercitare un potere "coloniale" sui bambini, a cui questi ultimi non possono sfuggire; il finale è positivo quando risulta un soddisfacimento di un desiderio appropriato all'infanzia rappresentata; i protagonisti e le protagoniste rappresentano modelli di come ci si dovrebbe – o non ci si dovrebbe – comportare, con fini didattici e morali. Ci sono in questa argomentazione dei limiti metodologici individuati da colleghi come lo stesso Peter Hunt (2009), che non pone l'accento sul dubbio che le caratteristiche individuate siano effettivamente condivise con tutti i testi di letteratura per l'infanzia. Anche in questo caso, il genere letterario si basa su una serie di costanti opposizioni (ad esempio, bambino-adulto; sicurezza-pericolo; conoscenza-innocenza), da cui sembra non poter sconfinare.

Per Nodelman l'irriducibile problema della relazione tra adulti e bambini con la letteratura per l'infanzia sta nel fatto che gli adulti – soprattutto coloro che si occupano come lui di critica letteraria – *sanno ciò che sanno*, e non potrebbero comprendere, né leggere i testi come fanno i lettori bambini. Questi ultimi, a differenza loro, non recepiscono la letteratura come vasto complesso storico, ma come esperienza piacevole di cui godere.

Per questo motivo, Nodelman (2008, p. 84) non concorda con Hunt e con il suo tentativo da parte degli adulti di leggere come farebbero i bambini. Hunt presume, secondo Nodelman, che sia possibile *non sapere ciò che si sa*, e quindi riuscire a leggere come se si fosse meno esperti di ciò

che si è. Infine, secondo Nodelman non è possibile accettare un'altra assunzione implicita nel *childism criticism*: che sia possibile per gli adulti sapere come leggono i bambini.

All'interno della ricerca sulla letteratura per l'infanzia, il concetto di *childism* non è stato elaborato solo nella direzione promossa da Hunt, ma è stato adottato secondo diverse interpretazioni: a titolo esemplificativo, Jack Zipes (2012), riprendendo il lavoro di Young-Bruehl, ha sottolineato come le fiabe abbiano contribuito a razionalizzare e giustificare culturalmente le forme di abuso, maltrattamento, abbandono dei bambini. In particolare, soffermandosi sul repertorio raccolto e rielaborato dai fratelli Grimm, sottolinea come queste possano essere un promemoria del fatto che il *childism* è un fenomeno globale, e ricorda agli adulti come hanno trattato – e come continuano a trattare – i bambini nel processo di civilizzazione. Tuttavia, arriva alla conclusione che sia necessario mettere in discussione le storie tradizionali, nelle loro forme convenzionali, esigendo una profonda consapevolezza e comprensione dell'autoritarismo e del narcisismo adulto. Nell'ambito della narrazione, Zipes propone di sfruttare le carenze delle fiabe tradizionali, a beneficio dei bambini, della loro creatività e delle loro capacità critiche, ponendo fine alla complicità adulta che perpetua il *childism*⁶.

Così come abbiamo visto in altre aree disciplinari, anche la ricerca critica sulla *children's literature* si interroga non solo sulle possibilità di conoscere ed esplorare il punto di

⁶ Il dibattito sugli elementi di violenza, abuso, crudeltà, discriminazione nelle fiabe tradizionali e sulla possibilità di rielaborarle o meno secondo i valori odierni è molto ampio e attuale e vede posizioni differenti e spesso contrastanti. In questo volume, si fa riferimento esclusivamente a studiosi che hanno contribuito al dibattito adottando il *childism* come chiave di lettura. Per ulteriori esempi, cfr. Wall, 2022.

vista dei lettori più giovani, ma anche su quali processi normativi si basi la produzione di testi e quali possibilità esistano per modificarli.

Queste possibilità possono avere più effetti: scardinare l'opposizione binaria adulto-bambino e *controller-controlled* (Rudd, 2005); oltrepassare la concezione implicita del *constructed child*, l'implicazione ideologica che vede il bambino aprioristicamente muto, per considerare invece come il bambino lettore sia anche *constructive child* (ivi); trovare i bambini e le bambine presenti nel testo, appropriandosi del mondo così come emerge dal loro posizionarsi nel discorso sociale, economico, linguistico, di genere e così via (Chapleau, 2005).

Fino a riconoscere i bambini e le bambine come autori di un'enorme quantità di testi originali (*literature by children*) (Chapleau, 2007). Ma, come constata Rudd:

in terms of children's literature, though, it might still be argued that, unlike women and other minority groups, children still have no voice, their literature being created for them, rather than creating their own. But this is a nonsense. Children produce literature in vast quantities, oral and written, both individually wrought and through collaborative effort (sometimes diachronically), and in a variety of forms: rhymes, jokes, songs, incantations, tall tales, plays, stories and more. Yet, apart from a few collections and studies (for example, Fox 1993; Opie and Opie 1959; Rosen and Steele 1982; Stedman 1982; Sutton-Smith *et al.* 1999; Turner *et al.* 1978), plus the isolated publishing exceptions (such as nine-year-old Jayne Fisher's (1980) Garden Gang series), it goes largely unrecognised – though some of it does feed back, intertextually, into subsequently published works (as, for example, did material that “Lewis Carroll” wrote in his own magazines, as a juvenile) (2005, p. 19).

Anche nei rari casi in cui questo tipo di letteratura venga pubblicata, nasce sempre dalla negoziazione che i bambini intrattengono con il mondo adulto, spesso è ispirata alla rielaborazione dei discorsi che li circondano e viene diffusa e istituzionalizzata solo attraverso l'“autorizzazione” degli adulti.

I bambini e la letteratura da loro prodotta sono sottovalutati e considerati come marginali e periferici: osservare attraverso il *childist criticism* ha conseguenze politico-culturali, perché invita a giocare con i confini istituzionali del campo letterario – e con le sue definizioni (Chapleau, 2007).

Proprio a partire dalla necessaria implicazione politico-culturale di una rinnovata concezione dell'infanzia, della produzione e del portato culturale di bambini e ragazzi, il filosofo John Wall ha elaborato negli anni più recenti un'ulteriore interpretazione del *childism* in chiave “ricostruzionista” (2022).

Secondo Wall, il *childism* è assimilabile a concetti come il femminismo o il decolonialismo – piuttosto che il razzismo o il sessismo –, basandosi sull'idea che non basta includere i bambini in modo equo rispetto agli adulti, ma bisogna ristrutturare criticamente le norme e i processi socio-politici storicamente radicati dell'adulterismo, a partire dalle esperienze marginalizzate dell'infanzia.

L'infanzia non è solo considerata un oggetto di ricerca, ma diviene anche, nelle sue diverse forme, una lente plurale di soggettività sociale attraverso cui esaminare qualsiasi oggetto di studio. Queste lenti di indagine possono essere applicate ai bambini stessi, alle relazioni tra bambini e adulti, ma anche a qualsiasi struttura sociale in cui le concezioni fondamentali sull'infanzia possano avere un'influenza significativa.

La ricerca che adotta questo approccio permette così di analizzare attraverso questi prismi o microscopi le espres-

sioni storiche dell'adulterio, decostruirne le strutture e ricostruire immaginari sociali più inclusivi dal punto di vista generazionale⁷.

⁷ Il quarto capitolo è dedicato all'approfondimento della prospettiva elaborata da John Wall e promossa dal Childism Institute, progetto internazionale e interdisciplinare fondato nel 2019 (www.childism.org).

3. L'anatomia dei pregiudizi

Spare the rod and spoil the child.

Proverbio inglese

I. *La banalità del pregiudizio*

Nel 1961 Hannah Arendt seguì come corrispondente di “The New Yorker” l'intero processo contro Adolf Eichmann, uno dei principali responsabili della cosiddetta “soluzione finale alla questione ebraica” adottata dai nazionalsocialisti a partire dal 1940, che portò all'Olocausto. L'imputato si mostrò dimesso, con scarsa memoria, incapace di argomentare la sua posizione in modo chiaro. La sua narrazione riporta la storia di un uomo capitato nel posto e nel ruolo in cui si sarebbe ritrovato quasi per caso, per scarsa volontà e per conformismo rispetto a proposte e suggerimenti altrui:

quanto più lo si ascoltava, tanto più era evidente che la sua incapacità di esprimersi era strettamente legata a un'incapacità di *pensare*, cioè di pensare dal punto di vista di qualcun altro (Arendt, 1964/1993, p. 57).

Quando Arendt pubblicò negli Stati Uniti *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (1963)¹, ciò che destò maggiore stupore fu proprio la conclusione che portò la filosofa a evidenziare come azioni indiscutibilmente cru-

¹ L'anno successivo la casa editrice Feltrinelli lo pubblicò in italiano, invertendo le parti del titolo: *La banalità del male: Eichmann a Gerusalemme* (1964).

deli, come la deportazione nei campi di concentramento, fossero messe in atto da uomini mediocri, scarsi di consapevolezza e acume, fino a capovolgere la teoria sui regimi totalitari che aveva esposto nella sua precedente opera *The Origins of Totalitarianism* (1951). In questa opera, infatti, Arendt definiva i totalitarismi riprendendo il concetto kantiano di *male radicale*, attraverso cui prendono forma.

La concezione di radicalità del male viene scardinata proprio dalla successiva *banalità del male* che Arendt riconosce nell'esperienza del processo:

quel che ora penso veramente è che il male non è mai radicale, ma soltanto estremo, e che non possessa né profondità né una dimensione demoniaca. Esso può invadere e devastare il mondo intero, perché si espande sulla superficie come un fungo. Esso sfida, come ho detto, il pensiero, perché il pensiero cerca di raggiungere la profondità, di andare alle radici, e nel momento in cui cerca il male, è frustrato perché non trova nulla. Questa è la sua banalità. Solo il bene è profondo e può essere radicale (Arendt, 1986, p. 227).

Nella sua indagine sui pregiudizi (1996), Elisabeth Young-Bruhel riparte proprio da quel punto, dalle domande sul come e perché sia potuto accadere l'Olocausto e che hanno dato vita a una serie di sei volumi chiamata *Studies in Prejudice* (1950), finanziata dall'American Jewish Committee e realizzata da membri della Scuola di Francoforte. L'obiettivo di questo lavoro era, infatti, quello di ricercare le basi psicologiche e sociologiche dell'antisemitismo e del sorgere dei pregiudizi nella società umana. Nel volume Young-Bruhel parte da una genealogia della raccolta *Studies in Prejudice* per impostare una critica dell'assunto che il pregiudizio sia un'attitudine generalizzata, essenzialista, una manifestazione di etnocentrismo pervasiva e costante, sem-

pre uguale nel tempo umano. Il suo lavoro si concentra su quelle che definisce le forme moderne di pregiudizio: l'antisemitismo, il razzismo e il sessismo (quest'ultimo declinato anche nello specifico caso dell'omofobia). Esistono diverse forme di pregiudizi e i discorsi che le costruiscono sono differenti, assumono diverse modalità teoriche nei diversi periodi storici. Sono altresì diverse le voci delle vittime, delle persone a cui questi pregiudizi vengono indirizzati. L'esito teorico, attraverso cui si pensano e si agiscono i pregiudizi, non può essere una catalogazione puntuale in tipologie: la separazione e la distinzione, così come l'isolamento tra le diverse persone discriminate crea, dunque, per Young-Bruhel un approccio riduzionista al fenomeno. Al contrario, il suo tentativo è un approccio sintetico e multivocale su come i pregiudizi vengono teorizzati, che tenga conto delle somiglianze e delle differenze tra i diversi pregiudizi, delle loro intersezioni.

La sua analisi innesta le diverse forme di pregiudizio moderno con una lettura in chiave psicoanalitica, basandosi sul concetto di *carattere*:

they [i pregiudizi moderni] are all ideologies of desire. On a cognitive level, they have a great deal in common with one another and with ethnocentrism – all involve faulty generalizations, projection, and stereotyping. But beyond that the types of ideology of desire are quite distinct, first and foremost because they derive from three distinct types of psychic configurations or what I call “characters.” I use this word to refer all at once to peoples’ reigning desires, their instinctual drive organization, their developmental levels and psychic structures, their identifications, and their internalizations of their familial, social, cultural, and political surroundings. “Character” is both a psychological and a sociological designation, and it has a historical current – the modern histori-

cal conditions I have been sketching both produce and reflect modern forms of the character types that are particularly suited to sustain the various ideologies of desire.

But “character,” it is important to note clearly at the outset, is not in this study a clinical designation, a diagnosis referring to disorders. Rather, it describes a series of predominating traits, in the manner that the Greek word *ethos* was used in the Greco-Roman characterological tradition (Young-Bruhel, 1996, p. 32).

Il fatto che esistano e siano sempre esistiti i pregiudizi non è associato a comportamenti devianti o patologici, ma viene al contrario motivato dal fatto che essi soddisfano bisogni e desideri umani, insiti in tre tipologie di caratteri diffuse nelle nostre società: ossessivo, isterico, narcisistico. Questi tre caratteri sono stati ripresi ed elaborati dalla studiosa negli anni seguenti, proprio in relazione al childism.

Young-Bruehl sottolinea come la presenza antropologica dei pregiudizi di fatto evita le possibili derive patologiche convenzionali che scaturirebbero dalla repressione totale di specifici bisogni e desideri. Questa lettura sposta l'attenzione anche su chi attua comportamenti e azioni carichi di pregiudizio, non guardando esclusivamente a chi li subisce, ma svelando anche come alcuni comportamenti vengono “normalizzati” in determinate società e suggerendoci di fatto come sia la società ad essere patologica (ivi). Hannah Arendt aveva descritto Adolf Eichmann come “terrifyingly normal” e “banal”: queste espressioni avevano destato scalpore e controversie, mentre Young-Bruehl sostiene che la normalizzazione burocratica entro cui era inserito e attraverso cui agiva Eichmann lo rendeva più “funzionante” che in assenza di questa. E in questa terribile normalità poteva obbedire a un principio di autorità che dava senso al suo ruolo.

II. *I pregiudizi contro l'infanzia:
uno studio di caso negli Stati Uniti*

La pubblicazione postuma di *Childism. Confronting Prejudice against Children* (2012) ha segnato un ulteriore passaggio della teoria psicoanalitica sui pregiudizi di Young-Bruehl e, al contempo, ha offerto una leva alla circolazione del termine “childism” negli studi sull’infanzia.

Il principale testo di riferimento di questo lavoro, esplicitato nell’introduzione, è la trilogia scritta da due psicoanalisti (Anna Freud e Albert Solnit) e due avvocati (Joseph Goldstein e Sonja Goldstein) e raccolta sotto il titolo *In the Best Interests of the Child* (1986). Questa opera ha influenzato la legislazione statunitense e le pratiche di affidamento e protezione di minori, portando avanti la priorità di “continuità psicologica” e di stabilità emotiva nelle valutazioni dei casi e ponendo la questione sull’indeterminatezza dello standard del “migliore interesse del bambino”. Il lavoro di Young-Bruehl non intende, coerentemente con quanto elaborato in precedenza, presentare una teoria generalizzante dei pregiudizi rivolti all’infanzia, quanto piuttosto esaminare “a case study in American childism” (2012, p. 13) lungo un periodo di quarant’anni, dagli anni Settanta del XX secolo al primo decennio del XXI secolo. In questo periodo la generazione statunitense dei *baby boomers* è cresciuta, e questi adulti sono divenuti genitori conflittuali nei confronti dei loro figli. Il punto di vista dei bambini e delle bambine, la loro narrazione nei micro-livelli familiari e quotidiani permette, applicando concetti teorici, analisi e storia delle istituzioni, di condurre un’indagine approfondita dei macro-livelli da cui emergono comportamenti sociali, legislazione e *policy* (ivi).

Secondo Young-Bruehl, nulla di nuovo sarebbe formu-

lare un'indagine sui pregiudizi contro i bambini: analisi di questo tipo sono già state fatte in diverse aree delle scienze sociali, delle politiche sociali e della *child advocacy*, senza utilizzare espressamente un termine, o adottando concetti sfocati (*out-of-focus*), come *anti-youth racism*, *juvenile ageism*, *epebophofia* (paura degli adolescenti), *adultism* (pregiudizi a favore degli adulti, di cui parleremo in seguito). Il limite che la studiosa individua in queste parole è il fatto che non abbiano avuto risonanza politica, né abbiano suscitato coscienza politica, come invece hanno fatto termini come “sessismo”. Il termine “childism” è, dunque, un concetto-ombrello che può unire e collegare i diversi studi sui comportamenti che vanno contro l'infanzia, uno strumento euristico e di sintesi, e può funzionare come guida delle linee politiche da seguire (2012, p. 8).

I pregiudizi contro l'infanzia non sono, infatti, la causa unica e immediata di abusi e maltrattamenti infantili, ma ne costituiscono la *conditio sine qua non*: dalla comprensione del childism possono essere svelate le diverse modalità e cause di azioni offensive nei confronti di bambini e bambine. I pregiudizi, infatti, anche in questo caso, normalizzano e legittimano determinati comportamenti e attitudini che danneggiano e feriscono l'infanzia. Ma, al contempo, si distinguono dall'antisemitismo, dal razzismo e dal sessismo per due caratteristiche fondamentali: la prima è che bambini e bambine costituiscono un *target group* a livello globale. Dove ci sono esseri umani, ci sono bambini. Dove ci sono bambini, esistono i pregiudizi contro di loro. La seconda differenza è che

as a target group, children are comparable to women and people of color, to Jews and gays; but their group contains all the other target groups: young women and girls, children of color, Jewish children, gay children and the children of gays (*ibidem*, p. 18).

Dunque, se tutti i bambini a livello planetario costituiscono un gruppo target, e come gruppo globale includono in sé tutte le caratteristiche degli altri gruppi target², sulla base di cosa si costruisce il pregiudizio nei confronti dell'infanzia? Young-Bruehl prende posizione rispondendo che qualsiasi pregiudizio non si basa su una classificazione oggettiva o scientifica di un determinato gruppo – anche se i pregiudizi possono essere e sono stati presentati sotto forma di scienza – ma su credenze. Per esempio, il sessismo non si basa sul sesso, cioè sulle caratteristiche dell'essere uomo-donna, bensì sulle credenze riguardo le differenze e disuguaglianze sessuali tra le persone, con particolare attenzione alle donne (*ibidem*, p. 22).

Ancora più evidente è l'esempio del razzismo, in cui il sistema di credenze secondo cui alcuni gruppi umani sono superiori rispetto ad altri si basa sull'assunto, prima sostenuto e poi confutato scientificamente, degli etnografi del Settecento secondo cui le specie umane sono biologicamente divise in razze o famiglie.

Allo stesso modo, i pregiudizi rivolti all'infanzia si basano non su caratteristiche oggettive delle persone che sono incluse in questa categoria costruita culturalmente, bensì su un sistema di credenze che concepiscono “il bambino” come un essere immaturo prodotto e di proprietà degli adulti, che deve rispondere ai loro bisogni e desideri (*ibidem*, p. 35).

² Si può ipotizzare che Young-Bruehl tenesse conto, seppur non esplicitando mai il termine, del concetto di *intersezionalità*, già presente nel dibattito accademico statunitense da diversi anni (Crenshaw, 1989). Le intersezioni tra diverse forme di pregiudizi entro l'esperienza di una sola persona emergono, infatti, in più punti della sua analisi. Recentemente, la forte connessione tra childism e intersezionalità è stata proposta da Rebecca Adami, che ha elaborato l'interpretazione di Young-Bruehl nell'ambito dei critical child rights studies (2023, 2025).

III. *Proiezioni e caratteri*

La teoria della proiezione (*projection-theory*), sviluppata da alcuni esponenti della Scuola di Francoforte (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford, 1950), all'interno dei *prejudice studies*, sosteneva che individui o gruppi proiettano all'esterno aspetti negativi di sé che non vogliono riconoscere come propri e che intendono espellere dalla loro coscienza. La proiezione di questi elementi su un gruppo specifico tende a naturalizzarli come caratteristiche proprie degli appartenenti a quella categoria. Il gruppo target viene così controllato, denigrato, eliminato, sulla base della pericolosità o minacciosità che gli viene attribuita.

Lo studio psicoanalitico che ha portato all'elaborazione di questa teoria si basa sulla caratterologia che Young-Bruehl individuò negli scritti freudiani degli anni Trenta, ma soprattutto nell'analisi del carattere sviluppata da Wilhelm Reich (1933a/1971; 1933b/1973) e nel collegamento tra lo studio dei caratteri e l'ambito sociale approfondito da Otto Fenichel (1935/1996; 1938/1996; 1941/1974; 1945/1951).

Fu proprio Reich (1933) ad indicare la prima differenziazione di rilevanza clinica fra “nevrosi sintomatica” e “nevrosi del carattere”. In seguito, con lo sviluppo della psicologia dell'Io, si concepì il carattere come espressione di particolari stili difensivi. Ci si chiedeva, quindi, quali potevano essere i modi tipici di una persona per evitare l'angoscia. In effetti, questa seconda modalità offriva una diversa serie di idee e metafore per riferirsi alla personalità e aggiungeva ai concetti della teoria pulsionale alcuni assunti su come ciascuno di noi sviluppa particolari modelli adattativi e difensivi (Angelini, 2009, p. 85).

Seppur ci sia stata sin dal sorgere di questo approccio psicoanalitico una chiara distinzione tra ciò che costituisce un

tratto del carattere e ciò che rientra nei sintomi di una patologia³, negli anni la caratterologia è stata confinata esclusivamente nell'alveo della patologia, con particolare riferimento a quei comportamenti definiti “disordini della personalità” (Lax, 1989; Young-Bruehl, 1989).

Young-Bruehl intende, invece, argomentare la sua indagine riprendendo le tipologie di carattere freudiane e utilizzandole per una teoria sociale attraverso cui leggere il mondo dell'infanzia e le relazioni tra adulti e bambini⁴.

Secondo questa interpretazione, oltre ai meccanismi di proiezione, infatti, il childism è mantenuto attraverso tre meccanismi correlati ai tre tipi di carattere: isterico, ossessivo e narcisistico. A loro volta, questi caratteri sono formati nelle maglie familiari, sociali e culturali. Ci sono, dunque, elementi stratificati nel childism: le proiezioni fantasiose adulte, i caratteri individuali e le loro formazioni sociali (Young-Bruehl, 2012, p. 56).

A partire dal caso della paziente Anna descritto nel libro, Young-Bruehl afferma di aver approfondito la letteratura relativa al *Child Abuse and Neglect* (CAN)⁵, un approccio scientifico che ha permesso di riconoscere attraverso le radiografie i traumi causati da abusi e percosse, piuttosto che da cadute accidentali o incidenti domestici, identificando numerosi

³ Dopo la Seconda guerra mondiale la Scuola “Culture and Personality”, composta da antropologi come Margaret Mead e Ruth Benedict, e studiosi come Erich Fromm e Karen Horney hanno ulteriormente elaborato questa linea di ricerca (Young-Bruehl, 2012).

⁴ Qualche anno prima, aveva applicato la stessa interpretazione del carattere per spiegare la creatività in *Creative Characters* (1989).

⁵ Il Child Abuse and Neglect (CAN), definito come “la scoperta scientifica dell'abuso infantile”, ha come punto di riferimento iniziale l'articolo “The Battered Child Syndrome” (1962), scritto dallo psichiatra pediatrico C. Henry Kempe, successivamente ampliato e pubblicato con il titolo *The Battered Child* (1968).

casi da perseguire legalmente. Dall'altro lato, rimanendo entro la cornice di un modello di salute pubblica, il CAN ha interpretato le ferite e gli infortuni causati da abusi come una malattia (*disease*) del singolo bambino, nella forma di una sindrome. In questo modo non ha svelato né le motivazioni di chi compie l'abuso (*abuser*), né soprattutto i pregiudizi, il childism sotteso agli atti compiuti che li razionalizza e li giustifica. Ancora una volta, infatti, la studiosa riprende la "normalità" come una caratteristica che accomuna la maggioranza degli adulti che maltrattano e abusano i bambini (2012, p. 107). Questi adulti sono, invece, descritti sulla base dei tre caratteri freudiani:

in the characterology proposed by Freud and developed over the course of psychoanalytic history, people of these three types – the angry, wounded, frustrated type; the cold, rigid, repressed type; and the dependent, love-starved, depressed type – became known as narcissistic, obsessional, and hysterical characters (ibidem, p. 118).

I tre caratteri sono collegati a tre forme di childism, che non sono necessariamente separate, ma possono coesistere in uno stesso individuo dal momento che una persona può subire diverse forme di pregiudizio:

hysterics grow up in hypocritical milieus; they contain their unacceptable, uncontainable wildness either by projecting it out-ward (onto children) or onto their own bodies. Obsessionals, with their need for order, are split off from their emotions and see children as excessively greedy and in need of control. Narcissistic persons are either grandiosely inflated or deflated; their sense of self requires them to have complete authority over their children (Hoffman, 2013, pp. 204-205).

Si vede così come la relazione e le azioni di abuso degli adulti si costruiscono su quella trama difficilmente distribubile fatta delle proiezioni nei confronti dell'infanzia, sui caratteri degli individui e sulle tipologie di famiglie e società entro cui si vive. Anche le famiglie sono individuate in tre categorie: quelle manipolative del ruolo (*role-manipulating*), quelle che cancellano l'identità (*identity-erasing*) e quelle eliminative (*eliminative*), in cui i bambini sono considerati fonti di peso e di disturbo.

Il childism si manifesta in queste famiglie con diverse e variegata sfumature, mostrando come questo siano innestato nelle dinamiche fra adulti e bambini, anche in assenza di abusi fisici o sessuali, di situazioni di abbandono. Young-Bruehl riporta i casi di bambini coinvolti nei conflitti dei divorzi tra genitori narcisisti, subendone le ricadute emotive; figli che vengono strumentalizzati per rafforzare l'ego dei genitori, soprattutto in contesti narcisistici in cui vengono ignorati o trattati come invisibili; bambini cresciuti in ambienti familiari istrionici, segnati da confini sfumati e confusione nei ruoli; e infine minori non accolti, che nel transfert si percepiscono come ingombranti o dannosi per la relazione analitica.

IV. *Misopedia*

Un ulteriore concetto che è stato utilizzato per interpretare le relazioni tra adulti e bambini e la concezione adolto-centrica dell'infanzia nell'area definita occidentale del nostro mondo è quello di *misopedia*. Riprendere questo concetto è coerente per due motivi: innanzitutto, perché è stato esplicitamente messo a confronto da diversi autori con il childism, ed è stato da questo distinto in modo ben definito; inoltre, permette di arricchire di un ulteriore

sguardo gli aspetti pedagogico-educativi che verranno affrontati in seguito.

Young-Bruehl (2012) fa riferimento alla misopedia, intendendola letteralmente come “odio verso i bambini”, al pari del modello greco di termini come “misanthropia” o “misoginia”, tuttora utilizzati. La studiosa ritiene che il termine – e l’idea che lo sottende – sia caduto in disuso nel XIX secolo, quando si è affermato nella società un sistema sempre più centralizzato e istituzionalizzato di cura e protezione dell’infanzia, verso un modello sempre più *child-centered*.

Nonostante ciò, i bambini rappresentati da autori come Charles Dickens mostrano un’infanzia povera da salvare – secondo la logica del *child-saving* promossa in Inghilterra in quel periodo – in cui, però,

children were being seen as possessions that served adult needs the way gadgets and animals do, the way slaves and servants do, the way any group construed as “naturally” subservient does (Young-Bruehl, 2012, p. 5).

Trattare i bambini come una proprietà non rappresenta una società che ama i bambini, non è *philopedic*. Il childism riesce a mostrare ciò che la misopedia non fa: far luce sui pregiudizi che costruiscono l’immaginario relativo all’infanzia e che giustificano la subordinazione degli appartenenti a questa categoria. Le persone non sempre odiano chi è a loro subordinato. Ma non li possono davvero amare, se li pensano e li trattano come naturalmente subordinati.

Toby Rollo (2018), pur sottolineando anche lui la distinzione tra misopedia e childism, arriva alla conclusione opposta: sceglie di adottare il termine “misopedia” per riferirsi alla denigrazione e alla subordinazione dei bambini e dell’infanzia (p. 61), perché rintraccia nella pluralità dei significati

attribuiti a “childism” una confusione che lo denota sia come affermazione della dignità infantile, sia come sua negazione. Per questo motivo, usa “misopedia” definendolo come il senso di antipatia, avulso dalle connotazioni cliniche che gli hanno attribuito gli psicologi nell’Ottocento, nei confronti dei bambini e dell’infanzia come categoria culturale (p. 75, nota 2).

Rollo analizza la misopedia in termini genealogici, dall’antichità greca e romana fino all’Illuminismo, come categoria applicata nel discorso coloniale. L’immaturità dei bambini e delle bambine, al centro del sistema di credenze indirizzate all’infanzia (Young-Bruehl, 2012), viene associata a quella dei popoli da colonizzare. La similitudine tra infanzia e indigeni (e, come vedremo, animali) è risultata funzionale all’attribuzione di superiorità di un gruppo specifico rispetto a questi due. E in questa superiorità autoaffermata si è riversata la responsabilità di guidarli verso il superamento dei loro deficit, delle loro mancanze naturalizzate. Per il mondo adulto occidentale l’*educazione civile* (Rutschky, 1977) è stata il congegno elaborato per realizzare il passaggio da uno stato di immaturità e incompletezza a uno di civilizzazione e maturità:

in the Western teleological account of reason, the mechanisms of development from, on the one hand, child to adult, and, on the other hand, from premodern to modern, are fully homologous. This is why, in the settler colonial framework, children and Indigenous cultures are understood as the beneficiaries of violence: it is a moral requirement that those in a superior and authoritative position oversee the transition of an inferior and subordinate state of being to a mature being. Educational discipline is unavoidable because mere physiological development, the root of civilizational metaphor, does not guarantee intellectual and civilizational progress. Thus, European powers have a responsibility to educate Indigenous

societies, a function of the civilizing mandate of misopedy according to which adults are morally obligated to raise children out of the darkness of sin and ignorance (Rollo, 2018, p. 63).

Queste due forme di alterità (infanzia e indigeni), così come emerge anche nel concetto di orientalismo, sono immerse in un sistema di metafore – e, dunque, di credenze – che proiettano ora l’attribuzione di innocenza e purezza, ora la pericolosità, lo stato selvaggio e minaccioso. Per questa ambiguità, e per il timore che da essa proviene, la violenza e la disciplina prodotte dal dispositivo educativo sono riconosciute come necessarie e sono, dunque, giustificate, razionalizzate, motivate con criteri scientifici. Il sentimento razzista è spesso ispirato all’idea che è meglio vivere in una società con pregiudizi piuttosto che in una violenta, perché le minacciose forme di “altro” devono in qualche modo essere controllate.

This belief is held about children, and especially about children from minority groups, and is motivated by racist and childist sentiments: that it is better to live in a prejudiced society, which curbs children’s supposedly violent behavior with corporal punishment and youth detention, than to live in a society in which children spread “violent and disobedient behavior” (Adami, 2025, p. 7).

Ciò che sfugge a questa idea è che, di fatto, la violenza non viene evitata, né annullata nella società caratterizzata da pregiudizi, ma semplicemente incanalata in quei gruppi che “beneficiano” di essa, e che divengono vittime di pregiudizi e abusi.

4. Diritti, cittadinanza globale, democrazia

Come, infatti, nelle città hanno vigore le leggi e i costumi, così anche nelle famiglie hanno vigore le ragioni del padre e le abitudini, anzi, ancora di più, a causa della parentela e dei benefici che ne derivano: i bambini, infatti, le prevengono addirittura, perché amano i padri e perché sono per natura disposti ad ubbidire.

Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro I

I. *Verso una teoria ricostruzionista*

L'approccio psicoanalitico di Young-Bruehl, e la sua interpretazione del *childism*, hanno contribuito a riconoscere a questo concetto un'accezione politica volta alla trasformazione sociale e culturale nei confronti dell'infanzia. D'altro canto, studiosi come Jonathan Josefsson e John Wall (2020), Mehmoona Moosa-Mitha (2005, 2019) e Jeanette Sundhall (2017) hanno elaborato una definizione per certi aspetti opposta, nella misura in cui si concentra sulla parte *construens* piuttosto che sulla parte *destruens* del fenomeno. In particolare, sostengono che considerare il *childism* nella sua accezione negativa, come forma di pregiudizio, offre una lente sull'infanzia orientata da un modello deficitario (*deficit-oriented*) che non tiene conto né dà riconoscimento ai decenni di studi che hanno spostato l'attenzione sull'agency dei bambini e delle bambine, sulla loro capacità trasformativa, sul loro essere costruttori di significati. Il rischio è così quello di perpetrare la visione propria della psicologia dello sviluppo che li inquadra come oggetti passivi nella so-

cializzazione e nelle relazioni intergenerazionali, assumendo in chiave adultocentrica che soltanto gli adulti possono agire in direzione dell'empowerment dei bambini e dei ragazzi (Wall, 2022). L'accezione negativa del childism, in relazione ai prejudice studies, è assimilabile alla concezione limitante del femminismo come sessismo, come pregiudizio contro le donne, eludendo l'ulteriore elaborazione della cosiddetta "terza ondata" che punta alle azioni sistemiche di empowerment e di trasformazione delle norme patriarcali.

Secondo Wall, infatti,

childism is meant here in analogy to concepts such as feminism, womanism, postgenderism, postcolonialism, decolonialism, environmentalism, and transhumanism (*ibidem*, p. 257).

Wall parte da una critica a Young-Bruehl, ma anche all'interpretazione attribuita al termine da Peter Hunt che, abbiamo visto, è stata criticata per il rischio di generalizzare, di distorcere e limitare le effettive esperienze e capacità dei lettori più giovani. Lo studioso propone un approccio che si basa sulle ricerche più recenti dei childhood studies, combinandole con una prospettiva post-strutturalista e femminista, al fine di una trasformazione normativa sistemica (*ibidem*, p. 263). L'ambizione è di costruire una base teorica che conduca i childhood studies dalle forme iniziali di strutturalismo che li hanno caratterizzati negli anni Ottanta verso un orizzonte post-strutturalista che Wall definisce "ricostruzionismo" (2005, 2006, 2010).

Attraverso il poststrutturalismo, le scienze sociali hanno aperto l'esplorazione alle esperienze vissute della differenza sociale. Gli agenti individuali e collettivi marginalizzati traggono il loro potere di influenzare e modificare gli assetti strutturali nel campo delle relazioni e delle azioni so-

ciali, proprio a partire dai vissuti di alterità e subalternità. L'infanzia rientra a pieno titolo, come abbiamo visto, nei gruppi colonizzati e marginali della società. Il discorso postcoloniale è stato portato, seppur con spazi relativamente esigui, negli studi sull'infanzia, mettendo in discussione lo sguardo adulto – compreso quello accademico adulto – e destrutturando una concezione culturalista statica, univoca ed etnocentrica dell'infanzia:

as representatives of the contested future and subjects of cultural policies, children stand at the crossroads of divergent cultural projects. Their minds and bodies are at stake in debates about the transmission of fundamental cultural values in the schools. The very nature of their senses, language, social networks, worldviews, and material futures are at stake in debates about ethnic purity, national identity, minority self-expression, and self-rule (Stephens, 1995, p. 23).

Nonostante questa nuova consapevolezza, il postcolonialismo implica però, secondo Wall, un limite fondamentale: a differenza delle donne, dei neri, dei poveri e delle altre categorie di persone che esperiscono la subalternità, i bambini e le bambine, soprattutto nei primi anni di vita, non hanno concretamente la possibilità di decostruire la loro marginalità e conquistare spazi di parola e di azione che possano incidere nella trama di normatività adulta. Mentre, dunque, riformulando Spivak (1988), i subalterni possono parlare per denunciare ed emanciparsi dalla loro oppressione, i bambini non possono fare altrettanto.

La teoria ricostruzionista, che si definisce “post-strutturalista”, si fonda sulla fenomenologia ermeneutica critica nei confronti del poststrutturalismo (Anderson, 1993; Kearney, 2002; Ricoeur, 1969) e guarda alla necessità di ricostruire le relazioni sociali in chiave interdipendente, se-

condo modalità originali e inedite che rispondano alle differenze come insite e costitutive delle relazioni umane.

II. *Uno spazio politico interdipendente*

In questa direzione di ricerca emerge l'importanza di individuare e promuovere le pratiche che si concentrano su modelli di empowerment, di cittadinanza attiva alla vita democratica, di interdipendenza politica tra adulti e bambini. Nonostante costituiscano circa un terzo della popolazione mondiale, bambini e bambine, ragazzi e ragazze raramente vengono coinvolti nei processi decisionali collettivi, anche in riferimento a politiche e leggi che li riguardano direttamente in contesti democratici. Rebecca Adami (2025) sottolinea, ad esempio, come nessun bambino sia stato coinvolto nella stesura della Convenzione dei diritti dell'infanzia, approvata il 20 novembre 1989 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU). Soltanto nel pomeriggio dello stesso giorno, l'UNICEF invitò un gruppo di ragazzi e ragazze a incontrare i delegati, per ricevere informazioni sul documento internazionale e per porre domande o dubbi. Secondo quanto raccolto da Adami, sulla base delle informazioni riportate da Simone Ek¹,

the children expressed disappointment (a) over the limitations in Article 12 concerning freedom of opinion and expression, (b) that they were not granted political rights, as the right to vote, and (c) over the fact that the Convention lacked a right to love and the right to choose freely one's own friends without the opinion of adults (Ek, 2009, p. 16, cit. in Adami, 2025, p. 19).

¹ Dal 1980 al 1989 Simone Ek ha ricoperto il ruolo di direttrice delle relazioni esterne di Save the Children International Svezia a Ginevra.

L'esclusione dei bambini e degli adolescenti dalla rappresentanza politica si giustifica con mancanze attribuite a chi è *minus*, minore non soltanto rispetto a un criterio anagrafico, ma in base a caratteristiche che vengono definite dal mondo adulto e che naturalizzano il pregiudizio secondo cui chi è più giovane non è credibile, né attendibile, tende a non dire il vero, a confondere la realtà con la fantasia. La conseguenza di ciò è che anche nei processi e nei prodotti culturali mossi dalla fervida e convinta intenzione di proteggere e garantire i diritti all'infanzia, si sottende un'"ingiustizia epistemica" di fondo (Baumtrog e Peach, 2019; Karlsson, 2023; Kosher, 2018).

La mancanza di rappresentanza politica di bambini e giovani è dovuta non a caratteristiche proprie dell'infanzia, bensì ai limiti dell'attuale concettualizzazione della democrazia. La stessa formulazione dell'articolo 12 della Convenzione ONU è stata criticata dai teorici dei *critical child rights studies* (Adami, 2025; Thorburne Stern, 2017), dal momento che pone una limitazione al diritto di essere ascoltati:

gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo *essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità* (Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 1991, corsivo mio).

Discrezionali sembrano essere i criteri che rendono le opinioni infantili attendibili e veritiere, che individuano l'età adeguata e misurano il grado di maturità sufficiente a considerarli testimoni affidabili. Gli adulti non hanno un diritto equivalente, perché si dà per scontato l'assunto, probabilmente parzialmente erroneo, che siano da conside-

rare sempre capaci di prendere decisioni che li riguardano direttamente e che possa a loro essere sempre attestabile la credibilità (Lundy, 2023).

In ogni caso, si osservano sempre maggiori e più diffusi casi di partecipazione attiva di bambini e ragazzi in iniziative di rappresentatività democratica diretta. In Italia, l'iniziativa che ha avuto maggiore risonanza è stato il progetto "La città dei bambini", promosso da Francesco Tonucci (2005, 2019), che dal 1991 promuove diverse azioni sistemiche, tra cui il Consiglio delle bambine e dei bambini. Questo strumento, ispirato al diritto all'ascolto promosso dall'articolo 12 della Convenzione ONU,

non è volto all'apprendimento e alla sensibilizzazione dei bambini che vi partecipano, ma a dare risposte adeguate al mandato del sindaco e quindi al benessere e al cambiamento della città. Ha quindi uno scopo squisitamente politico (Documento di Passignano, 2005).

Più recentemente, il governo italiano ha istituito la Giornata nazionale dell'ascolto dei minori, per la prima volta celebrata il 9 aprile 2025, "al fine di informare e sensibilizzare sul tema dell'ascolto della persona minore di età quale presupposto fondamentale per dare concreta attuazione ai suoi diritti"².

Nella quasi totalità dei casi a livello globale la funzione di Parlamenti³, Consigli, Consulte e altri organismi è

² Legge 4 luglio 2024, n. 104, *Disposizioni in materia di politiche sociali e di enti del Terzo settore*.

³ In Italia non esiste il Parlamento giovanile, ma si organizzano simulazioni di sedute parlamentari a scopo educativo: si veda, sul sito tematico del Governo italiano dedicato alle politiche giovanili, la voce *Organismi di rappresentanza giovanile* della piattaforma Youth Wiki Italia (<https://>

limitata a funzioni educative o consultive, pur mettendo comunque in atto azioni più o meno sistemiche di ascolto e dibattito con ragazzi e ragazze (Wall, 2012).

Anche il diritto al voto è una questione aperta, che ha subito trasformazioni in diversi periodi storici e in diverse aree geografiche. In Italia, ad esempio, il diritto al voto è stato ampliato attraverso la legge n. 39 dell'8 marzo 1975⁴, che ha abbassato la maggiore età dai 21 ai 18 anni. Fino al 2021, inoltre, il diritto di elettorato attivo per il Senato è stato esercitato da chi aveva compiuto 25 anni d'età⁵. Negli ultimi anni, sono state avanzate diverse proposte per l'ulteriore abbassamento dell'età dell'elettorato attivo ai 16 anni, ma nessuna effettiva proposta di legge è stata presentata in Parlamento. Questi esempi, pur confermando che la rappresentatività democratica diretta dell'infanzia è limitata, segnano nuove sfide rispetto alla radicata idea che questa debba essere esclusiva del mondo adulto.

La relazione binaria viene così problematizzata e riarticolata attraverso le categorie di *agency*, *interdipendenza* e *differenza* (Wall, 2012). Abbiamo visto come i childhood studies abbiano riconosciuto l'agency dei bambini e delle bambine, come costruttori attivi nella società, capaci di confronto e di iniziativa. Secondo Wall, l'idea di agency politica trova la sua espressione più visibile nei diritti di partecipazione

www.politichegiovani.gov.it/politiche-giovanili/attivita-internazionali/youthwiki/5-partecipazione/5-3-organismi-di-rappresentanza-giovanile/#Anci).

⁴ Legge 8 marzo 1975, n. 39, *Attribuzione della maggiore età ai cittadini che hanno compiuto il diciottesimo anno e modificazione di altre norme relative alla capacità di agire e al diritto di elettorato*.

⁵ Il diritto di voto per l'elezione dei componenti del Senato è stato ampliato ai cittadini e alle cittadine dai 18 anni d'età dalla legge costituzionale 18 ottobre 2021, n. 1, *Modifica all'articolo 58 della Costituzione, in materia di elettorato per l'elezione del Senato della Repubblica*.

della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (artt. 12-17). Ma alla partecipazione affermata in linea generale non corrisponde necessariamente una partecipazione effettiva, come ha mostrato Roger Hart (1997) elaborando la *scala di partecipazione*, che distingue vari livelli – dalla manipolazione alla progettazione in proprio e condivisione operativa. L'idea tradizionale di agency, pensata come capacità autonoma e indipendente dell'individuo, non tiene in considerazione il carattere di interdipendenza e di squilibrio di potere che è insito in molte relazioni umane, tra cui quelle tra bambini e adulti. Questo aspetto, epurato dalla concezione di agency, le cui radici affondano nell'Illuminismo, non può dunque che sbilanciare il concetto su costrutti politici adatti esclusivamente agli adulti (e che non considerano, comunque, le interdipendenze tra adulti e con i bambini).

Questa consapevolezza ci porta, dunque, a riformulare il concetto di agency non sull'autonomia individuale e il diritto di uguaglianza non nella sua accezione dominante, secondo cui bisogna essere uguali per esercitare un diritto (*equality-as-same*). La prospettiva è di includere i bambini e i ragazzi come “differently equal” (Moosa-Mitha, 2005; Yuval-Davies, 1999) adottando un modello di spazio politico interdipendente. Gli adulti hanno maggiori risorse, esperienze, formazione relativamente alle azioni politiche. I bambini e i ragazzi non possono partecipare secondo un principio di illusoria o retorica uguaglianza. La loro effettiva partecipazione spinge, invece, a cambiare il modo di guardare alle azioni politiche stesse, che possono essere portate avanti in modalità nuove. Le differenze non costituiscono così criterio di esclusione e marginalizzazione, bensì la base della cittadinanza. La partecipazione è espressione di agency, nei diversi modi in cui contribuisce allo spazio poli-

tico. La cittadinanza si basa sul diritto a partecipare in modi differenti alle istituzioni sociali e alla cultura di una società (Moosa-Mitha, 2005, p. 375). E questo, nella prospettiva ricostruzionista, si può ampliare a livello globale:

the aim of global citizenship is neither the construction of a world in common, nor the deconstruction of worlds imposed by others, but rather the reconstruction of imaginative worlds that respond to one another's lived experiences of difference (Wall, 2019, p. 14).

III. *La sfida filosofica*

Il passaggio da una dicotomia dipendente-indipendente a una teoria politica basata sull'interdipendenza e sulle differenze è un esempio di come il childism si ponga come strumento di sconfinamento delle cornici epistemologiche adultocentriche e di ricostruzione delle basi normative relative alle relazioni umane.

Childism challenges philosophy to think in new ways. It can do so just as radically as have other critical perspectives. Feminism, for example, has invested philosophical thought with generative concepts of relationality, narrativity, and embodiment; critical race theory with ideas of systemic privilege, internalization, and institutional oppression; queer theory with aesthetics of performativity, heteronormativity, and non-binary thinking; and decolonialism with new politics of the subaltern, imperial globalization, and epistemic injustice (Butler, 1990; Irigaray, 1993; Heywood, 1997). Childism stands in a similar position to call upon philosophy and critical theory to develop more complex ontologies, hermeneutics, and politics (Biswas *et al.*, 2024, p. 743).

Rispetto alle teorie filosofiche del femminismo, dell'anti-razzismo, della critica post-coloniale, il childism ha una posizione simile: permette di conoscere qualcosa di ulteriore sugli esseri umani e sulle relazioni, e dunque può modificare il pensiero filosofico rivolto alla complessità in chiave ontologica, ermeneutica e politica. Serve, dunque, non soltanto a gettare nuova luce sulle questioni legate all'infanzia, ma permette di ripensare in chiave generale le diverse articolazioni che assumono le relazioni umane in un'ottica di interdipendenza.

Le stesse teorie sopracitate hanno influenzato gli studi critici sull'infanzia, trovando numerosi parallelismi sulle relazioni di potere e di verità naturalizzate. Nella sua ricerca sull'etica orientata all'infanzia (2010), Wall individua tre modelli di childism, che denomina *top-down*, *bottom-up* e *developmental*, che non si sono succeduti nel tempo, ma che permangono fino ai giorni nostri nella filosofia occidentale⁶ e che ne nutrono le premesse adultocentriche. In particolare, nella prospettiva *top-down*, il filosofo-re platonico razionale impone un ordine etico a esseri naturalmente irrazionali e indisciplinati. I bambini iniziano la loro vita senza ragione ed è, come scrive Immanuel Kant ne *La Pedagogia*, “la disciplina o educazione [ciò che] ci fa passare dallo stato di animale a quello d'uomo” (1803/1909, p. 24). L'infanzia è un'età di immaturità intellettuale e di assenza di libertà morale. La volontà iniziale eteronoma richiede, dunque, un intervento disciplinatore che porti al dovere e all'autolegislazione.

Nel modello *bottom-up*, l'infanzia è concepita originariamente come buona e naturale, ma anche corruttibile dalla società caratterizzata da violenza, avidità e degenerazione. Wall definisce Jean-Jacques Rousseau il filosofo più rappre-

⁶ La sua analisi fa riferimento anche ai testi delle religioni monoteiste, che non verranno approfonditi in questa sede.

sentativo di questo modello: sia ne *L'Emilio* che ne *Il contratto sociale*, entrambi pubblicati nel 1762, la natura umana è fonte di bontà e il compito dell'educazione è preservare questa origine positiva. Entrambi i paradigmi possono avere effetti "deumanizzanti" (Wall, 2010, p. 24): nel primo caso viene considerata necessaria un'imposizione esterna per la maturazione intellettuale e morale umana, partendo da una sfiducia nei confronti delle capacità infantili; nel secondo caso, la vulnerabilità propria della specie umana (non solo dei bambini e delle bambine) non viene considerata e il modello rischia di ridurre, con un'idealizzazione sentimentale, l'infanzia ad una specie separata e pura.

Nel terzo modello denominato *horizontal* o *developmental*, rappresentato da filosofi come Aristotele e John Locke, non esistono un ordine morale superiore o una naturale bontà originaria, ma una graduale e progressiva realizzazione del potenziale etico. L'infanzia è caratterizzata da un iniziale vuoto o neutralità. Aristotele vede alla nascita un potenziale pre-razionale che viene coltivato attraverso le relazioni e i ruoli sociali (*ζῶον πολιτικόν*): i bambini, così come le donne, hanno caratteristiche di inferiorità, dunque le questioni etiche di giustizia non si pongono nei loro confronti. Per Locke il neonato è una "pagina bianca" o "cera" da modellare per una sempre maggiore e compiuta libertà individuale. Ne *Due trattati sul governo* Locke considera i diritti naturali fondamento inalienabile di qualsiasi forma di governo, ma afferma che i diritti sociali non appartengono ai bambini, nati tutti "deboli e indifesi, senza conoscenza e intelletto" (Locke, 1689/2007, p. 220) perché non ancora pienamente sviluppati dal punto di vista razionale:

i figli, lo ammetto, non sono nati in questo stato di piena eguaglianza, sebbene siano nati per esso. I loro genitori hanno una specie di governo e giurisdizione su di loro quando

vengono al mondo, e per un po' di tempo anche dopo la loro nascita, ma si tratta di un governo e di una giurisdizione temporanei. I vincoli di questa soggezione sono le fasce in cui sono avvolti e sostenuti nella debolezza della loro infanzia. Come crescono, l'età e la ragione li allentano, finché alla fine li fanno cadere, e lasciano l'uomo a sua propria libera disposizione (ivi).

Sono già stati affrontati i limiti di una visione di sviluppo lineare, che definisce un'età a partire dal suo "non-essere-ancora", dal suo essere *becoming*. In questo modello, non è possibile in alcun modo riconoscere i bambini e le bambine come soggetti dotati di diritti o di cittadinanza. Non possono, dunque, essere prese in considerazione azioni di rappresentatività politica.

Wall è consapevole del fatto che questi modelli storici così delineati rappresentano delle tendenze e non sono esaustivi della complessità storica del pensiero filosofico, anche solo considerando quello occidentale, né dei singoli filosofi menzionati. Ciò che intende far emergere è come la filosofia sia costruita in chiave adultocentrica e necessiti di una ricostruzione che il *childism* può permettere di attuare. L'alternativa proposta da Wall è quella di approfondire la comprensione dell'infanzia secondo un'etica che si rifà poetica, capace di usare le esperienze e le prospettive dei bambini come lente di indagine filosofica. Non una filosofia, non un'etica da applicare ai bambini, ma una riformulazione alla luce dell'infanzia, che includa mondi di significato già esistenti. Il paradigma filosofico postmoderno della complessità mostra una possibilità *child-responsive*, in cui la nuova tendenza umana sia quella di ricreare incessantemente sé stessi in risposta agli altri (compreso il sé come altro), in un'irriducibile alterità. In questo modo, le differenze non vengono marginalizzate. E i diritti non rappresentano solo

libertà, rivendicazioni o protezioni, ma innanzitutto costituiscono responsabilità sociali, i mezzi con cui la società può generare auto-creatività in risposta alla diversità della pluralità di soggetti che la compongono (Wall, 2010, 2013).

5. Dall'altra parte: adultismo e adultocentrismo

Ma quando verrà ciò che è perfetto, quello che è imperfetto scomparirà. Quand'ero bambino, parlavo da bambino, pensavo da bambino, ragionavo da bambino. Ma, divenuto uomo, ciò che era da bambino l'ho abbandonato.

Prima lettera ai Corinzi, 13, 10-11

I. *Gli adulti non sbagliano mai*

Nell'albo illustrato *I grandi non sbagliano mai* (2019), Davide Calì e Benjamin Chaud svelano la grande contraddizione che sostiene l'adultismo, mostrando quanto sia effimera la rappresentazione degli adulti come esseri infallibili, capaci di controllare le proprie emozioni, sempre coerenti e rispettosi delle regole sociali. I bambini e le bambine che osservano i comportamenti e le reazioni adulte documentano un mondo pieno di contraddizioni, di cui forse è bene non fidarsi sempre. Le scienze umane e sociali contemporanee riconoscono già da decenni che l'età adulta non rappresenta l'apice di uno sviluppo in chiave evolucionistica. Di conseguenza, l'apprendimento è considerato permanente e gli individui si trasformano lungo l'intero ciclo di vita, secondo una visione olistica e complessa dell'apprendimento umano.

La stessa Young-Bruehl sosteneva con fermezza che l'imaturità attribuita all'infanzia non si contrappone ad un'effettiva maturità adulta, scientificamente dimostrata (2012, p. 44). Anche questa maturità è una credenza funzionale

al mantenimento del pregiudizio contro l'infanzia. Infatti, nonostante nel Novecento la rappresentazione del mondo adulto sia stata oggetto di una rivoluzione epistemica, essa continua a costituire la norma indiscutibile a cui l'infanzia deve tendere e in cui deve svilupparsi:

adulthood constitutes the norm when a 'child' is defined through the adult/child binary. The 'child' is then positioned as the default defined in opposition to 'adult' by which childhood becomes merely a stage toward what it means to develop into adulthood (Adami, 2025, p. 43).

Con "adulterismo" si intende il potere degli adulti sotto forma di norme dominate dagli adulti e le modalità con cui l'età adulta viene posta in posizione di priorità e maggiore importanza rispetto all'infanzia (*ibidem*, p. 11).

Wall (2023) individua, tra i primi testi in cui compare il termine inglese "adulterism", il volume *Fireside Child-study. The Art of Being Fair and Kind*, scritto nel 1903 da Patterson Du Bois: l'educatore definisce l'adulterismo come "the rock of offence" "our worst enemy", un concentrato adulto di egoismo e di autosufficienza che crea una netta linea di demarcazione con l'infanzia. Secondo Patterson Du Bois, l'adulterismo può avere tre fonti: la persistente e tradizionale naturalizzazione dei bambini con determinate caratteristiche attribuite ("sono fatti così"); il desiderio di potere e autorità; il devoto e astratto rispetto verso le forme di dovere (Patterson Du Bois, 1903, p. 17).

In ambito psicologico, Jack Flasher (1978) ha definito l'adulterismo come quel comportamento che incentiva una relazione gerarchica relativamente fissa, in cui non solo i genitori, ma tutti gli adulti si considerano superiori a ciascun bambino o bambina, indistintamente dalla presenza o meno di un rapporto di familiarità o parentela (cfr. anche

Bell, 1995). Il rapporto di potere si può manifestare in diverse forme di abuso, nel momento in cui ci si approfitta in modo implicito o esplicito di questa gerarchia: anche un comportamento possessivo o eccessivamente protettivo è da considerarsi all'interno della stessa logica, dal momento che toglie la possibilità di esercitare e non riconosce le capacità e l'autonomia già conquistate dai più piccoli. Considerare in ogni modo gli altri così diversi da costituire una specie separata (Flasher, 1978) consente di motivare un comportamento ingiusto e di perpetuare un dominio sull'espressione e sulle possibilità di apprendimento, sui bisogni e sui diritti dei bambini e delle bambine (Holt, 1974).

L'adulthood, idea sottesa anche nella psicologia dello sviluppo (Burman, 1994/2016; Matusov e Hayes, 2000; Petr, 1992), disciplina di riferimento negli studi sull'infanzia, è problematico in quanto attribuisce virtù e abilità esclusivamente in base all'età:

adulthood over-estimates adults. It splits off their negative and failing qualities, and projects these on to children, while assuming that all virtues such being wise, kind and reliable only exist in adults and therefore adult control must not be questioned. Adulthood works in self-fulfilling prophecies by setting unjustly high barriers and low expectations for children's involvement in activities and relationships, increasing children's likely failures and attributing these to their incompetence and their need to be subordinate (Alderson, 2020, p. 30).

L'adulthood è stato anche interpretato come forma di pregiudizio strutturale (Fletcher, 2013), nella stessa accezione che Young-Bruehl ha dato al termine "childism". In questa direzione è stato, ad esempio, sviluppato l'approccio alla ridefinizione delle cornici sociali del maltrattamento infantile da parte dei sociologi Lombardo e Polonko:

similar to sexism, racism and classism, adultism refers to a system of structured in-equality or oppression that permeates relationships between children and adults. It denies children equal access to resources, including resources that would protect them from violence or allow them to seek change; maintains adults' power over them; promotes prejudice – ideology that children are inferior to adults and need to be controlled; and provides ideological and legal support for child maltreatment in the form of violations of children's physical and psychological integrity. Reconceptualizing child maltreatment through the concept of adultism permits the examination of research and policy across disciplines in a new way that helps to integrate perspectives and research findings (Lombardo e Polonko, 2010, pp. 94-95).

Infine, se si considera un assunto normativo della società, l'adultismo rappresenta ciò che per il sessismo è il patriarcato (Adami, 2025) e costituisce un lato del “paternalismo”, “when the *pater* or “father” is recognized as not only gendered but also aged” (Wall, 2023, p. 329). La prospettiva paternalistica rende invisibile l'infanzia nei discorsi politici e nei processi decisionali: la necessità del controllo adulto va a discapito dell'agency infantile. Come espressione di normatività, l'adultismo così inteso si instaura come radice della storica marginalizzazione sociale dell'infanzia, che “non è in grado di” comprendere, scegliere, esprimersi. Permette di far emergere come la discriminazione in base all'età nei confronti dell'infanzia sia problematica perché onnipresente, sistemica e pervasiva (Wall, 2023) e come le politiche e le pratiche siano rilevabili secondo i bisogni e gli interessi degli adulti, anche quando si presentano come *child-friendly* o *child-centered* (Adami, 2025).

II. *Lo sguardo adultocentrico*

Le relazioni professionali con i bambini e le bambine presuppongono elementi di complessità sulla base delle differenze implicate in soggetti di età diversa ed esigono una profonda consapevolezza: che siano genitori, insegnanti, medici, assistenti sociali, gli adulti che vivono relazioni quotidiane con i bambini devono acquisire strumenti che supportino il monitoraggio costante dei bias e dei pregiudizi adultocentrici su cui sono costruite culturalmente le loro idee, percezioni e azioni nei confronti del mondo infantile. Nel 1992, Christopher Petr ha analizzato le pratiche professionali degli assistenti sociali e i numerosi esempi in cui, pur nelle migliori intenzioni, le azioni e le parole veicolano una visione adultocentrica e hanno come conseguenza il mancato riconoscimento delle culture infantili. Le teorie psicologiche dello sviluppo, che hanno formato le professionalità, infatti, sottendono due pregiudizi: il primo è che i bambini e le bambine siano incompleti – non totalmente adulti, per implicazione non totalmente umani (Goode, 1986); il secondo è che sono essenzialmente incompetenti e incapaci, perché si misurano le loro capacità esclusivamente sulla base di quelle adulte.

Petr ha ripreso il termine “adultcentrism”¹ dal lavoro del sociologo David Goode (1986), che lo ha coniato per definire la tendenza degli adulti a guardare i bambini e le bambine dalla loro parziale prospettiva, senza metterla in discussione.

The elements of this framework represent commonsense convictions about children which emerge in adult theories

¹ In studi recenti (Biswas *et al.*, 2024) è stato notato che i termini “adultismo” e “adultocentrismo” sono stati usati anche come sinonimi: in particolare, si citano Abood 2009; Fletcher 2013; LeFrançois 2014.

and research on them. Such expressions are products of the practical relationships which children and adults form in our society and in a pragmatic framework are valid. They are part of an on-going organization, a social facticity, and are in this sense functional. [...] As empirical propositions about kids, they reveal more about those who make them than those about whom they are made. They are adult-biased or, to coin a phrase, *adultcentric*, interpretations of children (Goode, 1986, p. 84).

Questa visione, così come quella razzista e sessista, esiste in quanto funzionale ai meccanismi di uno specifico sistema, che non è l'unico possibile, ma è quello che permette a un determinato gruppo di mantenere in modo efficace il proprio maggiore potere. Tende all'universalismo e alla decontestualizzazione delle caratteristiche e delle esperienze infantili.

Questi elementi di critica radicale non intendono portare alla conclusione che non si debba più fare riferimento alle teorie *stage-development* o che si debba smettere di aiutare e sostenere i bambini a crescere. Inducono a considerare necessario prendere consapevolezza che questi filtri portano degli effetti anche molto comuni, come il non tener conto di ciò che i bambini sanno fare, sin dalla nascita, e sottovalutare le loro capacità. Vedremo più avanti come queste problematicità – che non sono in alcun modo imputabili esclusivamente alla psicologia dello sviluppo – investano campi anche molto diversi, dalla lingua alla politica, alle pratiche educative. Sono proprio la pervasività e la sistematicità dell'adultocentrismo che lo rendono invisibile agli occhi stessi degli adulti, perché le credenze sull'infanzia sono considerate normali, scontate, naturali. Costituiscono un sicuro bagaglio di conoscenza – anche scientifica – e plasmano le nostre percezioni. Se un bambino riferisce un av-

venimento particolare a scuola o in famiglia, non ci fidiamo del fatto che stia raccontando ciò che realmente è accaduto. Se a raccontarcelo è un adulto, non poniamo facilmente come assunto che stia raccontando il falso o che la sua narrazione sia una versione parziale di un evento. Questo accade anche a coloro che affermano il valore della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, anche a coloro che credono nella garanzia del diritto all'ascolto. Questo accade nonostante, invece, gli adulti sappiano fingere e dissimulare con molta più competenza dei bambini. E nonostante gli studi sulla comunicazione sottolineino da decenni la chiave interpretativa, dunque mai oggettiva e sempre parziale, di ogni atto di comunicazione umana. L'età permane, dunque, come asse di marginalizzazione sociale, politica, culturale.

6. Non chiamateli bambini

A change in language can transform our appreciation of the Cosmos.

B.L. Whorf, *Language, Thought and Reality*, 1956

I. *Il principio logocentrico*

“L'uomo è tale solo attraverso il linguaggio, ma per inventare il linguaggio egli doveva già essere uomo” (von Humboldt, 1820/1989, p. 123): il paradosso enunciato da von Humboldt, indicato come il precursore del relativismo linguistico, esplicita l'indissolubile circolarità tra umanità e linguaggio, ma anche tra linguaggio e pensiero. La lingua, infatti, non è strumento di un pensiero già costituito, non è un oggetto passivo, bensì è *enérgeia*, è organo del pensiero, il dispositivo che media il pensiero, lo influenza e lo trasforma (Di Cesare, 1991). Le diverse lingue rappresentano i prismi che riflettono e ricostruiscono parti di realtà nel pensiero, strutturandole in categorie linguistiche e culturali:

we cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way – an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language (Whorf, 1956, p. 213).

Ma questo accordo non è mai immutabile. La lingua non è mai neutra, né statica, ma è transeunte, cambia forma intrecciando i suoi tragitti con la modifica del pensiero e del modo

di guardare e riconoscere ciò a cui dà significato¹. La categorizzazione ha molteplici ramificazioni (Bruner, 2009), portandoci a discernere anche cose o eventi che non abbiamo direttamente percepito, ma anche limitando e restringendo il nostro campo di percezione e di lettura della realtà. Dunque, se le categorie linguistiche sono imprescindibili per conoscere e orientarci nel mondo, i loro confini non sono rigidi e immutabili e i meccanismi di funzionamento delle lingue permettono risignificazioni. Cambiano le parole, cambia il pensiero. Se il nostro modo di entrare in rapporto con la realtà e di descriverla è condizionato da come la nominiamo e dai significati che nei termini si condensano, allora indagare i termini relativi all'infanzia può fare emergere elementi utili per la nostra analisi sul *childism* e sull'adultocentrismo.

Il principio logocentrico occidentale e la sua “metafisica della presenza”² (Derrida, 1967/2024) valorizzano il significante – la parola pronunciata – più della cosa significata. In questo senso è messa al centro la principale distinzione tra gli esseri umani e gli animali attraverso il criterio del *logos*, la ca-

¹ Gli estremi della relazione tra le categorie linguistiche e quelle cognitive comuni vengono definiti da Bruner come “teorie dell’abito”, secondo cui il linguaggio si adatta a categorie comuni di pensiero, e “teorie dello stampo”, secondo cui il linguaggio modella attraverso i termini le categorie di pensiero (Bruner, 2009, p. 27). Non si approfondirà la controversia teorica su questa relazione, ma si sottolinea come in entrambe le posizioni, e nelle diverse conciliazioni formulate, linguaggio e pensiero siano interdipendenti, in modo tale che modificando una categorizzazione, si modifica anche l'altra.

² Derrida critica la preminenza del principio logocentrico occidentale, e il suo inestricabile legame con la metafisica. Nel volume concentra una parte su Jean-Jacques Rousseau, la cui riflessione filosofica e il cui rapporto con la scrittura segnano un momento significativo di passaggio all'interno della tradizione metafisica occidentale.

pacità non solo di emettere suoni, ma di articolare codici di pensiero attraverso codici linguistici condivisi. In quanto categoria discriminante che separa ciò che è umano da ciò che non è umano, il linguaggio attua un meccanismo di auto-rappresentazione che designa un “noi” rispetto ad un “altro” difettoso o mancante di *logos*. Il principio logocentrico rappresenta la discriminante per eccellenza degli adulti dai non-adulti, degli esseri umani dai non-umani: l’infanzia è un mondo senza ragionamento verbale, senza cultura, in quanto *infans* è colui “che non sa parlare, che non parla secondo una regola, ma balbetta o sussurra o si lamenta perché non è ancora inserito e non si vuole inserire nel codice pattuito” (Marchetti, 1996, p. 33). Ciò non vuol dire soltanto che il linguaggio dell’infanzia è il parametro della sua definizione, ma che il perimetro dell’espressione verbale infantile sta in uno sguardo adultocentrico che non lo riconosce, perché non segue l’ordine, le logiche adulte, non crea le connessioni riconoscibili tra significanti e significati. Alle espressioni verbali infantili non viene attribuita nessuna interpretazione del mondo, sono considerate un codice inesistente, un “non-linguaggio”.

Although the Western idea of civilizational progress would take many forms over time (e.g. Christian, cultural, national, and scientific), each instantiation features the same defining central logic: human beings, as individuals and as a species, progress out of a bestial state into a fully human state through education. This central logic embodies a veneration of *logos*, language and reason, as the definitively human form of relating to the world and others, always and explicitly understood in contradistinction to the animalian or *feral* child’s rational deficiency (Rollo, 2018, p. 64).

L'obiettivo delle azioni educative sull'*infante* è quello di trasformarlo in *fante*, capace di un linguaggio e di un pensiero che siano ordinati e condivisi, che permettano la comunicazione con gli altri – che sono innanzitutto gli adulti – e che diano la possibilità agli adulti di comprendere i messaggi.

Se da un lato il termine “infante” ci risulta oscuro, perché non utilizzato più da tempo nella lingua italiana, la parola “infanzia”, di uso assai comune, si riferisce ad un periodo specifico e preciso, culturalmente definito, che va ben oltre il passaggio all'apprendimento del codice linguistico familiare. Questo ampliamento sembra far notare che, in fondo, non basta imparare la lingua degli adulti per essere considerati all'altezza di una comunicazione e di una relazione paritaria con loro. Se ampliamo gli esempi ad altre lingue europee, scopriamo che “i francesi considerano tuttora il termine *enfance* alla maniera di Rousseau, e cioè il periodo che giunge sino all'adolescenza” (Postman, 1982/2005, p. 9), così come “*child*, *Kinder*, *niño* possono indicare il pop-pante come il giovane con tanto di barba, con estensione maggiore che da noi” (Santoni Rugiu, 1995, p. 256).

II. *Infanzia “in catene”*

Il termine “infanzia” costituisce la principale categoria di riferimento nell'uso quotidiano così come nel discorso scientifico. Pur nelle differenze culturali e storiche che attraversano i confini mobili a cui si fa e si è fatto riferimento, non si è mai messo in discussione l'uso stesso di questo termine.

Eppure, se approfondiamo ulteriormente le connessioni e le diramazioni che a questo termine si collegano, emerge in modo evidente quanto la parola si traduca in un prodotto e uno strumento codificato sorto da una sistemica visione

adultocentrica. Ritornando alla parola “infante”, che avevamo momentaneamente messo da parte perché caduta in disuso per indicare i bambini appena nati, essa riporta alla memoria l’immagine ispanica dell’*Infanta*: nelle monarchie di Spagna e Portogallo, l’*Infante* e l’*Infanta* erano rispettivamente il principe e la principessa non primogeniti, che non ereditavano il trono dal padre. Pur essendo un titolo onorifico, legato ad uno status sociale elevato, segnava comunque una gerarchia interna tra figli e si legava all’impossibilità di raggiungere lo status più elevato, il *telos* dei regnanti. Un *infans* destinato a rimanere mancante e incompleto per tutta la vita, dato che il titolo non si perdeva neanche con il raggiungimento dell’età adulta.

Il termine “infante” è accompagnato dalla forma aferetica “fante”, che indicava giovani servi o garzoni, paggi o soldati a piedi:

siccome nel Medio Evo i nobili militavano a cavallo seguiti dai loro servi, che formavano la milizia a piedi, così la voce passò a significare Soldato a piedi, e in più largo senso Uomo che attende al mestiere delle armi (Pianigiani, 1907).

Da “fante” deriva “lestofante”, che indica una “persona di pochi scrupoli, abile nell’ingannare altri con parole; imbroglione” (Vocabolario Treccani online). E ancora oggi è diffusa una forma diminutiva, con terminazione di origine meridionale (-ullo): “fanciullo”. Come “fante” nel significato di “garzone”, così con il femminile “fantescia” si designava nel passato una giovane serva (Santoni Rugiu, 1995).

Se confrontiamo questi ultimi termini con altre parole appartenenti a lingue europee differenti, possiamo individuare attribuzioni e significati simili nei casi dell’inglese “boy”, del francese “garçon” e del tedesco “Magd”.

Nella lingua inglese, la distinzione per sesso che in italia-

no esiste nella coppia “bambino-bambina” non si trova nel neutro “child”, che indica “il bambino, la bambina, il figlio, la figlia”, bensì nei termini “boy” e “girl”. Così come per l’italiano “infanzia”, anche in inglese esiste una radice non visibile, né trasparente, né esplicita che si è dimenticata nel corso del tempo, ma che permane nel portato storico-culturale del termine “boy”. Infatti, “the primary meaning would be “man in fetters”, hence “slave”, “serf”” (Hoad, 1996, p. 48). Nel XIII secolo ci sono già testimonianze dell’uso di questa parola per indicare servi di sesso maschile, giovani appartenenti ad una classe sociale bassa. Contemporaneamente, il termine designava “il briccone”, “il buffone”, “il birbante”, colui che non seguiva le regole sociali, che provocava disordine. Un secolo più tardi, il termine indicava già il bambino, ma nel XVII secolo si attesta l’uso parallelo per indicare sia il “servo nativo” che lo “schiavo negro”.

“Garçon” è una parola molto comune in francese che ha mantenuto entrambi i principali significati che ha accolto negli anni: può essere tradotta letteralmente come “ragazzo”, ma anche come “cameriere”. Pur avendo perso una connotazione negativa esplicita, è collegata anch’essa a un tipo di lavoro umile e, in modo più evidente in determinati contesti, sottostante alle richieste di chi viene servito. In italiano è stato recepito proprio nella parola “garzone”, che si riferiva anche in questo caso ad un giovane preposto a svolgere alcuni servizi richiesti, come il trasporto di bagagli e di oggetti pesanti.

Per indicare bambine, giovani donne, fanciulle, in tedesco la parola inizialmente usata, “Magd”,

ha subito un restringimento semantico negativo di “ragazza di servizio”, “fantasca” [...], mentre l’antico valore è stato assunto dal diminutivo *Mädchen* (XVII sec.), ancora *Mägdchen* in Lessing. È frequente, come abbiamo visto, un passaggio

semantico di questo tipo per quanto riguarda persone giovani, vedi nel nostro ambito semantico anche *Dirne*, in alto tedesco antico molto positiva, riferita anche alla Vergine, come d'altronde *Magd*, oggi termine negativo, "prostituta o simile" (Bosco Coletsos, 1993, pp. 82-83).

Questi esempi lasciano emergere come il campo semantico legato a queste categorie sia connotato negativamente dal livello sociale svantaggiato a cui si riferiscono, assoggettato a coloro che detengono un potere e un prestigio maggiori e che si definiscono su una scala valoriale ad un grado più alto.

Anche nel caso dei termini linguistici, l'infanzia costituisce una categoria in cui circoscrivere una differenza, rientrando nelle relazioni di potere che si sostengono non su una "differently-equality", come Moosa-Mitha propone per le configurazioni politiche e sociali, bensì come forma di estraneità da cui distinguersi. Un rapporto secondo cui "la differenza si converte in ineguaglianza, l'eguaglianza in identità; sono le due grandi figure del rapporto con l'altro, che ne disegnano l'inevitabile spazio" (Todorov, 1982/1992, p. 176).

Uguaglianza e differenza sono, in questo caso, accoppiate a identificazione e svalutazione, prodotte da uno sguardo che si ripete ogni volta che si incontra un bambino, un ragazzo. Nonostante abbiano anche superato il periodo infantile dell'incapacità linguistica, fanti e fantesche, Infante e garzoni ereditano uno statuto *altro* rispetto alla cultura *alta*, in quanto i bambini, così come "gli schiavi assommano in sé due qualità (sono 'persone' e sono 'cose') e dunque non sembrano appartenere alla specie umana, ma piuttosto a quel genere di animali irrazionali che rientrano nella categoria del legittimo possesso" (Burgio, 1998, p. 58). Ad essi la parola non è riconosciuta, né viene data, anzi spesso viene

tolta. Il principio logocentrico che caratterizza l'Occidente si poggia sull'inscindibile legame tra dimensione linguistica e razionale, di parola e di pensiero. E su di esso si fonda la distinzione paradigmatica tra un *noi* pienamente umano e un *altro* animalesco, incompleto, difettoso, caotico.

III. *Barbari, bambini e altre bestie*

Nella lingua italiana, i termini “infanzia” e “bambini” non vengono utilizzati nelle stesse occasioni, esistono tra essi una differenza e un collegamento:

il singolo bambino è osservato sia per il suo agire autonomo sia in quanto membro della categoria generale dei “bambini”, e nella collettività definita infanzia, per il suo essere in una fase peculiare del corso della vita. La categoria generale dei bambini e la collettività definita come infanzia determinano la concezione del bambino specifico e lo collocano in una posizione sociale peculiare (Baraldi, 2008, pp. 30-31).

La pervasività del principio logocentrico si riflette nel legame tra lingua e pensiero che emerge anche nel termine “bambino”. Nonostante la desinenza richiami una nota vezzeggiativa, “bambino” è il diminutivo di “bambo”, aggettivo maschile del XII secolo, rimasto in alcuni dialetti nelle forme di “babbu, bambu”, con il significato di “sciocco, stupido, scimunito”. Il bambino è un piccolo sciocco.

A sua volta, lo stesso “bambo” deriva dal greco antico *βαμβάινω* “rimbambire, balbettare” e attraverso il tardo latino *bambalio-bambalionis* è diventato il “balbuziente” (Pancera, 1982, p. 191). La radice indoeuropea da cui proviene la parola greca è la stessa da cui proviene il termine *βάρβαρος*, “barbaro”: con questa parola venivano indicati gli stranieri, riconoscibili dal loro linguaggio incomprensibile,

inceppato, disordinato. Ma anche distinti dai greci per la loro rozzezza, mancanza di pensiero logico e di conoscenza, efferatezza. Sia “bambino” che “barbaro” sono parole costituite dalla ripetizione tentennante della radice **ba-*. In inglese, il termine “baby” ha la stessa radice. Straniero, strano, estraneo alla cultura in quanto balbettante.

Anche il corpo, le sue funzioni e acquisizioni sono coinvolte in un processo analogo, in cui appaiono nuovamente i tratti deficitari emersi in riferimento all’*infans*: i piccoli che iniziano a camminare vengono chiamati in lingua inglese “toddler”, esseri traballanti nel mondo, destinati a camminare a piedi – e non a cavallo – per ancora molti anni. Essi vengono dunque definiti non attraverso la loro iniziativa, l’aspirazione all’autonomia – spesso peraltro interpretata come una fuga dal controllo adulto –, bensì sulla base della loro precarietà e debolezza. Perché ancora una volta perdono nel confronto con gli adulti, sicuri dei loro passi, abili nel loro linguaggio. Parola, pensiero e corpo corrispondono agli elementi di un ritratto di “non-umani” che, in quanto non appartenenti a quel *noi*, sono “quasi animali”, non normali. Il corpo non è solo metafora, è indice, segno visibile di ciò che i bambini non sono:

nella *Historia animalium* (588a, 38) scopriamo che i fanciulli sono simili ai nani nella loro struttura corporea e, come i nani, hanno la memoria debole in modo anormale. La loro memoria è debole a causa del peso delle loro parti superiori in relazione al resto del loro corpo (Boas, 1966/1973, p. 3).

Sui corpi dell’infanzia sono ritratte ulteriori mancanze: i bambini e le bambine non sono padroni del loro corpo, così come del loro pensiero e del loro linguaggio. Sono “pisciucoli” in dialetto napoletano, perché non espletano autonomamente le loro funzioni fisiologiche. Proprio perché

la corporeità è dispositivo del pensiero e strumento del linguaggio, i corpi hanno bisogno di essere controllati: parallelo al processo che porterà all'indipendenza e all'autonomia attraverso il movimento, si attua il pressante modellamento dei corpi attraverso l'omologazione e la corporeità coatta.

Enzensberger, ne *La grande migrazione*, elenca una serie di altri esempi di come l'altro venga spesso connotato come deficitario, bestializzante:

gli indiani Nashua chiamavano le tribù vicine *popolaca*, ossia “quelli che balbettano”, e *mezahua*, “quelli che bramiscono come i cervi”. Un tedesco in russo si chiama *nemec*; questa parola ha origine da *nemoj* (= “muto”); si tratta dunque di uno che non può parlare. La parola greca *barbaros*, usata per i non greci, ha il significato originario di “balbettante, tartagliante” e implica spesso il significato di “incolto, rozzo, vile, crudele, selvaggio, violento, avido, infedele”. Gli *Ottentotti*, una parola che in afrikaans significa “balbuziente”, chiamano se stessi *k'oi-n*= “gli uomini”. Anche per gli Ainu il nome della loro tribù è identico alla parola che designa gli uomini, mentre i giapponesi li chiamano *emishi* = “barbari”. Lo stesso vale per i Camciadali che si denominano *itelmen* = “uomini”, superati in questo senso solo dai Ciukci, i quali credono fermamente di essere i *luorawetlan* = “i veri uomini” (Enzensberger, 1993, pp. 11-12).

Il logocentrismo si accompagna così all'etnocentrismo, nella misura in cui chi non sa parlare bene, e non sa ragionare bene, non è da considerare un essere umano a pieno titolo, rispetto a un endogrupo in cui lingua, pensiero e umanità sono pienamente riconosciuti. A partire dalle parole che lo definiscono.

Rollo (2018) ricostruisce un'ulteriore linea di analisi, attraverso lo sviluppo storico di un'“omologia civilizzatrice”

tra indigeni e bambini, entrambi considerati semplici, naturali, primitivi e mancanti di consapevolezza o coscienza di sé. Queste caratteristiche non rappresentano un'analogia, bensì un'omologia in quanto codificate come *essenziali* di queste categorie di soggetti. Uday Singh Mehta (1999), osservando come quasi tutte le popolazioni non occidentali siano state oggetto di questo parallelismo, lo individua come il punto fisso che ha motivato e sottende istruzione, governo e allineamento con il progresso. Il meccanismo di costruzione di un'alterità "less than human" descritto da Livingstone Smith (2011) punta su termini che sostengono una deumanizzazione che prende la forma esplicitamente animalesca: in uno dei numerosi esempi portati dallo studioso, si fa riferimento all'argomentazione dello spagnolo Juan Ginés de Sepúlveda che nel XVI secolo, per giustificare l'uso della forza contro i nativi americani,

he insisted that there is almost as great a difference between Indians and Spaniards as between monkeys and men, and assured the jury that "you will scarcely find even vestiges of humanity" in them, and that, although the natives are not "monkeys and bears", their mental abilities are like those of "bees and spiders" (Livingstone Smith, 2011, pp. 77-78).

Anche Genovese (2003) ha sottolineato come

le metafore per connotare in maniera negativa gli altri sono davvero tante: scimmie, uova di pidocchi, figli di una scimmia e di un maiale, vermi umani, ratti, virus, bacilli, tenie, vermi solitari ecc. Conseguentemente anche le azioni (violente) rivolte (o pensate) contro gli altri vengono sempre identificate come gesti di pulizia e come atti di purificazione; i verbi che vengono utilizzati per definirne l'azione (ipotetica o reale) ne sono una eloquente testimonianza: disinfestare, ripulire,

risanare, depurare, eliminare, disinquinare, derattizzare, disinfettare, purificare, sterilizzare, decontaminare, bonificare ecc. (Genovese, 2003, pp. 78-79).

Il concetto di *childhood animality*, i “feral children” descritti da Rollo creano un ulteriore ponte di rappresentazione, ma anche di disumanizzazione. La connessione tra mondo animale e mondo infantile fa ulteriormente emergere la poliedricità del rapporto adultocentrico con l’infanzia: “children’s essential animality has sometimes been viewed as problematic; at other times the animal nature of children has been idealized. The equation of child with animal remains” (Melson, 2005, p. 35).

Il nativo è temporaneamente in difetto, la sua maturità può avvenire attraverso l’intervento civilizzatore degli occidentali. Allo stesso modo, il bambino è temporaneamente mancante di linguaggio e pensiero, fino al raggiungimento dell’età adulta. La categorizzazione dell’infanzia è considerata da Rollo, dunque, la cifra su cui affonda la concettualizzazione dei nativi, squalificati come i bambini dal loro ruolo di agenti politici capaci di gestire i territori e di esercitare diritti e doveri, come nei casi di colonialismo di insediamento, in cui la popolazione indigena viene progressivamente “cancellata” e sostituita dal gruppo che occupa in modo permanente un territorio. Allo stesso modo, attraverso l’intervento adulto si intendono sostituire i tratti ritenuti “infantili”, quelli che un adulto non dovrebbe mai assumere, per colonizzare la cultura infantile (Ginzburg, 1979).

IV. *Una purezza eccezionale*

L’infanzia ha mantenuto nel corso del tempo un’ambiguità che, accentuandone per difetto e anomalia le caratteristiche

attribuite, da un lato la rende pericolosa – potenzialmente o realmente nelle diverse proiezioni –, dall’altro la idealizza, a partire da uno stato naturalmente innocente. I processi di significazione legati al termine latino “*puer*” sono un ottimo esempio disvelatore di questa attribuzione. L’ipotesi etimologica che nel passato era riferita al termine “*puer*” era quella attestata da Isidoro di Siviglia, che nell’opera *Etymologiae* (XI, 2) affermava che i bambini sono detti *pueri* perché sono puri, cioè impuberi. Il *puer* era considerato così intrinsecamente connesso al concetto di *purus*, dal momento che si riconosceva ai bambini una sacralità data dalla loro purezza, “implicitamente legata alla condizione di impuberi” (Néraudau, 1996, p. 35). La purezza era inizialmente per i romani una qualità fisica, che indicava non “l’innocenza sessuale, bensì la mancanza di peluria sulle guance” (Cunningham, 1997, p. 33). In seguito, nei molteplici livelli semantici legati all’infanzia giunti al mondo medievale, fino a quello moderno, l’associazione tra *puer* e *purus*, rafforzata dalla correlazione tra corpo e spirito, resero la qualità fisica come implicita di una qualità morale.

Il fatto ancora più interessante è che, nonostante questa etimologia si sia rivelata falsa, erronea, essa abbia portato e lasciato traccia di un sentire comune rispetto all’immagine dell’infanzia: non valida a livello filologico, essa mostra in maniera ancora più palese come le attribuzioni relative al linguaggio siano mezzo per motivare, costruire e rinforzare concezioni che non sono naturali, bensì sociali e culturali.

Anche la persona che possiede questa eccezionale purezza assume una forma di alterità e di differenza, un’uscita dall’ordinario e una violazione della consueta realtà. Dal latino “*puer*” oggi rimane nella lingua italiana l’aggettivo “*puerile*”, riferito non ai bambini e alle bambine, ma carico di un giudizio negativo nei confronti di un adulto che “si

comporta come un bambino”, che ha atteggiamenti caratterizzati da mancanza di consapevolezza, eccessiva emotività e da non conformità alle norme sociali, associati alla sfera infantile. Da espressioni come questa si evince la categorizzazione che la sottende:

the way we perceive children and concomitantly our attitudes towards them depend very much on how we interpret their activities; in other words, on the meaning we assign to their activities. [...] It is beyond doubt that children generally are viewed in terms of the spontaneous category. This is illustrated when we derogatively speak of “childish” adults and, more appreciatively, use the phrase “childlike”. There is a plethora of these denigrating expressions, which unfortunately are unwittingly supported by the scientific treatment of childhood. But we need not deny children their affective traits to understand that they also perform instrumental functions in and for society, and we need not jettison psychological wisdom to hold the view that children have important sociological attributes (Qvotrup, 1985, pp. 129-130).

Un paragone rispetto a questa attribuzione di eccezionalità è con la figura foucaultiana del folle,

colui il cui discorso non può circolare come quello degli altri: capita che la sua parola sia considerata nulla e senza effetto, non avendo né verità né importanza [...]; capita anche, in compenso, che le si attribuiscono, all'opposto di ogni altra parola, strani poteri, quale quello di dire una verità nascosta, di annunciare l'avvenire, di vedere del tutto ingenuamente quello che la saggezza degli altri non può scorgere (Foucault, 1969/1971, pp. 5-6).

Il bambino, così come il folle, deve adeguare il proprio linguaggio per essere inserito nella società, dal momento

che il suo linguaggio e il suo comportamento non sono “normali”. Allo stesso tempo può esprimersi in modo “più che normale”, portatore di un messaggio veritiero e di un significato magico o profondo: dalla mancanza di senso si passa così all’eccesso di senso, pur mantenendosi quell’intraducibilità di fondo che non permette la comprensione adulta.

V. *In mezzo al guado*

Nel corso di questo sviluppo lineare incontriamo una forma ibrida, l'*adulescens* (participio presente di “adolescere”), che si sta sviluppando, che sta progredendo verso la meta finale, verso lo stadio conclusivo dell'*adultus* (participio passato di “adolescere”), in cui il disordine confluisce nell’ordine, il conflitto trova posto nella conformità alle norme: tutta la vita proiettata all’inserimento sociale implica una preparazione ad un livello superiore, in cui il raggiungimento della presunta maturità renda completo il percorso personale di crescita. La crescita presuppone un tempo evolutivo, un movimento lineare.

Nonostante l’antropologia abbia da tempo messo in discussione la concezione univoca di adolescenza come periodo caratterizzato da conflitto e tensione emotiva – il già citato lavoro di Mead ne è un esempio classico –, questa rappresentazione si reitera nel contesto occidentale. Già alla fine degli anni Venti del Novecento la stessa Mead ipotizzava che cambiare le condizioni di vita degli adolescenti statunitensi avrebbe promosso un cambiamento rispetto ai meccanismi culturali che inducono all’attraversamento problematico di questa fase di vita. Oggi ci si confronta, invece, con una rappresentazione che conferma questa concezione e alimenta un pregiudizio nei confronti degli adolescenti deno-

minato *teenism*, sulla scorta dell'interpretazione di childism di Young-Bruehl (Novick e Novick, 2022). Questa concezione adulta indebolisce il riconoscimento delle capacità e degli strumenti generativi dei ragazzi e delle ragazze. D'altro canto, la distinzione binaria tra infanzia e *adulthood*, seppur sempre presente, inizia a mostrare interstizi interessanti che andrebbero ulteriormente analizzati ed esplorati: nel mondo editoriale, ad esempio, si parla di letteratura *crossover* – termine valorizzato dai libri di Harry Potter in poi (Beckett, 2011), frutto di uno sconfinamento tra le diverse fasi della vita, collegata a fenomeni denominati *tweenager* e *kiddultery*, i quali indicano rispettivamente un'“adultificazione” dei bambini e un'“infantilizzazione” degli adulti (Falconer, 2009; Paruolo, 2014); negli studi psicologici, l'*emerging adulthood* (Arnett, 2004) è stata definita come una fase caratterizzata da incertezza e precarietà, ma anche di esplorazione e apertura alle possibilità, nata dai cambiamenti sociali dei paesi industrializzati.

Ci servono ricorsivamente parole nuove o significati nuovi per rinnovare quelle che già abbiamo. E intanto ci accorgiamo ben presto che le parole nuove di cui disponiamo perdono rapidamente la loro capacità di imprimere una propulsione al pensiero, poiché i fenomeni e i processi che grazie a esse conosciamo, esprimiamo e descriviamo sono sempre più dinamici dei significati che sappiamo produrre e codificare, sono sempre sovrabbondanti rispetto alle potenzialità del linguaggio e dunque del pensiero stesso. La sola possibilità che abbiamo, per stare in questa relazione fluida e perennemente in mutamento con la realtà che siamo e che abbiamo dentro e intorno a noi, è quella di trovarne sempre di nuove e, contemporaneamente, lasciare da parte quelle vecchie ormai obsolete (Macinai e Biemmi, 2023, p. 103).

Nuove parole emergono, vecchie parole mutano forma, o vengono sostituite da altre, al cambiare dello sguardo. I confini delle categorie diventano sempre più porosi. I tempi sembrano maturi per catalizzare l'attenzione su questi processi e per attivare nuove proposte su cui far leva per trasformazioni feconde, che vadano in direzione di una ricostruzione delle cornici socio-culturali in cui ci orientiamo.

VI. *Cambiare le parole che feriscono*

Ogni pratica discorsiva non può essere letta in modo univoco, ma viene attraversata su più livelli, entro cui “si forma e si deforma, compare e scompare una pluralità contorta – sovrapposta e lacunosa al tempo stesso – di oggetti” (Foucault, 1969/1971, p. 59). Possiamo usare questa costellazione parziale di termini riferiti all'infanzia come una lente che ci invita a osservare le pieghe nascoste dell'adulterocentrismo.

La lingua italiana riferita alle persone alla loro nascita e nei primi anni di vita mostra una densità adulterocentrica invisibile e inconsapevole nella nostra società. Eppure la storia della lingua italiana ci riporta numerosi esempi in cui l'intenzione di un cambiamento culturale capillare è partito o ha attraversato la necessità di apportare dei cambiamenti linguistici. Se ci limitiamo alla dimensione nazionale, basti ricordare due casi. Il primo esempio è il lavoro *Il sessismo nella lingua italiana* (1987/1993) della linguista Alma Sabatini³, affidatole nel 1986 dalla appena nata *Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna* della Presidenza del Consiglio dei

³ Il lavoro è stato realizzato con la collaborazione di Marcella Mariani e la partecipazione alla ricerca di Edda Billi e Alda Santangelo.

Ministri. Lo studio ha analizzato non tanto la lingua usata dalle donne, filone di studio statunitense diffuso sin dagli anni Settanta sul rapporto donna-linguaggio, bensì

la donna nella lingua — forme “sessiste” della lingua quale “corpus” a disposizione di donne e uomini: elementi linguistici inerenti alla lingua a livello grammaticale e strutturale dissimmetrici e discriminatori rispetto alle donne; uso di lessemi, di locuzioni ed immagini stereotipate e riduttive della donna (Sabatini, 1987/1993, p. 20).

L'intenzione espressa dall'autrice è stata quella di mettere in luce “i presupposti culturali che le sottendono indi mostrandone l'incidenza sui processi mentali e gli effetti pratici sullo sviluppo politico e sociale degli individui di entrambi i sessi” (ivi).

Allo stesso modo, sembra che nella lingua italiana i termini riferiti all'infanzia – compreso lo stesso termine “infanzia” – vengano ancora utilizzati come neutri, addirittura come vezzeggiativi (come nel caso di “bambino”). Le parole restano nell'uso comune e specialistico senza essere messe in discussione, scovre da uno sguardo critico. Sembra che non si riesca a uscire dai meccanismi viziosi di uno sguardo che, attraverso la lingua, trova spazio per autoproclamarsi *adulto* cioè completo, giunto al traguardo, attraverso una forma di altro da denigrare.

La definizione di “minore”, riferita al bambino nella lingua italiana, chiarisce il significato di questa comparazione. La condizione minorile è una condizione provvisoria, legata all'età: indica una struttura normativa, che vincola le azioni dei bambini e il punto di passaggio alla maggiore età. Questa struttura indica una differenza rispetto al futuro, cioè che i bambini sono “minori” degli adulti. Il riferimento al futuro

implica che essi debbano superare la condizione che li caratterizza e “svilupparsi”, cioè progredire verso l’età adulta (Baraldi, 2008, pp. 14-15).

Un secondo esempio italiano che ha segnato il mutamento delle pratiche discorsive per volontà di un cambiamento di pensiero e di comportamenti è il lavoro della *Commissione “Jo Cox” sull’intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio*, istituita nel 2016 e presieduta dal Presidente della Camera. Un Comitato ristretto multidisciplinare, presieduto dalla sociologa Chiara Saraceno, ha esaminato le definizioni di discorso e crimini d’odio a livello nazionale e internazionale e ha indagato le cause e le forme del linguaggio e delle azioni d’odio. In particolare, il rapporto tra linguaggio e comportamenti negativi, di discriminazione e di violenza, è evidenziato in questa modalità:

il discorso d’odio è una forma estrema di intolleranza che se non contrastata può contribuire a creare un ambiente favorevole al verificarsi di crimini d’odio; dall’altra, esso segnala, il più delle volte, il radicamento di vere e proprie forme di discriminazione nei confronti dei soggetti colpiti. Per questo ragionare sui discorsi d’odio porterà inevitabilmente a interrogarsi sia sull’interpretazione e la dimensione del diritto di libertà di espressione, sia sulla declinazione del principio di uguaglianza (Commissione “Jo Cox”, 2017, p. 10).

La relazione finale fa esplicito riferimento alla *Raccomandazione di politica generale n. 15 della Commissione europea contro il razzismo e l’intolleranza del Consiglio d’Europa* (ECRI) del 21 marzo 2016. Nel documento internazionale il concetto di *discorso dell’odio* (*hate speech*) viene definito come

l'istigazione, la promozione o l'incitamento alla denigrazione, all'odio o alla diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o il fatto di sottoporre a soprusi, molestie, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce tale persona o gruppo, e comprende la giustificazione di queste varie forme di espressione, fondata su una serie di motivi, quali la "razza", il colore, la lingua, la religione o le convinzioni, la nazionalità o l'origine nazionale o etnica, nonché l'ascendenza, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e ogni altra caratteristica o situazione personale (Commissione ECRI, 2016, corsivo mio).

La discriminazione in base all'età è, dunque, contemplata in questo concetto, ma nel documento italiano viene associata esclusivamente ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, definiti come comportamenti aggressivi che si manifestano nel rapporto tra pari, tra bambini di età scolare. Le altre forme di aggressività e violenza psicologica e fisica sono associate ad altre categorie di persone, in particolare migranti, disabili, omosessuali e donne, anche in chiave intersezionale. Altri abusi nei confronti delle bambine e dei bambini compaiono solo in quanto figlie e figli di donne che subiscono violenze, i quali assistono o subiscono essi stessi atti di violenza, all'interno di quella che viene definita "trasmissione intergenerazionale della violenza":

le donne che hanno assistito da bambine alle violenze tra i genitori o che le hanno subite esse stesse, da adulte sono più frequentemente vittime; gli uomini che hanno assistito da bambini alle violenze tra i genitori o che le hanno subite essi stessi, sono più frequentemente partner violenti da adulti (*ibidem*, p. 50).

Il childism offre un livello di analisi ulteriore che viene a mancare anche nelle azioni più sensibili e attente. Seguendo, infatti, l'interpretazione di Tullio De Mauro nel suo contributo alla relazione, *Parole per ferire* (*ibidem*, pp. 23-37), il discorso e le azioni d'odio non sono riferibili soltanto a quei termini che esplicitamente sono denigratori e dichiaratamente dispregiativi (*derogatory words*). La definizione di "hate words" proposta da Peckman (2005), da cui De Mauro parte per la sua argomentazione, non include solo gli insulti e le parolacce, ma anche "le parole su cui la *political correctness* ha portato l'attenzione, designazioni insultanti di categorie deboli o tali ritenute" (*ibidem*, p. 25).

Tra le parole che evocano stereotipi negativi, ritroviamo così l'etnico "barbaro"; "facchino", che indica una professione socialmente valutata negativamente o disprezzata; "bamberottolo", che sottolinea una diversità fisica, e "babbeo, babbaleo, babbalone, babbalucco", che fanno riferimento a una diversità psichica, mentale, intellettuale e che provengono tutte dalla radice **ba*, nelle sue varianti di significato già analizzate. Nell'elenco ritroviamo anche "bambinesco" e "puerile", che fanno esplicitamente riferimento al mondo dell'infanzia con un'accezione negativa. Questi termini, le cui connessioni sono state rintracciate in questo capitolo, vengono definiti da De Mauro "parole per ferire a doppio taglio", in quanto offendono una persona o un oggetto o attività ma anche evocano offensivamente un'intera categoria" (*ibidem*, p. 26).

A sua volta, il linguista sceglie un criterio più vasto di selezione, ampliando il repertorio di "parole per ferire" a "una vasta categoria di parole che non sono in sé volgari insulti né sono parole riconducibili a stereotipi etnici e sociali" (*ibidem*, p. 25), includendo

anche, oltre le parole portatrici di stereotipi (*baluba, omo*), altresì parole di valore prevalentemente neutro che, tuttavia, presentano accezioni spregiative e sono in tali accezioni eccellenti insulti (*accademia, maiale, pappagallo, professore*) come spesso viene rivelato da alcuni derivati che selezionano e mettono in luce l'accezione negativa (*accademismo, maialata, pappagallismo, professorale*) (ivi).

Parole che hanno un valore prevalentemente neutro e descrittivo, ma “nelle pieghe del loro significato hanno accezioni che nascono da usi spregiativi e ne permettono l'utilizzazione in tale funzione” (*ibidem*, p. 29).

Tra queste compare, ad esempio, “*puro* come sostantivo “ingenuo”, come aggettivo “limitato, dedito a una sola specifica attività con poca intelligenza del restante mondo” (già latino: *purus grammaticus purus asinus*)” (*ibidem*, p. 33), a conferma delle distorsioni che la purezza e l'innocenza attribuite alla prima infanzia assumono nel mondo adulto. Ma troviamo anche “birbante”, “poppante”, “sbarbatello”, spesso usati rivolgendosi a bambini e bambine, e “scarabocchiere” e “scarabocchio”, che fanno riferimento alla connotazione negativa di un'attività infantile.

Alcune parole riferite al mondo infantile sono state inserite in un primo repertorio di *hate words*, ma appare evidente come il childism apporti un ulteriore livello di analisi da approfondire.

Una prima proposta è quella di rilevare come necessarie alcune nuove ipotesi che puntino sulla

riflessione e la presa di coscienza dei valori e degli effetti di senso della lingua che parliamo; la finalità pratica è lo stimolo verso un uso della lingua che rappresenti le donne più da vicino e che apra varchi alle novità che finora sono rimaste inesprese. Si vuole qui fare un discorso sul possibile e sul

necessario che porterà alla proposta solo di «possibili» e «necessarie» varianti linguistiche.

Il *corpus* preso in esame è la lingua di ogni giorno che tutte e tutti parliamo, dove raramente si attuano scelte conscie non solo a livello grammaticale, ma anche a livello lessicale. Non si è ricercato unicamente l'eccezionale, lo strabiliante, il particolarmente «offensivo», ma soprattutto l'ovvio, il ridondante, lo scontato, che per ciò stesso si presenta come «naturale» ed «ineluttabile». È infatti proprio attraverso queste forme che si continua a percepire la donna inferiore all'uomo, contribuendo in tal modo al mantenimento di questo assetto sociale (Sabatini, 1987/1993, p. 20).

Lo stesso ragionamento potrebbe essere portato avanti sostituendo alla parola “donna” il termine “bambino” – da considerare, a questo punto, provvisorio – e alla parola “uomo” il termine “adulto” – anch'esso da sostituire. Sarebbe fondamentale istituire una Commissione multidisciplinare che si concentri non solo sull'individuazione delle forme linguistiche adultocentriche, ma che stili anche delle *Raccomandazioni per un uso non adultocentrico della lingua italiana* – così come è stato fatto negli anni Ottanta nel lavoro di Sabatini – e un aggiornamento specifico delle *Raccomandazioni per la prevenzione e il contrasto del linguaggio d'odio a livello sociale, culturale, informativo e istituzionale*. Sostenendoli con una successiva valutazione d'impatto a partire da un corpus definito e monitorato.

Inoltre, sulla scorta del contributo della Commissione “Jo Cox”, una seconda proposta è quella di includere “bambino” e “infanzia”⁴, così come “adolescente” e “adulto”, nel

⁴ È attualmente in corso una prima indagine esplorativa co-partecipata condotta dall'autrice, che ha finora coinvolto studentesse e studenti universitari e docenti a livello nazionale, per l'analisi dei termini “bam-

repertorio di *hate words*, come termini ovvi, banali e, dunque, naturalizzati e apparentemente neutri, che sono carichi di una storia di denigrazione ed esclusione, ma che vengono utilizzati in diverse situazioni (“Non fare il bambino!”, “Tanto è un bambino, non capisce niente”) per perpetrare azioni adultocentriche.

L’analisi storico-linguistica dei termini relativi all’infanzia, con particolare attenzione alla lingua italiana, mostra il portato adultocentrico di cui queste parole sono intrise. Questa chiara consapevolezza, e gli strumenti che si stanno costruendo nella comunità scientifica, portano ad una ricerca comune centrata non sulle differenze come ostacolo da superare o annullare, ma sulle valenze stereotipate, riduttive e restrittive che vengono veicolate attraverso i processi di significazione linguistica.

Questi suggerimenti non hanno alcuna pretesa di definitività e di esaustività: gli aspetti trattati sono soltanto la punta di un iceberg, tutto da investigare. Quello che si ricerca è una riforma nel profondo dei nostri simbolismi politici, culturali, estetici, etici, che si riflettono in quella apparente superficie o parte emergente dell’iceberg che è la lingua (Sabatini, 1987/1993, p. 122).

bino” e “infanzia” e la ricerca di possibili alternative lessicali.

7. Quale educazione?

Gli diciamo: “Non andare via, non toccare, stai lontano, riportalo indietro” e lui sa che deve obbedire.

J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, 1929/2004

I. *Il veleno e l'antidoto*

Ci si chiede, a questo punto, se chi lavora con i bambini e le bambine possa attivare strategie che trasformino le proprie cornici culturali per contrastare l'adultocentrismo. Anche in questo caso, così come è stato ed è per diversi altri fenomeni sociali (ad esempio, la violenza di genere, la criminalità, il cyberbullismo, il razzismo), il dispositivo riconosciuto come più valido è l'educazione. Per Young-Bruehl (2012), infatti, solo gli adulti possono influenzare il superamento o la diffusione del childism, nel suo significato di pregiudizio contro l'infanzia, scoraggiando o incentivando, legittimando o contrastando i comportamenti discriminatori e gli abusi attraverso la tutela legale dei minori o la determinazione di programmi politici in difesa dell'infanzia. Ma queste azioni non sono sufficienti:

but crucial to achieving these political aims is the education of both adults and children about prejudice against children and how it is manifested within individuals, within families, and within American culture. [...] Only then can parenting practices, state programs, and children's-rights advocacy be directed toward supporting children's growth and development on principles free of childism. Ongoing studies of childism — the forms it takes, the ways in which it manifests, and the conditions that cause it to intensify — should guide

ongoing efforts to reform child-rearing practices, societal programs, and children's-rights advocacy. (Young-Bruehl, 2012, p. 267).

Abbiamo già visto come la prospettiva di un'azione, anche programmatica, che prenda le mosse esclusivamente dagli adulti è stata oggetto di critica. Studiosi come John Wall (2019) ritengono, infatti, che questa visione nutra ulteriormente un rapporto gerarchico di potere e non riconosca le capacità di bambini e ragazzi. Allo stesso tempo, anche nel lavoro di promozione delle azioni di rappresentatività democratica diretta di giovani e bambini, una parte importante è considerata quella di analizzare e problematizzare l'adultocentrismo¹ per cambiare le pratiche e le credenze.

Un gruppo di ricerca italiano (Biswas *et al.*, 2024; Florio, Caso e Castelli, 2020; Florio, Caso e Castelli, 2022) negli ultimi anni ha lavorato all'elaborazione di una *scala dell'adultocentrismo*²: uno strumento che analizza i bias adultocentrici può contribuire, secondo la prospettiva di Florio, Caso e Castelli, a progettare interventi trasformativi che migliorino la qualità delle relazioni tra adulti e bambini nei contesti educativi, clinici e di tutela (Biswas *et al.*, 2024). Diverse versioni del questionario sono state elaborate sulla base dei diversi target: studenti universitari, genitori, insegnanti. In alcuni studi, i risultati finora elaborati sembrano confermare la posizione di Petr (2003), secondo cui la so-

¹ L'adultocentrismo nella prospettiva ricostruzionista coincide con la concezione del childism promossa da Young-Bruehl.

² La scala dell'adultocentrismo è composta da 17 item con una scala di risposta Likert a 4 punti. Ad esclusione degli item 1 e 17, i restanti 15 sono costruiti sulla base di tre sottoscale: "bambino competente", "bambino come scatola vuota" e "bambino privo di agency". Per approfondire lo strumento, cfr. Florio, Caso & Castelli, 2020.

cietà occidentale odierna è storicamente la meno adulto-centrica. Nonostante ciò, nel quadro della scuola primaria italiana risultano attuali pratiche educative caratterizzate da un “maltrattamento invisibile” (Foti, Bosetto e Maltese, 2000) fatto di azioni come isolare, ignorare, rifiutare, mortificare, ricattare, che sono culturalmente accettabili e che, dunque, non vengono riconosciute, né problematizzate (Florio, Caso e Castelli, 2022).

Aldilà dell’interpretazione del childism che viene adottata è comunque evidente come l’educazione, la ricerca educativa e la formazione vengono pienamente investite della responsabilità sociale nel concorrere all’emancipazione del mondo infantile. Tra le strategie concrete che possono adottare gli assistenti sociali per combattere l’adultocentrismo nei contesti professionali, Petr (1992) ha inserito il maggiore coinvolgimento attivo dei bambini e delle bambine nei processi decisionali che li riguardano, ma anche la partecipazione attiva, sia di adulti che di bambini, nella ricerca e nella formazione, in percorsi di apprendimento comuni, in cui anche gli stessi saperi disciplinari possano mettersi alla prova e adottare uno sguardo critico che, a cascata, può arricchire ulteriori professionisti in formazione. La direzione è quella di decostruire e ricostruire il paradigma epistemologico relativo all’infanzia e contribuire all’elaborazione di nuove modalità di relazione e di intercomprensione.

L’apparato pedagogico è stato riconosciuto come lo strumento più adeguato a nutrire quel “sentimento dell’infanzia” (Ariès, 1960/2006) che, dall’età moderna in poi, ha cambiato l’atteggiamento degli adulti nei confronti dei bambini e delle bambine, riconoscendo l’infanzia come un periodo specifico della vita, ma allo stesso tempo costruendo le basi della distinzione binaria tra adulti e bambini e dell’isolamento fisico ed esperienziale delle bambine

e dei bambini nelle istituzioni scolastiche. La scuola, al pari dell'esercito, degli ospedali, delle fabbriche, attua e incarna meccanismi di "individualizzazione coercitiva" (Foucault, 1975/1977, p. 261) e di "procedimenti flessibili di controllo" (*ibidem*, p. 230). La scuola è un vero e proprio strumento di assoggettamento.

Al laboratorio, a scuola, nell'esercito, infierisce tutta una micropenalità del tempo (ritardi, assenze, interruzioni dei compiti), dell'attività (disattenzione, negligenza, mancanza di zelo), del modo di comportarsi (maleducazione, disobbedienza), dei discorsi (chiacchiere, insolenza), del corpo (attitudini "scorrette", gesti non conformi, scarsa pulizia), della sessualità (immodestia, indecenza). Nello stesso tempo, viene utilizzata, a titolo di punizione, tutta una serie di sottili procedimenti, che vanno dal lieve castigo fisico, a modeste privazioni, a piccole umiliazioni. Si tratta di rendere penalizzabili le più minuscole frazioni della condotta, e, nello stesso tempo, di conferire una funzione punitiva ad elementi, in apparenza indifferenti, dell'apparato disciplinare: al limite, ogni cosa potrà servire a punire la minima cosa; ogni soggetto si troverà preso in una universalità punibile-punente (*ibidem*, p. 195).

L'infanzia, come categoria culturale problematica, sta al centro di discorsi, pratiche e immaginari collettivi che si autoriproducono in dispositivi dinamici, filtrati da una visione adultocentrica secondo cui i bambini e le bambine sono da proteggere, ma anche da controllare e possedere. "Il bambino deve meritare tutti questi benefici con l'obbedienza e la buona condotta", constatava amaramente Korczak (1929/2024, p. 34), quando affermava che il caro prezzo delle premure e delle preoccupazioni degli adulti è la mancanza di rispetto e di libertà:

quando perfino un mendicante dispone come crede dell'elemosina ricevuta, il bambino non possiede alcuna cosa completamente; deve render conto di ogni oggetto messogli gratuitamente in mano: non può strappare né rompere né sporcare né dare né rifiutare (ivi).

Queste parole rievocano quelle di Maria Montessori, quando scriveva:

quasi tutta l'azione cosiddetta educativa è pervasa dal concetto di provocare un adattamento diretto e perciò violento, del bambino al mondo adulto: adattamento basato su una sottomissione indiscutibile e un'obbedienza illimitata, e che conduce alla negazione della personalità infantile. Negazione per cui il bambino diviene oggetto di giudizi ingiusti, di ingiurie, di castighi che l'adulto non si permetterebbe mai con l'adulto, anche se si trattasse di persona a lui sottoposta. Tale atteggiamento è così radicato che prevale anche nella famiglia verso il figlio più amato, e si intensifica poi nella scuola, che rappresenta quasi sempre il luogo ove si compie metodicamente l'adattamento diretto e prematuro alle necessità del mondo dell'adulto (Montessori, 1956/1991, p. 9).

Montessori ha ereditato la sua visione proprio da quel positivismo pedagogico a cui viene attribuito l'esito dell'Illuminismo che ha puntato nell'educazione scientifica moderna per una colonizzazione civilizzatrice di massa (Adorno e Horkheimer, 1947/1966). Nel suo pensiero originale, fatto di contraddizioni profonde (De Bartolomeis, 2025) e di uno spiritualismo internazionale, Montessori ha contribuito concretamente alla costruzione di un'educazione di pace (Moretti, 2025) e ha rintracciato una vera e propria questione sociale dell'infanzia. La stretta correlazione tra bambini e servi grava sullo status di ciascun bambino, non

solo sulle parole relative all'infanzia, ed è il perno della questione stessa:

mai schiavo fu tanto proprietà del padrone, come il bambino lo è dell'adulto. Mai ci fu servo la cui obbedienza fosse cosa indiscutibile e perpetua come quella del bambino all'adulto (Montessori, 1956/1991, p. 11).

Non è, dunque, solo questione di etimologia linguistica. Le parole sono la punta dell'iceberg, come affermava Sabatini, di un costrutto ancora incorporato nella società attuale.

Nel 1977, la sociologa tedesca Katharina Rutschky ha coniato il termine "pedagogia nera" (*Schwarze Pädagogik*) per indicare quella "catena invisibile del male" che regola le pratiche educative volte a plasmare bambini obbedienti, che diventeranno adulti obbedienti e che riprodurranno senza fine le stesse pratiche, in un colonialismo educativo ben rappresentato dalla letteratura tedesca raccolta dalla studiosa, relativa a un periodo che va dall'Illuminismo ai primi anni del Novecento.

In nome dell'educazione viene commesso il male. E l'educazione non è altro che una scusa per non parlare di questa coazione a ripetere.

Una scusa per non parlare della durezza con cui si trattano i bambini, per nascondere il fatto che due mondi si devono scontrare inesorabilmente; il mondo del bambino e il mondo degli adulti: quest'ultimo incarna il potere, l'altro incarna la sopportazione del potere (Peticari, 2015, p. 62).

Alice Miller (1979/2007a; 1980/2007b; 1981/2010; 1988/1990; 1990/1995), in quegli stessi anni, studia dal punto di vista psicoanalitico le conseguenze dei maltrattamenti e della violenza psicofisica subita dai bambini, riprendendo il

concetto di pedagogia nera e criticando la stessa psicoanalisi che, dalla teoria della seduzione freudiana in poi, non solo è stata incapace di guardare alla violenza e all'abuso infantile, interpretandoli come fantasie, ma ha concorso a perpetuare quella rimozione che dà continuità agli stessi meccanismi di violenza intergenerazionale.

Negli strumenti terapeutici che individua negli anni, Miller giunge, invece, alla conclusione che il trauma deve trovare spazio di espressione, deve essere affrontato e deve essere svincolato da quella prevaricazione autoritaria che, nel rapporto tra psicoanalisi e capitalismo, era stata criticata qualche anno prima anche da Deleuze e Guattari (1972/1975).

II. *Pedagogia bianca, pedagogia nera*

Pensare che questi meccanismi siano propri del passato scolastico è un'illusione, un fraintendimento, risolve solo l'incapacità di guardare alle parti oscure del rapporto tra adulti e bambini.

Nel lavoro sulla scuola primaria italiana, il gruppo di ricerca che ha elaborato la *scala dell'adultocentrismo* (Florio, Caso e Castelli, 2022) si è anche occupato di sperimentare una *scala della pedagogia nera* e le loro correlazioni in pratiche educative implicite e dannose, che vengono regolarmente messe in atto, anche in modo inconsapevole. Non si fa riferimento soltanto alle punizioni corporali, al maltrattamento visibile, che nei primi esiti di ricerca risulta essere diminuito, ma piuttosto a categorie più complesse, come quella definita "corporal punishment and/or discipline" (CDP) (Lokot, Bhatia, Kenny e Cislacchi, 2020):

the focus widens further to include physical and psychological punishments, as well as the power dynamics that characterize

the educational relationship when any form of punishment is present. Lokot *et al.* (2020) underline the importance of considering the broader ecological context that inevitably influences the lives of children. Specifically, they point out the necessity of directing the research focus on an in-depth exploration of the social norms that sustain the practice of harsh discipline (Florio, Caso e Castelli, 2022, p. 314).

La lente del childism ci mostra in modo palese che finché alcune idee restano sottese e implicitamente accettate si continuerà a razionalizzare un certo modo di costruire la relazione con il mondo infantile:

ideas that “children do not listen”, “one has to force a child to listen”, “children are manipulative”, “children cry only to get their way”, “children do not know what’s best for them”, “you cannot believe everything children say”, “children have such a wild imagination”, and “no one has the right to tell anyone how to raise a child” perpetuate children as unequal and may function in language to rationalize the avoidance of facing suspicion of child abuse (Adami, 2025, p. 172).

Secondo Alice Miller, l’educazione progressiva e le diverse forme di educazione libertaria e antiautoritaria non costituiscono strade tanto diverse. Il bambino rimane inascoltato in tutte le relazioni educative, perché queste presuppongono inevitabilmente una relazione di potere, in cui l’educatore segue i propri bisogni e determina la forma, le mete, gli obiettivi che il bambino dovrà assumere, secondo il punto di vista adulto. La visione antipedagogica di Miller è assoluta:

l’educazione può fare di un individuo un bravo cittadino, un soldato valoroso, un ebreo, un cattolico, un protestante o un ateo, anzi persino uno psicoanalista, perfettamente ortodosso, ma in nessun caso lo farà diventare un essere umano libero e

vitale. E saranno proprio soltanto questi due ultimi attributi – e non invece le costrizioni educative – ad aprire la via alla vera capacità d'amare (1981/2010, p. 101).

L'educazione esclude l'amore, perché è essenzialmente manipolativa e inevitabilmente toglie le possibilità umane di libertà e vitalità. Nel migliore dei casi gli educatori e i pedagoghi

addestrano il bambino a diventare un *adulto capace a sua volta di educare*, ma non di amare. I bambini che vengono rispettati imparano a loro volta il rispetto. I bambini che vengono serviti, imparano a servire, a servire i più deboli. I bambini che vengono amati per quello che sono, imparano anche loro ad essere tolleranti. Soltanto *su questa base* possono nascere *i loro ideali personali*, che non potranno non essere umanitari, perché scaturiscono *dall'esperienza d'amore* (*ibidem*, p. 102).

In altre occasioni, Miller aveva rivolto la sua critica all'educazione tradizionale tanto quanto all'educazione antiautoritaria (1980/2007b). Ma, secondo Vigilante, quella che rifiuta è “una versione piuttosto caricaturale della pedagogia antiautoritaria e libertaria” (2012, p. 293). Non è d'accordo sul fatto che non possano esistere alternative, che esemplifica in due esperienze. La prima è quella di Aldo Capitini (1899-1968), che riconosce una “differenza qualitativa” tra maestro e allievo tale da rifiutare ogni forma di modellamento a partire dall'ideale dell'educatore (Vigilante, 2012, p. 295). La seconda è quella di Janusz Korczak (1878-1942), citato dalla stessa Miller come una delle eccezionali figure isolate che si definivano pedagoghi, ma che sono stati “veri avvocati difensori dei bambini, loro protettori e compagni sul piano psichico” (Miller, 1981/2010, p. 310). Capitini e Korczak rappresentano, nella cornice della pedagogia con-

temporanea, una possibile “pedagogia bianca”³, una reale educazione nonviolenta,

una corrente che è antiautoritaria non perché contrapponga all’ideologia dell’autorità quella della libertà, ma perché è consapevole delle violenze che vengono compiute sui bambini in nome dell’autorità e con il pretesto dell’educazione (Vigilante, 2012, p. 296).

Su questo punto torna anche Peticari, nel suo saggio introduttivo all’edizione italiana de *La pedagogia nera. Fonti storiche dell’educazione civile* di Rutschky (2015). Prima riprende la posizione di Miller, attribuendole la prospettiva secondo cui “la pedagogia bianca è più una chimera che una realtà dell’educazione” (Peticari, 2015, p. 67). Poi, afferma che anche

la pedagogia più libertaria per educare alla libertà attraverso la libertà rischia di non accorgersi della persistenza della pedagogia nera in ogni rapporto educativo inteso come relazione di potere. Anche l’approccio critico basato sulla pluralità dei metodi e sugli esperimenti pedagogici più avanzati, con la sua “cassetta degli attrezzi semplici e funzionali” e con le sue “buone prassi” destinate in prima persona a tutti coloro che intendono sperimentare percorsi educativi e autoeducativi basati sulla libertà come mezzo e come fine rischia di perdere il treno dell’appuntamento con il discorso della pedagogia nera manipolativo e strumentalizzante se non ne conosce più

³ Grazia Honegger Fresco propone una diversa interpretazione di “pedagogia bianca”, definendola “una pedagogia più morbida, ma altrettanto insidiosa. Per similitudine la potremmo definire la *pedagogia bianca*: quella del ‘fallo per amor mio’, o ‘per amore di Gesù’ ‘i bravi bambini non fanno..., non dicono ...’. Ipocrisie a non finire, lodi e voti, monete false!” (2010, p. 21).

a fondo, in se stessa, i meccanismi e le dinamiche che gli consentono di vedere ciò che è così profondamente inserito nella carne da non essere mostrabile (*ibidem*, p. 70).

Rispetto a Miller, lo studioso italiano sembra soffermarsi su un livello differente. Ciò che preoccupa Peticari non è l'assenza di una via d'uscita, che invece intercetta, ma la tentazione di ogni pedagogia antiautoritaria di perdere di vista l'implicazione della pedagogia nera in ogni atto educativo. Raccomanda di perseguire percorsi di non violenza e di autonomia, ma ponendo necessariamente al centro “delle proprie riflessioni i retroscena sociali del gelo che pervade le relazioni interumane” (*ibidem*, pp. 80-81).

Peticari, a differenza di Miller, individua un antidoto efficace per contrastare il veleno intergenerazionale. Non sono quei percorsi libertari e antiautoritari che si nutrono della differenza tra essere e dover essere, tra plasmare e tirare fuori, tra creatività e rigore. Questi “hanno l'effetto dell'aspirina contro il cancro”:

l'unico modo di affrontare il carattere sistematico di qualunque forma di pedagogia maligna che si esprime attraverso una variegatissima gamma di atti e comportamenti tutti incentrati a creare il medesimo motivo del condizionamento, si riferisce a una precisa dinamica autoimmunologica di informazione e di prevenzione da ogni forma di ripetitività malapedagogica, coniugata con la necessaria opera di interdizione per contrastare o interrompere la prossimità e la sistematicità del condizionamento (Peticari, 2015, p. 71).

La pedagogia nera è il cuore pulsante di ogni pedagogia, ed è al tempo stesso “il concetto che ci permette di vedere l'educazione in termini decostruttivi, e valutarla non solo nei suoi metodi e nelle sue finalità o aspirazioni; ma nei

suoi meccanismi impliciti che questo concetto ci permetta ora di esplicitare” (*ibidem*, p. 95). Prendere coscienza di quanto e di come siamo invischiati nella pedagogia nera è la chiave stessa per combatterla. Per far questo, occorre guardare all’educazione come “dispositivo educativo”, “un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento” (Massa, 1987, p. 17) e che produce e orienta, ad ogni livello e nel loro intreccio, gli eventi educativi secondo specifiche modalità operative. Massa propone di convogliare le risorse di una “prassi rivoluzionaria” (*ibidem*, p. 20) nel tematizzare gli attrezzi del mestiere, analizzandoli nella prospettiva socio-economica che fa accadere gli eventi educativi. Guardare l’educazione per ciò che è nelle nostre vite umane, antidoto e veleno della società.

III. *Can the children speak?*

Può, dunque, la scuola, in quanto dispositivo educativo, diventare un’istituzione non adultocentrica? All’interno dell’elaborazione costruttivista del childism, la posizione proposta da Liebel e Meade (2024) ci riporta alla necessità di un posizionamento: se, da un lato, si riconosce il permanere dell’anima violenta dell’educazione e degli impliciti pedagogici e culturali che danno forma alle pratiche – in particolare, fanno riferimento ai concetti di *invisible pedagogy* di Bernstein (1977) e di *hidden curriculum* di Jackson (1968) –, dall’altro gli studiosi affermano che “it is not justifiable to do nothing or to wait for a revolutionary change” (Liebel e Meade, 2024, p. 16). Pratiche e concetti propri dell’educazione popolare, della pedagogia critica ed esperienze cooperative e antiautoritarie, rintracciate a livello globale, si traducono in risorse indispensabili per forme di

apprendimento dignitose e rispettose. Le esperienze della scuola rurale “Jasnaja Poljana” fondata da Lev Tolstoj e della Casa dell’Orfano (Dom Sierot) aperta a Varsavia da Janusz Korczak sono i primi esempi che gli studiosi valorizzano nel loro contributo, a cui ne seguono diversi altri, tra cui la Summerhill school di Alexander Neill e le classi cooperative Freinet. Il nodo centrale della posizione che presentano sta nell’acceptare la sfida della ricostruzione delle relazioni umane e dei processi di apprendimento e insegnamento, stando pur dentro le profonde e inestricabili contraddizioni del sistema educativo e scolastico.

A central challenge is how the unequal power relations in schools can be counteracted and what role teachers on the one hand and pupils on the other can play in this. Another key challenge is how teachers deal with their power, which is always derived and fragile, and how they can help pupils to empower themselves and significantly influence learning and decision-making processes at school (*ibidem*, p. 29).

Molti studiosi che adottano la prospettiva del childism concordano sul fatto che è indispensabile attivare programmi educativi e formativi che spingano nella direzione di una conversione di sguardo rispetto allo svelamento dei pregiudizi e degli stereotipi sull’infanzia, alla presenza attiva e partecipata dei bambini e dei ragazzi, al loro riconoscimento culturale e a una relazione tra adulti e bambini che non sia costruita dal punto di vista adultocentrico. I percorsi devono partire dalle condizioni adeguate, sin dall’analisi del dispositivo stesso che viene utilizzato, quello educativo, che riporta a quella “precisa dinamica autoimmunologica di informazione e di prevenzione da ogni forma di ripetitività malapedagogica” proposta da Peticari. Da questa forma di autochiarificazione dello sguardo si possono riconoscere in

modo sistematico e sempre più capillare gli atti e i comportamenti adultocentrici, così come i rischi e i danni collegati a una determinata costruzione culturale dell'infanzia.

Infine, se ci limitassimo a un'azione decostruttiva – rispetto a stereotipi e pregiudizi relativi all'infanzia – o in chiave ricostruttiva, ma senza la partecipazione attiva dei più giovani, confermeremmo l'idea che solo l'iniziativa adulta può intraprendere un percorso di emancipazione dalle griglie adultocentriche. Per questo motivo, un'importante linea di ricerca e di azione si orienta nel rendere visibili e sempre più possibili le iniziative di coinvolgimento attivo e di rappresentatività politica e sociale dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze. L'attenzione è rivolta, ad esempio, ai movimenti giovanili sui fenomeni climatici e ambientali odierni (Benoit, 2023; Biswas, 2021; Biswas e Mattheis, 2024), iniziative in cui ragazzi e ragazze prendono parola e esprimono il loro potere. Non si fa riferimento alle parole che li fanno uscire dalla condizione di *infans*, definiti sempre e soltanto dagli adulti. Né si immagina che spetti sempre e soltanto agli adulti dare (concedere) la parola ai più giovani. In questo orizzonte si immagina possibile una parola che abbia quel potere che Danilo Dolci sosteneva proprio del comunicare nonviolento:

imparare a esprimere il potere personale è per ognuno un bisogno, pratico e intimo, a diversi livelli, connesso all'esigenza di essere creativo. [...] Il *potere* personale o di gruppo, come la *libertà*, valorizza la propria forza vitale fino ove inizia la profonda necessità dell'altro, degli altri: o in collaborazione con l'altro. [...] La malattia del potere, la malattia della forza, l'uso insano della forza e del potere sono appunto violenza, dominio, dispotismo. Non si può realizzare una società civile senza imparare a distinguere *forza-potere* da *violenza-dominio*. [...] Il potere (nel senso di “essere capace di”, “capacità di azione”) in

sé non è affatto negativo: la sua carica positiva dipende dalla sua capacità di aprirsi a comunicare (Dolci, 1997, pp. 3-4).

Rimane, dunque, aperta la più grande questione: in quale società possibile e, dunque, in quale educazione possibile i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze avranno potere di parola?

Bibliografia

Abebe, T., Dar, A., Lyså I.M., *Southern theories and decolonial childhood studies*, "Childhood", 29, 3, 2002, pp. 255-275. <https://doi.org/10.1177/09075682221111690>.

Abebe, T., *Why African childhoods? What futures?*, in T. Abebe (a cura di), *African Futures and Childhood Studies in Africa*, COSDESRIA, Dakar, Senegal 2022, pp. 1-22. <https://doi.org/10.57054/codesria.pub.540>.

Abood, M., *Beyond Adult-Centrism. Advancing Children's Rights and Well-Being through Participatory Urban Planning: A Case Study of Southeast Los Angeles*, Urban and environmental policy senior comprehensive project, Occidental College, Los Angeles 2009, https://www.oxy.edu/sites/default/files/assets/UEP/Comps/2010/Abood_Beyond%2520adult-centrism.pdf.

Adami, R., *Childism – on Adult Resistance to Children's rights*, in R. Adami, A. Kaldal, M. Aspán (a cura di), *The Rights of Child. Legal, Political and Ethical Challenges*, Koninklijke Brill NV, Leiden, 2023, pp. 127-147. https://doi.org/10.1163/9789004511163_014.

Adami, R., *Childism, Intersectionality and the Rights of the Child*, Routledge, New York 2025. <https://doi.org/10.4324/9781032638614>.

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D., Sanford, N., *The Authoritarian Personality*, Harper & Brothers, New York 1950.

Alanen, L., *Generational order*, in J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.S. Honig (a cura di), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave MacMillan, London 2009, pp. 159-174.

Alanen, L., *Critical Childhood Studies?*, "Child-

hood”, 18, 2, 2011, pp. 147-150. <https://doi.org/10.1177/0907568211404511>.

Alanen, L., *Intersectionality and Other Challenges to Theorizing Childhood*, “Childhood”, 23, 2, 2016, pp. 157-161. <https://doi.org/10.1177/0907568216631055>.

Alderson, P., *Adulthood*, in D.T. Cook (a cura di), *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood studies*, SAGE, Thousand Oaks 2020, pp. 29-30.

Ambert, A., *Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology*, in P. Adler, P. Adler (a cura di), *Sociological Studies of Child Development*, Vol. I, JAI Press, Greenwich, CT 1986, pp. 11-31.

Anderson, P.S., *Ricœur and Kant: Philosophy of the Will*, Scholars Press, Atlanta 1993.

Angelini, A., *Un enciclopedista romantico. Psicoanalisi e mondo sociale nell'opera di Otto Fenichel*, Liguori, Napoli 2009.

Appadurai, A., *Disjuncture and difference in the global cultural economy*, “Theory, Culture & Society”, 7, 2-3, 1990, pp. 295-310. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>.

Archard, R., *Children: Rights and Childhood*, Routledge, London 1993.

Arendt, H., *Ebraismo e modernità*, a cura di G. Bettini, Unicopli, Milano 1986 (lettera a Gerschom Scholem del 24/7/1963).

Arendt, H., *La banalità del male: Eichmann a Gerusalemme* [1964], 1993 (*Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, Viking Press, New York 1963).

Arendt, H., *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino 2009 (*The Origins of Totalitarianism*, Schocken Books, New York 1951).

Ariès, P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*,

Laterza, Roma-Bari 2006 (*L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Le Seuil, Paris 1960).

Arnett, J.J., *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford University Press, Oxford 2004.

Baraldi, M., *Bambini e società*, Carocci, Roma 2008.

Barbre, C., *Prejudice against Children: A Psychodynamic Exploration of the Abandoned Child Archetype and Childism*, in C. Basu, V. Anderson-Patton (a cura di), *Children and Childhood: Practices and Perspectives*, Inter-Disciplinary Press, Oxford 2013, pp. 63-72.

Barthes, R., *Mythologies*, Le Seuil, Paris 1957.

Baumtrog, M.D., Peach, H., *They can't be believed: Children, Intersectionality, and Epistemic Injustice*, "Journal of Global Ethics", 15, 3, 2019, pp. 213-232. <https://doi.org/10.1080/17449626.2019.1695280>.

Beckett, S.L., *Crossover Literature*, in P. Nel, L. Paul, N. Christensen (a cura di), *Keywords for Children's Literature*, New York University Press, New York 2011, pp. 58-62.

Belisário, G., Biswas, T., "Saber brincar": *Uma análise cricancista decolonial do brincar*, "Educação, Sociedade & Culturas", 70, 2025. <https://doi.org/10.24840/esc.vi70.1413>.

Bell, J., *Understanding Adulthood: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships*, YouthBuild Usa, Somerville, MA 1995.

Belotti, V., La Mendola, S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini scientifica, Milano 2010.

Benoit, L., *Infantisme*, Le Seuil, Paris 2023.

Benton, M., *Reader-response criticism*, in P. Hunt (a cura di), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Routledge, London 1996, pp. 71-88.

Bernstein, B., *Class, Codes and Control*, Vol. III. *Towards*

a Theory of Educational Transmissions, Routledge & Kegan-Paul, London 1977.

Biswas, T., *Letting teach: Gen Z as socio-political educators in an overheated world*, "Frontiers in Political Science", 3, 2021, 641609. <https://doi.org/10.3389/fpos.2021.641609>.

Biswas, T., Florio, E., Caso, L., Castelli, I., Iacobino, S., *The Adultcentrism Scale: A Potential Contributor to Advancing Children's Participation Rights in Nordic Contexts*, "Social Sciences", 13, 2024, pp. 238-248. <https://doi.org/10.3390/socsci13050238>.

Biswas, T., Mattheis, L.N., *Developing Disobedience: A Decolonial Childist Perspective on School Strikes for Climate Justice*, "American Behavioral Scientist", 2024. <https://doi.org/10.1177/00027642241268596>.

Biswas, T., Wall, J., Warming, H., Zehavi, O., Kennedy, D., Murriss, K., Kohan, W., Saal, B., Rollo, T., *Childism and Philosophy: A conceptual co-exploration*, "Policy Futures in Education", 22, 5, 2024, pp. 741-759. <https://doi.org/10.1177/14782103231185178>.

Boas, G., *Il culto della fanciullezza*, La Nuova Italia, Firenze 1973 (*The Cult of Childhood*, Warburg Institute, London 1966).

Bosco Coletsos, S., *Le parole del tedesco*, Garzanti, Milano 1993.

Bosmajian, H., *Psychoanalytical Criticism*, in P. Hunt (a cura di), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Routledge, London 1996, pp. 89-100.

Bove C., *Il metodo etnografico*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 101-142.

Boyden, J., Ennew, J. (a cura di), *Children in Focus: a Manual for Participatory research with Children*, Radda Barnen (Save the Children Sweden), Stockholm 1997,

<https://resourcecentre.savethechildren.net/document/children-focus-manual-participatory-research-children/>.

Bruner, J.S., *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma 2009 (*A Study of Thinking*, John Wiley & Sons, New York 1957).

Burgio, A., *L'invenzione delle razze. Studi su razzismo e revisionismo storico*, ManifestoLibri, Roma 1998.

Burman, E., *Deconstructing Developmental Psychology* [1994], Routledge, London 2016.

Butler, J., *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari 2023 (*Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York 1990).

Cali D., Chaud B., *I grandi non sbagliano mai*, Rizzoli, Milano 2019.

Chambers, A., *The Reader in the Book: Notes from Work in progress*, in "Children's Literature Association Quarterly", Proceedings of the Fifth Annual Conference of the Children's Literature Association, Johns Hopkins University Press, Baltimore MD 1978, pp. 1-19.

Chambers, A., *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*, Harper & Row, New York 1985.

Chambers, A., *Tell Me: Children, Reading and Talk: How Adults help Children Talk*, Thimble Press, Stroud, NH 1993 (trad. it. *Il Lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, a cura di Gabriela Zucchini, Equilibri, Modena 2015).

Chapleau, S., *Children's Literature, Issues of Definition: The "Why?" and "Why Not?" of Criticism*, "L'Esprit Créateur", 45, 4, 2005, pp. 10-19. <https://doi.org/10.1353/esp.2010.0278>.

Chapleau, S., *A Theory Without a Centre: Developing Childist Criticism*, in C. Keenan, M.S. Thompson (a cura

di), *Studies in Children's Literature*, Four Courts Press, Dublin 2004, pp.130-137 [Reprinted in P. Hunt (a cura di), *Children's Literature: Critical concepts in Literary and Cultural Studies*, Vol. II, Routledge, London 2006, pp. 375-383].

Chapleau, S., *Childist Criticism and the Silenced Voice of the Child: A Widening Critical and Institutional Re-Consideration of Children's Literature*, in R. Findlay, S. Salbayre (a cura di), *Stories for Children, Histories of Childhood*, Vol. II, Presses universitaires François-Rabelais, Tours 2007, pp. 85-106. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.4946>.

Christensen, P., *Research with Children: Perspectives and Practices*, Routledge, Routledge, London 2000.

Christensen, P., James, A. (a cura di), *Research with Children: Perspectives and Practices*, Routledge, London 2017.

Christensen, P., Prout, A., *Working with Ethical Symmetry in Social research with Children*, "Childhood", 9, 4, 2002, pp. 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>.

Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza (ECRI), *Raccomandazione di politica generale n. 15 dell'ECRI relativa alla lotta contro il discorso d'odio*, 2016, <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech-ital/16808b5b04>.

Corsaro, W., *Peer culture*, in J. Qvortrup, W. Corsaro e M. Honig (a cura di), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave, Basingstoke 2009, pp. 301-315.

Corsaro, W., *Sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2020 (*Sociology of Childhood*, SAGE, London 2015).

Corsaro, W., Eder, D., *Children's Peer Culture*, "Annual Review of Sociology", 16, 1990, pp. 315-336. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>.

Crenshaw, K., *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti-discrimination*

Doctrine Feminist Theory and Antiracist Politics, “University of Chicago Legal Forum”, 1, 1989, pp. 139-167.

Cunningham, M., *Storia dell'infanzia: XVI-XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1997 (*Children and Childhood in Western Society Since 1500*, Longman, London 1995).

Dacheux, L.P., *La surdiscrimination des Roms en Europe*, “Confluences Méditerranée”, 48, 2004, pp. 121-136. <https://doi.org/10.3917/come.048.0121>.

De Bartolomeis, F., *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, a cura di M. Tripi e V. Schirripa, Ledizioni, Milano 2025.

de Sousa Santos, B., *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, Routledge, London-New York 2014.

Deleuze, G., Guattari, F., *L'Anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino 1975 (*L'Anti-Œdipe. Capitalisme et schizophrénie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1972).

Derrida, J., *Della grammatologia*, Orthotes, Napoli 2024 (*De la Grammatologie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1967).

Di Cesare D., *Introduzione*, in Von Humboldt, W., *La diversità delle lingue*, a cura di D. Di Cesare, Laterza, Roma-Bari 1991, pp. xv-civ.

Dipartimento per le politiche giovanili e il servizio civile universale, *Organismi di rappresentanza giovanile*, <https://www.politichegiovanili.gov.it/politiche-giovanili/attivita-internazionali/youthwiki/5-partecipazione/5-3-organismi-di-rappresentanza-giovanile/#Anci>.

Documento di Passignano, *Il consiglio delle bambine e dei bambini*, 2005, <https://lacittadeibambini.eu/wp-content/uploads/2024/06/Documento-di-Passignano.pdf>.

Dolci, D. (a cura di), *Comunicare legge della vita*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

Du Bois, P., *Fireside Child-study. The Art of Being Fair and Kind*, Dodd, Mead and Company, New York 1903.

Enzensberger, H.M., *La grande migrazione*, Einaudi, Torino 1993 (*Die Große Wanderung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1992).

Equipo editorial, *Infancismo y reconocimiento del activismo infantil y juvenil*, “Sociedad e Infancias”, 8, 2, 2024, pp. 203-204. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.99145>.

Falconer, R., *The Crossover Novel: Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership*, Routledge, London-New York 2009.

Fenichel, O., *Trattato di psicoanalisi delle nevrosi e delle psicosi*, Astrolabio, Roma 1951 (*The Psychoanalytic Theory of Neurosis*, W.W. Norton & Company, New York 1945).

Fenichel, O., *Problemi di tecnica psicoanalitica*, Bollati Boringhieri, Torino 1974 (*Problems of Psychoanalytic Technique*, Psychoanalytic Quarterly, New York 1941).

Fenichel, O., *Elementi di una teoria psicoanalitica dell'antisemitismo*, in A. Angelini (a cura di), *Otto Fenichel: psicoanalisi, politica e società*, Cosmopoli, Bologna 1996, pp. 142-156 (Fenichel, O., *Elemente einer psychoanalytischen Theorie des Antisemitismus*, “Zeitschrift für Sozialforschung”, 4, 3, 1935, pp. 359-374).

Fenichel, O., *Psicoanalisi e scienze sociali*, in A. Angelini (a cura di), *Otto Fenichel: psicoanalisi, politica e società*, Cosmopoli, Bologna 1996, pp. 109-122 (Fenichel, O., *Psychoanalyse und Sozialwissenschaften*, s.n., s.l. 1938).

Fitz, J., Hood-Williams, J., *The Generation Game: Playing by the Rules*, in D. Robbins, L. Caldwell, G. Day, K. Jones, H. Rose (a cura di), *Rethinking Social Inequality*, Routledge, London 1982, pp. 65–95.

Flasher, J., *Adulthood*, “Adolescence”, 1978, 13, 51, pp. 517-523. <https://doi.org/10.1007/BF00744802>.

Fletcher, A., *Ending Discrimination Against Young People*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.

Florio, E., Caso, L., Castelli, I., *The Black Pedagogy Scale: A New Task to Explore Educational Practices for Children's Well-Being*, "Europe's Journal of Psychology", 16, 2, 2020, pp. 331-351. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i2.1876>.

Florio, E., Caso, L., Castelli, I., *Detrimental educational practices deemed as culturally acceptable: Adultcentrism and Black Pedagogy in Italian primary schools*, "Social Psychology of Education", 25, 2022, pp. 313-347. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09676-1>.

Foti, C., Bosetto, C., Maltese, A. (a cura di), *Il maltrattamento invisibile*, FrancoAngeli, Milano 2000.

Foucault, M., *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971 (*L'archéologie du savoir*, Éditions Gallimard, Paris 1969).

Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1977 (*Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975).

Ginzburg, A., *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto nella scuola dell'infanzia*, Assessorato Scuola, Roma 1979.

Gobbo, F., *L'insegnante come etnografo. Idee per una formazione alla ricerca*, in G. Favaro, L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, 2004, pp. 126-135.

Goldstein, J., Freud, A., Solnit, A.J., Goldstein, S., *In the Best Interests of the Child*, Free Press, New York 1986.

Goode, D., *Kids, Cultures, and Innocents*, "Human Studies", 9, 1986, pp. 85-106. <https://doi.org/10.1007/BF00142911>.

Grilli, G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.

Hardman, C., *Can there be an anthropology of children?*, "Journal of the Anthropological Society of Oxford", 4, 1, 1973, pp. 85-99.

Harré, R., *The Step to Social Constructionism*, in M. Richards, P. Light (a cura di), *Children of Social Worlds: Development in a Social Context*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1986, pp. 287-296.

Hart, R., *Children's Participation. The Theory and Practice on Involving Young Citizens in Community Development and Enviromental Care*, Routledge, New York 1997.

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

Hoad, T.F., *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*, Oxford University Press, Oxford 1996.

Holt, J., *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*, Dutton & co., New York 1974.

Honegger Fresco, G., *Le pedagogie nere*, "Gli Asini", 1, 1, 2010, pp. 20-26.

Horkheimer, M., Adorno, T.W., *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino 1966 (*Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Querido Verlag, Amsterdam 1947).

Horkheimer, M., Flowerman, S.H. (a cura di), *Studies in Prejudice*, Harper & Brothers, New York 1950.

Hunt, P., *Childist Criticism: The Subculture of the Child, the Book and the Critic*, "Signal: Approaches to Children's Books", 43, 1, 1984, pp. 42-59.

Hunt, P., *Criticism, Theory & Children's Literature*, Blackwell, Oxford-Cambridge 1991.

Hunt, P. (a cura di), *Understanding Children's literature*, 2a ed., Routledge, New York 2005.

Hunt, P., Butts, D., Heins, E.L., Kinnell, M., Watkins, T. (a cura di), *Children's literature: an Illustrated History*, Oxford University Press, Oxford, 1995.

Hunt, P., *On the Unreliability of Fiction as a Portrayer of Childhood*, in R. Findlay, S. Salbayre (a cura di), *Stories for Children, Histories of Childhood*, Vol. II, Presses univer-

sitaires François-Rabelais, Tours 2007, pp. 13-19. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.4946>.

Irigaray, L., *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano 1985 (*Éthique de la différence sexuelle*, Les Éditions de Minuit, Paris 1984).

Irigaray, L., *Speculum. Dell'altro in quanto donna*, Feltrinelli, Milano 2017 (*Speculum de L'Autre Femme*, Les Éditions de Minuit, Paris 1974).

Jackson, P.W., *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1968.

James, A., Jenks, C., Prout, A., *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma 2002 (ed. originale *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge 1998).

James, A., Prout, A. (a cura di), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 2a ed., Routledge, London 1997.

Josefsson, J., Wall, J., *Empowered Inclusion: Theorizing Global Justice for Children and Youth*, "Globalizations", 17, 6, 2020, pp. 1043-1060. <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1736853>.

Kant, I., *La Pedagogia*, Paravia, Torino 1909 (*Über Pädagogik*, a cura di F.T. Rink, Friedrich Nicolovius, Königsberg 1803).

Karlsson, S., *Ethnography of Lived Rights: Methodological and Ethical Considerations when Researching Rights with Children*, in R. Adami, A. Kaldal, M. Aspán (a cura di), *The Rights of Child. Legal, Political and Ethical Challenges*, Koninklijke Brill NV, Leiden, 2023, pp. 202-220. https://doi.org/10.1163/9789004511163_022.

Kearney, R., *Strangers, Gods, and Monsters: Interpreting Otherness*, Routledge, New York 2002.

Kellett, M., *Children as Active Researchers: a New Research*

Paradigm for the 21st century?, NCRM Methods Review Papers NCRM/003, ESRC National Centre for Research Methods, 2005, <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>.

Kellett, M., *How to develop children as researchers. A Step-by-Step Guide to Teaching the Research Process*, Paul Chapman Publishers, London 2005.

Kosher, H., *What Children and Parents Think about Children's Right to Participation*, "The International Journal of Children's Rights", 26, 2018, pp. 295-328. <https://doi.org/10.1163/15718182-02602005>.

Krumer-Nevo, M., *Speranza radicale. Lavoro sociale e povertà*, Erickson, Trento 2021.

Lax, R., *Essential Papers on Character Disorders and Treatment*, New York University Press, New York 1989.

LeFrançois, B.A., *Adulthood*, In T. Teo (a cura di), *Encyclopedia of Critical Psychology*, Springer, New York 2014, pp. 47-49.

Legge 8 marzo 1975, n. 39, *Attribuzione della maggiore età ai cittadini che hanno compiuto il diciottesimo anno e modificazione di altre norme relative alla capacità di agire e al diritto di elettorato*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 67 del 10 marzo 1975. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975-03-08;39>.

Legge 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 135 dell'11 giugno 1991, Supplemento ordinario n. 35. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1991-27-05;176!vig=>.

Legge costituzionale 18 ottobre 2021, n. 1, *Modifica all'articolo 58 della Costituzione, in materia di elettorato per l'elezione del Senato della Repubblica*, pubblicato in Gaz-

zetta Ufficiale n. 251 del 20 ottobre 2021. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge.costituzionale:2021-10-18;1>.

Legge 4 luglio 2024, n. 104, *Disposizioni in materia di politiche sociali e di enti del Terzo settore*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 168 del 19 luglio 2024. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2024;104>.

Lesnik-Oberstein, K., *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*, Clarendon Press, Oxford 1994.

LeVine, R.A., New, R.S. (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Raffaello Cortina, Milano 2009 (*Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*, Blackwell, Oxford 2008).

Liebel, M., Meade, P., *Can School Become a Non-Adultist Institution?*, "Childhood and Philosophy", 20, 2024, pp. 1-34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.81338>.

Livingstone Smith, D., *Less than Human: Why We Dehumanize, Enslave, and Exterminate Others*, St. Martin's Press, New York 2011.

Locke, J., *Due trattati sul governo*, a cura di B. Casalini, PLUS, Pisa 2007 (*Two Treatises of Government*, Awnsham Churchill, London 1689).

Lokot, M., Bhatia, A., Kenny, L., Cislighi, B., *Corporal punishment, Discipline and Social norms: A Systematic Review in Low- and Middle-income Countries*, "Aggression and Violent Behavior", 55, 2020, 101507. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101507>.

Lombardo, L., Polonko, K.A., *Interdisciplinary Contributions to the Prevention of Child Maltreatment*, "The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences", 4, 12, 2010, pp. 89-112. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v04i12/53044>.

Lundy, L., *Children's Rights from an International Perspective*, in R. Adami, A. Kaldal, M. Aspán (a cura di), *The Rights of Child. Legal, Political and Ethical Challenges*, Koninklijke Brill NV, Leiden 2023, pp. 3-6.

Macinai, E., Biemmi, I., *Parole nuove per antiche discriminazioni: l'infanzia tra razzismo, sessismo e una emancipazione possibile*, "Studium Educationis", 24, 2, 2023, pp. 102-110.

Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K., Craig, G., *Researching Children: Methods and Ethics*, "Children and society", 10, 2, 1996, pp. 145-154. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00464.x>.

Marc, J., *Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation*, "Childhood", 11, 1, 2004, pp. 27-44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>.

Marchetti, L., *Il Fanciullo e l'Angelo. Sulle metafore della redenzione*, Sellerio, Palermo 1996.

Matusov, E., Hayes, R., *Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky*, "New Ideas in Psychology", 18, 2000, pp. 215-239. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00009-X).

Mayall, B., *Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children's Lives*, Open University Press, Maidenhead 2002.

Mead, M., *L'adolescente in una società primitiva*, Giunti, Firenze 1954 (*Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, William Morrow and Co., New York 1928).

Meek, M., *Learning to Read*, Heinemann Educational Books, Portsmouth 1986.

Meek, M., *How Texts Teach What Readers Learn*, Thimble Press, Stroud, NH 1988.

Meek, M., *On Being Literate*, Heinemann, Portsmouth, NH 1991.

Mehta, U.S., *Liberalism and Empire: A Study of Nine-*

teenth-Century British Liberal Thought, University of Chicago Press, Chicago 1999.

Melson, G.F., *Why the Wild Things Are: Animals in the Lives of Children*, Harvard University Press Cambridge, MA, 2001.

Mignolo, W.D., *Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*, "Theory, Culture & Society", 2009, 26, 7-8, pp. 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>.

Miller, A., *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, Garzanti, Milano 1990 (*Das verbannte Wissen*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1988).

Miller, A., *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, Garzanti, Milano 1995 (*Abbruch der Schweigemaier*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1990).

Miller, A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Bollati Boringhieri, Torino 2007a (*Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1979).

Miller, A., *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2007b (*Am Anfang war Erziehung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980).

Miller, A., *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Bollati Boringhieri, Torino 2010 (*Du sollst nicht merken. Variationen über das Paradies-Thema*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1981).

Montessori, M., *Il bambino in famiglia* [1956], Garzanti, Milano 1991.

Moosa-Mitha, M., *A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights*, "Citizenship Studies", 9, 4, 2005, pp. 369-388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>.

Moosa-Mitha, M., *The Political Geography of the “Best Interest of the Child”*, in T. Skelton, S.C. Aitken (a cura di), *Establishing Geographies of Children and Young People*, Springer Nature, Singapore 2019, pp. 295-314. https://doi.org/10.1007/978-981-287-041-4_17.

Moretti, E., *Maria Montessori. Una vita per la pace e i diritti dell'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2025 (*The Best Weapon for Peace. Maria Montessori, education, and children's rights*, The University of Wisconsin Press, Madison, WI 2021). <https://doi.org/10.2307/j.ctv1qwwhx5>.

Moro, A.C., *Manuale di diritto minorile*, 2a ed., Zanichelli, Bologna 2000.

Morss, J., *The Biologising of Childhood. Developmental Psychology and the Darwinian Myth*, Lawrence Erlbaum, London 1990.

Mortari, L. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.

Mortari, L. Mazzoni, V., *La ricerca con i bambini*, “Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza”, Nuova serie, Percorso tematico “La ricerca con i bambini”, 4, 2010, pp. 3-27.

Néraudau, J.P., *Il bambino nella cultura romana*, in E. Becchi, D., Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Vol. I. *Dall'antichità al Seicento*, Laterza, Roma-Bari 1996, pp. 30-60.

Nodelman, P., *The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature*, “Children's Literature Association Quarterly”, 17, 1, 1992, pp. 29-35. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1006>.

Nodelman, P., *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore MD 2008.

Novick, J., Novick, K.K., *Teenism – The Prejudice Against Adolescents*, “The Psychoanalytic Study of the Child”, 76, 1, 2022, pp. 140-147. <https://doi.org/10.1080/00797308.2022.2137364>.

Pancera, C., *Semantiche d'infanzia*, in E. Becchi (a cura di), *Metafore d'infanzia*, "Aut Aut", 191-192, La Nuova Italia, Firenze 1982, pp. 191-196.

Parsons T., Bales R.F., *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano 1974.

Paruolo, E. (a cura di), *Le letterature per l'infanzia. Ne parlano Peter Hunt, Jean Perrot, Dieter Richter, Jean Foucault, Anne Fine, Sandra Beckett*, Aracne, Roma 2014.

Peckham, A., *Urban Dictionary: Fularious Street Slang Defined*, Andrews McMeel, Kansas City, 2005.

Pedrocco Biancardi, M.T., Talevi, A. (a cura di), *La voce dei bambini nel percorso di tutela. Aspetti psicologici, sociali e giuridici*, FrancoAngeli, Milano 2010.

Percy-Smith, B., Thomas, N. P., O'Kane, C., Twum-Danso Imoh, A. (a cura di), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Routledge, New York 2010. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>.

Perez, M.S., Saavedra, C.M., Habashi J., *Rethinking Global North Onto-epistemologies in Childhood studies*, "Global Studies of Childhood", 7, 2, 2017, pp. 79-83. <https://doi.org/10.1177/2043610617708875>.

Piaget, J., *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, Loescher, Torino 1973 (*Psychology and Epistemology*, Penguin, Harmondsworth 1972).

Pianigiani, O., *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana, Voce "fante"*, 1907, <https://www.etimo.it/?term=fante>.

Pierce, C., *Offensive mechanisms*, in F.B. Barbour (a cura di), *The Black seventies*, Porter Sargent, Boston, MA 1970, pp. 265-282.

Pierce, C.M., *Psychiatric problems of the Black minority*, in S. Arieti (a cura di), *American Handbook of Psychiatry*, Basic Books, New York 1974, pp. 512-523.

Pierce, C.M., Allen, G.B., *Childism*, "Psychiatric An-

nals”, 5, 7, 1975, pp. 15-24. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-19750701-04>.

Postman, N., *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 2005 (*The Disappearance of Childhood*, Delacorte, New York 1982).

Prout, A. (a cura di), *The Body, Childhood and Society*, Palgrave Macmillan, London 2000. <https://doi.org/10.1007/978-0-333-98363-8>.

Prout, A., *The Future of Childhood*, Routledge, London 2005. <https://doi.org/10.4324/9780203323113>.

Pufall, P.B., Unsworth, R.P. (a cura di), *Rethinking childhood*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ 2004.

Punch, S., *Research with Children: the Same or Different from Research with Adults?*, “Childhood”, 9, 2002, pp. 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>.

Qvortrup, J., *Placing Children in the Division of Labour*, in P. Chase e R. Collins (a cura di), *Family and Economy in Modern Society*, Palgrave, London 1985, pp. 129-145. https://doi.org/10.1007/978-1-349-17795-0_7.

Qvortrup, J., *Nine Theses about “Childhood as a Social Phenomenon”*, in J. Qvortrup (a cura di), *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project (Eurosocial Report, 47)*, European Centre for Social Welfare Policy and Research, Wien 1993, pp. 11-18.

Qvortrup, J., *The Relationship Between Protection and Participation: Risk or Opportunity for Young People or Adult Society?*, Norwegian Centre for Child Research, Trondheim 2001.

Qvortrup, J., *Are Children Human Beings or Human Becomings? A Critical Assessment of Outcome Thinking*, “Rivista Internazionale di Scienze Sociali”, 117, 3-4, 2010, pp. 631-653.

Reich, W., *Psicologia di massa del fascismo*, Sugar, Milano 1971 (*Die Massenpsychologie des Faschismus*, Verlag für Sexualpolitik, Copenaghen 1933a).

Reich, W., *Analisi del carattere*, Sugar, Milano 1973 (*Charakteranalyse*, auto-pubblicato, Vienna 1933b).

Richard, M., Light, P. (a cura di), *Children of Social Worlds*, Polity Press, Cambridge 1986.

Ricoeur, P., *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, Le Seuil, Paris 1969.

Rollo, T., *Feral children: settler colonialism, progress, and the figure of the child*, "Settler Colonial Studies", 8, 1, 2018, pp. 60-79. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2016.1199826>.

Rose, J., *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*, Macmillan, London 1984. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-17385-3>.

Rudd, D., *Theorising and Theories: how does children's literature exist?*, in P. Hunt (a cura di), *Understanding Children's Literature*, 2nd ed., Routledge, New York 2005, pp. 15-29.

Perticari, P., *Introduzione alla pedagogia nera*, in Rutschky, K., *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di P. Perticari, Mimesis, Milano 2015, pp. 9-168.

Sabatini, A., *Il sessismo nella lingua italiana* [1987], Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1993, https://web.uniroma1.it/fac_smfn/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf.

Said, E.W., *Orientalism*, Pantheon Books, New York 1978 (trad. it. *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Bollati Boringhieri, Torino 1991).

Sala La Guardia, L., Lucchini, E., *Asili nido in Italia. Il bambino da 0 a 3 anni*, Marzorati, Roma 1980.

Santoni Rugiu, A., *Scenari dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

Sommer, D., Samuelsson, I.P., Hundeide, K., *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*,

Springer, Dordrecht 2010. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1>.

Spivak G.C., *Can the Subaltern Speak?*, in C. Nelson, L. Grossberg (a cura di), *Marxism and the interpretation of culture*, University of Illinois Press, Urbana-Chicago 1988, pp. 271-313.

Spyrou, S., Rosen, R., Cook, D. (a cura di), *Reimagining Childhood Studies*, Bloomsbury, London 2019.

Stephens, S. (a cura di), *Children and the Politics of Culture*, Princeton University Press, Princeton 1995.

Sundhall, J., *A Political Space for Children? The Age Order and Children's Right to Participation*, "Social Inclusion", 5, 3, 2017, pp. 164-171. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.969>.

Thomas, R.S., *Song at the Year's Turning: Poems 1942–1954*, Rupert Hart Davis, London 1955.

Thorburne Stern, R., *Implementing Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child. Participation, Power and Attitudes*, Koninklijke Brill NV, Leiden 2017. <https://doi.org/10.1163/9789004324053>.

Tisdall, E.K.M., Punch S., *Not so "New"? Looking Critically at Childhood studies*, "Children's Geographies", 10, 3, 2012, pp. 249-264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>.

Todorov, T., *La conquista dell'America. Il problema dell' "altro"*, Einaudi, Torino 1992 (*La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Le Seuil, Paris 1982).

Tonucci, F., *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Tonucci, F., *Il consiglio dei bambini*, Zeroseiup, Bergamo 2019.

Twum-Danso Imoh A., Bourdillon, M., Meichsner, S. (a cura di), *Global Childhoods beyond the North-South Di-*

vide, Palgrave Studies on Children and Development, Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95543-8_1.

Vigilante, A., *Educazione e violenza in Alice Miller*, "Educazione Democratica", 2, 3, 2012, pp. 276-298.

Vocabolario online Treccani, *Voce "Lestofante"*, <https://www.treccani.it/vocabolario/lestofante/>.

Von Humboldt, W., *Scritti sul linguaggio: 1795-1827*, a cura di A. Carrano, Guida, Napoli 1989.

Vygotskij, L.S., *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1978.

Wall, J., *Moral Creativity: Paul Ricoeur and the Poetics of Possibility*, Oxford University Press, New York 2005. <https://doi.org/10.1093/0195182561.003.0002>.

Wall, J., *Childhood Studies, Hermeneutics, and Theological Ethics*, "Journal of Religion", 86, 4, 2006, pp. 523-548. <https://doi.org/10.1086/505893>.

Wall, J., *Fatherhood, Childism, and the Creation of Society*, "Journal of the American Academy of Religion", 75, 1, 2007, pp. 52-76. <https://doi.org/10.1093/jaarel/lfn059>.

Wall, J., *Human Rights in Light of Childhood*, "International Journal of Children's Rights", 16, 4, 2008, pp. 523-543. <https://doi.org/10.1163/157181808X312122>.

Wall, J., *Ethics in Light of Childhood*, Georgetown University Press, Lanham, MD 2010. <https://doi.org/10.1353/book679>.

Wall, J., *Can Democracy Represent Children? Toward a Politics of Difference*, "Childhood", 19, 2012, pp. 86-100. <https://doi.org/10.1177/0907568211406756>.

Wall, J., *Childism: The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities*, in A.M. Duane (a cura di), *The Children's Table: Childhood studies and the Humanities*, The University of Georgia Press, Athens-London 2013, pp. 68-84.

Wall, J., *Democratizing Democracy: The Road from Women's to Children's Suffrage*, "International Journal of Human Rights", Special Issue, S. Grover (a cura di), 18, 6, 2014a pp. 646-659. <https://doi.org/10.1080/13642987.2014.944807>.

Wall, J., *Why Children and Youth Should Have the Right to Vote: An Argument for Proxy-Claim Suffrage*, "Children, Youth and Environments", 24, 1, 2014b, pp. 108-123. <https://doi.org/10.1353/cye.2014.0050>.

Wall, J., *Children's Rights: Today's Global Challenge*, Rowman and Littlefield, Lanham, MD 2016.

Wall, J., *Theorizing Children's Global Citizenship: Reconstructionism and the Politics of Deep Interdependence*, "Global Studies of Childhood", 9, 1, 2019, pp. 5-17. <https://doi.org/10.1177/2043610618815484>.

Wall, J., *From Childhood studies to Childism: Reconstructing the Scholarly and Social Imaginations*, "Children's Geographies", 20, 3, 2022, pp. 257-270. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912>.

Wall, J., *Adulthood and Voting Age Discrimination*, "Harvard Human Rights Journal", 36, 2, 2023, pp. 327-340.

Wall, J., *Infancismo y las políticas de empoderamiento social*, "Sociedad e Infancias", 8, 2, 2024, pp. 215-225. <https://dx.doi.org/99146>.

Wall, J., Anandini, D., *Children's Political Representation: The Right to Make a Difference*, "International Journal of Children's Rights", 19, 4, 2011, pp. 595-612. <https://doi.org/10.1163/157181811X547263>.

Warming, H., *Childhood Prism Research: An Approach for Enabling Unique Childhood studies Contributions within the Wider Scholarly Field*, "Children's Geographies", 20, 3, 2022. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1787952>.

Westman, J.C., *Child Advocacy: New Professional Roles for Helping Families*, Free Press, New York 1979.

Westman, J.C. (a cura di), *Who Speaks for the Children? The Handbook of Individual and Class Child Advocacy*, Professional Resource Exchange, Sarasota 1991.

Whorf, B.L., *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, a cura di J.B. Carroll, MIT Press, Cambridge, MA 1956.

Williams, M.T., *Microaggressions: Clarification, Evidence, and Impact*, "Perspectives on Psychological Science", 15, 1, 2020, pp. 3-26. <https://doi.org/10.1177/1745691619827499>.

Woodhead, M., *Childhood studies. Past, Present and Future*, in M.J. Kehily (a cura di), *An Introduction to Childhood studies*, Open University Press, Maidenhead, UK 2008, pp. 17-31.

Yako, L., *Decolonizing Knowledge Production: A Practical Guide*, "Counterpunch", 9 aprile 2021 <https://www.counterpunch.org/2021/04/09/decolonizing-knowledge-production-a-practical-guide/>.

Young-Bruehl, E., *Creative Characters*, Routledge, New York 1989.

Young-Bruehl, E., *Anna Freud. Una biografia*, Bompiani, Milano 1993 (*Anna Freud. A biography*, Summit Books, New York 1988).

Young-Bruehl, E., *The Anatomy of Prejudices*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1996.

Young-Bruehl, E., *Hannah Arendt: For Love of the World* [1982], 2a ed., Yale University Press, New Haven, CT 2004.

Young-Bruehl, E., *Childism: Prejudice against Children*, "Contemporary Psychoanalysis", 45, 2, 2009, pp. 251-265. <https://doi.org/10.1080/00107530.2009.10745998>.

Young-Bruehl, E., *Childism: Confronting Prejudice against Children*. Yale University Press, New Haven, CT 2012.

Yuval-Davis, N., *Institutional Racism, Cultural Diversity and Citizenship: Some Reflections on Reading The Stephen Lawrence Inquiry Report*, "Sociological Research Online", 4, 1, 1999, pp. 115-123. <https://doi.org/10.5153/sro.235>.

Zipes, J., *Childism and the Grimms' Fairy Tales: or How We Have Happily Rationalized Child Abuse through Storytelling*, Intervento all'interno di Ziegler Speaker Series, Department of Central, Eastern and Northern European Studies, University of British Columbia, 2012. www.academia.edu/6192577/Childism_and_Grimms_Tales.

Zipes, J., *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 2012 (trad. it *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli, Milano 2021). <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691153384.001.0001>.

La collana

La collana *Ianus. Educazione e trasformazione sociale* intende esplorare il nesso tra l'educazione, intesa nel suo senso più ampio, e le pratiche sociali in grado di generare futuri desiderabili.

Si rivolge a un pubblico di persone che studiano, educano, operano nella politica e nel sociale per promuovere, dentro e fuori la scuola, processi di cambiamento. La collana si articola in una prospettiva interdisciplinare, accogliendo contributi che spaziano dalla pedagogia alla sociologia, dalle scienze politiche fino al *community organizing*, per offrire un panorama ampio e articolato delle risorse che possiamo coltivare per favorire l'emancipazione e la crescita collettiva.

Attraverso una raccolta di saggi (anche in forma antologica), studi teorici e ricerche sul campo, la collana intende mettere in luce la capacità dell'educazione di operare come forza trasformatrice, intervenendo sulle dinamiche di potere, disuguaglianza e partecipazione sociale.

Il nome della collana evoca il dio latino degli inizi e delle trasformazioni, ma è anche un omaggio a Janusz Korczak, una delle figure più belle della storia dell'educazione nel Novecento. “La scuola”, scriveva don Lorenzo Milani ai giudici – e, potremmo aggiungere, qualsiasi pratica di trasformazione sociale – “siede tra passato e futuro, e deve averli presenti entrambi”. Lo sguardo bifronte di Ianus è lo sguardo proprio dell'educatore e dell'operatore sociale.

La collana è divisa in due sezioni: *Testi* e *Studi*. La prima sezione accoglie testi classici della pedagogia e delle scienze sociali, riproposti con nuove traduzioni e introduzioni approfondite; la sezione *Studi* ospita lavori originali sulle tematiche della collana. Questa sezione è sottoposta, dopo valutazione da parte del Comitato Scientifico della collana, a *double-blind peer review*.

Le bambine e i bambini sono ingenui, innocenti, incontrollabili, vulnerabili, capricciosi: il punto di vista degli adulti è carico di pregiudizi rispetto al mondo dell'infanzia. Lo sguardo adultocentrico influenza i gesti, i comportamenti, le parole che rivolgiamo ai bambini. Giustifica i modi in cui esercitiamo su di loro potere e controllo.

Il *childism*, concetto nato negli anni Settanta negli Stati Uniti e diffuso nella letteratura internazionale soprattutto negli ultimi quindici anni, offre una lente critica attraverso cui guardare con occhi diversi la relazione intergenerazionale, sfidando le nostre prospettive filosofiche e pedagogiche.

Questo libro introduce per la prima volta in Italia il *childism*, ripercorrendo le genealogie teoriche e le diverse interpretazioni che ha assunto, dai childhood studies all'antropologia, dalla psicoanalisi alla letteratura per l'infanzia. Ci invita a scavare le parole e a ripensare in ottica trasformativa il rapporto fra persone di diversa età.

Questo volume ad accesso aperto apre la sezione *Studi* della collana *Ianus. Educazione e trasformazione sociale*.

Maura Tripi insegna Pedagogia generale e dell'infanzia all'università LUMSA di Palermo e fa parte della Comunità di ricerca Educazione aperta e del Movimento di cooperazione educativa. La sua ricerca esplora l'infanzia come categoria culturale complessa e problematica, attraversando concetti pedagogici e pratiche educative – la povertà educativa, il multilinguismo, la cooperazione, il childism. Nel 2025 ha vinto il Premio Siped per la monografia *Come cambiano i nidi d'infanzia. Modelli, percorsi e questioni aperte* (FrancoAngeli, 2024).

www.ledizioni.it