

IL PRISMA

a cura della Pontificia Facoltà
di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma

18.

CARMEN RASORI

BAMBINI E NON MINORI

Approccio relazionale alla questione infantile

CARMEN RASORI

**BAMBINI
E NON MINORI**

Approccio relazionale alla questione infantile

LAS - ROMA

Ai bambini

Con approvazione ecclesiastica

© Dicembre 1997 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell' Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
ISBN 88-213-0375-6

Fotocomposizione: LAS *Stampa:* Tip. Giammarioli - Via E. Fermi, 8-10 - Frascati (Roma)

PREFAZIONE

Pagine di giornali, discorsi, *reportages* televisivi, manifestazioni pubbliche, libri, convegni, studi, ricerche: il bambino sembra essere oggi il “protagonista”, il centro dell’attenzione e il motivo di preoccupazione degli adulti. Tant’è che a pieno titolo si può parlare di una «questione infanzia»¹, una *questione infantile* che appare però nella sua paradossalità. Mai come oggi vi è stata una attenzione all’infanzia come età specifica, alle sue esigenze e ai suoi problemi. Tuttavia, nonostante le risorse impegnate in questa direzione, la situazione dei bambini non è sostanzialmente migliorata. Pare addirittura di dover riconoscere che la nostra società strutturalmente ed istituzionalmente “non ama l’infanzia”, esaltandola a parole ma negandola nei fatti.²

Nella realtà quotidiana si osserva il consolidarsi di regole psicologiche, pedagogiche e giuridiche, di strumenti, di metodologie formative che mirano a una sistemazione sempre più uniforme e dettagliata dell’esistenza dei bambini, il cui mondo risulta strettamente controllato dagli adulti. Il bambino non sempre trova nella famiglia l’accoglienza, il sostegno e l’affetto di cui ha bisogno, e, in generale, è estraniato dalla vita comunitaria; è relegato in appositi “recinti”, insieme con i suoi coetanei, affidato alle cure di specifici professionisti; sperimenta relazioni con adulti che non sempre sanno essergli guide e compagni nel cammino di crescita. Inoltre, la violenza continua a caratterizzare marcatamente il rapporto bambino/adulto. Non si tratta soltanto di violenza fisica, ma di una violenza intellettuale, psicologica, morale sottile e diffusa che, sia pur mascherata da una subdola forma di “tenera attenzione”, è ancor più invasiva e traumatica.

¹ SGRITTA Giovanni Battista, *La condizione dell’infanzia. Teorie, politiche, rappresentazioni sociali*, Milano, Franco Angeli 1988, 11.

² Cf DONATI Pierpaolo, *Equità generazionale e nuova cittadinanza*, in AA.VV., *Politiche sociali per l’infanzia e l’adolescenza*, Milano, Unicopli 1991, 154.

Emerge da tutto ciò l'incapacità degli adulti di riconoscere il bambino come persona, come valore in sé, di dargli il posto sociale di cui ha diritto, e la pretesa di usarlo e forgiarlo secondo modelli che non devono essere disattesi. Egli sembra essere un'appendice della realtà degli adulti e tende ad essere sempre più strumentalizzato e marginalizzato.

La presa di coscienza di tale situazione è all'origine di questo lavoro che studia e comprende la *questione infantile* dal punto di vista sociologico attraverso l'approccio relazionale, tentando di elaborare e proporre una "soluzione culturale" a tale questione. L'anima di tutto ciò è la "passione" per l'educazione e la certezza che i bambini siano il tesoro più prezioso dell'umanità e che in essi sia il presente e il futuro del nostro mondo comune. Perciò, insieme al compito educativo di accompagnarli nel loro cammino di crescita integrale, anche l'impegno teorico e pratico per realizzare la loro piena valorizzazione personale e sociale rappresenta un'urgenza irrevocabile e una sfida ardua ma entusiasmante.

Adottare una prospettiva sociologica significa abbandonare posizioni individualistiche ed evolutive e considerare l'infanzia come categoria, componente permanente e ineliminabile della società, seppur nella transitorietà verso l'età adulta che la caratterizza. La sociologia non si è occupata molto dell'infanzia, che è invece stata ampiamente studiata da psicologia e pedagogia, e ciò è un'ulteriore ed evidente prova della non considerazione sociale del bambino, come se non si trattasse in alcun modo di un problema sociale; come se le vicende che riguardano l'infanzia costituissero un interesse di ordine inferiore nell'orizzonte delle realtà sociali degne di attenzione da parte della sociologia e delle scienze sociali in genere. "Trovare il bambino" negli studi sociologici risulta perciò piuttosto difficile, anche perché si tratta di cercarlo in genere inserito in aree e tematiche più ampie, ma non è impossibile.

Parlando di *bambini* in questo contesto ci si riferisce per scelta a quei soggetti che vivono la fase di sviluppo tipica compresa nell'arco di età che va da 0 a 11 anni. Essi appartengono alla categoria giuridica dei minori, che è utilizzata spesso come supporto linguistico della legittimazione di due opposte situazioni di *status*: i minori, dipendenti, privi di diritti e ai margini della realtà sociale, e gli adulti, integrati nella società, depositari di diritti e capaci di far valere i propri interessi. Di fatto, la "minore età" risulta essere il parametro che contraddistingue i "non-adulti", ponendosi dunque come limite obiettivo della categoria e come esplicita manifestazione del modo in cui la società adulta definisce la condizione infantile e dell'"incompletezza" attribuita al bambino, alla quale egli è

costretto a causa dell'inadeguatezza del processo socializzativo ed educativo che lo coinvolge.³

Si rivela per questo più che mai necessario trovare la via per liberare l'infanzia da tale stato di "minorità" e per restituire a tutti i bambini la dignità di soggetti e il diritto ad una vita piena e felice.

Per affrontare lo studio di questa tematica viene adottato l'approccio relazionale di Pierpaolo Donati che ha come presupposto epistemologico la *relazione*, come paradigma la *rete* e come opzione pragmatica l'*intervento di rete*.⁴ La scelta è motivata dal fatto che il teorico della sociologia relazionale è uno dei pochi in Italia ad essersi dedicato in modo particolare, seppur non esclusivo, alla questione infantile. Inoltre, tale approccio si annuncia fecondo, non solo perché permette di osservare e interpretare la condizione del bambino, ma anche perché suggerisce soluzioni praticabili e prospetta cammini positivi e possibili verso l'elaborazione, la diffusione e l'attuazione di una adeguata cultura dell'infanzia, che è anche lo scopo preminente di questo lavoro.

Il lavoro si articola in una lunga introduzione e in quattro capitoli. Nell'introduzione sono presentate le risposte che la storia e la sociologia hanno cercato di dare alla domanda: *Chi è il bambino e quali sono il posto e il ruolo a lui attribuiti nella società?* Prima degli anni '60 i bambini erano praticamente ignorati da tali scienze. L'attenzione si focalizza sul bambino grazie ad alcuni studi storico-sociali qui presi sommariamente in esame. Si tratta delle opere di Ph. Ariès, M.J. Chombart De Lauwe, Ll. De Mause, G. Mendel e N. Postman, che permettono di intravedere la parabola che dalla "scoperta" dell'infanzia porta alla costatazione della "scomparsa" della stessa. Il contributo di tali Autori, insieme con il patrimonio della ricerca psicologica al quale non si attinge in questo lavoro, costituiscono le premesse, a partire dagli anni '80, per lo studio sociologico dell'infanzia, che non ha la pretesa di costituire un'area disciplinare, ma rappresenta certamente un'area tematica di rilevante importanza.

Ci si sofferma poi su alcune opere di carattere sociologico per mettere in evidenza come la sociologia a livello internazionale abbia osservato e

³ Cf MORO Alfredo Carlo., *Perché questa nuova rivista*, in *Bambino incompiuto* 1 (1984) 1, 1; ID., *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convezione dell'ONU e la sua attuazione*, Milano, Mursia 1991, 21 e SGRITTA Giovanni Battista, *La condizione dell'infanzia*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Secondo rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1991, 211.

⁴ Cf DONATI Pierpaolo, *Osservare/pensare relazionalmente: i presupposti della teoria relazionale della società*, in *Sociologia* 27 (1993) 1-3, 98.100-101.

interpretato l'infanzia. In particolare, si cerca risposta alla domanda-guida nel pensiero di alcuni sociologi classici e contemporanei i quali, direttamente o indirettamente e soprattutto nell'ambito delle teorie sulla socializzazione, hanno trattato del bambino. Questa ricognizione e questo scavo preliminari risultano indispensabili, perché, oltre a mettere in luce l'ambiguità e la riduttività delle rappresentazioni sociali del bambino, permettono di evidenziare la natura sociale e culturale dell'infanzia.

Infine, viene motivata la scelta dell'approccio relazionale come prospettiva-guida, presentandone le caratteristiche essenziali ed evidenziandone la fecondità, in particolare nell'ambito dello studio sociologico dell'infanzia e per opera di P. Donati, teorico della sociologia relazionale, il quale si è impegnato a rilevare gli aspetti sociali e culturali di fondo che caratterizzano il modo socialmente condiviso di concepire l'infanzia e che ne determinano la condizione sociale. Per fare ciò, egli realizza un'analisi ambientale-ecologica che permette di osservare i bambini nelle relazioni sociali ovvero nei concreti ambienti sociali nei quali essi sono inseriti, mostrandone le frequenti carenze e inadeguatezze relazionali.

Ma poiché un'analisi, per non rivelarsi sterile, deve essere in grado di indicare vie da percorrere per risolvere le situazioni problematiche che vengono osservate e, in questo caso, per realizzare un contesto sociale che consenta e favorisca il pieno sviluppo del bambino, l'Autore fa un passo ulteriore. Seppur non in modo organico, egli propone degli spunti per un percorso di rinnovamento culturale (che non può che portare ad un cambiamento anche strutturale) orientato «verso un'ecologia dell'infanzia»,⁵ che prevede un ripensamento radicale ed effettivo degli ambienti sociali nei quali i bambini vivono, affinché la società diventi per loro *casa di vita*, nel senso etimologico del termine "ecologia".

Avvalendosi proprio dell'analisi e dei contributi teorici di P. Donati, nei quattro capitoli successivi si cerca di elaborare una risposta "relazionale" agli emergenti problemi sociali dei bambini, prospettando e proponendo i lineamenti essenziali di una nuova cultura dell'infanzia

La prospettiva esposta si basa sulla convinzione che il bambino abbia il diritto di essere non solo rispettato e protetto, ma ascoltato e accompagnato nel suo cammino di crescita e si presenta come una delle vie possibili per restituirgli, sia a livello teorico che pratico, soggettività, per riconoscerlo come attore sociale, capace di rapporto dialogico creativo con gli

⁵ DONATI Pierpaolo, *Famiglia e politiche sociali. La morfogenesi familiare in prospettiva sociologica*, Milano, Franco Angeli 1981, 114.

altri e con la realtà e per valorizzarlo come risorsa indispensabile per l'intera società. Perciò essa si presta ad essere il fondamento di qualsiasi azione di promozione e tutela dell'infanzia.

Bologna, 16 settembre 1997

C.R.

SOMMARIO

Commento [CL1]:

Introduzione	13
1. <i>La storia e i bambini</i>	17
2. <i>La sociologia e i bambini</i>	31
3. <i>La sociologia relazionale e i bambini</i>	50
Capitolo I: Una società sana come ambiente vitale per i bambini	59
1. <i>Il problema: l'ambiguità del puerocentrismo e i rischi sociali nell'infanzia.....</i>	59
2. <i>Un percorso possibile: la società dell'umano come "biotopo" per l'infanzia.....</i>	76
Capitolo II: La socializzazione infantile come relazione sociale piena	85
1. <i>Il problema: socializzazione come integrazione e controllo sociale o come pura comunicazione?</i>	85
2. <i>Un percorso possibile: la socializzazione come esigenza di piena relazionalità</i>	87
3. <i>Il problema: quale ambiente socializzativo per i bambini?.....</i>	88
4. <i>Un percorso possibile: un biotopo universalistico/comunitario.....</i>	89
5. <i>Il problema: carenze comunicative e dialettica tra privatizzazione e collettivizzazione dell'infanzia</i>	90
6. <i>Un percorso possibile: la socializzazione come canale di comunicazione tra il mondo vitale dei bambini e le istituzioni pubbliche</i>	92
Capitolo III: La famiglia e la scuola come territori dell'infanzia	97
1. <i>Il problema: l'"improbabilità" della socializzazione infantile</i>	97
2. <i>Percorsi possibili</i>	105
Capitolo IV: Un intreccio generazionale equo e solidale per i bambini ...	121
1. <i>Il problema: la condizione iniqua dell'infanzia come generazione</i>	121
2. <i>Percorsi possibili.....</i>	131

12 *Sommario*

<i>Postfazione</i>	145
<i>Bibliografia</i>	149
<i>Indice</i>	155

INTRODUZIONE

I bambini costituiscono una categoria sociale – l’infanzia – che c’è stata e che ci sarà sempre. Tuttavia, l’approccio scientifico ai problemi della fascia d’età che va da 0 a 11 anni sembra aver dimenticato i bisogni globali e comuni dei bambini per concentrarsi solo su quelli particolari del singolo soggetto, situato e generalmente problematico. Ciò ha contribuito a mettere ai margini della vita sociale il mondo dell’infanzia, isolato in una realtà sociale fatta dagli adulti e a misura dell’adulto; ad ostacolare la ricerca di risposte adeguate alle richieste di aiuto che provengono dai bambini inascoltati, trascurati, abbandonati a se stessi, sconosciuti, relegati spesso «in una sorta di riserva indiana costituita da istituzioni di contenimento affidate alla vigilanza dei professionisti dell’età evolutiva».¹ L’infanzia risulta pertanto difficilmente compresa e rappresentabile come categoria o gruppo sociale.

Si sa che non bastano i bambini a garantire l’esistenza e la significatività sociale dell’infanzia: senza un’idea, una rappresentazione consapevole, esplicita e condivisa, essa non esiste. Tuttavia, non è ancora stata realizzata una esplicita e organica tematizzazione di come la società “degli adulti” percepisce e simbolizza il bambino.²

Non è semplice far emergere tale rappresentazione, ma solo cercando di farlo ci si può poi proclamare promotori e difensori dei bambini e dei loro diritti. Non bisogna infatti dimenticare che la concezione prevalente in un dato ambiente circa quello che è e non è un bambino influenza le correnti pedagogiche predominanti, i limiti di tolleranza degli adulti nei confronti dei comportamenti infantili, la legislazione relativa alla promo-

¹ SGRITTA Giovanni Battista, *Infanzia: una generazione a perdere?*, in LONGO-CARMINATI Valeria - COSTANTINO Domenico (ed.), *Essere bambini oggi*, Milano, Vita e Pensiero 1992, 13-14.

² Cf D’AMATO Marina, *Infanzia e pregiudizio. I bambini come li vediamo*, Torino, Nuova ERI 1993, 18.

zione e alla protezione dei bambini e alla prevenzione della delinquenza infantile e adolescenziale. Inoltre, l'osservazione del mondo e della cultura dei bambini illumina il mondo e la cultura degli adulti che li hanno plasmati.

Il punto di partenza di questo lavoro non può che essere allora quello di cercare quale sia la risposta socialmente condivisa alla domanda: *Chi è un bambino?*

La rappresentazione mentale di una qualsiasi realtà si forma in base alle personali esperienze ed è legata alle nozioni, ai sistemi di valore e alle pratiche socialmente determinati che la riguardano. Le percezioni mentali individuali si intrecciano strettamente a quelle sociali e sono ricostruibili attraverso l'analisi di comportamenti, di espressioni di pensiero e, ancor meglio, ripercorrendo la storia di come i gruppi umani hanno immaginato se stessi e di come sono stati colti e rappresentati dagli altri gruppi.³ Nel caso dei bambini, non è possibile cogliere se essi abbiano un'immagine di sé condivisa, giacché, non essendo considerati come gruppo o categoria, sono privi di luoghi ed occasioni per costituirsi, pensarsi e comunicarsi come tali e i segni da essi prodotti – frasi, disegni, gesti, suoni – vengono, se non ignorati, certamente non considerati come documenti storici significativi. È invece possibile cogliere l'immagine che gli altri – gli adulti – hanno avuto e hanno dell'infanzia e tale rappresentazione si può cercare nella letteratura, nell'arte, nelle pratiche educative. Dall'osservazione di tali immagini sembra che l'infanzia sia prigioniera di definizioni parziali che ne nascondono l'identità e ne negano spesso la soggettività.⁴

A questo proposito è particolarmente sintomatica l'immagine di bambino che emerge dall'analisi etimologica dei termini ad esso riferiti. Manifestazione prima della cultura e della mentalità è infatti il linguaggio, la più primitiva delle istituzioni, inteso come strumento mentale e come mezzo di espressione che ciascuno riceve dal gruppo in cui vive e che in qualche misura contribuisce a formare e a cambiare.

Nell'etimologia delle parole possiamo dunque verificare come la “comunità dei parlanti” (gli adulti) simbolizza gli oggetti a cui si riferisce: bambino, infanzia, minore, e i termini da essi derivati.

Bambino-bimbo è diminutivo dell'aggettivo maschile, in uso nel XIII

³ Cf PANCERA Carlo, *Semantiche d'infanzia*, in BECCHI Egle (ed.), *Metafore d'infanzia*, in *Aut Aut* (1982) n. 191-192, 192.

⁴ Cf D'AMATO, *Infanzia* 18.

sec., *bambo*, *sciocco*, che deriva dal verbo *rimbambire*, il quale a sua volta richiama termini greci e latini che indicano *balbetto-balbuziente*. Il bambino è dunque considerato come un piccolo sciocco che non sa parlare bene, al quale la società non sa riconoscere caratteristiche specifiche, ma solo attribuire diminutivi di aggettivi con connotazione negativa in uso per persone adulte. Dal termine *bambino* derivano anche altri diminutivi come *bambolo/a* che indica fanciullo/a, ma anche una figura di stoffa, un fantoccio, un giocattolo, perciò una “cosa”. In questo stesso senso reificante è utilizzato il termine *ometto*, da *mannekin* (inglese) – *manequin* (francese) – manichino, che indica l’oggetto di legno su cui si appendono gli abiti da indossare o meno a proprio piacimento. Anche *bamboccio/a* deriva dalla stessa radice ed è significativo il fatto che venga riferito anche a persone adulte ingenuie, semplici e immaturo, o anche ai cuccioli degli animali. Alcuni detti esprimono lo stesso significato, come, per esempio, *fare bambinate* (fare sciocchezze o sbagli), *essere fuori di bambolino* (essere usciti dall’infanzia), *non fare il bambino*.

Infanzia deriva dal latino e indica l’età in cui si è incapaci di parlare (*fari, in-fans*), o comunque di parlare bene. In italiano è rimasto come termine collettivo generale, mentre con *bambino* si identifica il singolo individuo.

Ci sono però anche altri termini che ancora nell’epoca moderna vengono utilizzati per designare i bambini. *Fante*, per esempio, si utilizza per ragazzo, ma anche per persona di scarsa qualità, servitore. È perciò un termine che indica una condizione sociale subalterna, espressa anche dalla contrapposizione di *piccolo* a *grande*. Inferiorità di condizione e di età si intrecciano e tale intreccio persiste anche in altre lingue, come nel caso di *boy* e *garçon*, riferiti ancor oggi ad adulti in senso diminutivo se non dispregiativo. Da *fante* derivano poi *fantolino*, *fanticello* (da cui *fantoccio*, bamboccio di cenci, uomo di paglia, uomo sciocco) e *fanciullo* o *fancello*, che indicano anche semplicito o inserviente e da cui deriva *ciullo*, ignorante. Da questi appellativi emerge come caratteristica portante della mentalità circa i rapporti fra adulti e non adulti quella di considerare la condizione sociale del bambino con ciò che egli può svolgere allo stesso modo della condizione di chi svolge lavori umili e poco importanti, evidenziando l’incapacità e il disinteresse a riconoscere le caratteristiche specifiche che distinguono l’età infantile dagli altri gruppi sociali.

Altri termini degni di menzione a questo proposito sono *pargolo* e *pargoletto*, da *parvus*, che sottolinea esclusivamente la dimensione fisica, e anche *puer* e il diminutivo *puellus* e i suoi derivati (*puella*, *puerile* o

pupus, da cui *pupo/a*, donna piccola – bambola – pupazzo), o *ragazzo*, la cui radice etimologica resta sconosciuta, che indicava originariamente una persona senza esperienza, garzone, mozzo. Ci sono inoltre termini che non sono diminutivi ma che esprimono dispregio, come per esempio *marmocchio* (persona sciocca e fastidiosa), *frugolo* (bimbo che fruga ovunque, ma anche adulto faccendone), *monello* (uccellaccio, tipaccio), *moccioso* (dal naso sporco, frignone e anche impertinente e smorfioso), *birba* (senza voglia di lavorare e imbroglione), *discolo* (strano, incontenabile, fastidioso, intrattabile). È abituale anche l'assimilazione dei bambini con animaletti di vario genere, nei nomignoli ma anche nei vezzeggiativi o negli aggettivi uniti a termini riferiti ad essi o in loro sostituzione. Basta, per esempio, rilevare il fatto che un terzo dei verbi italiani che definiscono le azioni di un bambino si riferiscono ad azioni proprie degli animali (fare il muso, trotolare, cinguettare) e non sono infrequenti appellativi del tipo *maialino*, *pulcino*, *cuccioletto*. Altri si riferiscono invece al mondo soprannaturale (*angioletto*, *folletto*, *diavoletto*). A questo proposito, nel XVI sec. entra in uso anche il termine *putto-puttino*, dal latino *putus*, puro e schietto, o paragonato ad un amorino, figura mitica di Eros, bimbo alato le cui frecce sono suscitatrici di passione, e ancora come sbarazzino, colui che è senza alcun imbarazzo, che non si pone impedimenti ma che fa sgarbi e dispetti.

Infine, il termine *minore*, correntemente ed ambigualmente utilizzato nel contesto italiano per indicare soggetti di età compresa fra 0 e 18 anni, è etimologicamente trasparente e coerente con la tendenza al dominio del bambino da parte dell'adulto. I minori, figli, allievi, educandi, oggetto di assistenza o di giudizio, vivono una condizione di forte "minorità" quanto a potere materiale e psicologico di cui sono titolari nei confronti dei maggiori nella famiglia e nelle istituzioni.

Il commento che scaturisce da questa breve e rapida considerazione degli strumenti linguistici relativi all'infanzia è la constatazione che questa risulta faticosamente riconosciuta, se non negata, anche solo a partire dall'analisi dei mezzi espressivi cui è costretta. L'insieme delle parole ad essa riferite tradisce una concezione ambigua e negativa dell'infanzia che per molti secoli ha caratterizzato il pensiero occidentale. La rappresentazione mentale dei bambini è complessa, fatta di immagini contraddittorie. Sono nello stesso tempo angeli e demoni, puri e perversi. In essi si riscontrano qualità positive (spontaneità, innovazione, indipendenza, apertura alla vita e al futuro) ma anche negative (stereotipicità, dipendenza, tendenza alla conservazione, imprevedibilità); essi sono impetuosi, ma han-

no anche bisogno di calma, non amano la disciplina ma vogliono che si rispettino le regole dei loro giochi; sono esseri ricchi di possibilità e aperti al mondo e al futuro, ma la loro crescita è già annuncio della comune morte che tutti attende, sono umani ma, talvolta, hanno caratteristiche che non sembra possibile riconoscere come umane.⁵

1. La storia e i bambini

Per inoltrarsi alla ricerca della rappresentazione del bambino e dello spazio sociale resogli disponibile è indispensabile prendere atto del fenomeno della nascita dell'interesse che diverse scienze umane hanno rivolto all'infanzia nell'ultimo trentennio. Soprattutto, è fondamentale il contributo degli studi storico-sociali che costituiscono, secondo alcuni, la premessa di quella che si può chiamare la "sociologia dell'infanzia", avviata a partire dagli inizi degli anni '80.⁶

L'infanzia, oltre ad essere una situazione biologica, è una condizione sociale dinamica e interattiva. I bambini crescono socializzandosi e socializzandosi interiorizzano e rivivono una cultura, partecipano attivamente alla vita di una comunità, vita da assimilare e ricostruire in una prospettiva individuale. In quanto realtà sociale, l'infanzia è necessariamente anche una realtà storica, dato che società e relative culture si diversificano le une dalle altre in relazione al tempo e allo spazio. Ciò significa che, se non per alcuni e generali tratti biopsicologici comuni, ci sono tante infanzie quante sono le culture, le società e le loro tappe di evoluzione storica.⁷ Si può perciò dire che ogni società/cultura storica elabora, tematizzandola o meno, un'immagine di infanzia, che è allo stesso tempo descrizione reale e modello ideale. Tra la società, la cultura che essa esprime e le immagini del bambino che essa elabora nella sua evoluzione storica ci sono corrispondenze precise. Ciò nonostante, la storia dell'infanzia come analisi organica della identità sociale, dei modelli culturali e delle condizioni di vita succedutisi nel tempo e nelle differenti società riguardo al bambi-

⁵ Per l'analisi etimologica cf PANCERA, *Semantiche* 191-196; CAPITANIO Maria Grazia, *Che cosa è un bambino?*, in *Bambino incompiuto* 3 (1986) 3, 77 e FOTI Claudio, *Etica e infanzia*, in *Bambino incompiuto* 7 (1990) 3, 9-10.

⁶ Cf MANGIAROTTI FRUGIELE, *Sulle tracce dell'infanzia*, Milano, Vita e Pensiero 1992, 3.

⁷ Cf TRISCIUZZI Leonardo - CAMBI Franco, *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Roma, Editori Riuniti 1989, 18-19.

no, alla sua crescita e alla sua educazione è un'area di ricerca che solo recentemente è nata e si è sviluppata.

Quella dell'infanzia è, in effetti, una storia difficile, relegata al margine del lavoro degli storici, insieme, per esempio, a quella della donna. La tarda individuazione storiografica dell'infanzia e la carenza di una sua storia è senza dubbio significativa «dell'incapacità da parte dell'adulto di cogliere il bambino in una prospettiva storica».⁸

Tuttavia, la storia dell'infanzia negli ultimi tre decenni ha avuto un impulso dall'intreccio di tre prospettive di indagine storica: una rappresentata da Ph. Ariès, il primo a produrre nel 1960 un'opera significativa di storia dell'infanzia, legata alla storia delle mentalità e alla metodologia della rivista storica francese *Annales* e alla nascita di interesse storico per ambiti diversi e prima ignorati; una rappresentata dalla storia sociale orientata a sondare tutti gli aspetti della realtà sociale per recuperarla nella sua peculiarità, attenta agli avvenimenti, descrittiva, particolarmente presente e diffusa nell'area anglosassone, di cui L. Stone è un significativo esponente e alla quale Ll. De Mause, nella sua opera dedicata all'infanzia, in parte si rifà; infine, la prospettiva rappresentata dal freudomarxismo e dallo strutturalismo soprattutto francesi, ancorati al principio dell'alterità dell'infanzia e a quello complementare della sua manipolazione sociale tramite l'imposizione di discorsi sull'infanzia, di norme e di divieti, con l'intento di definirne e controllarne l'identità.

Si dilata dunque l'orizzonte della ricerca storica, così che anche l'infanzia diventa oggetto storico, soprattutto grazie all'opera degli storici francesi e anglosassoni. Tale studio va comunque collocato all'interno di un più generale interesse per il privato e per il quotidiano, per la storia della famiglia, della condizione femminile e giovanile, dei legami parentali, dei comportamenti sessuali, tutte realtà che hanno condizionato e condizionano il mondo infantile.

Gli studi storici e le ricerche sui bambini di questi ultimi anni hanno certamente contribuito a caratterizzare la loro immagine e la loro condizione nel passato, ma si deve anche riconoscere che spesso essi peccano di banalità, disorganicità e che partono da ipotesi ideologizzate e devianti.⁹ Bisogna sottolineare per esempio che, soprattutto agli albori della ricerca storica sull'infanzia, il punto di vista dal quale tale studio veniva af-

⁸ TRISCIUZZI Leonardo, *La scoperta dell'infanzia*, Firenze, Le Monnier 1976, 4.

⁹ Cf TRISCIUZZI Leonardo, *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immaginario scientifico*, Napoli, Liguori 1990, 15.

frontato era quello delle strutture atte ad orientare e a controllare la formazione della sua identità sociale: la famiglia, la scuola, le istituzioni educative e le ideologie attuate da e per tali strutture. C'è perciò uno scarto tra risultati della ricerca storiografica e identità profonda dell'infanzia. L'immagine di bambino che emerge è sfuggente ed ambigua, perché viene definita "nascondendola", celandone la segreta ed intima alterità. Tale ambiguità pare essere il più inquietante, ma allo stesso tempo irrinunciabile aspetto della storia dell'infanzia.

In Italia questi studi non hanno avuto grande sviluppo. La riflessione sui metodi e sull'identità della storia dell'infanzia ha ottenuto un sensibile riconoscimento e sviluppo solo con l'inizio degli anni '80, in particolare per opera di E. Becchi e L. Trisciuzzi, che si sono mossi sulla scia delle tesi di Ph. Ariès, sviluppandone però criticamente alcuni aspetti. E. Becchi è stata tra i primi a sollevare il problema di una storiografia dell'infanzia nel suo contributo al numero di *Aut Aut* dedicato a *Metafore d'infanzia*, in cui ha messo in evidenza l'ordito retorico dei discorsi sull'infanzia e quindi la loro dipendenza da prospettive e punti di vista estranei-ideologizzanti (primo fra tutti, quello dell'adulto che parla in vece del bambino che è *in-fans*).¹⁰ Per superare tale limite si rendono necessarie la destrutturazione dei punti di vista per recuperare la realtà infantile e la materialità che le è propria (bisogni, gesti, parole che parlano del bambino) e la costruzione di una storia dell'infanzia a più registri, capace di autocontrollarsi attraverso la polifonia dei programmi di ricerca, secondo un modello autenticamente critico.

In ambito scientifico si è finalmente giunti alla consapevolezza che lo studio della condizione dei bambini in prospettiva storica è indispensabile, poiché l'infanzia costituisce inequivocabilmente un momento discriminante della vita sia a livello individuale che a livello collettivo, ed essa ha un'influenza rilevante sulla realtà sociale e culturale. Tuttavia, la conoscenza del bambino nel presente e la ricostruzione della sua storia nel passato si inseriscono, come già ho accennato, in un quadro di incertezza discorsiva, di difficile identificazione dell'oggetto studiato, di approcci dubbiosi e inediti, che richiedono plasticità e sensibilità di osservazione e di concettualizzazione, qualità proprie di chi studia un soggetto che è *altro* da lui e che sembra nascondersi, quasi muto o che si esprime in un codice totalmente proprio. La definizione stessa di infanzia esprime la

¹⁰ Cf BECCHI Egle, *Retorica d'infanzia*, in BECCHI Egle (ed.), *Metafore d'infanzia*, in *Aut Aut* (1982) n. 191-192, 3-26.

supposta sua incapacità di parlare, di comunicare, di dire di sé, di dare – e tanto meno di scrivere – informazioni che permettano di identificarla.

Le tracce confuse, fragili, frammentarie e talvolta ignorate dei bambini nella storia devono ritrovare unità nel tentativo di dare una risposta alla domanda di fondo che deve guidare anche la ricerca storica sull'infanzia e cioè quella sull'identità del bambino, nella consapevolezza che tale risposta non può essere univoca, ma che si tratta piuttosto di risposte varie, talvolta confuse e discordanti, riferite a prospettive teoriche, a definizioni culturali, affettive, pedagogiche, sociali.

Pur prendendo atto dei limiti dei lavori storiografici sull'infanzia, si deve riconoscere la loro importanza ed il contributo notevole che essi portano allo studio del bambino come figura sociale, ed inoltre si possono scorgere in essi elementi utili per la lettura sociologica della questione infantile. In particolare, sono indispensabili a questo riguardo gli elementi di storia sociale dell'infanzia e le immagini culturali e sociali di essa emergenti dalle opere di Ph. Ariès, M.J. Chombart De Lauwe, L. De Mause, G. Mendel e N. Postman, che in forma e misura diversa hanno dato un contributo significativo al sapere storico-sociale e sociologico sul bambino.

1.1. *Philippe Ariès*

La pubblicazione dell'opera dello storico francese Ph. Ariès: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Paris, Plon 1960), tradotta in Italia per la prima edizione nel 1968 col titolo: *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*,¹¹ costituisce l'atto di nascita della storia dell'infanzia e il punto di riferimento e di sollecitazione per gli studi e le ricerche sulla condizione infantile. Tale studio, ormai classico, è considerato da E. Becchi «il manifesto della storia dell'infanzia».¹² In precedenza niente o quasi niente né di organico né di incisivo era stato prodotto su questo tema. Grazie a quest'opera, che traccia un paradigma fondamentale per lo studio sistematico della storia dell'infanzia, sono poste in luce l'importanza e l'autonomia di questo nuovo oggetto di indagine storica; ne viene inoltre definita una periodizzazione, sottolineato l'aspetto interdisciplinare ed

¹¹ ARIÈS Philippe, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Bari, Laterza 1968¹; 1984⁴. Qui si fa riferimento all'ultima l'edizione.

¹² BECCHI Egle, *I bambini nella storia*, Bari, Laterza 1994, VII.

evidenziata una serie di categorie-chiave specifiche, quali, per esempio, la “scoperta” e il “sentimento dell’infanzia”.

L’opera dello storico francese ha permesso di cogliere il carattere culturale e storico del concetto di infanzia. Tale concetto, secondo l’Autore, pur essendo presente già nell’antichità, nell’epoca moderna viene “scoperto”, acquisisce cioè una connotazione più appropriata ed esauriente, conseguentemente all’emergere progressivo di una nuova attenzione per l’infanzia, che si manifesta anche nell’iconografia e nelle consuetudini.

L’Autore avvicina il bambino attraverso il concetto di *sentimento*, inteso come un’esperienza emotiva di relazioni intersoggettive e considera oggetto della sua ricerca la storia di questi sentimenti, in particolare del sentimento dell’infanzia, «l’idea che se ne ha, il valore che le riconosciamo»,¹³ strettamente connesso a quello della famiglia. Il sentimento dell’infanzia è infatti, secondo Ph. Ariès, un aspetto particolare del sentimento della famiglia, nella quale, già nel ‘500-‘600 e all’interno di una struttura già moderna e borghese (nuclearizzazione, differenziazione dei ruoli, pianificazione della generazione dei figli), si comincia a considerare i propri figli come soggetti importanti e peculiari. I figli diventano oggetto di un notevole investimento affettivo da parte della famiglia e soprattutto dei genitori. La famiglia si organizza «col bambino al centro».¹⁴

In questo Ph. Ariès fa consistere il passaggio storico dall’*ignoranza* alla *centralità* dell’infanzia e, dunque, la “scoperta dell’infanzia”. Tale scoperta non è comunque priva di ambivalenze. L’Autore evidenzia infatti il passaggio da una società allargata, in cui il bambino, appena in grado di badare a se stesso, vive da adulto fra adulti, autonomo e produttivo, ad una società chiusa in nuclei familiari, che ha privatizzato l’infanzia e l’ha segregata attraverso i sistemi educativi che si fondano su autoritarismo e correzionalità. Da un’infanzia felice, non costretta in forme differenziate da quelle degli adulti, progressivamente e paradossalmente, attraverso una sua accresciuta considerazione e valorizzazione, si passa alla riduzione della libertà tramite legami, schemi educativi, percorsi formativi imposti ai bambini affinché si preparino alla vita adulta. Anche l’opera di Ph. Ariès mostra, perciò, la natura inedita, ibrida ed equivoca dell’oggetto di

¹³ ARIES, *Padri* 7.

¹⁴ *Ivi* 486. La famiglia è lo sfondo della vita dei bambini ed il luogo dell’affermazione dell’infanzia ed è questo il motivo per cui l’Autore, pur rintracciando il bambino in differenti contesti (esperienze educative, strada, lavoro, handicap, violenza), considera il non-adulto sempre come *enfant* nel senso di prole, di figlio (cf BECCHI, *I bambini VII-VIII*).

cui tratta. Il processo di scoperta e valorizzazione del bambino è ambiguo, ma è comunque inserito dall'Autore in una visione ottimistica e progressiva della storia dell'infanzia.

1.2. *Marie-José Chombart de Lauwe*

M.J. Chombart de Lauwe, nella sua opera: *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe* (Paris, Payot 1971), edita in italiano nel 1974 col titolo: *I segreti dell'infanzia e la società nella letteratura, nelle comunicazioni di massa, nella ricerca teorica*,¹⁵ propone l'analisi della rappresentazione attuale del bambino e dell'incidenza di tale rappresentazione sulle pratiche educative. Tale lavoro, cercando di mettere in luce le caratteristiche delle immagini del bambino via via delineatesi nell'ambito della letteratura, delle comunicazioni di massa e della ricerca teorica, costituisce un contributo peculiare alla riflessione sulle contraddizioni e tensioni che pesano sull'infanzia.

L'Autrice ritiene che «le rappresentazioni del bambino potrebbero costituire un'eccellente verifica del sistema di valori e di aspirazioni di una società. Esse caratterizzano sia coloro che le esprimono e che soprattutto le creano, sia quelli che in esse sono raffigurati. Questa constatazione vale per la rappresentazione di ogni oggetto, ma la rappresentazione del bambino ha il vantaggio di riguardare il passato di ognuno, l'avvenire di ognuno nella sua discendenza, l'avvenire di ogni gruppo umano; perciò essa interessa gli individui e le società senza alcuna eccezione».¹⁶ Passando perciò in rassegna romanzi, autobiografie e *films* prodotti prevalentemente in Francia negli ultimi cento anni, M.J. Chombart de Lauwe intende evidenziare le rappresentazioni collettive riguardanti il bambino espresse attraverso il linguaggio scritto e quello dei mezzi di comunicazione di massa, consapevole che «il modo di percepire e pensare il fanciullo influisce sulle sue condizioni di vita, sul suo modo di essere e sui modi di comportarsi degli adulti nei suoi confronti».¹⁷

L'Autrice osserva che soltanto verso il 1850 l'infanzia fa il suo vero e proprio ingresso nella letteratura, in concomitanza con la scoperta da par-

¹⁵ CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *I segreti dell'infanzia e la società nella letteratura, nelle comunicazioni di massa, nella ricerca storica*, Roma, Armando 1974.

¹⁶ *Ivi* 7.

¹⁷ *Ivi* 11.

te dell'adulto di un *altro*, il bambino. Proprio perché il bambino è considerato come *altro*, viene definito e rinchiuso in un mondo separato, limitato e organizzato dalle norme degli adulti. In reazione a tutto ciò nasce la mitizzazione dell'infanzia, come risposta realistica e profonda ai bisogni inappagati dell'infanzia e sotto la pressione dei problemi sociali e la consapevolezza dell'impossibilità di una trasformazione semplicistica della società. Egli, richiamando e alimentando nell'adulto il rimpianto per la propria infanzia, percepita come vasta apertura di possibilità, rappresenta lo stimolo a fuggire allo scorrere del tempo, a sognare un'anelata rinascita e a cercare di realizzare in lui e per lui quello che non si è potuto realizzare personalmente. Per questo l'infanzia, nelle espressioni letterarie e artistiche della nostra epoca, tende ad essere idealizzata, addirittura mitizzata, e a diventare in questo senso un valore.

Emergono come tratti caratteristici del bambino l'autenticità e la verità, l'innocenza e la purezza, l'illimitatezza, la capacità di essere presente nel tempo e nella natura, di comunicare direttamente con le cose e con gli esseri. Il mondo del bambino è *altro* rispetto al mondo dell'adulto, in un contrasto antitetico simile a quello che J.J. Rousseau osserva tra natura e società corrotta e corruttrice. Il bambino diventa un mito perché rappresenta la possibilità di una vita diversa. Per questo egli diventa spesso il simbolo della contestazione della società e del rifiuto delle norme e delle regole dei "grandi". A partire da ciò è comprensibile, per esempio, il fatto che il rapporto bambino/istituzione sia spesso negativo e che l'integrazione sociale veda contrapposti il mondo degli adulti e quello dei bambini.

Il pericolo sta però nel fatto che il mito, pur costituendo un modello, una via da seguire per superare una situazione di disagio, pone l'ideale nel passato e guarda con pessimismo al futuro. Per recuperare i valori dell'infanzia, l'autenticità, la libertà originaria, bisogna tornare indietro. «Il mito spinge colui che sogna ad una regressione o ad una fuga nella fantasia. Esso constata, racconta a suo modo, non è rivolto verso l'azione, la trasformazione del mondo».¹⁸

Un altro grande rischio conseguente alla mitizzazione del bambino è che egli, vedendosi attribuita una natura paradigmatica e idealizzata, non sia più considerato come essere in sviluppo, quale è, e che la considerazione della sua realtà storica, sociale e civile sia fonte di delusione. Al riguardo, l'Autrice fa notare, per esempio, la scarsità di considerazione ri-

¹⁸ Ivi 533.

servata a problemi concreti, relativi alle esigenze dell'esistenza infantile (squilibri urbanistici, mancanza o inadeguatezza di alloggi e di attrezzature sociali, ecc.).

La mitizzazione dell'infanzia porta anche conseguenze socioeducative. Durante la sua crescita, il bambino non riceve sufficienti stimoli all'impegno per la trasformazione della società da parte di adulti che tentano la fuga nel passato attraverso l'assunzione dell'infanzia come mito, e finirà probabilmente col perdere anche il desiderio di diventare adulto. Perciò l'infanzia, pur potendo essere ispirazione e fonte di cambiamento, tesa a trasformare non solo la condizione dei bambini ma l'intera società, corre il rischio di essere limitata nell'attuazione e nello sviluppo della energia creativa che le è propria.

1.3. *Lloyd De Mause*

Ll. De Mause, storico americano, è considerato con Ph. Ariès uno dei pionieri della storiografia dell'infanzia. Il volume da lui curato: *The History of Childhood* (London, Souvenir Press 1976), edito in Italia nel 1983 col titolo: *Storia dell'infanzia*,¹⁹ che P. Donati considera «una recente ampia storia dell'infanzia in chiave sociologica»,²⁰ è un'opera fondamentale alla quale fare riferimento.

Contro le tesi di Ph. Ariès, che vede nella “scoperta dell'infanzia” un radicale e netto cambiamento del sentimento degli adulti nei confronti del bambino, Ll. De Mause propone una storia “evolutiva” dell'infanzia e del rapporto adulto/bambino: dal rifiuto del bambino si passa al suo riconoscimento, alla valorizzazione che si realizza nella forma più matura dell'aiuto proprio nel costume familiare e sociale dei nostri anni. Non si tratterebbe perciò di una reale e nuova scoperta, e ne sarebbe prova, per esempio, il fatto che anche l'arte antica rivela tracce evidenti di una sensibilità verso i bambini.

Ll. De Mause applica alla storia una teoria psicogenetica che permette di leggere in modo più adeguato i processi di crescita del passato e di meglio cogliere le differenze esistenti tra classi sociali, paesi e tipi di fami-

¹⁹ DE MAUSE Lloyd (ed.), *Storia dell'infanzia*, Milano, Emme 1983. Nel volume è reperibile una bibliografia esaustiva di utile consultazione, almeno per il versante linguistico anglosassone.

²⁰ DONATI, *Famiglia* 86 in nota.

glia in un medesimo tempo storico. Di fronte al bambino l'adulto può reagire in modi diversi: può usarlo per soddisfare il suo inconscio (reazione di proiezione), può vederlo come sostituto di una figura di cui ha avvertito la carenza (reazione di reversione), può mettersi in sintonia con i bisogni del bambino (reazione di regressione per empatia). Quest'ultima modalità di reazione è stata raggiunta da poco e solo in determinate fasce della popolazione è ciò mostra chiaramente che l'evoluzione dei modelli di allevamento non è uguale in ogni paese e in ogni tipologia del sociale. Così ancora oggi il rapporto con l'infanzia si realizza secondo una gamma di atteggiamenti che vanno appunto dall'infanticidio al rapporto empatico.

L'opera dell'Autore è inoltre significativa perché pone attenzione all'aspetto della vita infantile nella società borghese e moderna che Ph. Ariès non ha preso in considerazione, cioè quello della violenza, sintomo dello scarso valore attribuito alla vita del bambino, che viene assassinato, abbandonato, terrorizzato, picchiato, costretto a subire anche violenze sessuali.

Al contrario di Ph. Ariès, egli non accetta come presupposto l'iniziale felicità dell'infanzia, e critica il paradigma proposto dallo storico francese. Sottolinea il permanere di un lato oscuro della storia infantile, costituito appunto dalla continuità e dalla inarrestabilità della violenza che viene esercitata sul bambino e che diventa il connotato più stabile e più intimo della sua storia.

La violenza che ancora oggi viene esercitata sui bambini trae origine dalla violenza che l'adulto ha subito da bambino, e così via, secondo una catena deterministica che affonda di generazione in generazione le sue radici nel passato e che lascia poche speranze per una risoluzione positiva.

1.4. *Gérard Mendel*

L'opera di G. Mendel: *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité* (Paris, UNESCO/Payot 1971), tradotta in italiano con: *Infanzia, nuova classe sociale. Sociopsicoanalisi dell'autorità*,²¹ è considerata fra i testi ormai classici della letteratura sulla cultura dell'infanzia. Il titolo

²¹ Cf MENDEL Gérard, *Infanzia, nuova classe sociale. Sociopsicoanalisi dell'autorità*, Roma, Armando 1974.

lo suggestivo rivela la singolarità di tale lavoro attraverso il quale l'Autore sostiene e giustifica la necessità che l'infanzia si costituisca come classe d'età, sociale e politica. Tale è la condizione che renderebbe possibile il consolidarsi del valore del conflitto, in sostituzione di quello dell'autorità e che consentirebbe la graduale realizzazione di condizioni di vita pienamente umane.

L'Autore osserva come il bambino viva isolato e non considerato nella società, tagliato fuori da un mondo adulto che non ha più tempo, desiderio e competenza per occuparsi di lui. Di conseguenza, il soggetto in età evolutiva rifiuta la società e l'eredità socioculturale da essa prodotta e trasmessa, bloccandosi – sostiene l'Autore – allo stadio infantile, regredendo verso primitive modalità psicosociali. Per rendere nuovamente possibile l'incontro fra mondo degli adulti e mondo dei bambini è necessario stabilire tra i due mondi un positivo e fecondo rapporto di conflittualità.

G. Mendel tratteggia i caratteri della condizione dell'adulto nelle società industriali. Psicologicamente, socialmente e culturalmente smarrito, l'adulto ha perso le virtù proprie dell'infanzia, è diventato adulto solo biologicamente, mentre a livello psicoaffettivo è infantilizzato. Proprio avendo dimenticato, se non addirittura negato, l'infanzia e le sue virtù, l'adulto finisce con l'infantilizzare e colpevolizzare il bambino che, "colonizzato", è costretto a conformarsi ai modelli impostigli. In quest'epoca, nella quale il bambino possiede virtualmente le possibilità di realizzarsi nella sua specificità più che in ogni altra epoca, egli può tuttalpiù aspirare ad essere la caricatura di se stesso, con tutte le conseguenze che ne derivano di riflesso per l'adulto stesso.

Il superamento di questa situazione è possibile – secondo le ipotesi dell'Autore – solo a partire da una rinnovata concezione dell'infanzia che rifiuti la tentazione di ridurla ad un tempo preparatorio allo stato adulto e ancor meno a un periodo di apprendistato di un mestiere. L'infanzia «potrebbe innanzitutto essere la realizzazione destinata a diventare definitiva, nel corso della vita, delle caratteristiche dello stato d'infanzia».²² Una rigenerata relazione, reciproca e di mutua influenza (in questo senso conflittuale), fra bambino e adulto diventa realizzabile soltanto se innestata non più su un rapporto inter-individuo ma su un rapporto inter-classe (adulti e bambini intesi come differenti classi sociali) fondato sul principio di uguaglianza. A queste condizioni l'infanzia potrebbe assolvere la sua funzione specifica, che consiste «nell'elaborare, partendo dalla fanta-

²² *Ivi* 208.

sia del gioco, dalla spontaneità, dal ritmo, dal rapporto di gruppo, una *cultura della vita quotidiana* grazie alla quale riuscirebbe a esprimersi ancor più completamente che nel modo tradizionale (magia, mistica, feste, religione, arte) quella parte irriducibilmente irrazionale propria dell'uomo». ²³

G. Mendel considera inoltre indispensabile l'istituzionalizzazione di un diritto dell'infanzia, del quale «la totale appartenenza del bambino a se medesimo» ²⁴ costituisce la regola aurea, garante del riconoscimento dei suoi specifici bisogni, desideri, valori e del peculiare linguaggio, dei suoi modi di essere e di rapportarsi agli adulti. L'Autore critica di conseguenza sia le forme possessivo-privatistiche caratteristiche delle famiglie nei contesti capitalistici, sia quelle possessivo-collettivistiche tipiche delle famiglie nei contesti socialisti.

Le tesi dell'Autore, riconoscendo le possibilità positive del bambino, la sua dignità e il suo valore, rappresentano una salutare provocazione concettuale. Al bambino viene attribuito un valore simbolico in funzione della realizzazione individuale-collettiva. L'infanzia si considera come un soggetto collettivo possibile agente di cambiamento sociale, come fase del ciclo vitale, simbolo archetipico delle esigenze libertarie di radice illuministica che non sono ancora state realizzate nella società.

Pur costituendo un'utopia realistica – «non esitiamo a porci in piena utopia», ²⁵ afferma l'Autore – e spingendosi a volte al limite del paradossale, le ipotesi e le proposte di G. Mendel sono preziose, perché mettono in luce la pericolosità di conflitti intergenerazionali mal impostati e mal gestiti e allargano l'orizzonte permettendo di pensare in modo nuovo alla condizione attuale e futura dell'infanzia. ²⁶

²³ *Ivi* 227.

²⁴ ROSSI Bruno, *Società e infanzia. Quale considerazione?*, in *La famiglia* 20 (1986) n. 115, 64.

²⁵ MENDEL, *Infanzia* 230.

²⁶ Alcune fra le proposte di G. Mendel, per quanto in diversa misura utopiche, sono degne di menzione, per esempio l'estensione del diritto di voto ai ragazzi di dodici anni e la considerazione dell'infanzia come uno specifico stato da preservare e sviluppare per tutto il corso della vita parallelamente a quello di adulto. Egli propone inoltre la coeducazione conflittuale tra classi di età (cf *ivi* 19), usando il termine coeducazione non nel senso di educazione di ragazzi e ragazze insieme, ma nel senso di educazione reciproca di ragazzi e di adulti (cf *ivi* 227). Secondo le considerazioni dell'Autore, l'istituzione scolastica potrebbe e dovrebbe dunque «diventare il centro attivo di sviluppo di un consenso sociale non più fondato sul principio di Autorità, non più basato sulla forza, ma sul conflitto come Valore, non dovendo il rapporto delle forze arrivare alla vittoria di una delle due parti e alla soppressione totale dell'altra,

1.5. *Neil Postman*

Con l'opera dello studioso americano di comunicazioni di massa N. Postman: *The Disappearance of Childhood* (New York, Delacorte Press 1982), tradotta in italiano con: *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*,²⁷ sembra potersi dire compiuta la parabola interpretativa riguardo alla condizione infantile che aveva avuto come punto di partenza l'opera di Ph. Ariès: *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, con la quale veniva proclamata la "scoperta" dell'infanzia.

L'Autore propone un'ipotesi originale, e in un certo senso provocatoria, introducendo vivacità nel dibattito e aprendo nuove prospettive di analisi. Egli osserva infatti che «l'enfasi [...] di quella che sembrava una "scoperta" dell'infanzia si è rivelata progressivamente inadeguata rispetto ai dati che la realtà sociale ha via via presentato, lasciando il posto al quasi apocalittico annuncio della "scomparsa"».²⁸

N. Postman parte da Ph. Ariès e accoglie, seppur criticandole, molte delle sue argomentazioni, ma giunge a tesi in un certo senso opposte. Egli sostiene che il fenomeno di quella che chiama l'invenzione dell'infanzia non si sia verificato tanto per l'accresciuta sensibilità psicologica verso i bambini (il sentimento dell'infanzia secondo Ph. Ariès) quanto piuttosto per il fatto che, in seguito ai cambiamenti seguiti all'invenzione della stampa, l'adulto ha dovuto trovare il modo per ridefinire il proprio potere. L'invenzione della stampa costituisce, secondo l'Autore, il passaggio obbligato per l'identificazione della condizione dei bambini in Europa nel corso degli ultimi secoli. Avendo introdotto l'idea di pudore, senza la quale non c'è infanzia, e il concetto di "segreti" della vita, riguardanti soprattutto il sesso, accessibili solo agli adulti e da essi trasmessi ai bambini attraverso varie vie e mezzi (la scuola è una di queste vie istituzionalizzate), tale invenzione ha causato lo sconvolgimento delle tradizionali modalità di rapporto tra adulti e bambini. L'infanzia non è più solo l'età di chi non sa parlare, ma l'età di chi non sa leggere. Gli adulti si differenziano

ma alla più completa analisi dei dati di un problema. La lotta degli antagonismi non conduce al loro consolidamento, ma alla loro evoluzione» (*ivi* 235). L'Autore propone inoltre l'istituzione di tribunali per i problemi dell'infanzia aventi lo scopo di regolare le controversie tra adulti e bambini, nell'ambito della famiglia, della scuola, delle altre istituzioni statali (cf *ivi* 232-235).

²⁷ POSTMAN Neil, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, Armando 1984.

²⁸ MANGIAROTTI FRUGIUELE, *Sulle tracce* 39.

dai bambini perché sanno leggere e hanno accesso alla conoscenza codificata, ai segreti, attraverso la stampa. I bambini sono quindi separati, esclusi e relegati in un mondo a parte.

Se però la peculiarità dell'età infantile è costituita dal fatto di non avere accesso ai segreti degli adulti, l'avvento diffusivo dei mezzi di comunicazione sociale porta come conseguenza la distruzione dell'infanzia in quanto tale, perché, rivolgendosi ad un pubblico indifferenziato, rende disponibili a chiunque tali segreti. La scoperta dell'infanzia si avvia dunque al declino nell'epoca dei *mass media*, in particolare a causa della televisione, che ha assimilato adulti e bambini e ha annullato la distinzione fra cultura infantile e cultura adulta e si è imposta come mezzo socializzativo. Questo potente strumento ha dato il via ad un processo di scomparsa dell'infanzia che chiude un'età storica e ne apre una nuova nella quale, come nel mondo tradizionale, non solo si ricade nell'adulterio, ma si verifica anche l'accelerazione della crescita infantile e particolarmente dello sviluppo cognitivo, la dipendenza tecnologica, e una serie di effetti perversi che vanno dall'isolamento del bambino alla passività psicologica. La televisione è infatti, secondo l'Autore, fin troppo facile rispetto alla stampa. Essa «offre un'alternativa abbastanza primitiva, ma irresistibile, alla logica lineare e conseguente della parola stampata, e tende a eliminare le difficoltà proprie di un'educazione formale [...] essa non richiede un'istruzione per poterne comprendere la forma [...] non impone difficili questioni di natura intellettuale o etica».²⁹

Secondo le suggestive tesi di N. Postman, che pur peccano per i toni apocalittici e per il rigido determinismo teorico che considera i mezzi di comunicazione come unica variabile causale, l'infanzia (quella costruita dalla società e dalla cultura moderna) tende a scomparire, o meglio, si trasforma, perde i connotati di mondo a parte. Esiste ancora come valore e come età specifica nella coscienza collettiva, ma va via via compiendosi la sua estinzione nella realtà. Scompare l'infanzia separata e distinta rispetto al mondo adulto, l'infanzia innocente, debole, amorosa, da curare, guidare e preservare, l'infanzia idealizzata e privatizzata.

La rivoluzione tecnologica ha dato origine ad un ambiente che non è più spazio adatto per quel tipo di infanzia e quel tipo di bambino. Di quell'infanzia restano ormai solo le caratteristiche biologiche elementari e costanti, mentre si configurano i tratti di un nuovo "bambino tecnologico".

²⁹ POSTMAN, *La scomparsa* 102-103.

Quale valutazione dare dopo questa breve carrellata sugli storici dell'infanzia? È importante mettere in evidenza soprattutto gli elementi positivi emersi dai loro studi, che costituiscono il punto di riferimento obbligato per avviare la riflessione sociologica.

Tutti gli Autori, nonostante i limiti che sono stati loro riconosciuti e sui quali non ritorno, hanno l'indubbio merito di aver osservato e cercato di interpretare l'evolversi della condizione sociale dell'infanzia in relazione ai mutamenti sociali più ampi, di aver evidenziato la natura culturale delle rappresentazioni del bambino e delle pratiche ad esse conseguenti e di aver fatto emergere l'ambiguità di tali rappresentazioni.

Ciascun Autore, a sua volta, presenta elementi nuovi e significativi.

Ph. Ariés mette in luce la dimensione culturale del concetto di infanzia e il suo legame con la realtà sociale e storica entro la quale si forma e sottolinea la rilevanza dell'infanzia nella realtà sociale, ne enfatizza la "scoperta" e ne mette in risalto anche la natura ibrida ed ambigua.

M.J. Chombart de Lauwe rileva come dalla letteratura, dalla comunicazione di massa e dalla ricerca teorica sia possibile far emergere le immagini sociali dell'infanzia condivise in un contesto socioculturale. Tali immagini dicono molto non solo sui bambini, ma sulla società stessa che le produce. L'infanzia, essendo una categoria ricca di potenzialità ma, allo stesso tempo, subordinata e osteggiata nella sua realizzazione, subisce un processo di mitizzazione nelle rappresentazioni degli adulti. In quanto mito, l'infanzia può diventare stimolo e forza di trasformazione del presente per un futuro migliore o espediente che conduce alla regressione. Inoltre, tale processo di mitizzazione della condizione infantile porta con sé il rischio di far dimenticare il bambino reale e i suoi problemi concreti.

Ll. De Mause traccia una storia evolutiva del concetto di infanzia, in relazione agli atteggiamenti che caratterizzano il rapporto genitori/figli. Egli rileva come l'immagine sociale del bambino sia legata al contesto storico, territoriale, socio-economico, familiare. L'Autore ha inoltre il merito di aver colto nella "violenza subita" una connotazione sociale stabile dell'infanzia come categoria.

G. Mendel, con la sua utopia realistica, sottolinea la necessità di considerare i bambini come classe sociale e di valorizzarne le potenzialità vitali. Egli attribuisce all'infanzia un valore simbolico in funzione della realizzazione individuale e collettiva e, in quanto classe, la ritiene un possibile agente di cambiamento sociale.

N. Postman mette in luce la radice ideologica della "scoperta" dell'infanzia, che ha realizzato un'ulteriore marginalizzazione dei bambini in

forma mascherata. I mutamenti socioculturali (in particolare, secondo l'Autore, la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa) avrebbero fatto emergere l'ambiguità di tale "scoperta" e decretato la "scomparsa" dell'infanzia, attraverso l'annullamento delle differenze fra la cultura degli adulti e quella dei bambini.

2. La sociologia e i bambini

La questione infantile rappresenta una intollerabile e ingiustificata pagina bianca nella riflessione sociologica: non esiste infatti una vera e propria teorizzazione sulla condizione sociale dei bambini. Del resto, solo a partire dagli anni '60 l'infanzia diventa oggetto della ricerca e della riflessione delle scienze umane, come conseguenza di un progressivo interesse sociale nei confronti del bambino. Anche la sociologia, grazie al contributo degli studi storico-sociali e al patrimonio della ricerca psicologica, inizia a rivolgere la sua attenzione al bambino, sulla spinta della nascita e del consolidamento della sociologia dell'educazione. Si apre un'area specifica – la sociologia dell'infanzia – che attualmente costituisce un'area tematica più che una vera e propria area disciplinare, al confine con la sociologia della famiglia, collegata strettamente con la sociologia dell'educazione e con contatti non indifferenti con altre aree di ricerca. Il 1979 – *Anno internazionale del bambino* – è l'occasione per una tematizzazione socialmente rilevante che cerca di evidenziare la crucialità dell'infanzia nell'epoca contemporanea, pur non arrivando a produrre risultati particolarmente tangibili e significativi.

Sicuramente, soprattutto per quanto riguarda la sensibilità alla condizione della primissima infanzia, molto si deve alla diffusione, all'assimilazione e all'applicazione della moderna psicologia, in particolare al contributo psicoanalitico e alle riflessioni di J. Piaget, che ha mostrato come l'infanzia non sia solo un periodo che reclama cure a livello psichico e affettivo, ma anche atteggiamenti culturali che promuovano la formazione dell'intelligenza, poiché tale fase costituisce il momento critico dove si giocano tutte le possibilità di sviluppo intellettuale e di attuazione delle molteplici potenzialità del bambino.

La considerazione della specificità della condizione sociale dei bambini non è però ancora patrimonio totalmente condiviso, non soltanto a livello di ampio e popolare pubblico, ma a volte neppure dai sociologi. Dell'infanzia continuano ad occuparsi di preferenza i pedagogisti e gli

psicologi, che la studiano dal punto di vista individuale, il più delle volte come fase della vita transitoria e tesa allo sviluppo verso l'età adulta.³⁰

La sociologia, escluse poche eccezioni, si muove «come se il bambino non rientrasse a pieno titolo nella problematica delle relazioni sociali; come se le vicende che riguardano l'infanzia costituissero un interesse di ordine inferiore nel panorama dei fatti sociali meritevoli di attenzione da parte della scienza sociale: alla stessa stregua [...] del destino scientifico che per lungo tempo ha caratterizzato gli studi e le ricerche sulla famiglia e la condizione femminile».³¹

Non esiste dunque una tradizione alla quale fare riferimento e il discorso è da costruire partendo da temi e problemi più generali. Del resto, non si può non riconoscere che la condizione infantile non si presta ad essere analizzata con l'ausilio degli strumenti comunemente utilizzati in campo sociologico (questionario, intervista ecc.). La riflessione sociologica, a causa della sua quasi impotenza sperimentale in quest'ambito attraverso i mezzi che le sono abituali, sembra perciò privilegiare un approccio impegnato più a definire gli aspetti teorici e generali della socializzazione primaria che ad esplorare il rapporto quotidiano concreto che si instaura tra il bambino e il suo ambiente familiare, la realtà che lo circonda e i contenuti che lo caratterizzano. Questa è un'altra delle cause della inadeguatezza e frammentarietà delle indagini sociologiche sulla condizione dei bambini.³²

Anche in ambito italiano i sociologi si occupano poco della problematica infantile, che non è ancora stata trattata in modo sistematico, ma solo in modo frammentario ed episodico.³³ Sono carenti gli studi che affronta-

³⁰ Cf D'AMATO, *Infanzia* 20-21. Per porsi in prospettiva sociologica – sostiene G.B. Sgritta – è necessario abbandonare la visione individualistica ed evolutiva del bambino ereditata dalla psicologia, «dimenticare [J.] Piaget», andare oltre e considerare l'intera categoria dei minori, e confrontare tra loro di diversi gruppi della popolazione. È questa l'unica via possibile per cogliere la reale condizione dell'infanzia (cf SGRITTA, *Infanzia* 14).

³¹ Id., *La condizione* 14.

³² Cf PORRO Renato, *Infanzia e Mass-Media*, Milano, Franco Angeli 1984, 11.

³³ Sulle problematiche infantili si dispone in Italia di una letteratura analitica sterminata e una notevole accumulazione di dati e conoscenze. Tuttavia, tutta questa ricchezza frammentaria non permette un approccio globale e diretto alla condizione dei bambini. Sono disponibili dati e analisi sulla crisi di scuola e famiglia, sull'incidenza dei mezzi di comunicazione di massa, su fenomeni quali l'emarginazione, la violenza, la devianza e i loro effetti su infanzia e gioventù (sotto l'impulso di preoccupazioni collettive), tutti elementi utili per comprendere i singoli aspetti della que-

no lo studio dell'infanzia in quanto categoria sociale, sia sotto il profilo quantitativo che qualitativo. Si stenta a cogliere il carattere "collettivo" dell'infanzia, correndo così il rischio di negarla come realtà sociale, culturale e storica e in relazione con le altre componenti della società.³⁴ È raro che l'infanzia sia intesa dai sociologi come variabile di osservazione ed analisi in quanto tale, mentre viene piuttosto considerata come realtà dipendente da altri soggetti o contesti. Gli studi e le ricerche si concentrano su tematiche quali bambini e struttura del nucleo familiare, condizioni socio-economiche dei genitori, atteggiamento culturale nei confronti della scolarizzazione. La questione infantile è studiata perlopiù come "variabile dipendente".

I bambini sono inoltre stati oggetto di interesse discontinuo, intermittente, trasversale, in relazione ad urgenze legate in gran parte al contesto. Si consideri per esempio il fatto che si è cominciato a parlare di bambini come soggetti importanti della realtà sociale solo a partire dagli anni '70, quando cioè il movimento delle donne si interroga ed interroga la società sul ruolo femminile, sul valore della maternità e della famiglia.³⁵ L'infanzia è dunque considerata come "variabile di contesto", elemento passivo e secondario che dipende da situazioni e condizioni esterne, e, comunque, non come un aspetto rilevante della disegualianza sociale, e ad essa viene negato il diritto ad avere un ruolo sociale al pari di quello delle altre categorie di soggetti.³⁶

Risulta infine significativo il fatto che, per quanto riguarda le informazioni rese disponibili dalle statistiche ufficiali, si osserva un'assenza totale di dati relativi all'infanzia in quanto unità di osservazione di base. Non possediamo dati sufficienti che ci permettano di identificare la condizione dei bambini e di afferrarne il senso, neppure in singole specifiche aree.³⁷ Tutto ciò rivela indifferenza nei confronti dell'esigenza di disporre

stione, ma non ci sono adeguate valutazioni di sintesi, che permettano di capire e prospettare autonome linee di caratterizzazione globale del mondo dell'infanzia. Compito aperto della riflessione sociologica, di lungo periodo ma per il quale bisogna cominciare a muovere i primi passi, è perciò cercare di cogliere tale caratterizzazione globale (cf COMMISSIONE ITALIANA PER L'ANNO INTERNAZIONALE DEL BAMBINO, *Il bambino nella società italiana contemporanea: riflessione sociologica di base*, Roma, Censis 1980, 1-2).

³⁴ Cf CENSI Antonietta, *L'infanzia tra protezione e formazione*, in *Scuola democratica* 13 (1990) 4, 61-62.

³⁵ Cf D'AMATO, *Infanzia* 20-21.

³⁶ Cf SGRITTA, *La condizione* 173-174.

³⁷ Cf *ivi* 182. È significativo il fatto che nell'annuario statistico a cura delle Na-

di una precisa e fruibile e globale informazione sulla condizione dell'infanzia. L'infanzia è invisibile nelle statistiche sociali, esiste come variabile secondaria, appendice di altre situazioni o istituzioni alle quali l'attenzione è rivolta. Già solo questo fatto dà l'idea della consistenza dell'"ideologia dell'assenza" che caratterizza la condizione dei bambini, il peso delle difficoltà da superare per instaurare una vera cultura dell'infanzia, la strada che resta da percorrere per giungere ad una adeguata conoscenza dei problemi che investono questa categoria come entità collettiva.³⁸

Un approccio adeguato dovrebbe invece essere capace di considerare l'infanzia come fatto individuale e sociale. Solo così infatti essa può essere considerata quale specifica categoria sociale, cioè come componente integrata e stabile della realtà sociale organizzata. Non si tratta più di osservare il bambino in vista di quello che deve diventare e ancora non è, ma di osservarlo quale è, in relazione con le altre componenti della società. In base a tali criteri si possono mettere in luce le caratteristiche, le norme e i ruoli che specificano l'infanzia come categoria sociale, oltre che gli interventi attraverso i quali è possibile che essa diventi soggetto riconosciuto e attivo del processo di costruzione della propria identità.

A vari livelli e su diversi fronti ci si sta muovendo in questa direzione. Esistono studi e ricerche svolte nell'ambito dell'unione europea e a livello internazionale, miranti soprattutto all'ideazione e all'attuazione di politiche sociali a favore della famiglia e dell'infanzia, frutto di progetti di ricerca ai quali collaborano ricercatori di varie nazionalità (tra gli altri, P. Donati per l'Italia).³⁹ In Italia, tentativi recenti cercano di porre rimedio a tale carenza, all'invisibilità sociale dei bambini e alla conseguente difficoltà di impostare adeguate politiche per la promozione e la tutela del-

zioni Unite – *Statistical Yearbook* – non esista una tavola statistica col titolo "bambini o minori". Lo stesso vale per altre pubblicazioni che presentano rapporti demografici e dati statistici. Si possono attingere solo indirettamente dati, spesso approssimativi, ad essi riferiti, in base ad indicatori che riguardano marginalmente i bambini, in dipendenza da altre unità di analisi, quali, per esempio, la famiglia, la donna, le istituzioni educative ecc. (cf *ivi* 182-186). Dati statistici sono presentati anche dal rapporto annuale che l'UNICEF pubblica sulla condizione dell'infanzia nel mondo (cf BEL-LAMY Carol, *La condizione dell'infanzia nel mondo 1996*, Roma, Anicia/ UNICEF 1996).

³⁸ Cf SGRITTA, *La condizione* 14-15.

³⁹ Tra questi è particolarmente significativo il progetto di ricerca internazionale *Childhood as a Social Phenomenon: Implications for Future Social Policies* (cf ID., *La condizione dell'infanzia* 207 in nota).

l'infanzia (i risultati della ricerca e della riflessione sociologica possono e devono essere infatti "spendibili" sia a livello teorico che a livello pratico). Il *Consiglio Nazionale sui problemi dei Minori*, per esempio, assolvendo il compito di «predisporre una relazione annuale sull'azione legislativa e amministrativa sviluppatasi in quel periodo nel Paese per quanto attiene ai problemi dei minori (0-18 anni) anche al fine di permettere al Governo la formulazione di direttive alle Regioni e agli Enti interessati»,⁴⁰ ha già pubblicato due rapporti generali sulla condizione dei minori, sforzandosi di fornire una panoramica più vasta ed aggiornata possibile della condizione di bambini, ragazzi ed adolescenti italiani.⁴¹ Tali rapporti non sono certamente esaurienti e risentono della disorganicità e disomogeneità delle fonti statistiche. Tuttavia, reperendo ed assemblando dati raccolti *ad hoc* o desunti da elaborazioni aventi altre finalità e tentando di individuare tendenze e prospettive del mondo dell'infanzia e dell'adolescenza possono costituire la base per un confronto costante e per l'ideazione di proposte, orientamenti ed iniziative per una politica per i soggetti in età evolutiva.⁴²

2.1. Alcuni studi sociologici sul bambino

In ambito internazionale l'approccio sociologico alla questione infantile non è ancora stato affrontato in modo sistematico e globale. Gli studi

⁴⁰ DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO, *Decreto istitutivo del Consiglio Nazionale sui problemi dei Minori*, 25-01-1985, art. 1 lettera d, citato in CONSIGLIO NAZIONALE SUI PROBLEMI DEI MINORI (ed.), *I minori in Italia. Prima relazione del Cnm. Rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Milano, Franco Angeli 1989², 17.

⁴¹ Il *Consiglio Nazionale sui problemi dei Minori* è stato istituito con decreto del Presidente del Consiglio il 25-01-1985 (cf *ivi* 16-17) ed è stato poi insediato il 25-06-1986 ed ha elaborato e pubblicato le linee programmatiche per il suo lavoro col titolo "Per una politica unitaria dell'infanzia e dell'adolescenza" (Id., *Per una politica unitaria dell'infanzia e dell'adolescenza: linee programmatiche*, Roma, s.e. 1987). Il primo rapporto è stato pubblicato nel 1989, il secondo nel 1990 (cf Id., *Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Milano, Franco Angeli 1990). Il 20 marzo del 1995 è stato inoltre istituito presso il Dipartimento per gli affari sociali della Presidenza del Consiglio dei Ministri, l'Osservatorio Nazionale sui problemi dei minori (MORO Alfredo Carlo, *Un elemento di speranza: la costituzione dell'Osservatorio sulla condizione minorile*, in *Il bambino incompiuto* 11 [1995] 2, 5-6. Dal 1992 la rivista *Bambino incompiuto* ha assunto il titolo: *Il bambino incompiuto*).

⁴² Cf SPINELLI Francesco, *Presentazione*, in CONSIGLIO NAZIONALE SUI PROBLEMI DEI MINORI (ed.), *I minori* 11.

teorici realizzati sono purtroppo ancora isolati e pionieristici. Tuttavia, pur non essendo esaustivi, tali studi rappresentano tentativi positivi, mettono in luce elementi interessanti e lasciano emergere, anche solo implicitamente, alcune definizioni del bambino, della sua identità e del suo ruolo sociale.

Un'opera significativa è quella curata dalle antropologhe culturali M. Mead e M. Wolfenstein: *Childhood in Contemporary Cultures* (Chicago, The University of Chicago Press 1955), tradotta in italiano col titolo: *Il mondo del bambino*.⁴³

Tra l'altro, in quest'opera è messo in evidenza il fatto che il comportamento individuale è prevalentemente frutto di acquisizione che avviene in particolare durante l'infanzia. Tale affermazione emerge dalla costatazione che sono in buona parte modellati e acquisiti culturalmente anche gli ideali (anche l'adulto "ideale"), le aspirazioni, i desideri che orientano la vita dei singoli e le pratiche socializzative. L'infanzia è perciò da osservare e comprendere anche nella sua dimensione culturale oltre che naturale-biologica, che non è peraltro da sottovalutare.

A quest'opera fanno spesso riferimento gli studi sociologici successivi proprio perché essa giustifica la necessità di considerare dal punto di vista culturale il bambino e le sue relazioni con gli altri soggetti sociali e opera in questa direzione attraverso la metodologia e gli strumenti propri dell'antropologia culturale. Risulta inoltre evidente la possibilità di incontro e di mutua collaborazione tra antropologi culturali e sociologi.

In ambito statunitense, uno dei primi studi sociologici sui bambini (e al quale le opere successive fanno riferimento) è: *The Sociology of Child Development*⁴⁴ di J.H.S. Bossard e E. Stoker Boll nell'edizione italiana ridotta: *Sociologia dello sviluppo infantile* pubblicata nel 1969, che «è stato

⁴³ MEAD Margaret - WOLFENSTEIN Martha, *Il mondo del bambino*, Milano, Comunità 1963. Quest'opera è la raccolta di vari studi e ricerche sui bambini e sul loro allevamento in diverse culture svolti da antropologi culturali (cf MEAD Margaret, *Una moderna impostazione teorica*, in *ivi*, 16).

⁴⁴ BOSSARD James H.S. - STOKER BOLL Eleanor, *The Sociology of Child Development*, New York, Eleanor Stoker Boll 1960³. Questo studio ha avuto tre edizioni. Le prime due, nel 1947 e nel 1953, ad opera del solo J.H.S. Bossard, la terza, profondamente mutata, nel 1959, insieme con E. Stoker Boll (cf *Avvertenze dell'editore*, in BOSSARD James H.S. - STOKER BOLL Eleanor, *Sociologia dello sviluppo infantile*, Milano, Franco Angeli 1969, 12). Nell'edizione italiana, a cura di A. Bottini, è presentata in forma ridotta la terza edizione dell'opera e, quantitativamente, è circa la metà dell'originale. Sono state tralasciate le abbondanti esemplificazioni e i riferimenti esplicitamente statunitensi ritenuti inutili per il pubblico italiano (cf *l. cit.*).

ed è un classico tra i libri sull'infanzia americana scritti per gli insegnanti e gli educatori degli Stati Uniti». ⁴⁵ Nell'*Introduzione*, gli Autori illustrano la necessità di osservare e studiare lo sviluppo del bambino dal punto di vista sociologico. Lo studio del bambino permette infatti di cogliere l'azione dei condizionamenti culturali presenti all'interno del gruppo di appartenenza (per il bambino, in particolare la famiglia) sulla formazione della personalità e sui comportamenti; i processi e l'efficacia della trasmissione culturale; gli ostacoli nel processo di socializzazione che possono portare a comportamenti devianti; le dinamiche di relazione tra i gruppi sociali; lo sviluppo controllato e guidato del bambino come possibilità di sviluppo della società intera, poiché i bambini sono il futuro della società; la relazione tra cultura e personalità, alla cui base sta la considerazione della plasticità della natura umana.

Il contributo di questi Autori è da inserire nel filone funzionalista e mi sembra criticabile soprattutto per il fatto che non prende in considerazione le possibilità del soggetto di essere creatore e trasformatore di cultura, ma si sofferma sulla forza del condizionamento sociale soprattutto in vista dell'integrazione. Essi considerano la personalità come «il riflesso delle situazioni sociali in cui l'individuo è cresciuto e a cui reagisce. L'individuo è lo specchio della società». ⁴⁶ Resta comunque significativa la valorizzazione del bambino come oggetto delle scienze sociali ed in particolare della sociologia, seppur osservato dagli Autori a partire da un approccio limitante.

Per quanto riguarda l'ambito europeo, va citato il contributo di J.C. Chamboredon e J. Prévot dal titolo: *Le métier d'enfant. Vers une sociologie du spontané* (Paris, CERI - OCDE 1975). ⁴⁷ Gli Autori intendono fare una "sociologia della scuola materna", il cui scopo specifico è analizzare lo scarto tra le funzioni assegnate alla scuola dalle diverse classi sociali e quelle che essa riesce effettivamente ad assumere. La scuola materna sembra l'istituzione educativa più adatta per verificare tale scarto.

Il dato di fatto da cui gli Autori partono è la constatazione della istituzionalizzazione della scolarizzazione pre-elementare (scuola materna), conseguente al riconoscimento di bisogni culturali, oltre che biologici, da

⁴⁵ *L. cit.*

⁴⁶ *Ivi* 22.

⁴⁷ La traduzione del lavoro di CHAMBOREDON Jean Claude e di PRÉVOT Jacques è pubblicata in BECCHI Egle (ed.), *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli 1979¹, 150-191, col titolo *Il mestiere del bambino. Verso una sociologia dello spontaneo*.

parte dei bambini. L'attuale e dominante definizione sociale (iscritta nelle istituzioni e nelle pratiche educative, oltre che nelle modalità di relazione fra agenti diversi) della prima infanzia, che gli Autori cercano di ricostruire, è caratterizzata appunto dalla scoperta della prima infanzia come "soggetto culturale". I tratti specifici di tale definizione sono la creatività intellettuale e artistica, la capacità di apprendimento spontaneo, e la considerazione del gioco come mestiere del bambino. L'istituzionalizzazione dell'infanzia, che comprende l'invenzione e la razionalizzazione di attività per l'infanzia, si realizza attraverso «una strutturazione sistematica di istituzioni, regole, quadri, strumenti, in funzione di una definizione dell'infanzia che sistematizza aspetti sempre più numerosi del bambino».⁴⁸ Gli Autori osservano l'attuarsi contemporaneo di due opposti movimenti: da una parte la rivendicazione della "liberazione" del bambino, che porta a scoprire aspetti repressi o ignorati e a inventare e rivendicare per tali aspetti vie di espressione e modalità di esercizio; dall'altra questi stessi aspetti vengono ingabbiati in una strutturazione sistematica, costituiti come norma del comportamento dei bambini.

Pur riferendosi solo all'ambito della scuola materna, il contributo di J.C. Chamboredon e J. Prévot va tenuto in considerazione soprattutto perché rileva l'importanza fondamentale della definizione di infanzia socialmente costituita e condivisa e la stretta relazione fra i valori e il sistema di significato della società e le istituzioni, in particolare quelle educative, che esprimono e tentano di realizzare tali valori. Essi rilevano inoltre il paradosso della compresenza di due tendenze opposte: la tendenza alla liberazione del bambino e quella all'integrazione-conformazione dello stesso.

Un'altra opera statunitense importante, la più antica nella quale esplicitamente si parla di sociologia dell'infanzia, è: *Sociology of Childhood* di O.W. Ritchie e M.R. Koller, non tradotta in italiano.⁴⁹ Nella prefazione gli Autori evidenziano la necessità, per chi lavora con e per i bambini, di conoscere i contesti socioculturali nei quali essi crescono e si sviluppano ed esprimono la consapevolezza che lo studio e la conoscenza del bambino permettono la comprensione più profonda dell'adulto e del suo mondo. Per questi motivi essi si propongono di presentare un'analisi sociologica

⁴⁸ *Ivi* 158.

⁴⁹ RITCHIE Oscar W. - KOLLER Marvin R., *Sociology of Childhood*, New York, Appleton-Century-Crofts division of Meredith Publishing Company 1964. Gli Autori conoscono l'opera di J.H.S. Bossard e E. Stoker Boll, giacché la citano (cf *ivi* 13).

dell'infanzia, intesa come l'arco di età che va da zero a dodici anni,⁵⁰ slegandosi dal contesto americano, per riferirsi alla varietà di bambini e di definizioni di bambino propri delle differenti società del mondo.

Nell'approccio sociologico, i bambini sono studiati come persone che sono introdotte nei sistemi sociali e che sono in interazione dentro di essi. Il concetto centrale di tale approccio all'infanzia è il processo di socializzazione. Attraverso tale processo ciascun bambino acquisisce la cultura del gruppo umano nel quale si trova, pur conservando – ovviamente – una irriducibile dimensione di individualità.

Dell'opera, insieme all'indicazione di queste interessanti prospettive, sembra significativo il tentativo di dare una definizione di sociologia dell'infanzia e il riconoscimento della necessità dell'analisi sociologica della condizione sociale dell'infanzia e delle sue relazioni con gli altri gruppi sociali, la considerazione del concetto di socializzazione come centrale in questo ambito e, infine, l'intento di sganciare l'analisi dal contesto esclusivamente statunitense.

Si è presa infine in considerazione l'opera antologica curata da C. Jenks: *The Sociology of Childhood. Essential Readings* (London, Batsford Academic and Educational Ltd. 1982), non tradotta in italiano. L'Autore riporta in essa, tra gli altri, brani di Ph. Ariès, Ll. De Mause, T. Parsons, E. Durkheim, J. Piaget, M. Mead, E. Erikson, K. Mannheim.

Nell'introduzione, l'Autore afferma che l'infanzia deve essere intesa come una costruzione sociale, legata ad un particolare contesto culturale.⁵¹ Egli ritiene che la propensione sociale a routinnizzare e naturalizzare l'infanzia, sia nel senso comune che nella teoria (in particolare nell'ambito e per opera della psicologia), abbia occultato la singolarità e l'importanza dell'infanzia come fenomeno sociale.

La riflessione sociologica ha cercato di osservare e di comprendere il problema dell'acquisizione della cultura da parte del bambino attraverso le teorie della socializzazione. In realtà, però, secondo l'Autore, il bambino resta sostanzialmente "non-teorizzato", e l'esperienza sociale dell'infanzia non viene presa realmente in considerazione, anche perché spesso gli strumenti concettuali ed esplicativi che la sociologia utilizza, che hanno i connotati della razionalità adulta, non sono adeguati al-

⁵⁰ Cf *ivi* 3.

⁵¹ Cf JENKS Chris, *Introduction: Constituting the Child*, in JENKS Chris (ed.), *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, London, Batsford Academic and Educational Ltd 1982, 12.

l'osservazione e allo studio dei bambini e della loro esperienza, che spesso sorpassa i limiti previsti da tale razionalità. Tutto quello che si dice dei bambini e dell'infanzia non corrisponde affatto, perciò, alla realtà dei bambini e dell'infanzia stessa. Ch. Jenks avanza addirittura l'ipotesi che il bambino nelle scienze sociali sia usato come un pretesto attraverso il quale proporre ed imporre una versione di coesione sociale.

Esistono tanti modi di vedere ed intendere l'infanzia in relazione alle varie teorie sociali. L'antologia di testi presentata dall'Autore, della quale, attraverso l'introduzione, egli ha voluto offrire una chiave di lettura, attestano questa molteplicità di definizioni. Tali definizioni vengono accomunate dal fatto che il bambino è "costruito" intenzionalmente con lo scopo di sostenere e perpetuare una particolare teoria e le idee di uomo, di azione, di ordine, di linguaggio e di razionalità ad essa legate. Nell'opera vengono perciò presentati i diversi "bambini teorici" emergenti dai differenti modelli teorici di vita sociale.

Indubbiamente il lavoro di Ch. Jenks – rispetto agli altri esaminati – riveste una particolare significatività perché evidenzia la necessità di una teorizzazione sull'infanzia che si riferisca realmente al bambino, alla sua vita e alle sue esigenze e che prenda coscienza e tematizzi il contesto socioculturale e teorico sul quale si innesta, affinché egli non sia più "sconosciuto", o considerato appartenente a uno *status* secondario o ad una categoria residuale, o recluso in un mondo bipartito.

Dopo queste considerazioni, pare di poter concludere che, nonostante si debba riconoscere la scarsità di interesse per l'infanzia e la debolezza delle teorizzazioni ad essa riferite, vadano via via emergendo elementi positivamente significativi. Innanzitutto, si è potuta rilevare l'accresciuta sensibilità nei confronti del bambino e dei problemi sociali che lo riguardano, la quale ha contribuito ad attirare l'attenzione della sociologia e delle scienze sociali in genere sull'infanzia. Sembra inoltre acquisita la consapevolezza che la condizione infantile non possa essere considerata esclusivamente come un fatto individuale e biologico ma debba essere presa in considerazione come un fatto sociale e culturale.

L'immagine del bambino, la risposta sociale che si dà alla domanda: *Chi è il bambino e quali sono il posto e il ruolo a lui attribuiti nella società?* è in stretta relazione con un'idea di uomo, di società e con i valori diffusi e partecipati socialmente. Tale *background* sociale e culturale di riferimento può diventare – e spesso è diventato – un filtro ideologico e viziare non solo le rappresentazioni sociali del bambino ma, a monte, anche le modalità di approccio scientifico alla questione infantile. Il bam-

bino, come è visto, come è allevato, come è educato, gli interventi sociali pensati e attuati per lui sono davvero lo specchio di una società e della sua cultura.

2.2. *L'infanzia nel pensiero di alcuni sociologi classici e contemporanei*

Al fine di evidenziare in che modo l'infanzia venga considerata nell'ambito del sapere sociologico e per individuare se da tale ambito scaturisca un modello prevalente di infanzia, mi sembra interessante presentare in modo sintetico le rappresentazioni del bambino, del soggetto socializzando o educando, emergenti dai discorsi sulla socializzazione di alcuni sociologi classici e contemporanei.

Nella scelta dei sociologi mi sembra fecondo lasciarmi guidare da A. Censi, che nella sua opera: *La costruzione sociale dell'infanzia*, li presenta «come testimoni e artefici nella costruzione di una nuova figura sociale: quella del bambino». ⁵² È chiaro che una scelta comporta sempre delle esclusioni, che talvolta risultano riduttive. Mi sembra però che seguire il percorso teorico proposto dall'Autrice permetta, pur non volendo leggere lo sviluppo del pensiero sociologico in un'ottimistica ed ingenua prospettiva evolucionistica di progresso, di riconoscere che il cammino compiuto per ridare valore sociale al soggetto e per il ristabilire un equilibrio costruttivo ed interattivo-relazionale nella polarità sistema-individuo, fra dimensione personale e sociale della realtà, possa essere considerato come il primo ed indispensabile passo verso la "riscoperta" del bambino come attore sociale.

Lo studio sullo *status* attribuito all'infanzia nella società in ambito sociologico ha come punto di riferimento iniziale ed obbligato il pensiero di E. Durkheim, che per primo introduce il termine socializzazione. Lo scopo della socializzazione è l'integrazione sociale, pertanto l'Autore concentra l'attenzione sull'azione integrativa e non sul soggetto che si costruisce nel processo socializzativo. ⁵³ L'infanzia "in sé" non appare per-

⁵² CENSI Antonietta, *La costruzione sociale dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli 1994, 14. In questo testo, l'Autrice presenta, sempre a proposito della "costruzione" sociale dell'infanzia, anche l'opera di psicologi, filosofi e pedagogisti (cf *ivi*).

⁵³ Cf DURKHEIM Émile, *L'educazione, la sua natura, la sua funzione*, in DURKHEIM Émile, *Educazione come socializzazione* [antologia a cura di BARACANI Nedo], Firenze, La Nuova Italia 1973, 72 (il saggio è la traduzione della voce *Éducation*, in BUISSON [ed.], *Nouveau dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Ha-

tanto nel pensiero di Durkheim, al quale interessa piuttosto stabilire quale sia il modello di adulto migliore, l'“essere sociale” perfettamente integrato nella società, da proporre al bambino.

Secondo E. Durkheim, un percorso di sviluppo costruttivo deve portare la persona a far prevalere la propria dimensione sociale su quella individuale, quindi a socializzare piuttosto che ad individuarsi, giacché solo integrandosi nella società essa può diventare libera e contribuire al mantenimento dell'ordine e dell'integrazione.

Di riflesso, in ambito socializzativo-educativo, l'adulto deve prevalere sul bambino. L'azione educativa, la relazione adulto/bambino, è asimmetrica, caratterizzata da trasmissione unidirezionale e direttiva. L'educando è passivo, una *tabula rasa*, un'esperienza da plasmare. Il fine della socializzazione è l'autonomia del soggetto che consiste nella capacità di obbedire alle norme sociali spontaneamente, senza costrizione esterna. Il bambino deve diventare un individuo “ultrasocializzato” e consenziente alle norme del patto sociale, docile al controllo della società.

Al pensiero di E. Durkheim fanno necessariamente riferimento i sociologi funzionalisti e strutturalisti che si sono occupati della socializzazione. Essi negano che la socializzazione sia un processo che si realizza nell'interazione soggettiva, nello scambio reciproco tra due attori sociali.

T. Parsons, il più fedele interprete contemporaneo della corrente struttural-funzionalista, pur ribadendo la preminenza del sociale sulla personalità del singolo, propone un modello di socializzazione meno rigido e direttivo rispetto a quello durkheimiano, che lascia intravedere alcuni elementi di riconoscimento del bambino, considerato in qualche misura capace di partecipare attivamente al processo di socializzazione che lo coinvolge.

Come E. Durkheim, T. Parsons ritiene che il bambino sia incapace di relazione sociale e che in esso l'istinto domini la ragione. In tale situazione egli si trova però soltanto nel momento della nascita. Scrive infatti l'Autore: «Non soltanto gli elementi socializzanti [– gli agenti e le istituzioni e le relative azioni che hanno il compito di socializzare –], ma anche il socializzando deve essere concepito come un soggetto che agisce in certi ruoli. Ciò forse non vale per l'infante [– così T. Parsons chiama il bambino –] al momento della nascita, ma quasi immediatamente gli viene

chette 1911) e ID., *L'educazione morale*, in DURKHEIM Émile, *Il suicidio. L'educazione morale*, Torino, UTET 1969. Per l'Autore socializzazione equivale a educazione e a integrazione sociale.

attribuito un ruolo che include aspettative di un suo comportamento».⁵⁴

Il bambino è caratterizzato da plasticità, sensibilità e dipendenza. Proprio sulla modalità di dipendenza del bambino si innesta il processo di socializzazione. L'infante, oggetto fisico manipolabile, è debole e indifeso e perciò dipendente dagli adulti per la propria sussistenza. Consapevole di questa sua situazione, affinché i suoi bisogni vengano soddisfatti, egli attua comportamenti che favoriscano da parte dell'adulto tale soddisfazione. Il ruolo iniziale riconosciuto al bambino, complementare a quello dell'adulto, sarebbe quindi quello di cercare di corrispondere alle aspettative dell'adulto nei suoi confronti interiorizzando i valori comuni, per ottenere approvazione e gratificazione e per evitare punizioni e privazioni.

In quanto processo di acquisizione da parte dell'individuo di valori, orientamenti, oggetti ed interessi funzionali al mantenimento dell'equilibrio di un sistema di aspettative complementari di ruolo, la socializzazione prosegue tutta la vita. «Il caso dello sviluppo del bambino è soltanto più drammatico perché egli ha tanta strada da percorrere».⁵⁵

L'Autore ha il merito di riconoscere al socializzando la possibilità di formarsi una propria biografia socializzativa attraverso i meccanismi dell'apprendimento. Egli vede nell'interiorizzazione di valori la possibilità del soggetto di adattarsi nel modo migliore possibile alla realtà sociale e di muoversi tra innovazione e stabilità. Tuttavia, dalla sua teoria emergono due immagini di soggetto: una dinamica e volontarista, l'altra statica, determinata e pienamente socializzata, che ha il predominio sulla prima. Il paradigma resta fondamentalmente struttural-funzionalista, per cui il soggetto è sopraffatto dalle determinazioni sociali. Il modello ideale di bambino parsonsiano, così come quello durkheimiano, è quello di un bambino "ultrasocializzato", capace di conformarsi e integrarsi, senza opporre resistenza, alle regole del sistema sociale. La variabilità e la creatività soggettive sono ammesse entro certi limiti, purché il sistema possa funzionare.

Resta comunque il fatto che egli, cercando di integrare la concettualizzazione psicoanalitica e la teoria dei ruoli, le esigenze individuali e quelle sociali nel descrivere il processo di formazione dell'identità, apre la strada alla visione interazionista e fenomenologica della socializza-

⁵⁴ PARSONS Talcott, *Il sistema sociale* [*The Social System*, Glencoe, The Free Press 1951], Milano, Edizioni di Comunità 1965, 219.

⁵⁵ *Ivi* 217.

zione.

Per l'*interazionismo simbolico* la socializzazione non costituisce un processo lineare e costante di interiorizzazione delle norme da parte del bambino, che da essere individuale diventa così essere sociale, ma è invece il processo attraverso il quale il bambino «impara a svolgere dei ruoli per mezzo di interventi repressivi e sollecitazioni creative, da parte degli agenti socializzatori, che determinano un adattamento dinamico». ⁵⁶

Nello svolgimento di tali ruoli, egli entra in contatto con la realtà sociale ed emerge gradualmente come personalità differenziata. In tale modello di socializzazione è messa in gioco l'individualità degli attori interagenti nel processo socializzante. Il bambino non è visto solo come l'oggetto da socializzare, ma come soggetto socializzando, capace di interazione e di scambio simbolico.

Il processo di socializzazione assume carattere bilaterale e negoziale, per cui diventa centrale l'attività strategica di decisione del soggetto. L'attribuzione del primato al soggetto permette di dare ragione della imprevedibilità dei percorsi socializzativi e di riconoscere la possibilità di emancipazione personale e di realizzazione autonoma di sé.

Il bambino possiede quindi una eredità biologica che gli consente di organizzarsi rispetto all'ambiente sociale e la capacità di dare risposte personali e originali alla realtà sociale e culturale che gli pre-esiste e nella quale è inserito. Scopo della socializzazione è l'acquisizione della capacità di stabilire relazioni sociali attraverso le quali il bambino acquisisce la conoscenza di sé e il senso della propria identità.

A *G.H. Mead* si è soliti far risalire l'origine dell'interazionismo simbolico. ⁵⁷ Egli ritiene che lo scopo della socializzazione sia la costituzione di una personalità in grado di rappresentarsi i significati simbolici dei comportamenti particolari e universali propri della società. Appena il bambino è in grado di produrre "gesti" come simboli significanti, deve essere considerato un *partner* pienamente attivo nel processo di socializzazione che si attua per mezzo della interazione sociale.

⁵⁶ CESAREO Vincenzo, *Socializzazione e controllo sociale. Una critica alla concezione dell'uomo ultrasocializzato*, Milano, Franco Angeli 1974, 86.

⁵⁷ Cf Izzo Alberto, *Storia del pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino 1991, 258. A. Izzo ritiene che G.H. Mead, più che appartenere al campo della sociologia in senso stretto, appartenga a quello della psicologia sociale, e che l'interazionismo simbolico non sia solo una corrente sociologica ma una scuola psicosociologica (cf *ivi* 257-258). Fra le opere di MEAD George H., cf *Mente, sé e società* [*Mind, Self and Society*, Chicago, The University Press 1934], Firenze, Giunti e Barbèra 1972.

Nel processo di socializzazione, attraverso l'interazione sociale, il bambino assume il proprio ruolo, nel quale si incontrano personalità e società, costituisce riflessivamente il proprio Sé e diventa capace di assumere simbolicamente il ruolo dell'altro. Il bambino socializzato è quello che ha fatto propria la capacità di astrazione, per cui è in grado di vedere nell'altro l'essere concreto e nello stesso tempo l'essere universale così come viene concepito, rappresentato simbolicamente e generalizzato nella società in cui vive. Con G.H. Mead, «il bambino acquista [dunque] caratteristiche di essere sociale mentre si costruisce l'identità individuale».⁵⁸

Gli sviluppi della corrente interazionista, la maggiore libertà e capacità interpretativa del soggetto nei confronti della realtà via via riconosciuti, preparano la strada alla *sociologia fenomenologica*. Per essa i valori, i significati e la realtà non sono già dati e il processo socializzativo non ha un cammino definito aprioristicamente e perde lo scopo di costruire una persona ideale al fine della riproduzione sociale. La socializzazione è invece intesa come un processo cognitivo grazie al quale il bambino può costruire la propria identità in un contesto che lascia spazi ampi all'innovazione e alla creatività. «La rappresentazione dell'infanzia come un tutto unico indifferenziato che va modellato secondo il dettato normativo di una particolare società lascia il posto ad una visione del bambino segmentato che procede nel suo sviluppo secondo delle fasi ben determinate».⁵⁹

La teoria fenomenologica, in relazione al pensiero filosofico di E. Husserl, pone il bambino in un contesto di totale libertà e parità con l'adulto nel quale, attraverso il processo di socializzazione, egli costruisce la propria personalità. Egli «non è posto all'interno di una società stabilita e a priori, è lui stesso con la sua coscienza che, conseguentemente all'incontro con altre coscienze individuali e al processo di riconoscimento dell'altro come essere autonomo, si rivela come totalità organizzatrice della propria esistenza».⁶⁰ Attraverso l'intenzionalità della coscienza, il socializzando attribuisce il significato agli "oggetti" che gli è dato di incontrare nella sua esperienza.

Il bambino è il soggetto del proprio sviluppo e del proprio apprendimento. Vengono individuate come caratteristiche proprie della coscienza infantile in formazione la capacità creativa, la fantasia, la tendenza a spe-

⁵⁸ CENSI, *La costruzione* 44.

⁵⁹ *Ivi* 46.

⁶⁰ *Ivi* 63.

rimentare tutto ciò che è nuovo, la possibilità di muoversi in libertà al di fuori di pregiudizi, stereotipi, situazioni precodificate. Tali capacità sono già presenti nel bambino poco dopo la nascita, e si sviluppano durante la crescita.

Al bambino viene attribuita una capacità interpretativa che lo allontana dalla coercitività dell'ordine sociale e gli consente di fare proprio un metodo attraverso il quale egli può rendere conto del mondo a se stesso e agli altri e partecipare al legame che unisce le persone e la struttura sociale (i simboli e i significati di uso comune creano tale legame solo se interpretati dal soggetto).

Il soggetto/bambino, collocato in una dimensione di libertà entro il contesto sociale, è dunque coinvolto in un processo socializzativo che ha al centro la comunicazione intersoggettiva e la costruzione simbolica della realtà sociale.

P.L. Berger e T. Luckmann adottano le categorie meadiane dell'interazionismo simbolico e l'approccio fenomenologico schütziano per descrivere la realtà dell'infanzia e l'articolarsi in essa del processo socializzativo.⁶¹ Essi propongono un modello di socializzazione che parte dai dati della vita quotidiana. «In tale ambito l'individuo quale attore sociale attiva un processo di costruzione simbolica della realtà attraverso l'*interazione* con gli altri attori sociali, attribuendo così significato e senso alla realtà stessa che viene conosciuta mediante il medesimo processo».⁶²

Nel definire il rapporto individuo-società gli Autori tentano di mediare la visione coercitiva della società, propria di E. Durkheim, la teoria dell'azione di M. Weber e quella della interazione sociale di G.H. Mead. Attraverso il processo di socializzazione l'individuo impara a diventare membro della società e la società "prepara" individui ad essa funzionali. Nella fase primaria e fondante di tale processo, che riguarda specificamente l'infanzia, il bambino è condotto ad interiorizzare i valori del mondo sociale al quale appartiene. Il bambino nasce con la predisposizione al-

⁶¹ Cf BERGER Peter L. - LUCKMANN Thomas, *La realtà come costruzione sociale* [*The Social Construction of Reality*, Garden City - New York, Doubleday and Co. 1966], Bologna, Il Mulino 1969; BERGER Peter L. - BERGER Brigitte, *Sociologia. La dimensione sociale della vita quotidiana* [*Sociology. A Biographical Approach*, New York, Basic Books 1975], Bologna, Il Mulino 1977; BERGER Brigitte - BERGER Peter L. - KELLNER Hansfried, *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*, Harmondsworth, Penguin Books 1974.

⁶² CENSI, *La costruzione* 69.

la socialità ed è attivo nel processo di socializzazione, però è l'adulto che detiene il potere, stabilendo le regole del processo. Solo a socializzazione avvenuta e avendo acquisito una propria autonomia e soggettività, l'individuo sarà in grado di riconoscere la relatività del proprio modello di socializzazione.

Il paradigma socializzativo esposto dagli Autori è però messo in crisi e subisce delle modifiche a causa di una delle caratteristiche fondamentali della modernità, che consiste nella coesistenza di una pluralità di mondi vitali di riferimento spesso discrepanti se non tra loro contraddittori. È questa una situazione ormai tipica e normale nella quale il soggetto si trova "senza casa" fin dalla nascita, perché il mondo della vita quotidiana ha perso coerenza e capacità di dare senso all'esperienza.

La valorizzazione della capacità di agire personale del soggetto, in grado di trascendere le norme culturali per permettere la crescita della soggettività intenzionale, costituisce proprio il tentativo di rispondere alla complessità del sistema sociale.

Da una concezione della soggettività come risultato di una socializzazione in cui i significati soggettivi si connettono con i significati oggettivi tramite l'interiorizzazione di valori comuni in vista della integrazione sociale, si passa ad una visione della soggettività basata sulla pluralità e relatività dei giudizi della coscienza, sul susseguirsi di esperienze precarie, sulle illimitate possibilità di scelta e sul rischio più che sul destino. Il soggetto acquista libertà ma anche solitudine ed è privato di riferimenti oggettivi. Deve farsi esploratore di soluzioni e strategie, giacché non esistono soluzioni preconfezionate, potendo contare, al massimo, su incerte indicazioni di percorso, segnali da decodificare ed interpretare.

Nel rapporto individuo-società il mondo soggettivo prende il sopravvento. Il soggetto è autoreferenziale e il mondo è il luogo dove scegliere, non senza conflitti, paure e discontinuità, fra le tante possibilità secondo il criterio del vantaggio personale. L'identità non è un dato ma un progetto e ognuno è lasciato solo con il suo percorso biografico. L'individuo, sviluppando se stesso e la propria identità, dà significato e senso al mondo e costruisce una propria dimensione etica. La responsabilità dell'azione è dell'individuo, il che rende necessario educare i bambini affinché diventino "uomini di coscienza".

La rapida carrellata delle teorie sulla socializzazione si conclude con la considerazione del pensiero di *J. Habermas*, che si inserisce nel contesto interpretativo della teoria critica della società della Scuola di Franco-

forte e dell'ermeneutica.⁶³

J. Habermas trova nell'Io stabile e forte, che resta tale anche in presenza delle ristrutturazioni generate dalle trasformazioni dell'identità, una "dimora" per il soggetto lasciato senza casa dalla modernità. Lo scopo della socializzazione, in relazione al paradigma della razionalità comunicativa definita dalle strutture della comunicazione e dell'interazione simbolica, non è quello di raggiungere l'integrazione nel sistema per il mantenimento dell'ordine sociale ma quello di formare l'identità emancipata dalle costruzioni e manipolazioni sociali.

Attraverso il processo di socializzazione il bambino costruisce la propria identità personale e sociale, poiché interiorizza il proprio ruolo sociale, se ne forma una rappresentazione soggettiva, se ne distanzia e lo interpreta personalmente. Egli può esprimersi in un ruolo entro un "possibile grado" di libertà di agire; come soggetto è irriducibile al sistema.

La socializzazione si attua soprattutto nella famiglia, il mondo della vita che, da una parte, integra al sistema favorendo l'interiorizzazione di universi simbolici condivisi e, dall'altra, è il luogo in cui si realizza l'agire comunicativo, in cui nel rapporto intersoggettivo ci si comprende, in cui si sviluppa l'autonomia dell'agire e l'individuazione. Se l'ambiente in cui l'individuo ha sviluppato la propria soggettività non è tale, l'Io resta debole e a rischio di devianza e di patologia.

Quali, dunque, le risposte che gli Autori presi in considerazione danno implicitamente alla domanda: *Chi è il bambino e quali sono il posto e il ruolo a lui attribuiti nella società?*

Nella teoria funzionalista la visione del bambino che prevale è quella di un oggetto incapace di relazione sociale, nel quale l'istinto domina la ragione, che deve diventare un tipo particolare di adulto in riferimento a modelli simbolici e culturali legati al momento storico e alle strutture sociali.

Quando il processo di socializzazione comincia ad essere inteso come interazione tra attori uguali, seppure differenziati, al bambino viene attribuito uno statuto di soggettività. L'analisi di G.H. Mead, ad esempio, sposta l'attenzione dall'oggetto da socializzare ai soggetti socializzandi. Grazie anche ai contributi della psicologia, si prepara così lentamente la via che porterà al riconoscimento della soggettività del bambino.

Nella sociologia fenomenologica, in particolare con P.L. Berger e T.

⁶³ Cf HABERMAS Jürgen, *Cultura e critica [Kultur und Kritik]*, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag 1972], Torino, Einaudi 1980.

Luckmann, viene proposto un modello di socializzazione in cui al bambino sono attribuite caratteristiche di soggettività e di capacità interpretative al di fuori di pregiudizi e stereotipi, per cui anch'egli costruendo se stesso costruisce la società. In tale prospettiva e nel contesto sociale e culturale attuale, il soggetto rischia però di perdere qualsiasi punto di riferimento solido e condiviso che non sia la soggettività stessa.

Secondo il pensiero di J. Habermas, nell'infanzia si realizza un processo di socializzazione che implica la trasmissione di valori e di norme sociali e la formazione di individui capaci di operare scelte soggettive e che condurrà, attraverso le dinamiche della comunicazione, alla strutturazione di una identità individuale ed insieme sociale.

In conclusione, emerge con chiarezza che la radice del problema socializzativo, e non solo di questo, resta nel difficile rapporto tra singolo e società, tra dimensione sociale ed individuale. Le soluzioni fin qui tentate, però, più che ristabilire un equilibrio in tale rapporto, finiscono con l'annullare uno dei due inscindibili e indispensabili poli.

Tuttavia, al di là dei limiti teorici spesso rilevati e del rischio dell'assolutizzazione della soggettività autoreferenziale, l'importanza del cammino progressivo che ha portato a considerare l'individuo come soggetto e così anche il bambino, il quale ha un ruolo attivo e creativo nel processo socializzativo che lo coinvolge. Al bambino, inoltre, viene man mano riconosciuta una connaturale apertura alla socialità che si manifesta nella costante ed irrinunciabile interazione che lo lega agli altri e al sistema sociale nel suo insieme: egli è "soggetto in relazione".

3. La sociologia relazionale e i bambini

L'immagine sociale del bambino, la risposta alla domanda: *Chi è il bambino?*, dipende strettamente dal sistema di riferimento, dai valori socialmente condivisi, dalla cultura. Pertanto anche la questione infantile è una questione culturale. La presa di coscienza di ciò non può che impegnare nell'elaborazione e nell'attuazione di una nuova cultura a favore dell'infanzia che ricerchi ed espliciti i valori e i criteri fondati, significativi e orientativi dell'agire quotidiano dei singoli e delle istituzioni nei confronti dei bambini. Urge dunque un radicale cambio culturale che si presenta tutt'altro che facile, ma che è possibile e necessario.

Dal punto di vista sociologico, secondo G.B. Sgritta – operare per lo sviluppo di un'adeguata cultura a favore dell'infanzia significa indagare e

conoscere la realtà del mondo del bambino attraverso rilevazioni e analisi sistematiche sulle modalità e la qualità della vita infantile, sulla sensibilità nei confronti delle problematiche che riguardano il bambino, sugli esiti della generale disattenzione ai bisogni dell'infanzia da parte delle istituzioni, sulle conseguenze indirette presenti e future delle scelte sociali, economiche e politiche che si compiono spesso a vantaggio della componente adulta della società.⁶⁴ Limitarsi a questo non sarebbe però sufficiente. È indispensabile ribadire principi irrinunciabili, aprire prospettive a largo orizzonte, proporre obiettivi auspicabili e possibili ed indicare percorsi attuabili, con lo scopo di giungere alla soluzione dei problemi sociali dei bambini e per dare unità all'impegno concreto a loro favore.

Dall'analisi delle opere sociologiche riguardanti l'infanzia si è però constatata l'inadeguatezza e la parzialità degli studi disponibili, che costringono spesso il bambino all'invisibilità sociale teorica e pratica. Diventa allora urgente la necessità di trovare la "via sociologica" che permetta di riconoscere e valorizzare il posto che l'infanzia può e deve occupare nella società e la specificità sociale e culturale che le è propria (fatta di esigenze e di compiti di sviluppo).

Una via possibile sembra quella indicata e tracciata, nell'ambito della sociologia relazionale, da P. Donati,⁶⁵ che non è stato volutamente chiamato in causa in precedenza nella presentazione degli studi sociologici sull'infanzia presentati precedentemente.

⁶⁴ Cf SGRITTA, *La condizione* 13.

⁶⁵ *Pierpaolo Donati* è professore ordinario di sociologia presso il Dipartimento di sociologia dell'Università di Bologna. È coordinatore del Dottorato di ricerca in sociologia e politiche sociali presso la stessa Università ed è direttore del Ceposs (Centro studi di politica sociale e sociologia sanitaria). È stato il fondatore della sezione *Politica sociale* della Associazione italiana di sociologia e il coordinatore nazionale dal 1985 al 1993. Attualmente fa parte del Comitato nazionale sulla popolazione e del Comitato nazionale per la bioetica. È stato membro delle Commissioni nazionali sulla famiglia e sul volontariato presso il Ministero del Lavoro, della Commissione droga e del Comitato di coordinamento nazionale per l'Anno internazionale della famiglia presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri. È coordinatore del *Rapporto sulla famiglia in Italia* promosso dal CISF (Centro Internazionale Studi Famiglia). Fa parte di diversi comitati scientifici di varie università ed è condirettore di due riviste specializzate: *La Ricerca Sociale* e *Studi Interdisciplinari sulla Famiglia*. Ha scritto numerosi volumi – sia teorici, sia applicativi o di ricerca empirica – e molti saggi specialistici. Nei vari capitoli si fa quasi esclusivo riferimento alle opere dell'Autore. Viene accolto anche il contributo di altri Autori che, perché fanno diretto riferimento a P. Donati stesso o perché hanno degli elementi in comune con il suo pensiero, si orientano sulla sua stessa linea interpretativa e propositiva.

Si è già avuto modo di osservare che alla radice delle difficoltà che si incontrano nell'affrontare lo studio sociologico di questioni emergenti – in questo particolare caso quella infantile – sta il complesso e fragile rapporto fra singolo e società, tra dimensione individuale e sociale della persona. Ebbene, P. Donati cerca la via per equilibrare il rapporto fra individuo e sistema sociale, non annullando necessariamente né l'uno né l'altro dei due poli. Egli, inoltre, introduce un concetto di relazione che non vanifica la soggettività del singolo, ma che permette di considerarlo “relato” (positivamente legato) agli altri nella vita quotidiana e dentro le istituzioni (strutturate in diversa misura e necessarie per il vivere sociale) e a un sistema valoriale di riferimento. Questo è il merito che gli si riconosce e il motivo per cui si è scelto di prendere in considerazione il suo pensiero.

L'approccio che P. Donati adotta è quello proprio della sociologia che si fonda sul “realismo critico relazionale”,⁶⁶ che si specifica nella teoria relazionale della società e che per questo si definisce “relazionale”. È perciò necessario – per inquadrare il tema del quale ci si occuperà – esporre almeno sinteticamente i presupposti teorici di tale sociologia.

L'Autore, particolarmente impegnato nel rendere spendibili operativamente i risultati della ricerca e della riflessione sociologica nella pianificazione e attuazione delle politiche e dei servizi sociali, sostiene che l'approccio relazionale «si distingue sia dalle sociologie dell'azione sia dalle sociologie dei sistemi sociali. Le prime imputano i fenomeni sociali agli individui, le seconde ai sistemi. La teoria relazionale invita invece a osservare relazioni, a pensare per relazioni, a comprendere e spiegare attraverso relazioni».⁶⁷

⁶⁶ Cf DONATI Pierpaolo, *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, Franco Angeli 1993⁵, 10-12. Il realismo relazionale in sociologia ha il suo fondamento nel realismo critico in filosofia: alla relazione sociale è riconosciuta una sua propria realtà, pur non reificandola o dandole connotazioni che eccedano la sua natura che, filosoficamente parlando, è un modo di essere accidentale, secondo la distinzione aristotelica tra sostanza ed accidente (cf *ivi* 110-114). «In sintesi, la relazione sociale ha una sua realtà (“accidente” non vuol dire in nessun modo “casuale”, “arbitrario”, “inesenziale”, ma al contrario determinazione concreta). Ma questa realtà non è un ente che abbia una sua autonomia (nel senso letterale di *autos-nomos* di capacità di regolarsi da sé), bensì “un modo di essere” che esige dei soggetti-supporti e *che possiede una realtà oggettiva (sui generis) allorché i soggetti in relazione sono reali*» (*ivi* 111-112).

⁶⁷ ID., *Osservare/pensare* 83. Cf anche ID., *Introduzione* 10-17, in particolare il tentativo da parte dell'approccio relazionale di superare l'opposizione tra *l'uomo co-*

In tale approccio la realtà è osservata nell'ottica della relazionalità – intesa come determinazione specifica e non come relativismo – sia descrittivamente sia normativamente, pertanto non punta sugli individui o sulle strutture sociali come tali, ma sull'analisi, interpretazione e valorizzazione delle relazioni sociali, in quanto presupposto dei problemi e possibile via di soluzione degli stessi.

Per entrare nel pensiero relazionale è necessario comprendere la realtà *sui generis* della relazione sociale e considerarla come l'oggetto dell'analisi sociologica e del connesso intervento sociale. Affermare che la relazione ha una sua realtà specifica con una propria autonomia significa riconoscere che, nel sistema di riferimento sociale, l'essere umano non può esistere senza essere in relazione con gli altri, pur non riducendosi a tale relazione. Così, per esempio, la relazione sociale che chiamiamo famiglia è un fatto simbolico e strutturale che non dipende dai soggetti che la costituiscono pur non potendo realizzarsi se non nei soggetti e attraverso di essi.⁶⁸

La relazione sociale si distingue da quelle intese in senso logico e/o psichico poiché essa è: *re-fero*, referenza simbolica; *re-ligo*, connessione o vincolo strutturale; *rel-azione*, fenomeno emergente di un agire reciproco. Il pensare relazionale osserva e interpreta i soggetti, i gruppi sociali, le istituzioni come relazioni sociali e attraverso le relazioni sociali. Ogni oggetto o fatto sociale può e deve infatti essere definito in termini relazionali e studiato come relazione. Si può fare questo assumendo un codice simbolico che tenga conto della complessità che non è riducibile alle limitate selezioni operabili e comprensibili, per esempio, dai codici binari. Tale codice simbolico deve tenere conto non solo dei singoli termini delle relazioni ma delle relazioni stesse, intese come mediazioni irriducibili ai singoli termini. È necessario adottare modelli che evidenzino l'apporto di ciascun elemento nelle interazioni e allo stesso tempo gli effetti emergenti di tali interazioni. Ciò non significa annullare la soggettività e l'importanza dei singoli termini, quanto piuttosto trasformarle in senso relazionale.⁶⁹

Dal punto di vista applicativo, nella suddetta ottica relazionale si rico-

me soggetto e l'uomo come oggetto sulla quale si fonda la dicotomia fra sociologie che pongono al centro rispettivamente l'azione sociale, la soggettività, o il sistema sociale, la struttura. Tenta di riconnettere i due opposti partendo dal considerare la realtà sociale come compenetrata di azione e sistema, di soggettività e struttura.

⁶⁸ Cf *ivi* 96.

⁶⁹ Cf *ivi* 90-92.

nosce la necessità di una operatività pratica della sociologia, di una spendibilità professionale, che ha come paradigma l'intervento di rete.⁷⁰ Tale operatività dovrebbe essere in grado di produrre cambiamenti che permettano «ai soggetti di gestire le proprie relazioni significative (in atto o potenziali) attivando le risorse umane e materiali presenti, in modo manifesto o latente, nel contesto di riferimento in modo da realizzare una auto-regolazione adeguata o almeno sufficiente a far fronte a problemi che sarebbero altrimenti percepiti e tematizzati soltanto come problemi di singoli attori oppure di entità collettive astratte».⁷¹

A modo di sintesi, si può dire che l'approccio relazionale sottende: un'*epistemologia relazionale*, il cui presupposto è la *relazione*, giacché è relazionale il farsi della realtà sociale (fenomenologia) e il farsi del pensiero che riflette su di essa (teoria); un *paradigma relazionale*, che non è quello del tutto/parte o quello del sistema/ambiente ma quello di *rete*, per cui la società è intesa come una rete di relazioni, fatta di libertà e di condizionamenti strutturali; una *pragmatica relazionale*, per cui le implicazioni operative proprie di questo approccio possono e devono essere concepite e strutturate secondo un *intervento di rete*.

La prospettiva aperta da questo approccio è ricca di possibilità e capace di fornire categorie e strumenti concettuali adeguati per leggere ed interpretare l'attuale complessità sociale, soprattutto perché si propone di non assolutizzare né di negare alcuno degli elementi che compongono tale complessità (il soggetto, la relazione, le strutture sociali, l'orizzonte dell'"umano"), prendendo le distanze dagli altri approcci (che si sono rivelati, alla prova dei fatti, riduttivi), sapendone però accogliere gli aspetti positivi validi, con le necessarie modifiche, per la realizzazione degli obiettivi che si prefigge.

A questo proposito, fa guardare con particolare simpatia scientifica e umana alla sociologia relazionale il fatto che essa, pur non rifiutando gli aspetti validi del funzionalismo, rivendichi anche la presenza del non-funzionale nella società. Il funzionalismo, infatti, osserva ed interpreta la società come "progressiva funzionalità", come "sistema che si adatta e funziona", ma tale pretesa è smentita dalla complessità sociale odierna. Funzionale e non-funzionale, infatti, coesistono. «La prospettiva relazionale pone il problema di gestire adeguatamente questa dinamica complessiva, il che comporta la necessità di accedere ad un *framework* più com-

⁷⁰ Cf *ivi* 83-84.

⁷¹ *Ivi* 84.

plesso, che *include funzionale, non-funzionale e le loro relazioni*. Poiché, alla fine, è questo il senso dell'approccio relazionale e dell'intervento di rete». ⁷²

Nella logica funzionalista il tossicodipendente, l'alcolista, i soggetti socialmente deboli, come l'handicappato, l'invalido e – si aggiunge – il bambino sono semplicemente “non-funzionali” o “devianti”. Il pensare relazionale rifiuta questa logica, giudicando illegittimo ascrivere questi soggetti ad un ruolo disfunzionale. L'Autore, inoltre, pur non argomentando ciò in modo specifico e organico, riconosce l'esistenza e l'esigenza di una dimensione sovralfunzionale della persona che nell'ottica funzionalista non è possibile cogliere, valorizzare e soddisfare.

Ricondurre qualsiasi problema sociale alla dicotomia funzionale/ non-funzionale e non considerare ciò che è sovralfunzionale nel soggetto significa dimenticare che nel sociale la distinzione rilevante e fondamentale resta quella fra umano e non-umano. Per questo l'analisi e l'intervento sociale non possono non fare riferimento ad una concezione dell'umano. La società, prima che essere funzionale, deve essere umana e l'“umanità” deve ritornare ad essere il criterio di orientamento e di senso. L'uomo, in quanto essere sociale, non è il prodotto della società che lo “ordina” e lo determina. Il sociale trova senso nell'umano: è infatti l'uomo che dà senso alle relazioni sociali, origina le reti sociali e in esse vive, ma non si risolve totalmente in esse. Il mondo distintivo dell'uomo non può che essere la *società dell'umano*, prodotta secondo la distinzione umano/non-umano, che diventa anche il criterio interpretativo delle realtà sociali. ⁷³

La scelta di questo approccio appare sufficientemente giustificata dai caratteri essenziali qui presentati, particolarmente nel contesto tematico in cui ci si muove. Il fatto poi che tale via sociologica sappia tentare proposte normative, in quanto culturali (come, per esempio, l'“umanità” come criterio fondamentale), la rende ancor più appropriata alla specificità di questo studio, il cui movente è fondamentalmente socioeducativo.

Osservare e pensare il bambino a partire dalla prospettiva relazionale, che tenta di mediare soggettività e riferimento ai valori, individualità e socialità, autonomia e interdipendenza, libertà e dignità della persona e legami strutturali-istituzionali, e, perciò, il fatto di considerarlo come soggetto in relazione nell'orizzonte di una società che si concretizza in specifici “ambienti” sociali e culturali (la famiglia, i gruppi informali e

⁷² *Ivi* 123.

⁷³ Cf *ivi* 122-128.

formali, la scuola, le istituzioni) e il cui criterio discriminante deve essere sempre più l'“umano”, permette non solo di osservarne la situazione e rilevarne la condizione di subalternità e di svantaggio, ma anche di prospettare e impostare cammini costruttivi e relazionali da fare insieme, bambini, adulti e istituzioni, per ridare volto sociale e dignità alla generazione emergente.

Anche se non si può dire che P. Donati abbia realizzato una vera e propria sociologia dell'infanzia, i suoi contributi specifici sull'infanzia, sulla socializzazione infantile e sulla famiglia, costituiscono una buona tematizzazione delle problematiche riguardanti l'infanzia.

Seguendo dunque l'Autore e adottando l'approccio relazionale, si intende analizzare innanzitutto la *questione infantile* che caratterizza l'epoca contemporanea. Affinché tale analisi non sia sterile – concordando con P. Donati – si è convinti che essa debba portare a prospettare linee di azione al fine di superare deficienze, squilibri, errori, violenze e di realizzare un sistema ambientale che favorisca lo sviluppo integrale del bambino. Per fare ciò è però indispensabile individuare i “nodi” sociali e culturali fondamentali che determinano e caratterizzano l'immagine condivisa dell'infanzia e la sua condizione a livello micro e macro, e ciò è possibile solo facendo ricorso «ad un'analisi ambientale dei nessi causali che provocano patologie [...] nei bambini»,⁷⁴ con lo scopo poi «di rintracciare e valutare [per via sociologica] quali siano le *possibili* condizioni di vita e di organizzazione sociale (anche fra le generazioni) che si correlano a processi di valorizzazione (sviluppo e compimento) anziché di alienazione (con anomia e nevrosi) dell'infanzia».⁷⁵

A proposito di analisi ambientale, l'Autore utilizza un modello che viene definito anche come analisi ecologica, o approccio ecologico, nel senso etimologico del termine (ecologia come discorso sulla casa-ambiente di vita-dei viventi).⁷⁶ Questo tipo di analisi è uno strumento di os-

⁷⁴ ID., *La socializzazione dell'infanzia in una società sana*, in COMMISSIONE PER L'ANNO INTERNAZIONALE DEL BAMBINO, *Infanzia e società. Problemi e prospettive degli anni ottanta. Atti della conferenza nazionale dell'infanzia*, Roma, s.e. 1981, 107.

⁷⁵ ID., *Famiglia* 86.

⁷⁶ «L'approccio ecologico [– afferma P. Donati –] costituisce solo un metodo di analisi: di per sé, esso non indica quali valori e azioni sociali debbano essere perseguiti. Entro tali limiti, un'analisi dell'ambiente socializzato dell'infanzia appare però non soltanto necessaria, ma indispensabile per comprendere deficienze ed errori di costruzione del sistema» (ID., *La socializzazione* 112 in nota). Nel pensiero e nelle opere dell'Autore l'adozione di tale metodo non può fare a meno di un orientamento, di una

servazione e di interpretazione del sociale proprio dell'approccio relazionale, ed in tale approccio trova la sua giustificazione e la sua significatività. P. Donati non esplicita il legame tra analisi ambientale-ecologica e approccio relazionale, ma, considerando le caratteristiche fondamentali di tale approccio, esso risulta evidente.

Lo scopo che ci si prefigge, e che si ritiene di poter realizzare grazie all'analisi ecologica, non è solo quello di evidenziare le immagini del bambino legittimate e diffuse socialmente, ma di far emergere gli aspetti culturali che in una determinata società costituiscono ed esprimono gli orientamenti etici fondamentali e dai quali derivano queste immagini, le misure di tutela del bambino e l'impostazione e l'attuazione di obiettivi di politica sociale attraverso i vari servizi per l'infanzia.

Inoltre, per mettere in luce un'immagine reale ed adeguata della qualità della vita infantile, giacché il bambino è in continua interazione con l'ambiente in cui vive e si costruisce attraverso interdipendenze, l'analisi ecologica permette di compiere un'indagine sulla natura, la qualità e l'intensità delle interdipendenze in cui i bambini sono inseriti, che sia filtrata il meno possibile soggettivamente ed ideologicamente dagli adulti. Per questa via sembra sia realmente possibile individuare le barriere che, ostacolando la reciprocità delle relazioni, impediscono al bambino la piena realizzazione come persona nel sistema sociale.

A questo scopo è necessario premettere che l'attuale condizione sociale del bambino emergente dall'analisi presentata potrebbe apparire alquanto problematica, negativa e, talvolta, quasi drammatica. Scegliere di fare riferimento a P. Donati ha significato anche accettare e in gran parte condividere il suo realismo appassionato, critico e radicale. La sua analisi non si ferma peraltro alla constatazione amara e rassegnata, ma diventa anche capacità di cogliere e valorizzare il positivo nella società di oggi, volontà di trovare soluzioni praticabili e di aprire nuove prospettive, determinazione nell'impegno non solo teorico ma anche sociopolitico, ottimismo obiettivo ed equilibrato, fiducia nella persona e, quindi, nel bambino.⁷⁷

Di ciò è evidente prova il fatto che per ogni problema rilevato viene proposta una soluzione elaborata sempre a partire dagli spunti teorici pro-

bussola: l'*umanità*. Ecco perché si può parlare di *ecologia umana*.

⁷⁷ L'Autore dichiara di non voler essere pessimista e afferma: «Intendo piuttosto rendere più critica e avvertita la coscienza del presente e del futuro, verso il quale bisogna andare con speranze ragionevoli e il più possibile fondate» (Id., *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Franco Angeli 1992², 174).

posti dall'Autore, con il quale si intraprende un cammino «verso un'ecologia dell'infanzia»,⁷⁸ un'ecologia fondamentale umana, che rappresenta una risposta culturale fondamentale ed indispensabile per l'ideazione e la realizzazione della promozione e della difesa dell'infanzia.

Nel pensiero di P. Donati parlare di *ecologia dell'infanzia* «significa considerare i bambini, ogni singolo bambino in quanto tale così come i gruppi socialmente differenziati di bambini, nell'insieme delle relazioni sociali che li individuano».⁷⁹ Due sono i cardini di una ecologia dell'infanzia che vanno contemporaneamente e irrinunciabilmente tenuti presenti nell'analisi dell'ambiente dell'infanzia. Il primo è la consapevolezza dell'*essere relazionale* del bambino, che è formato socialmente dalle relazioni che egli ha fin dalla nascita. Egli è in continua interazione con il suo ambiente e si costruisce tramite interdipendenze. Di conseguenza, per realizzare un ambiente sano è necessario sanare tutte queste relazioni e stabilire una comunicazione chiara e non distorta in tutti gli "ambienti" in cui il bambino vive, dalla famiglia alle istituzioni pubbliche. Il secondo cardine è la presa di coscienza che il bambino non può essere ridotto alle relazioni in cui è inserito. Di conseguenza, l'analisi ecologica parte dal presupposto – riconosciuto con l'apporto della psicologia – che il bambino ha in sé un principio vitale che costituisce la sua soggettività, può elaborare ed interpretare in continuazione le relazioni sociali ed è in rapporto creativo, dialogico e dinamico con le strutture sociali. L'approccio ecologico permette perciò di tenere presente che il bambino non è soltanto il prodotto di condizionamenti ma che, allo stesso tempo, non è neppure un soggetto capace di attuarsi spontaneamente e indipendentemente e di modificare positivamente l'ambiente se abbandonato a se stesso. Egli è costantemente in dialogo interattivo con l'ambiente in cui vive e struttura la sua personalità attraverso questo dialogo.

Il bambino è dunque considerato un protagonista, insieme con gli altri

⁷⁸ ID., *Famiglia* 114. P. Donati parafrasa il titolo dell'opera di BATESON Gregory, *Verso un'ecologia della mente* [*Steps to an Ecology of Mind*, New York, Intertext Books 1972], Milano, Adelphi 1977. Già U. Bronfenbrenner aveva parlato di "ecologia", più precisamente di "ecologia dello sviluppo umano" (BRONFENBRENNER Urie, *Ecologia dello sviluppo umano* [*The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press 1979], Bologna, Il Mulino 1986). Egli però non attribuisce all'ambiente connotazioni esplicitamente e necessariamente umane: l'*umanità* non è il parametro di analisi e di confronto dell'ambiente come lo è per P. Donati.

⁷⁹ DONATI, *Famiglia* 114.

attori sociali, «dell'ambiente, concepito come un sistema culturale adattivo complesso, che ha continuamente bisogno di "rifondarsi" proprio in relazione alla forza latente del bambino che chiede, ad ogni nuova generazione, una verifica di legittimità al sistema sociale costruito e riprodotto dagli adulti».⁸⁰

L'impostazione teorica di un cammino culturale verso una *ecologia umana*, come risposta alla costatata problematicità della condizione dell'infanzia, è perciò quanto ci si propone di presentare nei capitoli seguenti. Tale cammino non può che partire dal ripensamento dei problemi sociali del bambino nella prospettiva di una *società sana*, che considera la crescita dei bambini come essenziale momento dello sviluppo della società e che prevede una riforma incisiva e durevole della qualità della vita infantile e sociale in genere, e nella quale sono condivisi e vissuti alcuni valori-guida e alcune coordinate per una nuova cultura teorica e pratica dell'infanzia.

⁸⁰ *Ivi* 115.

Capitolo primo

UNA SOCIETÀ SANA COME AMBIENTE VITALE PER I BAMBINI

1. Il problema: l'ambiguità del puerocentrismo e i rischi sociali nell'infanzia

1.1. Il puerocentrismo ambiguo

Nell'epoca moderna e contemporanea si assiste ad una parabola nella concezione dell'infanzia, dei relativi processi di socializzazione e dei suoi rapporti con gli altri gruppi sociali, all'inizio della quale si può porre l'adulterocentrismo (epoca premoderna), all'apice il puerocentrismo nella forma borghese acquisitiva (epoca moderna) e poi in quella collettivizzante, ed infine, nella fase estrema di declino, il gerontocentrismo (epoca contemporanea), mascherato da una forma di puerocentrismo narcisistico, in cui è perduto il senso del bambino come valore.

Non sembra una forzatura rilevare una concordanza tra tale parabola evidenziata da P. Donati per via sociologica e quella rilevata dagli studi storico-sociali presi in esame nell'introduzione in cui dalla scoperta si passa alla scomparsa dell'infanzia. Dall'insieme di tali studi è emerso che la proclamata centralità del bambino e l'attenzione enfatica alle problematiche che lo riguardano hanno ben presto mostrato un'ambiguità sottile ma incisiva, rivelando che la rappresentazione sociale del bambino è opera di adulti i quali, definendo l'infanzia esclusivamente dal loro punto di vista e in loro funzione, la costringono entro categorie che ne occultano la realtà. Tant'è che si giunge a doverne dichiarare la scomparsa come realtà sociale specifica e a riconoscerle la difficoltà, se non l'impossibilità, di una piena realizzazione.

1.1.1. *La parabola del puerocentrismo*

Nell'epoca premoderna, fino al termine del '500, il bambino non è il centro simbolico della famiglia e non ha un ruolo e uno *status* differenziati: è piuttosto un prolungamento della rete parentale, che corre di adulto in adulto, che assicura la continuità familiare e che fa della famiglia un luogo di passaggio per la vita e in cui le generazioni convivono a stretto contatto. La socializzazione non avviene in famiglia, ma prima in famiglie di allevamento e poi, nell'adolescenza, nei rapporti di lavoro e nelle relazioni sociali all'interno della comunità. L'educazione non è pensata e realizzata come una realtà o un problema specifico, ma è affidata ai valori e alle regole vissuti, riconosciuti e tramandati dal gruppo sociale di appartenenza. L'infanzia ha un significato non solo economico o emozionale, ma globale, quasi naturalistico, essendo un fatto naturale che alla natura deve essere ricondotto e da essa deve essere regolato. Gli alti tassi di natalità e mortalità infantile sono indice di ciò: anche la riproduzione umana è sottoposta, infatti, alla legge di sovrabbondanza propria della natura, svincolata dai controlli razionali e strumentali introdotti dalla modernità, tendenti alla razionalizzazione della vita.

Con la fine del medioevo e l'inizio dell'epoca moderna nasce, all'interno della subcultura familiare a partire dalla quale si delinea la forma sociale borghese, una nuova immagine di infanzia. Il bambino non è più visto come un piccolo adulto, come un uomo in via di compimento (come nell'epoca premoderna, in cui le subculture sono prettamente adultocentriche), ma come un essere differenziato, da educare a parte, separato dal mondo adulto, «sottratto al contesto organico comunitario, a quel mondo comune in cui sino ad allora si erano mescolate le generazioni e gli stili di vita più differenti».¹ La Riforma protestante nei paesi anglosassoni segna l'inizio di tale cambiamento. Essa produce, infatti, una visione negativa dell'infanzia, considerata come uno stadio di "peccato" che necessita di cure ed addomesticamento.² In contesto cattolico, la Controriforma tenta di arginare tali sviluppi ma, pur rifiutando la visione radicalmente pessimista dell'infanzia, per formare religiosamente le nuove generazioni crea istituzioni specifiche che, di fatto, accrescono la separazione

¹ DONATI, *Famiglia* 87.

² La visione negativa dell'infanzia «è particolarmente evidente nell'idea calvinista dell'infanzia come condizione di depravazione (un'immagine che passerà poi negli assunti della stessa psicanalisi di S. Freud)» (*l. cit.*).

tra bambini e mondo comune degli adulti. Una spinta ulteriore e rilevante a queste tendenze è impressa dalla rivoluzione industriale del XVIII e XIX sec., con la diffusione della differenziazione strutturale e funzionale tra casa e azienda. Il bambino è relegato alla sfera privata mentre non gli è permesso l'accesso alla sfera pubblica se non passando attraverso un complesso e differenziato percorso educativo scientificamente definito, tanto che l'infanzia viene ad essere intesa come una "occupazione", il cui "mestiere" è proprio l'attuazione di questo *curriculum* socializzativo.³

Va inoltre aggiunta l'influenza dell'utilitarismo economico che domina, lungo il '700, la scena culturale, politica ed economica europea e che anima gli strati sociali emergenti. Il risultato di questi processi incrociati e influenzantisi è la nascita della moderna famiglia nucleare malthusiana, borghese, puerocentrica, isolata, privatizzata che «si è istituzionalizzata in quello che passa oggi per essere il modello "normalmente" atteso di famiglia omogeneo alla società industriale, ossia – in una parola – il modello parsoniano».⁴

In questa famiglia si delinea una forma di puerocentrismo legata a quella che possiamo definire come subcultura acquisitiva. Presso le classi medio-borghesi emerse nell'epoca moderna è condivisa una *visione reattiva dell'infanzia*: si mettono al mondo figli, ci si impegna nella loro educazione, sperando che essi possano costituire la fortuna della famiglia, una possibilità di successo e di miglioramento delle condizioni di vita familiare. Ciò è evidente, per esempio, nella scelta del numero dei figli, limitato, non però minimale, calcolato razionalmente ed emotivamente sulla base di strategie riproduttive miranti al massimo profitto sociale familiare. Le istituzioni educative, pur ripiegate sul bambino, mantengono come punto di riferimento l'orizzonte universalistico del mondo, ambito nel quale emergere ed affermarsi per via individuale e familiare. La socializzazione si gioca sulla dialettica fra sfera privata e sfera pubblica, con la progressiva perdita di spazi e di significato da parte delle sfere comunitarie, e ha come obiettivo quello di formare cittadini "razionali", in grado di operare per l'utilità e il prestigio del gruppo parentale nel mondo del mercato e della vita politica. La socializzazione secondaria si attua in base ad un modello territoriale ed ambientale universalistico: l'individuo è da formare per la società aperta e competitiva piuttosto che per la comunità. In quest'ultimo periodo però, soprattutto nelle aree più modernizzate, ci

³ Cf CHAMBOREDON - PRÉVOT, *Il mestiere* 187-188.

⁴ DONATI, *Famiglia* 88.

troviamo di fronte ad una crisi radicale di tale forma di puerocentrismo. Giunta alla fase di maturazione, la società borghese si mostra invecchiata, con bassi tassi di natalità e una netta dominanza della generazione anziana.

Al termine dell'epoca moderna l'immagine dell'infanzia muta. Il bambino non è più il centro simbolico e strutturale della famiglia e la socializzazione avviene sempre di più all'esterno dell'ambiente familiare. Emergono inoltre rappresentazioni e vissuti dell'infanzia che ne sottolineano la condizione problematica ed infelice, tanto che anche le motivazioni degli adulti alla filiazione si indeboliscono. Almeno nell'intenzione e nei principi, il *puerocentrismo contemporaneo* che si delinea (il puerocentrismo in quanto tale non muore, si trasforma) enfatizza l'urgenza di fare del bambino un soggetto sociale attivo, capace di agire nella famiglia e nelle istituzioni comunitarie e pubbliche, in interazione solidale con le altre generazioni. Inoltre, il bambino è visto come il prototipo delle esigenze di libertà e spontaneità della persona che trova la sua realizzazione nel sociale.

La forma puerocentrica contemporanea, però, ha vita ancor più breve di quella moderna, giacché, del resto, risulta inconciliabile con l'assetto societario, a livello macro, che va assumendo, come già sottolineato, caratteristiche gerontocentriche.

Venute meno le motivazioni strumentali all'avere figli, il bambino come tale perde valore e significato e perdono terreno i modelli socializzativi universalistici senza confini. Con l'intento di "liberarli" dalla universalità impersonale e dalla rigidità delle istituzioni moderne, i bambini vengono inseriti in ambienti socializzativi più personali e più comunitari e localistici, ma pur sempre collettivi. Di fatto, in tali "territori" aumenta, invece che diminuire, il controllo sociale del bambino e la burocratizzazione delle relazioni con gli adulti. La collettivizzazione dell'infanzia riesce solo a mascherare la crisi profonda che si sta attraversando. Tant'è che gli stessi collettivi dei bambini diventano quasi ingestibili e per riflesso anche nelle coppie, nelle famiglie, soprattutto nelle aree metropolitane, cresce l'impressione che generare ed educare figli sia così difficile tanto da scoraggiare fortemente la filiazione. Inoltre, sembra che all'origine della crisi del puerocentrismo dello sviluppo vi sia la presa di coscienza che una crescita costante della popolazione ai tassi tradizionali di natalità provocherebbe effetti disastrosi su tutte le dimensioni dell'ecosistema. Le coppie sono implicitamente o esplicitamente invitate a non fare più di due figli, possibilmente meno. È impossibile altrimenti occuparsi in modo

adeguato dei bambini che già nascono. Prende forma una contraddizione della postmodernità: «per valorizzare i bambini che nascono, occorre mettere fine al bambino come valore-in-sé».⁵

Altro fattore determinante la fine del puerocentrismo è la crisi del modello familiare parsoniano (nucleare-isolato). L'*ethos* acquisitivo nasconde già in sé i prodromi di un tale sviluppo, giacché aumentano la mobilità sociale, occupazionale e geografica, soprattutto della donna, la fertilità risulta ridotta e, aumentando le aspirazioni a *standard* di consumo superiori, la generazione e l'allevamento dei figli sono sottoposti ad un calcolo razionalizzato dei costi rispetto ai benefici, che rende minima la disponibilità al sacrificio per i figli. Non irrilevante è anche l'aumentare delle spinte realizzative nella donna che vive problematicamente la sua identità, nel difficile intreccio dei ruoli di donna-moglie-madre-lavoratrice, e che è la prima a fare le spese dei conflitti strutturali e culturali generati di riflesso da questa situazione e che influenzano le sue immagini e i suoi vissuti dell'infanzia.

Anche il processo di collettivizzazione dell'infanzia può essere considerato sia un fattore che un indicatore della crisi del puerocentrismo. Diventa sempre più normale che il bambino venga socializzato all'esterno della famiglia. Questo fatto modifica le connotazioni del puerocentrismo come complesso simbolico che, da relazioni private a base naturale e intersoggettiva, passa a relazioni secondarie, astratte e artificiali. La collettivizzazione dell'infanzia non è solo il prodotto, come qualcuno sostiene, di ideologie socialiste (intese in senso ampio), ma è intrinseco a tutte le società contemporanee. Tale processo rappresenta, innanzitutto, il tentativo di dare risposta alla crisi della famiglia nucleare isolata (parsoniana), che però risulta inefficace, giacché, «in effetti, la crisi delle istituzioni pubbliche (statali o di enti locali) nell'allevare-educare l'infanzia si fa di giorno in giorno più evidente proprio perché il puerocentrismo nei collettivi dell'infanzia non fa che riproporre, allargandole, le stesse contraddizioni culturali e strutturali del puerocentrismo familistico».⁶

Emergono evidenti contraddizioni: il bambino non è più sottoposto soltanto al controllo della madre, ma a quello pesante, complesso e conflittuale della "madre collettiva" (maestre d'infanzia, madri e maestre insieme); il rapporto del collettivo dei bambini istituzionalizzato nella scuola con il territorio è astratto e artificiale, non è più mediato dalla famiglia,

⁵ *Ivi* 94.

⁶ *Ivi* 95.

e le scuole dell'infanzia, più che rimpiazzare questa mediazione, rischiano di essere una barriera tra bambino e società; nel processo socializzativo il bambino non è sottoposto soltanto ai conflitti personali e di ruolo della madre, ma anche a quelli delle educatrici, che vivono fortemente la conflittualità fra i ruoli di donne, madri, professioniste dell'educazione. Da tutto ciò consegue «che i bambini divengono l'oggetto di formazione di identità, professionali e territoriali, sempre più critiche, a loro peraltro estranee». ⁷ Le istituzioni nate per prendersi cura di loro non rispondono veramente ai loro bisogni, desideri, esigenze primarie e profonde. «Il bambino [...] è sempre più infantilizzato, reso disponibile (finché è dipendente, prima dell'adolescenza) per i tempi, spazi, divisione del lavoro degli agenti socializzatori. Con il risultato che al bambino viene negata l'opportunità di interazioni sociali autentiche con "l'altro", sia chi sia, in termini di spontaneità, gratuità, scoperta reciproca». ⁸

La configurazione tendenzialmente gerontocentrica dell'assetto societario origina una forma narcisistica di puerocentrismo che diventa addirittura infantilismo, che fa del bambino un oggetto di narcisismo e porta a regressioni e dipendenze emotive e sociali crescenti non solo per il bambino ma anche per gli adulti. I processi socializzativi, unendo in modo confuso e perverso permissività e controllo sociale, danno origine ad un complesso e sistematico processo di manipolazione e nevrotizzazione dell'infanzia; la tendenza alla collettivizzazione del bambino porta ad una segregazione localistica dell'infanzia stessa, amorevolmente curata e costretta in appositi "recinti", con mamme e maestre come "vigilatrici", non sempre capaci di stabilire una relazione interpersonale positiva con ciascun bambino. Alla luce di questi fatti, si spiega l'insorgenza di tante patologie sociali. La stessa violenza sull'infanzia trova la sua radice in tali rappresentazioni ed aspettative falsate, proiettive, e sempre più narcisistiche. ⁹ Questa forma di puerocentrismo si manifesta anche nelle nuove modalità di applicazione della tecnologia alla riproduzione umana, utilizzate propriamente nel contesto di una cultura narcisistica (che da parte loro contribuiscono a rafforzare), per la quale il figlio rappresenta la realizzazione simbolica di un sogno "privato" dell'adulto. ¹⁰

⁷ *Ivi* 96.

⁸ *L. cit.*

⁹ Cf MORO Alfredo Carlo, *Le radici della violenza sull'infanzia*, in *Bambino incompiuto* 3 (1986) 2, 7-11.

¹⁰ Cf DONATI Pierpaolo, *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Franco Angeli 1992², 39.

1.1.2. *Il puerocentrismo in Italia oggi*

L'ambiguità del puerocentrismo attuale in Italia è documentata in primo luogo dai dati empirici che rilevano un calo demografico. In generale, il calo della natalità, oltre ad essere legato al maggior consumismo, e, a partire dagli anni '70, alla crisi strutturale e politica (la cui influenza non va sottovalutata), è soprattutto il sintomo palese di un agire di consumo che privilegia investimenti affettivi ed economici diversi dal bambino. Il bambino non ha valore, non tanto perché economicamente è di minima utilità, ma per il profilarsi di un nuovo sistema di aspirazioni e di valori, di una nuova visione del mondo che porta ad un mutamento nello stile di vita.

La bassa natalità riguarda maggiormente le classi medie dipendenti e molto meno quelle più elevate e quelle degli strati meno abbienti; rivela minore propensione alla filiazione da parte delle donne rispetto agli uomini; è correlata all'età e al grado di istruzione (quanto più si è giovani e più si è istruiti tanto più l'avere figli è sentito come critico); è caratteristica dei centri metropolitani, anche se ultimamente si è estesa anche alle aree periferiche (tendenza alla omogeneizzazione culturale); non appare come rifiuto della maternità in quanto tale da parte della donna (la crisi della fecondità riguarda solo marginalmente il primo figlio) ma come affermazione di un modello familiare orientato verso il "figlio unico". Sono dunque gli strati più modernizzati a mostrare la maggiore crisi negli orientamenti puerocentrici, a restringerne la generazione e a rappresentarsi il bambino con accenti narcisistici, regressivi, di infelicità e difficoltà crescenti e, allo stesso tempo, sono questi stessi strati ad enfatizzare il valore e la cura dell'infanzia. La criticità di questa situazione non è ancora chiara alla coscienza collettiva.

Le variabili che sembrano influenzare maggiormente questi processi non sono tanto quelle ambientali ed economiche quanto quelle subculturali, quali, tra le altre, le dinamiche culturali di una società in transizione e l'influenza notevole dei *mass media*. Il processo di modernizzazione ha coinvolto le due maggiori subculture tradizionali in Italia: la subcultura contadina (cattolica, organica) e quella della "Grande Madre" (matriarcale, arcaica).

La subcultura contadina è certamente adultocentrica, in essa il bambino è valutato come un oggetto non differenziato, al quale viene applicata

la cultura del mondo comune adulto. Se da una parte questo comporta maggiore repressività nei confronti della personalità spontanea del bambino, bisogna riconoscere che, almeno, egli rimane un fenomeno sociale totale che porta in sé valori affettivi, sociali, economici, religiosi e simbolici. Essa è stata però radicalmente erosa.

La subcultura della “Grande Madre” è essenzialmente puerocentrica, non privilegia la linea paterna e la relativa autorità «ma la diade madre-bambino. Si può anzi dire che tutto il mondo simbolico della vita quotidiana ruota attorno a tale diade, sicché ogni oggetto o relazione sociale contiene qualcosa di materno, anzi di matriarcale».¹¹ Sia a livello strutturale che a livello simbolico il padre è praticamente assente nei confronti del bambino. Tale subcultura, caratterizzata da un complesso simbolico matriarcale tipico dell’area mediterranea, si è trasformata e in un certo senso rafforzata.¹² Come caratterizzazione culturale ha resistito e si è adattata alle attuali mode culturali, accentuando la tendenza narcisistica. Del resto, è la donna a gestire l’infanzia, sia dentro che fuori la famiglia. Ma questa forma di puerocentrismo ambiguo genera una situazione latente o manifesta di conflitto «in cui madri e figli/e si guardano ora come in uno specchio. L’assenza della società, cioè di una società strutturata e territorialmente presente come comunità, fa sì che si attivino processi di esa-

¹¹ *Id.*, *Famiglia* 104.

¹² La Grande Madre Mediterranea è la figura antica e inevitabile dell’amor materno, «è la promessa archetipa che si ravvisa in ogni singola donna italiana quando si fa appello alle sue qualità materne. Come un simbolo vivente cela in sé un mito, così la Grande Madre rappresenta un’ampia rete di relazioni di cui la madre è protagonista. La Grande Madre però non è vincolata ad essere rappresentata da una madre concreta, essa agisce endopsichicamente nell’uomo, così come nella donna, nel figlio come nella figlia, e in ogni altra manifestazione della civiltà che essa influenza: nella struttura sociale, nel diritto, nell’arte e nel costume, nella morale, nella filosofia, nella religione e così via» (BERNHARD E., citato in D’AMATO, *Infanzia* 30-31). Questa sorta di marmismo italiano si radica nell’istinto materno che prescrive cura e dedizione nei confronti di un qualsiasi oggetto al quale sia possibile attribuire il significato di “bambino”. La Grande Madre accoglie tutto, perdona tutto, sopporta tutto e, tanto più il bambino è sofferente, povero e trascurato, tanto più le è caro. Il “calore” del temperamento italiano, la capacità di tolleranza verso gli altri e verso se stessi, l’atteggiamento empatico e personalistico (che favorisce però anche la corruzione e l’inganno) sarebbero dunque ispirati da questo senso materno. A questa Grande Madre, alla condizione filiale l’italiano sembra restare attaccato. Figlio per sempre, è ad un tempo ribelle, estroso, intuitivo, spinto da uno slancio impellente e superficiale, sempre in fuga davanti alle responsabilità. Questo aspetto sembra persistere sullo sfondo culturale e pone al centro un adulto rimasto appunto figlio, infante (cf *ivi* 31).

sperata attrazione-repulsione tra figura materna e bambino, con tutte le patologie psichiche che ciò comporta». ¹³ In particolare, si nota come sia sempre più critico per la donna vivere la maternità, che diventa una sfida che provoca ansia. «La donna è oggi costretta a rispondervi in maniera schizofrenica: da un lato desidera avere bambini, sia perché ciò costituisce un importante elemento di realizzazione della sua identità, sia perché la maternità diventa sempre più un fattore di compensazione affettiva a misura che crescono le difficoltà della condizione femminile; dall'altra, la donna deve conformarsi alle attese della società che di bambini ne richiede il minimo possibile e soprattutto "normalizzati" [(cioè allevati e cresciuti in modo socialmente legittimato e implicitamente prescritto)] secondo precise esigenze sistemiche». ¹⁴

Nella sua forma attuale il puerocentrismo continua a dichiararsi tale, ma «in realtà, per tale via l'infanzia perde ogni altro referente simbolico che non sia l'autogratificazione del genitore: il bambino diventa il gioco infantile degli adulti. Si vogliono bambini se e nella misura in cui possono essere oggetti fruibili dall'adulto. Il puerocentrismo acquisitivo è morto. Ad esso tende a succedere un *puerocentrismo narcisistico*». ¹⁵ Ne consegue che, nella misura in cui il bambino non risponde più alle attese dei genitori infantilizzati, vengono attivate dinamiche di depressione, incomprendimento, criminalizzazione, di controllo sociale, peraltro inefficaci, che nevrizzano il bambino stesso. Le attese dei genitori restano insoddisfatte perché il bambino è sempre più affidato alle istituzioni scolastiche, che costituiscono quasi un mondo a parte, non complementare né adeguatamente correlato con la socializzazione familiare. I genitori delegano sempre più l'educazione dei figli e allo stesso tempo vogliono che essi siano l'oggetto della loro possessività affettiva, delle loro ansie quotidiane, dei loro bisogni di compensazione. Questa contraddizione è più forte e patologica nel contesto urbano-industriale, in cui il vissuto dell'infanzia diventa più narcisistico e la manipolazione affettiva più esasperata. È soprattutto qui che, per esempio, le scuole dell'infanzia diventano sostitutive più che integrative dell'influenza dei genitori, mentre in contesti più periferici la delega è più limitata.

Questi elementi risaltano dalle ricerche condotte nel nostro Paese. Se dalle ricerche svolte negli anni '70 ancora emergono, seppur con diffe-

¹³ DONATI, *Famiglia* 104.

¹⁴ *Ivi* 103.

¹⁵ *Ivi* 102.

renziamenti legate a fattori subculturali, rappresentazioni del bambino e dei modelli socializzativi riconducibili alle forme moderna e contemporanea di puerocentrismo (con residuali connotati premoderni in certi contesti ambientali e culturali), già è rilevabile la tendenza a considerare i figli come oggetti di gratificazione affettiva, particolarmente da parte della madre, alla quale la cura dei figli è in genere affidata, ed elementi di incertezza e di ambiguità nel modo di pensare e di vivere l'infanzia e la maternità.¹⁶

Dalla ricerca sperimentale svolta dai sociologi M. Livolsi, A. de Lillo e A. Schizzerotto sul gioco e le attività in cui un gruppo di bambini tra i 18 mesi e i 6 anni sono impegnati durante la giornata, realizzata attraverso la somministrazione di un questionario a un campione nazionale di madri, emerge la preoccupante normalità dell'assenza di interesse degli adulti nei confronti dei bambini che diventa talvolta aggressività, se non ferocia, latente o manifesta, nonostante l'apparente e conclamato amore per loro. «Allevare i piccoli sembra una pratica limitata alla cura materiale; il rapporto dei genitori con i figli appare povero e affidato a casuali o incerte direttive. Ci si rifugia in un rigido autoritarismo o in un deresponsabilizzante permissivismo: in tutti i casi non si riesce ad avere una idea neppure sommaria degli effetti della pratica educativa messa comunque in essere. Si finisce con il restare sorpresi e preoccupati di qualsiasi cosa facciano i bambini prima, gli adolescenti e giovani poi. Tra genitori e figli si viene a creare quasi sempre un rapporto di estraneità: gli uni sono spesso gentili e premurosi, gli altri accettano le attenzioni di quelli come servizi dovuti».¹⁷ I bambini appaiono soli, senza veri rapporti con i genitori, curati spesso ansiosamente e prevalentemente a livello materiale. Essi vivono quasi esclusivamente con la madre, non frequentano molti coetanei, non hanno a disposizione attività e luoghi di incontro adatti a loro. I genitori non parlano e non giocano con i figli, non ne capiscono i bisogni né sanno aiutarli a crescere.¹⁸

¹⁶ Cf BECCHI Egle, *Per una definizione sociale dell'infanzia*, in BECCHI Egle - PINTER Annalisa - ROSSETTI-PEPE Gabriella, *Scuola genitori cultura: ricerca su famiglia, condizione operaia e tradizione culturale*, Milano, Franco Angeli 1975, 31-71; AA.VV., *L'immagine del bambino*, in AA.VV., *Bambini per chi? Immagini dell'infanzia e della pedagogia parentale*, Milano, Feltrinelli 1975, 15-41 e DONATI Pierpaolo, *La famiglia nella società relazionale: nuove reti e nuove regole*, Milano, Franco Angeli 1991³, 87-94.

¹⁷ LIVOLSI Marino - DE LILLO Antonio - SCHIZZEROTTO Antonio, *Bambini non si nasce. Una ricerca sulla condizione infantile*, Milano, Franco Angeli 1980, 9.

¹⁸ Cf *ivi* 9-10.

Anche nella ricerca sociologica curata da M. D'Amato, con la quale l'Autrice cerca di delineare l'immagine dei bambini italiani emergente dai programmi televisivi in cui essi sono presenti, riconoscendo il ruolo svolto dai *mass media*, in particolare la televisione, nella nostra società e soprattutto la loro azione mediatrice nella conoscenza del reale,¹⁹ il bambino appare come una figura narcisistica che riflette il desiderio altrettanto narcisistico dei genitori di ritrovarsi nell'immagine del figlio. Nei bambini della televisione tutti i tratti seducenti, la bellezza, la vivacità, il dinamismo, la salute sono messi in mostra, platealmente discordanti rispetto all'effettivo *status* di impotenza sociale al quale i bambini "reali" sono costretti, e altrettanto inaccessibili agli adulti, nonostante i loro sforzi per aderirvi. Culturalmente, domina la figura del bambino adulto o, allo stesso modo, quella dell'adulto bambino. Ci si domanda: nella cancellazione della distanza fra età adulta ed infanzia, in tale scambio di identità generazionale, l'infanzia è affermata come unico esistente o è negata nella sua specificità?²⁰

Di fronte alle tante evidenze rilevate, concludo concordando con P. Donati, il quale sostiene che la problematica condizione dell'infanzia, soprattutto gli squilibri nei rapporti generazionali e l'abbassamento dei tassi di natalità, è da collegare ad una crisi sistemica e di mondo vitale generale, che ne sarebbe l'origine, in cui «perdono di rilevanza i grandi complessi simbolici di riferimento, siano essi adulto-centrici (il sentirsi e l'essere "adulti") che quelli puero-centrici (le immagini dell'essere "bambini")». Al termine di complessi processi che restano ancora da indagare, ne consegue la perdita di senso del bambino in quanto tale, ossia primariamente come figlio (a cui sono affidate certe strategie riproduttive), ma più in generale come simbolo espressivo di un progetto umano sul mondo». ²¹

¹⁹ Cf D'AMATO, *Infanzia* 11.

²⁰ Cf *ivi* 24-25.

²¹ DONATI, *Famiglia* 85.

1.2. Il “rischio” nell’infanzia

Negli ultimi anni, si costata un generale aumento delle violenze, dei maltrattamenti e degli abusi nei confronti dei bambini, dal momento del concepimento alla nascita e nelle fasi più delicate del loro sviluppo come persone umane. P. Donati suggerisce una prospettiva interessante dalla quale osservare ed interpretare questo fatto. Il nucleo della riflessione che egli propone «è che i bambini a rischio, come in generale i disagi, i malesseri e le nuove patologie delle prime età della vita, sono il prodotto di una società rischiosa che nasce dalla de-normativizzazione della famiglia e delle relazioni sociali generalizzate»,²² e che, di fatto, si realizza «una morfogenesi sociale del rischio, in cui, tra l’altro, diventa più facile e spesso anche necessario giocare con il rischio, sia per gli adulti che per i bambini, ragazzi e adolescenti».²³

Tale prospettiva pare euristicamente feconda, e perciò si ritiene stimolante argomentare seguendo la riflessione dell’Autore e cercando di descrivere i fattori causali dell’odierno “rischio” nell’infanzia.

1.2.1. I bambini nella società “rischiosa”

La condizione di “bambino a rischio” è oggi maggiormente comune, complessa e dipendente da una molteplicità di fattori influenzanti a vicenda. Tanto che, nell’attuale assetto societario, il fatto di essere bambino di per sé costituisce già una situazione di rischio.

Paradossalmente, la nostra società, che ha fatto notevoli passi in avanti nella tutela giuridico-formale del bambino, allo stesso tempo trova grandi e crescenti difficoltà nell’attuare l’effettiva promozione della sua piena dignità umana, sottoponendolo con maggior frequenza e pervasività ad azioni e situazioni “a rischio”. Con ciò non si vuol dire che la condizione dei bambini nel passato fosse esente dal rischio. È storicamente evidente che le società antiche e premoderne erano rozze, arretrate, violente e abusanti nei confronti dei bambini, i quali erano considerati come oggetti di cui i genitori potevano disporre a piacimento. Il modo in cui l’infanzia veniva trattata era legittimato dal sistema valoriale e di significato in base al quale le società passate si orientavano. Il sistema culturale e quello so-

²² *Id.*, *La famiglia* 163.

²³ *Ivi* 174.

ziale erano, però, implicitamente e naturalmente avverse al rischio, che era qualcosa di non lecito e di negativo in relazione a norme morali e socialmente considerato come non accettabile. Le situazioni di rischio erano legate alla povertà, alla rigidità delle relazioni comunitarie e alla scarsità di applicazione nella ricerca di soluzioni e di interventi. L'ordinamento giuridico non se ne curava se non per sanarne gli effetti dannosi.

Lo sviluppo culturale, in particolare per l'impulso della cultura occidentale di origine cristiana, ha in seguito portato a notevoli miglioramenti nella tutela delle condizioni di vita del bambino e nel riconoscimento del suo valore e dei suoi diritti in quanto persona.

La società contemporanea, fondata e legittimata sulla ricerca del benessere, è particolarmente sensibile al rischio, a quell'insieme di elementi, cioè, che effettivamente o potenzialmente possono mettere in pericolo la qualità della vita delle persone e della collettività. In linea di principio, dunque, la società attuale si impegna a controllare e prevenire qualsiasi tipo di rischio. Gli Stati di *welfare*, infatti, si sono strutturati come complessi "sistemi di tutela", soprattutto nei confronti dei soggetti socialmente deboli che costituiscono le fasce di età che dalla nascita vanno all'adolescenza. Tuttavia, i rischi ai quali oggi l'infanzia è sottoposta non sono meno pericolosi e pervasivi di un tempo, nonostante la sensibilità più accorta, la denuncia manifesta e gli interventi di tutela.

Tale discrepanza trova la sua giustificazione nel mutato modo di intendere il rischio. Nella società contemporanea il rischio non è più ignoto, represso e, in modo specifico per l'infanzia, non tematizzato, ma viene addirittura teorizzato e "istituzionalizzato" come meccanismo voluto e generalizzato, esplicito e previsto, moralmente legittimato, che la società e tutte le famiglie, anche quelle "normali", devono correre se vogliono essere felici, realizzare i propri fini e progredire. L'intrinseca "rischiosità" sarebbe perciò la caratteristica pervasiva e profonda della nostra società, e la ricerca di sicurezza ne sarebbe il correlato empirico e normativo. Il rischio inteso come «*il principio di pensare ed agire per prove-ed-errori*»²⁴ è assunto come via irrinunciabile di innovazione e progresso personale e sociale. In relazione a ciò si spiega il fatto che, pur aumentando il benessere, non diminuiscono, ma anzi si moltiplichino, le forme e le possibilità di "rischio" che minacciano l'infanzia, con una rilevante diffusione di comportamenti "a rischio", un tempo tipici delle famiglie povere e marginali, presso le famiglie di classe media e benestante, e con una complessi-

²⁴ *Ivi* 177.

ficazione delle patologie infantili.

1.2.2. *Le cause del “rischio” nell’infanzia*

Volendo rilevare i fattori causali che concorrono a determinare le concrete situazioni “a rischio” dei bambini, l’analisi sociologica deve prendere in considerazione sia le variabili esterne-oggettive (legate alle strutture proprie del nostro vivere sociale) che quelle soggettive-subculturali (legate a decisioni, aspettative, percezioni e valori proprie delle scelte particolari e situate di azione).

I fattori causali dipendenti all’attuale assetto socioculturale, come si è già osservato, sono correlati al fatto che il rischio come dinamica sociale diventa il meccanismo paradossale, perché necessario e ambivalente, di innovazione nelle sfere di vita, di lavoro e di relazione, così come nella scienza e nella tecnica e nelle modalità della loro applicazione alla vita quotidiana. Il rischio diventa un gioco: i bambini “a rischio”, i nuovi disagi e patologie infantili non sono il frutto di processi sfuggiti al controllo di disegualianza, emarginazione, eziopatogenesi che si dovrebbe cercare di controllare normativamente, ma il frutto di ambivalenze volute, in una società, e quindi in una famiglia, fondata su un “ordine paradossale”.

Le sorgenti moderne dei rischi sociali che incombono sull’infanzia, che ne subisce ancor più le conseguenze poiché è totalmente dipendente dagli adulti, sono fondamentalmente e sinteticamente riconducibili a due tratti culturali. Il primo è «*l’enfasi sull’etica della scelta*, per cui nulla deve essere accettato come dato, ma sempre e soltanto scelto in ogni momento». ²⁵ La possibilità illimitata di scegliere è eretta a criterio di vita, e comporta una massimizzazione dei rischi, soprattutto a carico dei bambini. Essi, infatti, oltre a non essere nelle effettive condizioni individuali e sociali di partecipare alla possibilità di scegliere, subiscono gli effetti delle scelte rischiose degli adulti.

Il secondo tratto è la caduta del confine tra normalità e patologia. La società odierna è intrinsecamente ed intenzionalmente ad elevata e crescente patologia, la quale è socialmente accettata e giuridicamente, in modo indiretto, legittimata come conseguenza di quei principi illimitabili che fondano l’ordine sociale, primi fra tutti la libertà e l’uguaglianza. «La distinzione fra normalità e patologia cede il passo a un campo di variabilità,

²⁵ *L. cit.*

nei tipi di comportamenti e nelle situazioni accettate, che è delimitato da confini assai incerti e mutevoli, che vengono definiti di volta in volta come “soglie” di rischio accettabile in relazione a situazioni contingentemente vissute». ²⁶ I conflitti, le tensioni, i paradossi sono legittimati come realtà normale e come via di sviluppo, potenzialmente a doppia valenza che si pensa e si spera di poter volgere al positivo, dal momento che non conta la realtà esterna-oggettiva, ma l'orientamento del soggetto.

In relazione alle trasformazioni sociali e culturali osservate, anche il modo di trattare i soggetti a rischio muta. I disadattati, i malati e i “diversi” non sono più posti ai margini della società, ma tenuti dentro e “vis-suti” nelle relazioni quotidiane. La maggioranza si scopre in qualche modo “deviante” e anche nelle famiglie la patologia viene riassorbita come “normalità di vita”. I soggetti patologici, i malati mentali, i carcerati, i disadattati in genere sono fatti uscire dalle istituzioni nelle quali in passato venivano segregati e vengono il più possibile reintrodotti nei nuclei familiari. Ma questo fatto diventa anch'esso fattore di rischio. Infatti, il reinserimento di molti soggetti deboli nella famiglia e nelle reti primarie di vita quotidiana a contatto con i bambini costituisce per essi una ulteriore amplificazione indiretta ed incontrollabile di rischiosità. Di per sé il recupero del senso umano nel trattamento dei soggetti e delle famiglie in difficoltà è positivo, ma non senza una nuova coscienza dei rischi e il previo apprestamento di servizi di supporto adeguati. Nelle società premoderne vivevano certo insieme soggetti di differenti generazioni, individui sani e individui malati, ma diverse erano anche le condizioni ambientali e sistemiche, oggi molto più rischiose dal punto di vista qualitativo e quantitativo. Anche la tendenza ad evitare l'istituzionalizzazione del bambino “a rischio” e a reimmetterlo nelle relazioni primarie di vita quotidiana senza però che queste ultime vengano riorganizzate e rese capaci di accoglierlo adeguatamente diventa effettivo aumento di “rischiosità” a carico del bambino stesso.

Per quanto riguarda invece i fattori causali subculturali, si osserva che, proprio in relazione al contesto subculturale di appartenenza, due sono i processi che portano i bambini ad essere “a rischio”. Negli strati poveri e marginali, il processo è innestato dalla permanenza e riproduzione di subculture tradizionali in cui la miseria, l'isolamento, la scarsa riflessività producono violenze, abusi e maltrattamenti, sulla spinta di comportamenti istintivi (per esempio, abusi sessuali, incesto), emotivi (problemi psicolo-

²⁶ *Ivi* 181.

gici irrisolti) o di reazioni a bisogni di sopravvivenza affrontati secondo le regole dei gruppi emarginati e devianti (per esempio, lo sfruttamento dei bambini in azioni criminose). Negli strati medi ed alti, invece, il processo è attivato dall'aumentare delle difficoltà e delle crisi delle famiglie che non sono in grado di gestire le contraddizioni e le tensioni proprie della modernità che vengono scaricate sui bambini (violenze psicologiche, vuoti e ricatti affettivi) e che possono generare in essi stati depressivi (fin anche spinte suicidogene). Non è però possibile mantenere nettamente separati i due tipi di processi. Dal punto di vista empirico essi si intrecciano, tanto che certe sindromi ritenute in passato proprie degli strati marginali (come l'abuso sessuale o l'uso delle punizioni fisiche) si vanno diffondendo anche presso famiglie di classe media. Oggi le famiglie in difficoltà sono «*un prodotto selezionato di tensioni strutturali*»,²⁷ per cui le famiglie incapaci o impossibilitate a seguire i processi di modernizzazione restano indietro e, in genere, si creano situazioni di incertezza e di fluttuazione che non si è ancora capaci di regolare e controllare. Trova in ciò spiegazione il ripresentarsi di rischi tradizionalmente legati a condizioni di povertà materiale in strati medi ed alti.

In sintesi, si può dire che la morfogenesi sociale del "rischio" nell'infanzia costituisce una vera e propria rivoluzione che assume tre caratteristiche: esiste un'ampia gamma di rischi che le famiglie devono assumere, giacché non hanno la possibilità di evitarli; tutti i soggetti, inclusi i bambini, sono costretti a "*giocare con il rischio*" in quanto, per la propria sopravvivenza, è essenziale imparare ad elaborare e ad utilizzare strategie relazionali di cui il rischio è parte costitutiva; venendo meno le norme tradizionali che limitavano i rischi, *nascono rischi nuovi*, i quali inizialmente rimangono latenti, perché richiedono tempo per essere riconosciuti e gestiti. *Diventa "normale" vivere con molti rischi*, che non sono stati ancora definiti e per i quali non si conoscono ancora regole e pratiche che siano in grado di limitarne i possibili danni.

Volendo dare un nome alle nuove e specifiche "patologie da rischio" che possono colpire i soggetti e in particolare i bambini si potrebbe sinteticamente chiamarle: «*la sindrome dell'identità debole* (cioè di identità personale "diffusa", con confini incerti e indefiniti)» e «*la sindrome della relazionalità debole* (come incapacità-impossibilità di avere relazioni intra ed extra-familiari forti e significative)». ²⁸ Quest'ultima può essere de-

²⁷ *Ivi* 182.

²⁸ *Ivi* 183.

finita anche come la caratteristica più tipica del soggetto in età evolutiva di oggi, estremamente labile a causa della perdita di confini tra ciò che è fisico, psichico e socioculturale e tra natura interna e sistema esterno della personalità, alla quale sono collegate le potenzialità e le patologie dei bambini e degli adolescenti. I periodi di transizione nel ciclo della vita sono i più soggetti a questo tipo di rischio e perciò le patologie sorgono generalmente nei primi mesi, nel passaggio dalla prima alla seconda infanzia, nel passaggio all'adolescenza, che si protrae ormai a lungo, almeno nelle classi sociali medie e altre. La criticità di questi momenti è amplificata dai problemi propri delle fasi di transizione del ciclo di vita familiare, giacché le coppie giovani giungono anch'esse da generazioni ormai socializzate entro il sistema "malato" di sindrome della relazionalità debole.²⁹

Oggi, in una famiglia sempre più "rischiosa", un bambino – ammesso che riesca a nascere – ha crescenti probabilità di essere coinvolto nella separazione o nel divorzio dei genitori, di crescere con un solo genitore, o con altre figure genitoriali, di essere invischiato in complesse trame relazionali che trasformano radicalmente il senso degli affetti, delle identificazioni, dei percorsi socializzativi. Sono paradigmatiche le situazioni dei bambini "artificialmente" voluti ed ottenuti, e, ancor di più, il fatto esemplare ed empiricamente accertato delle donne di Berlino che scelgono di concepire con un *partner* negro occasionale per avere un figlio particolare da gestire tutto per loro, creando così un nuovo tipo di bambino "a rischio".

Accettare ed adattarsi alla "rischiosità" della condizione sociale attuale (e insegnare ai bambini a farlo) sembra essere l'unica via di uscita dalla situazione paradossale. La riduzione dei rischi sociali sarebbe realizzabile solo rinormativizzando le relazioni sociali generalizzate, ma ciò sembra impossibile dal momento che la modernità, così come il "rischio" stesso, si dichiara autopoietica e rifiuta la normatività. Gli stessi mondi vitali, che potrebbero far riemergere i valori fondanti della vita sociale, sono intrisi della logica del rischio. Forte, però, emerge la crisi generata dall'esigenza di dare senso al "rischio", di interpretarlo e di regolarne gli effetti.

²⁹ Cf ID., *Esiste una "normalità" infantile? Riflessioni a partire dalla "de-normalizzazione" della famiglia*, in *Bambino incompiuto* 3 (1986) 2, 19 e ID., *Introduzione: quale politica per quale famiglia? Ri-definire e ri-orientare le politiche sociali per la famiglia*, in DONATI Pierpaolo - MATTEINI Monica (ed.), *Quale politica per quale famiglia in Europa. Ripartire dalle comunità locali*, Milano, Franco Angeli 1991, 16.

2. Un percorso possibile: La società dell'umano come "biotopo" per l'infanzia

Il puerocentrismo come atteggiamento culturale della "società degli adulti" nei confronti dell'infanzia ha mostrato chiaramente la sua equivocità e la sua fragilità e spinge ad un ripensamento culturale e soprattutto etico radicale non solo del senso e del valore sociale del bambino, ma di ogni persona, e impegna nell'ideazione e nella costruzione di una società che sia realmente luogo di vita pienamente umano non solo per i soggetti in età evolutiva, ma per tutti. Rifondare culturalmente – e perciò eticamente – la società come *società dell'umano* permette non solo di dare ai bambini il posto e il ruolo che loro spetta, ma anche di restituire un senso umano alla "rischiosità" che risulta essere il tratto caratteristico del tempo presente e in particolare dell'infanzia, di gestirla finalizzandola volgendola ad un fine positivo e non perverso. È questo il percorso che si intende proporre.

2.1. La società dell'umano

Per poter compiere concreti «passi verso un'ecologia dell'infanzia»³⁰ si deve innanzitutto pensare e realizzare una «ecologia umana»,³¹ giacché un progetto culturale complessivo sull'infanzia non può che innestarsi su un progetto globale della società.

La problematicità della *questione infantile* è strettamente connessa alla problematicità della società odierna, alla "rischiosità" che la caratterizza e alla crisi culturale ed etica che la investe. Alla radice della perdita di valore del bambino e dell'ambiguità della sua condizione è una inquietudine più ampia e profonda, il disagio di una società intera, che stenta a trovare vie di uscita dalla sua difficile situazione.

Se il bambino non è più il simbolo espressivo di un progetto umano sul mondo è perché i complessi simbolici di riferimento tradizionalmente

³⁰ Id., *Famiglia* 114.

³¹ Id., *Possiamo affrontare il "difficile intreccio" fra le generazioni senza rinnovare l'alleanza tra famiglia e società?*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Quarto rapporto Cisc sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1995, 403.

accettati e condivisi hanno perso di rilevanza. Si osserva una crisi radicale e sistemica del mondo vitale e una conseguente svalutazione della vita, accompagnata da una stanchezza generalizzata e, inoltre, si costata il rifiuto di qualsiasi normatività, che, unito alla pretesa dell'autoreferenzialità, provoca relativismo e disorientamento. In tale contesto, per comprendere, promuovere e difendere l'infanzia non è sufficiente denunciare abusi, proclamare diritti astratti, o tentare interventi settoriali e spesso senza radici, ma è indispensabile pensare e agire socialmente a livello di cultura.

Qualsiasi azione sociale e politica a favore dell'infanzia ha un fondamento normativo che implica e rinvia a un *ethos*, un progetto etico e politico di *società sana*. Infatti, solo in un contesto societario sano il bambino ha la possibilità di realizzare la sua salute personale globale e di contribuire alla compiuta affermazione della società stessa.

Il primo passo da compiere è dunque quello di stabilire cosa si intenda per società sana, per poi cercarne le vie concrete di realizzazione. Secondo P. Donati, la società è sana nella misura in cui può essere definita come *società dell'umano*, intesa come luogo della piena realizzazione della persona in tutte le sue dimensioni (fisica, affettiva, psicologica, intellettuale, relazionale, morale, spirituale).

Alle soglie della postmodernità, la società sembra non essere più il luogo naturale dell'umano e, di conseguenza, sembra non aver più senso parlare di "società umana". L'Autore, al contrario, sostiene che «non siamo di fronte alla fine della società, ma piuttosto alla nascita di una forma di società in cui *l'umano manifesta e trascende se stesso restando ambiente della società*».³²

I confini incerti che caratterizzano la condizione individuale e sociale dell'epoca attuale e il relativismo etico e culturale diventano di fatto un rischio di alienazione e di anomia, di perdita del criterio che discrimina l'umano dal non-umano, e, in base a questo, il "normale" dal patologico, e che stabilisce ciò che è "familiare" o "non-familiare" per la persona.

Se è vero che solo l'"umano" può esserci familiare, allora costruire una *società sana* è prima di tutto ridefinire i confini tra ciò che è umano e ciò che non lo è e, ancorati al criterio dell'"umanità", saper scorgere il permanere e il rinnovarsi di certi valori ma anche l'emergere di altri, che sono già il segno rivelatore della novità. L'umano infatti non è più un dato trasmesso e ascrittivo, ma «una relazione dinamica con ciò che ha la ri-

³² Id., *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli 1991, 475.

*levanza dell'umano».*³³ Esso deve essere rintracciato e può e deve diventare, al di là delle differenziazioni e della frammentazione, il centro unificatore, il riferimento e il senso del vivere sociale.

La *società dell'umano* non è tanto una forma societaria alternativa, quanto piuttosto una maniera nuova di vivere nella società con la capacità però di trascendere tale contesto, osservandolo ed interpretandolo dal punto di vista dell'umano che ne è l'ambiente e perciò la sfida. «Solo la comprensione della società come fenomeno emergente dell'umano[, infatti,] ci può consentire di leggere il futuro della società come evento sensato».³⁴

Nella società attuale il sociale non coincide automaticamente con l'“umano”. La società è diventata «tante cose assieme, che stanno assieme non perché l'uomo possa integrarle tutte insieme, ma perché la vita sociale si è sviluppata al di là di una soglia di complessità oltre la quale debbono co-esistere molte cose diverse».³⁵ Una società di questo tipo non ha precedenti nella storia. Essa è complessa perché comprende ed articola diverse “società” interattive, interdipendenti, interpenetrate. Per considerare in modo adeguato quello che accade in essa è perciò necessario elaborare una nuova rappresentazione della società, che sia in grado di osservarne le differenti composizioni, le incessanti decomposizioni e ricostruzioni. Per poter cogliere come essa viene generata, si deve comprendere perché e come il biologico, la psiche e la cultura diventino sempre più “ambienti” costitutivi ed interattivi della società e, in stretta connessione a ciò, perché e come la società debba reintrodurre in sé continuamente la distinzione fra umano e non-umano, la quale è di natura culturale.

Reintrodurre l'“umano” come criterio nel vivere relazionale delle persone nella società permette inoltre di ridefinire sul piano culturale, perciò normativamente, e poi psicologicamente e sociologicamente, la “sanità” stessa, la salute della persona, del bambino e del sistema sociale, espressa nel concetto di “normalità”, intesa come attributo della personalità e di un sistema di relazioni umane. Il criterio della “normalità” sarebbe dunque l'“umanità”.

Si è già messo in evidenza come la società attuale abbia abolito i confini tra normale e patologico, sostituendovi condizioni di possibilità di-

³³ *Ivi* 476.

³⁴ *Ivi* 477.

³⁵ *Ivi* 513.

versificate di sviluppo riferite ad una crescente problematizzazione del normale. L'“improbabile” è diventato il criterio culturale e organizzativo del sistema sociale, tant'è che si procede ormai comunemente dalla “improbabilità” del normale. In tale contesto, la natura sociale della salute psichica delle persone e soprattutto del bambino e dell'adolescente è diventata improbabile, cioè instabile, problematica, incerta.³⁶

Una situazione del genere non è sostenibile, a partire dalla constatazione empirica che le persone, i bambini stessi, chiedono e sono capaci di riconoscere e comprendere la normalità anche in situazioni limite, strane, patologiche, stressanti e che risulta perciò insufficiente considerare il normale come qualsiasi cosa che sta nella realtà positivisticamente data e prodotta.

Anche se sembrano ormai annullati, rifiutati ed inutili i confini tra normalità e non normalità; anche se tutto sembra essere diventato ugualmente possibile ed ammissibile; anche se la normalità giungesse a non corrispondere più alla maggioranza statistica, «la personalità o il sistema relazionale umano dovrebbe comunque essere definito in termini non meramente empirici (behavioristici), ma etici».³⁷ È dunque necessario tentare di ridefinire la distinzione tra normale e patologico in termini prima di tutto etici, tenendo ben presenti i caratteri che l'attuale sistema sociale e culturale è venuto via via assumendo.

Innanzitutto, non è più possibile dare per presupposta la normalità. Si deve perciò “imparare” a procedere dall'improbabilità del normale, sviluppando adeguate strategie teoriche e di azione. Bisogna inoltre considerare che la salute, la sanità, è anche un fatto sociale, una relazione sociale e in quanto tale è impregnata di norme, che definiscono la gamma di ciò che socialmente è accettato. In una società altamente differenziata e autoreferenziale come quella attuale, la gamma si estende a tal punto da far rientrare nella normalità qualsiasi relazione sociale. Ciò rende imprevedibile ed improbabile l'influenza sociale delle infinite relazioni possibili sulla salute del bambino in particolare. Ma, come già detto, non tutte le relazioni possibili sono sentite e vissute come normali, e diventa indispensabile essere in grado di selezionare, tra quelle possibili, le relazioni sensate.

³⁶ La salute mentale del bambino e dell'adolescente non è più di tipo omeostatico, ma diventa tendenzialmente di tipo morfogenetico, o quanto meno omeodinamico (cf *Id.*, *Esiste* 19).

³⁷ *Ivi* 16.

La normalità, allora, può e deve diventare il criterio capace di scoprire e dare senso alla complessità, ed è definibile come «*l'adeguatezza relazionale tra soggetto e ambiente complesso nel soddisfare i bisogni (fisici, psicologici e culturali) non anomici e non alienati, in contesti situati*». ³⁸ Ciò richiede necessariamente il riferimento ai valori e una rieticizzazione delle relazioni familiari e sociali che incombono sull'infanzia. Tale normatività, per rispondere alla complessità e alla differenziazione presenti e per tradursi in operatività, deve essere riattinta e ridefinita ad un livello più interiore e condiviso, radicata nelle strutture profonde della vita. ³⁹

Il nucleo centrale ed unificatore di tale etica relazionale è proprio la distinzione tra umano e non umano. La "normalità" è allora da intendere più propriamente «come salute umana in senso pieno, ovvero come adeguatezza relazionale secondo contenuti di senso non contingenti». ⁴⁰ In base a ciò che attraverso la riflessione e la ricerca comune si scopre e si definisce come pienamente umano è distinguibile il normale dal non normale e, in ultima istanza, ciò che è "per" la persona da ciò che è "contro" la persona.

2.2. *Un senso umano per il "rischio"*

Si è già avuto modo di osservare che una delle caratteristiche della società odierna è la "rischiosità". Ebbene, recuperare l'"umano" rappresenta la via possibile per rispondere alle inquietudini suscitate dalla presa di coscienza di tale caratteristica peculiare del presente sistema sociale, cui consegue l'osservata "rischiosità" dell'infanzia. P. Donati, a questo proposito, sostiene che «la risposta al rischio non può che essere altro che

³⁸ *Ivi* 21.

³⁹ A parere di chi scrive, la definizione di "normalità" proposta da P. Donati permette di leggere con maggiore adeguatezza la complessità e la differenziazione sociale odierna e di darvi significato "umano". Egli afferma: «non c'è nulla di irrazionale o di extra-terrestre se un bel giorno ci si accorge, "si vede" che la maggior parte della gente è un po' "matta" e che la più parte delle famiglie sono malate, hanno malattie indefinibili. In questo abbiamo maggior coscienza degli antichi, e ciò non è in linea di principio qualcosa che possa farci disperare. Infatti, proprio questa percezione stimola la ricerca di un senso di "normalità" intesa non come conformismo, ma propriamente come salute umana in senso pieno, ovvero come adeguatezza relazionale secondo contenuti di senso non contingenti. Allora la differenziazione (individuazione) incontra il senso delle connessioni, vede i limiti, trova legami, e si può ri-orientare» (Id., *La famiglia* 122).

⁴⁰ *L. cit.*

una risposta culturale, e questa è donazione di senso».⁴¹

La società contemporanea è “ambiente rischioso” a causa di fattori ancora incontrollati naturali o prodotti dall’uomo, ma anche a causa dei modelli di vita culturali e sociali vigenti. Si percepisce infatti con chiarezza l’aumento dei rischi non prevedibili, non accettabili, carenti di senso, in un ambiente che genera rischi necessari, non intenzionali, in qualche modo forzati.

La “società rischiosa”, che fa del rischio il meccanismo del vivere quotidiano e che non può più rinunciare ad essere intrinsecamente tale, entra però in crisi nel momento in cui «non intende più correre rischi “in libertà”, ma inizia a porsi il problema del significato dei rischi, del senso del loro utilizzo, dei loro limiti sociali, della differenziazione fra diversi tipi di rischi (per es. quelli accettabili e non), insomma della regolazione dei rischi di origine sociale».⁴² Ma come regolarli, giacché per farlo si rende necessario rinormativizzare le relazioni sociali generalizzate in base a valori e ciò sembra impossibile nei sistemi sociali odierni che hanno la pretesa di essere autopoietici ed autoreferenziali?

L’infanzia è sottoposta ad una cultura che fa appello a sentimenti e a strategie funzionali, ma non a mete esplicite che diano organizzazione e senso al sistema relazionale di vita. «I bambini vengono così prodotti, gestiti e “scambiati” senza una cultura dei valori che conferisca al sistema relazionale in cui vivono un carattere veramente promozionale e realizzativo di una persona concepita come bene in se stessa. Tale caratteristica, culturalmente intrinseca, e perciò strutturale, alla nostra società, fa sì che aumentino le probabilità generalizzate di “rischi sociali” di ogni tipo».⁴³ Se non verranno attivati forti processi di rinormativizzazione è prevedibile una crescita e una complessificazione del carattere rischioso dell’ambiente sociale del bambino nei prossimi anni.

I bambini “a rischio” sono dunque il prodotto di una società rischiosa generata dalla denormativizzazione delle relazioni sociali generalizzate e dalla mancanza di valori e regole “sane”, caratterizzate da trasparenza, stabilità dinamica, reciprocità, consensualità e capacità di selezione, che guidino i gruppi primari e la società nella sua globalità a dare risposta a questa nuova, evidente e irrinunciabile “rischiosità”. È allora urgente imparare a vivere con il rischio, a gestirlo e regolarlo, «volgendolo a fini

⁴¹ *Ivi* 200.

⁴² *Ivi* 178.

⁴³ *Ivi* 197.

umani validi e di valore superiore». ⁴⁴

Le variabili che di fatto determinano l'effettiva possibilità di valutare e gestire i rischi sono principalmente di ordine emozionale, motivazionale ed etico, sono cioè legate alla capacità di finalizzare il comportamento a valori e norme "sani" perché pienamente umani. Si rende dunque necessario lo sviluppo di un *ethos*, di una nuova normatività adeguata al carattere rischioso della società odierna. Non è un *ethos* di fatto già disponibile, giacché la società postmoderna comincia solo ora a prendere coscienza della pluralità e della portata dei rischi che corre. Per "nuova normatività" si intende un sistema etico, un codice simbolico-normativo semplice ma allo stesso tempo capace di orientare la complessità, perché fondato su valori generalizzati e sensati. Tale codice simbolico-normativo comune deve diventare lo strumento ermeneutico di interpretazione dei processi relazionali a rischio e guidare l'azione di prevenzione e recupero.

Si tratta di dar vita ad una vera e propria "cultura del rischio", ad un sistema culturale che assuma un atteggiamento equilibrato e positivo verso il rischio, accolto dalla modernità come via obbligata verso il progresso, e che metta in grado la società di generare, definire ed affrontare il rischio in modo positivo, dandogli un senso pienamente umano.

È una cultura nuova che deve essere edificata, una cultura relazionalmente adeguata dei rischi, che sia parte di una cultura orientata alla "salute" della persona umana e della società e che concorra a creare «*un sistema relazionale complesso capace di produrre un ordine sensato al di là delle perturbazioni e delle crisi quando queste siano avvenute*»⁴⁵ e soprattutto «*un sistema relazionale di vita del bambino che sappia rispondere in modo precoce e in anticipo alle possibili perturbazioni, crisi, situazioni di stress e traumi*». ⁴⁶

Il superamento positivo della crisi della società richiede dunque che venga sviluppato un sistema simbolico di cui l'"umano" sia il centro. La "sana" e "umana" cultura di cui si riconosce la necessità deve esplicitare valori orientativi, in grado di finalizzare le azioni ed elaborare regole e norme interne ai processi sociali, in modo da rendere i sistemi capaci di autoregolamentazione. Essa deve concretizzarsi in un'etica dell'azione che sia capace di vita, guidando la previsione, l'osservazione, la coscientizzazione, l'analisi e l'interpretazione, gli interventi. Solo in un tale si-

⁴⁴ *Ivi* 184.

⁴⁵ *L. cit.*

⁴⁶ *L. cit.*

stema culturale è possibile dar vita e spazio ad una nuova rappresentazione dell'infanzia e, di conseguenza, ad «una cultura dell'infanzia capace di rivalorizzare il bambino come espressione di una nuova progettualità».⁴⁷

Qualsiasi azione che abbia come scopo la tutela e promozione dei bambini deve necessariamente iscriversi in un quadro culturale che assuma l'umano come criterio e orizzonte di senso, e che sia il fondamento e l'anima di una società che mette tutto il suo sforzo nel cercare di essere «un *biotopo*, ossia un luogo in cui le più diverse forme di vita e le diverse generazioni possano raggiungere un felice equilibrio e in esso possano persistere, così da riconferire significati positivi alla generazione di nuovi nati, fornendo un ambiente emotivamente e razionalmente incentivante, per il tramite di complessi simbolici di vita e non di morte».⁴⁸ In questo modo la società può diventare «*ambiente per il bambino così come il bambino è ambiente per la società*»,⁴⁹ il che comporta che il bambino sia reso adatto alla complessità sociale ma anche che la società si adatti al bambino, il quale di per sé costituisce una realtà nuova, ricca e complessa.

⁴⁷ Id., *Infanzia e territorio sociale: dopo la crisi del puerocentrismo*, in *Sociologia* 13(1979)2-3, 205.

⁴⁸ Id., *Famiglia* 97.

⁴⁹ *Ivi* 121.

Capitolo secondo

LA SOCIALIZZAZIONE INFANTILE COME RELAZIONE SOCIALE PIENA

La socializzazione infantile è un processo fondamentale per definire, realizzare e manifestare il rapporto bambino/società. Nella prospettiva di una *società sana*, socializzare è una questione di *ethos*, quindi un fatto normativo, interpretativo più e prima che costrittivo. Attraverso il processo socializzativo non si trasmettono solo messaggi, ma si trasmette l'*ethos* di una cultura che è appunto l'espressione di una visione normativa, interpretativa della vita umana e del mondo che ciascun soggetto contribuisce ad elaborare.

La socializzazione dei soggetti in età evolutiva, così come oggi è pensata e attuata, manifesta radicali, anche se spesso latenti, esigenze di ricomprensione e riorganizzazione in senso relazionale. Se non ci si accontenta di doverne riconoscere l'improbabilità, se non addirittura l'impossibilità, e non ci si rassegna a dichiararne la "fine", bisogna necessariamente tentare di ricomprenderla e di ridefinirla in una forma "sana", cioè pienamente umana. È ciò che si cerca di fare in questo capitolo.

1. Il problema: socializzazione come integrazione e controllo sociale o come pura comunicazione?

Sinteticamente, si può dire che due siano i modelli sociologici attraverso i quali il processo socializzativo è stato osservato, descritto ed interpretato.

Il *paradigma normativo*, noto come modello funzional-normativo parsonsiano, considera la socializzazione come un processo regolato di integrazione, attraverso il quale vengono interiorizzati valori e norme pre-

date che il soggetto deve fare sue.¹ Tale processo è una forma culturalmente determinata di controllo sociale delle nuove e “barbare” generazioni. La trasmissione della cultura che la socializzazione realizza consiste nell’insegnare come obbligatorie certe credenze e certi comportamenti, orientando alla conformità. La devianza è ammessa solo entro certi definiti limiti, imposti necessariamente per mantenere l’equilibrio del sistema sociale. Certamente questo modello ha molti pregi, perché ha saputo integrare e sfruttare varie scoperte e intuizioni della sociologia e della psicoanalisi su alcune fondamentali dinamiche della socializzazione infantile. Esso presenta però rilevanti insufficienze, perché i suoi presupposti e le sue condizioni di validità sono limitati e limitanti e perché risulta etnocentrico e storicamente datato. In realtà, la socializzazione non può essere intesa come il processo che ha lo scopo di assicurare la stabilità sociale e la conformità ai ruoli sociali.

Il secondo modello, il *paradigma sistemico-comunicazionale*, portato alle estreme conseguenze dal neo-funzionalismo luhmanniano,² cerca proprio di risolvere le carenze e le debolezze di quello precedente, ma giunge a conclusioni altrettanto parziali e assolutizzanti. L’assunto dal quale esso parte è che la socializzazione sia, o comunque diventi, pura comunicazione. Il sistema sociale può anche attuare la socializzazione infantile come controllo sociale, ma lo fa necessariamente attraverso una dinamica o forma comunicativa, secondo logiche di differenziazione funzionale che vengono studiate a partire dal presupposto che i sistemi sociali siano costituiti essi stessi di comunicazione. Il processo socializzativo avviene ovunque, in ogni contatto sociale in cui i soggetti interagiscono e apprendono dalla comunicazione e dall’osservazione dell’interazione comunicativa. Ciò che orienta non sono le norme e i valori ma i gusti, le preferenze. La società non tollera normatività neppure in tale ambito e il sistema culturale deve mantenersi debole in nome del rispetto della persona e dell’autoreferenzialità che le compete e che la fa libera da qualsiasi presupposto culturale e dalla esigenza di attribuire senso alla realtà e all’esperienza. Gli obiettivi del processo di socializzazione non sono definiti né definibili.

¹ Cf PARSONS Talcott - BALES Robert F., *Famiglia e socializzazione* [*Family Socialization and Interaction Process*, Glencoe, Free Press 1955], Milano, Mondadori 1974.

² Cf LUHMANN Niklas, *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale* [*Soziale Systeme*, Frankfurt a.M., Suhrkamp 1984], Bologna, Il Mulino 1990.

Entrambi i paradigmi si mostrano oggi inadeguati e insufficienti, soprattutto nel contesto di una società che vuole ripensarsi e ricostruirsi “sana”.

2. Un percorso possibile: la socializzazione come esigenza di piena relazionalità sociale

P. Donati, per poter pensare la socializzazione ispirata ad una *società sana*, propone un terzo modello, il *paradigma relazionale*, che parte dalla constatazione dei limiti del funzionalismo, sia nella forma normativa che in quella comunicazionale-interattiva. I due paradigmi precedentemente esposti, infatti, osservano e descrivono effettivamente quel che accade a livello sociale, ma non sanno andare più in profondità, per cogliere le ragioni e il senso dei fatti sociali. Per svolgere «una “ermeneutica del sociale”»³ è necessario adottare un approccio che non contrapponga i due modelli, né che ne tenti un *mix*, ma che proponga un cambiamento epistemologico, di paradigma e di pragmatica. Tale è appunto l’approccio relazionale.

Secondo tale approccio, la socializzazione infantile non è controllo sociale e non è pura comunicazione, ma è relazione sociale, intesa nella sua densità sociologica (relazione come *re-fero*, *re-ligo*, *rel-azione*). La relazione è anche comunicazione, ma non solo. Essa implica e mette in gioco tutte le dimensioni dell’attore da cui e per cui è attuata.

La relazione socializzativa si realizza in un contesto sociale che fornisce i vincoli strutturali, i riferimenti culturali, l’ambiente relazionale, i mezzi linguistici, simbolici, materiali e comunicativi e, comportando il coinvolgimento globale attivo dei soggetti in interazione, ha anche il compito di aiutarli a trovare criteri che li orientino all’umanità piena.

La persona si orienta in base a valori, che non sono solo qualcosa di trasmesso (o imposto), e nemmeno una pura possibilità, una preferenza o un gusto: essi sono e restano «un *progetto interpretativo*»,⁴ che ha come criterio centrale ed unificatore la distinzione fra umano e non umano. Del resto, anche i bambini attribuiscono significato a ciò che osservano e a ciò che accade e, in questo processo interpretativo, progettano il proprio *Io* e la propria vita e cercano il proprio ruolo attivo, relazionale e di senso nella società.

³ DONATI, *La famiglia* 109.

⁴ *Ivi* 110.

La socializzazione deve essere perciò fonte di valori e quindi di norme, intesi in senso relazionale ma non relativistico, che siano il criterio regolativo ed interpretativo di cui i soggetti in età evolutiva hanno bisogno. È vero che ci sono regole situazionali altamente differenziate che sono effettivamente costruite come aspettative reciproche che richiedono adattamento e che sono realmente relative (per esempio, come si sta a tavola o come ci si veste). Ma ci sono altre regole, dal riconoscimento e dalla pratica delle quali dipende «che vi sia capacità di vita o meno».⁵ Tali norme essenziali riguardano le esigenze vitali, l'identità profonda della persona, la sua dignità incondizionata, la realizzazione di mete non soggette a negoziabilità.

I bambini si rivelano particolarmente in grado di cogliere e fare proprie tali norme saldamente ancorate a valori umani e chiedono di essere aiutati a farlo. Proprio questi valori umani sono il *re-fero* che fa della socializzazione una relazione sociale possibile, piena, ed adeguata. Attraverso l'incontro e la relazione con gli adulti (i genitori, gli insegnanti, gli adulti significativi con cui entrano in contatto e anche le istituzioni tramite le persone che le rappresentano) possono "incontrare" i valori e relazionare ad essi la propria vita e le proprie scelte.

Nella prospettiva di una *società sana*, la socializzazione non può che essere, dunque, «un'esigenza di piena relazionalità sociale»⁶ e «socializzare significa sviluppare nei soggetti quella coscienza relazionale che li possa rendere capaci di trovare la *propria*, non individualistica ma relazionale, posizione nel mondo».⁷

3. Il problema: quale ambiente socializzativo per i bambini?

Per assicurare all'infanzia una qualità di vita adeguata, la società deve pensarsi e organizzarsi in modo da offrire a ciascun bambino un ambiente che sia realmente socializzativo, che sia cioè «"spazio di esplorazione" di un soggetto che va gradualmente rendendosi autonomo e che è promosso e difeso in tale esigenza di crescita»,⁸ ovvero suo "territorio", nel quale

⁵ *Ivi* 111.

⁶ *Ivi* 98.

⁷ *Id.*, *Teoria* 413.

⁸ *Id.*, *Riflessioni sociologiche sui "diritti del bambino"*, in *La famiglia* 14 (1980) n. 82, 308.

possa mettere le irrinunciabili radici affettive, cognitive, morali e spirituali.

Attraverso l'analisi ambientale-ecologica, è possibile recuperare i nodi culturali che sono all'origine delle carenze e delle distorsioni che attualmente caratterizzano gli ambienti socializzativi, per poter poi evidenziare i cardini culturali sui quali ridefinirli e ricostruirli come *territorio dell'infanzia*.

Come si è osservato, i sistemi culturali di riferimento condivisi all'interno di una società influenzano in modo determinante la rappresentazione sociale del bambino e gli obiettivi e le caratteristiche del processo socializzativo. L'epoca moderna e quella contemporanea sono state pervase da un'ambivalenza culturale di fondo che imponeva di scegliere fra un sistema universalistico di relazioni aperte sul mondo e un sistema localistico di relazioni circoscritte e quotidiane. Nessuna delle due soluzioni estreme ha prodotto ambienti socializzativi positivi per l'infanzia.

P. Donati delinea una tipologia degli ambienti socializzativi per l'infanzia, che mostra come, nelle varie epoche, il tipo di organizzazione territoriale (comunitaria/societaria) si sia combinato-coniugato con il tipo di sistema simbolico che stava alla base della socializzazione dell'infanzia (universalistico/localistico). L'epoca premoderna è stata caratterizzata da modelli ambientali di tipo comunitario/localistico. Nel periodo moderno è prevalso il modello societario/universalistico. Negli anni '70, come reazione al precedente modello, è cresciuto quello societario/localistico. Ma tutti questi modelli si sono rivelati inadeguati.⁹

4. Un percorso possibile: un biotopo universalistico/comunitario

Nella prospettiva relazionale, il tipo di ambiente socializzativo auspicabile per l'infanzia è un modello che ha come presupposto la rivalorizzazione del bambino come fonte di sviluppo umano, e che, come tale, deve essere inserito in un contesto organico inteso come mondo comune nel quale le persone, nella loro differenza ed originalità, e le generazioni possono coesistere nel pluralismo. A livello culturale, tale modello deve essere caratterizzato da un sistema simbolico universalistico e a livello sociostrutturale da una riorganizzazione organica dei rapporti fra generazio-

⁹ Il susseguirsi di questi tipi-modelli di socializzazione infantile emerge anche dall'analisi delle forme di puerocentrismo presentata nel primo capitolo.

ni che deve toccare prima di tutto (ma non solo) la famiglia, intesa come comunità fondata su scambi simbolici allargati, e realizzare un maggiore investimento sociale sulle nuove generazioni. «In sintesi, a livello ambientale occorre un biotopo che sia comunitario quanto all'organizzazione territoriale ma universalistico quanto al sistema di valori».¹⁰

Nel contesto di tale biotopo è possibile dar vita ad un *nuovo territorio sociale dell'infanzia*, articolato ma non frammentato e separato dagli altri ambiti di vita, radicato ma non localistico, che permetta di realizzare relazioni affettive serene e allo stesso tempo lo sviluppo della razionalità, in riferimento ad un'etica universalisticamente orientata.

5. Il problema: carenze comunicative e dialettica tra privatizzazione e collettivizzazione dell'infanzia

Osservando i vari ambienti socializzativi dell'infanzia, ci si rende conto che, generalmente, non sono il luogo di una reale e costruttiva comunicazione tra bambini e agenti socializzatori e che la tendenza che li accomuna nei confronti dei soggetti in età evolutiva è quella di oscillare tra il poco interesse e la strumentalizzazione.

Nella famiglia, i genitori spesso generano figli per soddisfare motivazioni compensative e li crescono senza tenere presente i bisogni e i ritmi propri del bambino.

Nella scuola, gli insegnanti, nella maggior parte dei casi, non realizzano una comunicazione interpersonale significativa, non danno spazio al dialogo e si fanno piuttosto prendere da problemi organizzativi. Inoltre, peggiora la situazione il fatto che essi si trovino a dover mediare un mondo istituzionale pubblico (fatto di programmi, curricoli e metodi organizzativi) che non sentono come proprio.

Nei servizi sociali, l'interesse per il bambino e l'intervento nei suoi confronti nasce a seguito di sintomi di devianza, di disadattamento, di patologia, ed egli è visto come un oggetto di "trattamento" medicalizzato.

L'abuso e l'alienazione dell'infanzia così generato è – secondo P. Donati – l'origine delle reazioni violente dei gruppi adolescenziali e giovanili. L'atteggiamento e i comportamenti dei giovani esprimono la loro volontà di creare relazioni significative in reazione ai modelli culturali dominanti a livello di sistema istituzionale, e il rifiuto delle norme codificate

¹⁰ DONATI, *Famiglia* 110.

che regolano lo scambio fra sfera privata-soggettiva e sfera pubblica-collettiva, a partire dagli àmbiti socializzativi

Si potrebbe approfondire l'analisi, cercando le cause che portano gli agenti socializzatori a rapportarsi con i bambini attraverso modalità alienanti e non comunicanti, indagando i vari contesti situazionali anche attraverso ricerche sperimentali. L'Autore si sofferma solo su una di quelle che egli ritiene fra le più importanti cause all'origine di tali carenze e distorsioni, cioè la dialettica tra privatizzazione e collettivizzazione dell'infanzia, proponendo poi anche linee di azione per il cambiamento in senso positivo.

Le patologie sociali e culturali che colpiscono i bambini possono essere osservate ed interpretate in relazione a tale insensata dialettica. Nel privato l'infanzia è abusata perché il pubblico ne rimane estraneo e nelle istituzioni l'infanzia è abusata perché il soggetto privato non può, non vuole o non sa entrarvi. Certamente le due sfere sono distinte e non vanno confuse, ma è indispensabile che esse comunichino. Attualmente tale comunicazione è impedita dal fatto che il privato è sprovvisto di una cultura e di strumenti che lo mettano in grado di partecipare alle istituzioni pubbliche e il pubblico è incapace di realizzare un rapporto positivo con la società civile e un vero dialogo con i soggetti privati.

Nel descrivere l'evolversi delle forme del sistema simbolico definito come puerocentrismo, ho già avuto modo di mettere in evidenza i processi sociali che hanno condotto prima alla "privatizzazione" della famiglia e del bambino (la forma di puerocentrismo moderno borghese), poi alla "collettivizzazione" dell'infanzia (il puerocentrismo contemporaneo). Entrambe le polarizzazioni si sono rivelate inadeguate. Sia il bambino "privatizzato" che il bambino "sociale" sono stereotipi costrittivi, violenti e sorgenti di patologie infantili. Solo se la società saprà fare del bambino un soggetto libero di muoversi autonomamente, spontaneamente e creativamente tra il proprio mondo personale e il mondo sociale e perciò tra una dimensione privata densa di affetti e luogo di scambi comunicativi e una dimensione collettiva dell'apprendimento e della partecipazione responsabile e solidale all'esplorazione e risoluzione dei problemi comuni, tale contraddizione di fondo potrà essere risolta.

6. Un percorso possibile: la socializzazione come canale di comunicazione tra il mondo vitale dei bambini e le istituzioni pubbliche

Quale via percorrere per riorganizzare gli ambienti socializzativi primari e secondari dell'infanzia sulla base del nuovo modo di intendere la socializzazione, affinché diventino forme di comunicazione significative e produttrici di senso? A tal scopo è indispensabile porre attenzione ai microprocessi attraverso i quali si realizzano gli scambi comunicativi, per imparare a stabilire col bambino rapporti vitali basati sulla fiducia, sulla solidarietà, sulla reciprocità e sull'ascolto attivo perché sia la sfera privata che quella pubblica sappiano dare e accogliere risposte di scambio simbolico. In base all'approccio relazionale è possibile definire le condizioni di tale comunicazione sempre attraverso l'analisi ambientale-ecologica.

Il *framework* proprio di tale approccio, nel considerare il processo socializzativo che coinvolge l'infanzia, riesce a coniugare due termini apparentemente contraddittori. Socializzazione è intesa infatti «come “*costrizione per l'autonomia*”, ovvero come “*selezione* [cioè come riduzione delle alternative], *operata dall'agente socializzatore, per la libertà*” del bambino». ¹¹ Costrizione/autonomia e selezione/libertà sono, in verità, termini antagonisti solo nelle teorie e nelle prassi che non riconoscono o che non sanno legittimare la capacità della persona di trascendere le relazioni sociali date. Ma, dando per acquisita, grazie agli apporti di psicologia e medicina, la consapevolezza che anche il bambino è capace di dialogo con il mondo degli adulti, tale antagonismo non sussiste. La contraddizione può diventare antagonista, ma solo se gli adulti evitano, reprimono o rimuovono le richieste e le speranze di reciprocità del bambino.

Si osserva spesso che le immagini e i modi di socializzazione propri delle subculture oggi compresenti nel nostro paese si rivelano distorti e limitanti la realizzazione dell'infanzia. Esse assolutizzano valori negandone altri, istituzionalizzano aspettative e comportamenti parziali, mortificanti, quando non patologici, che pregiudicano la crescita integrale del bambino. Gli agenti socializzatori (genitori, insegnanti, medici, giudici, operatori sociali di vario genere), in relazione alle subculture di appartenenza, strutturano atteggiamenti ed interventi nei confronti dei bambini spesso aggressivi, abusivi, violenti. Per ridurre tale rischio «*si introduco-*

¹¹ *Id.*, *Famiglia* 116.

no sempre più meccanismi di controllo pubblico che [però] impediscono la produzione di senso nelle relazioni inter-soggettive fra bambini e adulti»,¹² attraverso delle istituzioni pubbliche, la cui azione, finalizzata al miglioramento della socializzazione dell'infanzia, mostra chiaramente la sua ambivalenza. Tale tipo di intervento per la tutela del bambino può infatti produrre effetti perversi che si concretizzano in forme di dipendenza accentuata, passivizzazione e alienazione del bambino stesso.

Nell'ottica relazionale, affinché queste ambivalenze siano superate e l'infanzia venga adeguatamente valorizzata, la società non può limitarsi ad interventi di controllo e di costrizione ma, in quanto *società dell'umano*, deve penetrare nelle subculture per colmarne le carenze e svilupparne le potenzialità presenti. Ma la cosa si presenta tutt'altro che facile. Diventa necessario che la società a livello culturale si distanzi dai limiti delle subculture e cerchi la via teorica e pratica per coglierne e potenziarne gli elementi positivi. Inoltre, a livello strutturale, si devono innestare meccanismi che modifichino i processi e le istituzioni socializzative, che non siano di emarginazione, di stigmatizzazione, di stereotipizzazione, né di violenze e abusi.

Una *società sana* non può abbandonare il bambino all'anomia e all'alienazione e, prima di tutto, non può rinunciare ad entrare in dialogo con il suo mondo vitale. Proprio per questo P. Donati propone un tipo di intervento che parte dal ripensamento dei contenuti e delle modalità di attuazione dei processi socializzativi dell'infanzia. La tesi di fondo che egli avanza è questa: «una socializzazione adeguata allo statuto contemporaneo dei diritti [nel campo civile, politico e sociale] del bambino non può essere compiuta da un attore che si muova puramente nella sfera privata o soltanto nella sfera pubblica, che agisca cioè come pura soggettività o come pura istituzione, ma può essere compiuta validamente soltanto da un attore socializzativo che agisca quale canale di comunicazione attiva e non distorta fra sfera privata e sfera pubblica».¹³ Il compito di ogni singolo agente socializzatore è dunque in primo luogo quello di essere mediatore fra il proprio mondo vitale e l'istituzione pubblica di cui è rappresentante. Senza questa mediazione, la socializzazione produce o la privatizzazione del bambino, con conseguenti patologie e abusi che si esprimono in forme di narcisismo, o la prevaricazione dell'istituzione sulla soggettività del bambino.

¹² Ivi 118.

¹³ Ivi 120-121.

Gli agenti socializzatori e il bambino devono orientarsi insieme alla realizzazione di valori centrati sulla solidarietà, giustizia, partecipazione creando canali di comunicazione intensi e significativi tra il mondo vitale subculturale e le istituzioni societarie pubbliche, che rappresentano e assicurano l'effettiva crescita della coscienza collettiva. La socializzazione deve essere intesa «come comunicazione attiva, intensa, significativa, il più possibile continuativa e coerente, tra l'essere del bambino e le attese legittime della società».¹⁴ Ciò rende possibile coniugare la libertà dei soggetti e la necessaria costrizione ad adeguare il trattamento dei bambini ai valori riconosciuti e condivisi senza ricorrere a forme di violenza.

Per bloccare il processo di segregazione dell'infanzia, rinchiusa in un mondo "a parte" rispetto a quello adulto, è richiesta una maturazione culturale e strutturale delle modalità attraverso le quali la cultura adulta si rapporta all'infanzia. Soprattutto oggi che i fenomeni di massificazione sono talmente cresciuti da minacciare gli spazi di autonomia, creatività e spontaneità del bambino, nel processo di socializzazione diventa fondamentale assicurare sia l'inserimento coinvolgente del bambino nella vita collettiva sia il rispetto della sua personalità. P. Donati, pur riconoscendo che la sua affermazione può facilmente essere criticata come troppo generale, sostiene che ciò è possibile dando vita a nuove modalità di comunicazione che siano «*mediazioni non passivizzanti*»¹⁵ tra il mondo vitale del soggetto in età evolutiva e le istituzioni delegate alla sua socializzazione. Questo costituisce – a parere dell'Autore – un programma concreto, preciso e possibile di sviluppi.

Le istituzioni (la famiglia, la scuola, i servizi sociali) devono aprirsi, non tanto destrutturandosi o collettivizzandosi (come tendono a fare oggi, prima fra tutte la famiglia, sotto forma di una equivoca privatizzazione), ma dando ai bambini canali viabili di espressione che non siano passivizzanti né violenti. L'opera costruttiva deve partire da qui e richiede appunto una nuova modalità di rapporti comunicativi simmetrici tra adulto e bambino.

Non si difende il bambino rinchiudendolo in famiglia, o nei recinti dell'infanzia, affidandolo alla "compagnia" della televisione o inventando artificiosi centri e servizi sociali che lo dovrebbero socializzare. Anche se non intenzionali o non consapevoli, tali soluzioni sono espressione di delega e deresponsabilizzazione degli adulti. «Il bambino "si difende", se

¹⁴ *Ivi* 122.

¹⁵ *Ivi* 123.

vogliamo usare questa espressione, in una comunicazione quotidiana valida tra gli ambiti di vita privata e sfere di incontro comune: favorendo passaggi significativi e produttivi di senso, perché liberi e spontanei, tra la sfera dell'autonomia personale e il ritrovarsi assieme, con i coetanei e non coetanei, per decidere e realizzare progetti comuni, sia nei momenti di gioco che di maggiore impegno per l'apprendimento».¹⁶

Il primo e fondamentale passo per rompere il circolo della deprivazione e degli abusi all'infanzia resta quello di ritrovare interesse per il bambino, come persona depositaria di diritti, all'interno di un paradigma di reciprocità con il bambino stesso, affinché sia educato non solo ad esigere diritti e a goderne ma a diventare capace di rispondere, di esprimere responsabilità. Ciò è indispensabile per evitare che la tutela e la promozione dell'infanzia siano attuate solo attraverso l'introduzione di strumenti organizzativi e di controllo che, se rimediano alcuni mali, ne producono spesso di più gravi.

Nel quadro di una *ecologia dell'infanzia*, è importante ribadire che gli agenti socializzatori sono i primi a doversi impegnare per creare una rete di rapporti sociali in grado di accogliere ed aiutare i bambini nei vari ambiti di vita, nei loro territori. A tal scopo, è essenziale che essi perseguano una nuova maturità affettiva, cognitiva e morale, perché, basandosi su immagini culturali dell'infanzia sane, diventino capaci di attenzione, di ascolto e di dialogo nei confronti delle nuove generazioni, e sappiano essere mediazione comunicativa tra mondo vitale dell'infanzia e istituzioni pubbliche.

Nella famiglia, nella scuola, nei rapporti col vicinato e la comunità locale, nella rete dei servizi, la socializzazione deve garantire una adeguata e costante comunicazione interpersonale tra il bambino e l'attore sociale che in diversi modi e forme rappresenta l'intera società. Non si intende con questo dimenticare i problemi macrostrutturali, che indubbiamente condizionano la realtà microsociale e che si è cercato inutilmente di modificare, ma si è convinti che il primo passo possibile e positivo per il cambiamento sia proprio il tentativo, da parte del singolo agente socializzatore, di superare le forme di alienazione, manipolazione, violenza e abuso *ricostruendo la qualità dei rapporti interpersonali*, attraverso modalità simmetriche di scambio e di interazioni generalizzate tra adulti e bambini, ai quali è riconosciuta la capacità non solo di re-agire ma di agire autonomamente.

¹⁶ Ivi 126.

Capitolo terzo

LA FAMIGLIA E LA SCUOLA COME TERRITORI DELL'INFANZIA

1. Il problema: l'“improbabilità” della socializzazione infantile

Nella società complessa si osserva la propensione a considerare la famiglia come un'istituzione sociale che va via via perdendo significato, in particolare come agenzia di socializzazione, giacché risulta troppo spesso incapace di dare ai figli una specifica formazione. Anzi, non solo la famiglia sembra avere scarse possibilità oggettive di essere soggetto-luogo-sistema di socializzazione, ma anche la scuola in quanto sistema formativo-educativo è coinvolta in una crisi che mette in discussione alla radice le sue effettive possibilità socializzative. Proprio queste considerazioni portano a costatare l'“improbabilità” odierna della socializzazione e dell'educazione infantile.¹ Le ragioni di questa situazione si radicano nel mutato modo di intendere e di vivere la famiglia, la scuola e il compito socializzativo-educativo da esse svolto. Cos'è dunque la famiglia e cos'è la scuola oggi, in particolare nei confronti dei soggetti in età evolutiva, che in tali territori nascono, vivono e crescono?

1.1. La famiglia

In un contesto culturale in cui, almeno come principio e come tendenza, non esistono sistemi simbolici certi e condivisi, in cui il riferimento

¹ In questo contesto socializzazione-educazione sono considerate nelle caratteristiche che le accomunano come pratiche formative più che in quelle che le differenziano, perché così fa P. Donati stesso, che talvolta usa questi termini come sinonimi.

non sono i valori ma le preferenze, in cui non esistono norme precostituite ma solo criteri soggettivi e provvisori costruiti – al più – negozialmente nell’interazione, in cui la comunicazione, ridotta spesso ad informazione, diventa l’unico mezzo necessario per auto-orientarsi nella crescente complessità, per osservare-descrivere-interpretare la famiglia e la socializzazione da essa e in essa attuata si adotta il paradigma sistemico-comunicazionale che parte dall’assunto che queste due realtà si riducano a pura comunicazione. Tale paradigma teorico ha le sue origini nella Scuola di Palo Alto e si avvale dei fondamentali contributi di N. Luhmann, interprete della corrente neo-funzionalista.

La famiglia aveva iniziato un progressivo cammino di trasformazione già a partire dalla transizione degli anni '50 e '60. Coinvolta nel processo di modernizzazione, era mutata in relazione all’espansione dell’industrializzazione e dell’urbanizzazione, all’emergere del *welfare state*, alla diffusione dei *mass media* e dei consumi. La famiglia nucleare, caratterizzata da una maggiore mobilità esterna e da una maggiore flessibilità interna, specializzata nelle funzioni di socializzazione primaria dei figli e di stabilizzazione psicologica delle personalità adulte (secondo il modello parsoniano), rispondeva alle esigenze della società aperta e progressiva. In tale famiglia a solidarietà organica, avente come vero compito l’umanizzazione delle persone, l’educazione dei figli diventava più creativa, meno repressiva, più personalizzata, più sentita e ricca emotivamente, meno eterodiretta, meno conformista. Della famiglia era condivisa una visione fondamentalmente ottimistica, ma si annunciavano già i primi sintomi che rivelavano che le modificazioni osservate non erano semplicemente passi funzionali verso la modernizzazione e il progresso.

Nel complesso processo di morfogenesi che la riguarda, la famiglia finisce col diventare pura comunicazione e in tale comunicazione che la costituisce si osserva e si autocostruisce. Essa è relativamente autonoma, riceve informazioni dalla società ma vive sostanzialmente separata e trova in se stessa le ragioni della propria identità e del proprio funzionamento. Non essendo considerata come struttura sociale, ad essa non possono essere delegate funzioni sociali. Essa è infatti funzionale alle persone, perché è il luogo della comunicazione e garantisce una continua analisi delle reciproche interazioni, ma è irrilevante per la società. Anzi, la famiglia rappresenta per il singolo un riparo dalle interferenze del sistema sociale, e permette di far rientrare nel processo comunicativo le contraddizioni provenienti dall’esterno e di neutralizzarle relativizzando tutto ciò che è valoriale, normativo, orientativo.

Il vissuto della famiglia si esaurisce nel comunicare e nel comunicare sulla comunicazione, il cui contenuto diventa irrilevante. Non conta, infatti, ciò che si comunica ma il fatto stesso di comunicare. Ne risulta che questa famiglia, paradossalmente, non è più nelle condizioni di assolvere il suo compito specifico, che è quello di "orientare le persone". Il paradosso sta nel fatto che, se lo facesse, trasmettendo alle nuove generazioni contenuti valoriali, ostacolerebbe l'emancipazione e la liberazione delle persone stesse. La famiglia è intesa, al più, come *companionship*. In essa i ruoli si confondono e perdono significato e la socializzazione, per non risultare premoderna, repressiva e oppressiva, si risolve in una condivisa com-presenza nel mondo.

Per un soggetto in età evolutiva la famiglia continua ad essere riconosciuta come il necessario punto di riferimento per una soggettività che può crescere solo in un contesto "quotidiano" che sappia dare le necessarie attenzioni all'"altro". In essa il bambino deve trovare un ambito comunicativo valido (anche se tale validità non è definita), nel quale incontrare "altri significativi" per lui e avere la possibilità di relazioni autorealizzative. Tali significatività e autorealizzazione risultano però fragili, instabili, emozionali, e superficiali.

La socializzazione non è più intesa come acquisizione di valori, norme e abilità tramandate da una cultura ed elaborate da un soggetto, ma come "progetto situazionale di significato sensitivo", e può essere intesa come orientamento delle persone ma solo in senso indiretto, generico, contingente e casuale. Pur riguardando la dimensione sociale e perciò il "pubblico", il processo socializzativo mira all'individuazione, alla realizzazione del soggetto nella sua individualità e nell'ambito del "privato", rendendolo capace di autocreare il significato della propria esistenza e della realtà.

Di fronte alla fragilità e all'inadeguatezza di tale modello socializzativo, c'è chi tenta di ridefinire la socializzazione per riportarla alla "normalità". Il tentativo appare però inutile, giacché tale "normalità" si riferisce a contesti valoriali non più accettati e condivisi e a categorie ormai obsolete. La normalità tradizionalmente intesa, se mai è esistita, sembra non esistere più. Infatti, la socializzazione, come la morfogenesi familiare alla quale è connessa, è denormativizzata, per cui non esiste una verità unica; conoscere significa costruire e inventare e la realtà è l'osservazione stessa. Di conseguenza, famiglia e socializzazione sono "definizioni di una situazione" continuamente costruita ed inventata.

Come si trova l'infanzia in questa situazione? Difficilmente i figli ri-

cevano dai genitori orientamenti etici sovraperpersonali. Sembra condivisa la convinzione che i soli orientamenti possibili e accettabili debbano essere una costruzione razionale, convenzionale e necessaria per non distruggersi reciprocamente. Dato per accettato questo presupposto, l'uomo già da bambino è ritenuto il creatore delle regole e delle norme morali della sua vita. A tale considerazione consegue che, nel nostro contesto culturale, il bambino è lasciato "solo" e non ha aiuti per il suo sviluppo morale, tuttalpiù è sottoposto a condizionamenti latenti, generalmente negativi. «Così, in questa autorappresentazione della società e della famiglia, il bambino deve costruirsi il suo mondo morale. Un lavoro duro e disperato, in cui le vittime non possono ormai più essere contate».²

Le definizioni dei manuali di psicologia e sociologia continuano paradossalmente a fornire l'immagine di una socializzazione ideale, intesa come percorso condiviso da adulti e bambini-ragazzi-adolescenti che deve passare, attraverso crisi e forme di fusione ambivalente, dalla fusione primitiva alla capacità di dialogo interpersonale, che deve sapere gestire, attraverso relazioni sociali adeguate basate sull'empatia e la fiducia, le incertezze, le paure, le imperfezioni, e gli errori da cui nessuno è esente, per liberare la ricchezza umana propria di ciascuna persona. Tale immagine, troppo ideale e incorrispondente ai percorsi e ai risultati dei percorsi socializzativi odierni, esprime proprio la contraddittorietà e l'ingestibilità di questo processo che è sfuggito di mano e di mente e assume come caratteristica predominante l'"improbabilità", l'assoluta incertezza degli esiti che possono essere tutti possibili. La nostra società, altamente complessa, che istituzionalizza la differenziazione come regola fondamentale di organizzazione, non ammette più un criterio di normalità (circa gli esiti dei processi socializzativi), ma differenziate condizioni di possibilità di sviluppo, problematizzando sempre più il concetto di "normale". Il «criterio culturale e organizzativo, fondamentale di ogni sistema [...] [diventa] l'istituzionalizzazione dell'improbabile. Con ciò viene scientificamente legittimato *lo stratagemma di procedere*, tanto in via teorica che pratica, *dalla improbabilità del normale*».³ In una realtà sociale in cui tutto è comunicazione la coscienza del soggetto non ha più una "casa", sta dappertutto e in nessun posto: così è, di riflesso, per la socializzazione infantile. Essa, messa in fluttuazione, è diventata una "struttura dissipativa", un "ordine attraverso rumore", "una mente senza casa".

² DONATI, *La famiglia* 97.

³ ID., *Esiste* 17-18.

1.2. La scuola

Nella società complessa anche la scuola, intesa come il modo di istituzionalizzare la relazione pedagogica e luogo specifico – insieme alla famiglia – di formazione della persona, mostra evidenti segni di crisi. A determinare tale critica situazione hanno concorso e concorrono le trasformazioni culturali e sociali, i mutamenti a livello di struttura e di vita familiare, l'evoluzione dell'immagine dell'infanzia, le difficoltà di equilibrio nel rapporto tra privato e pubblico e tra universalismo e localismo, l'istituzionalizzazione della scuola e i compiti ad essa attribuiti.

Nell'attuale quadro sociale, in cui l'incessante trasformazione del sistema familiare (nuclearizzazione, emancipazione della donna, separazioni, divorzi, “nuove” forme familiari) continua a creare un aumento di domanda di cura e di custodia dei bambini, le istituzioni – e in particolare la scuola – atte a rispondervi assumono un'importanza notevole, tanto che sembrano imporsi, per certi aspetti, come sostitutive della famiglia stessa. La risposta formativa della scuola, come già detto, non si mostra però in grado di assolvere ai compiti che le sono attribuiti.⁴ Tutto sembra concorrere a far prendere atto che la scuola non può più pretendere di formare la persona e con essa la società, e che debba perciò limitare le sue aspettative.

Dando uno sguardo al passato, P. Donati analizza l'evolversi della scuola evidenziando come da una scuola fondata sull'antropologia della perfezione umana (avente come scopo quello di condurre l'alunno alla perfezione della natura umana, in accordo con le possibilità storiche della classe sociale di appartenenza), si sia passati alla scuola ottocentesca finalizzata alla formazione per la prestazione (istruzione in funzione del futuro professionale dello studente), per giungere alla forma attuale di scuola, orientata all'acquisizione della capacità di apprendere (apprendimento per e dell'apprendimento), il cui destinatario non è più lo “studente”, ma un sistema evolutivo autoreferenziale ed autopoietico, ovvero il soggetto “senza confini” impostigli dall'esterno.

L'ideale della perfezione vuole condurre il bambino a diventare il meglio di sé, secondo quelle che sono le sue potenzialità (in un movimento dall'essere al dover essere). Ma, scomparendo l'*ethos* sul quale è costrui-

⁴ Cf MANGIAROTTI FRUGUELE, *Sulle tracce* 52-53.

to, tale modello entra in crisi. L'idea della formazione per la prestazione intende per bisogno educativo la necessità di preparare il soggetto-formando per una società fondata sulla logica della divisione del lavoro, sulla funzionalità del ruolo rivestito da ciascuno. È interessante che proprio a questo punto il termine educazione venga sostituito con quello di socializzazione, esprimendo bene come sia inteso nella modernità il rapporto con le nuove generazioni. La socializzazione, pur ponendosi tra gli obiettivi anche quello di dare armonia alla personalità dell'alunno, è un'operazione della società su se stessa che "forma" i membri che la devono costituire. Ma, con la generale crisi della modernità, anche questo modello crolla assieme alla razionalità illuministica, alla fede nel progresso. Grazie allo sviluppo della società dell'informazione, la relazione educativa entra nel paradigma comunicazionale e lo scopo della scuola non è più quello di adattare il soggetto alla società, ma di renderlo capace di autorealizzarsi, formandosi una personalità autonoma e critica. La scuola intesa in questo modo è il riflesso di «una società a prevalente orientamento funzionale, dove ogni relazione ha una specificazione (differenziazione) in funzione non di grandi valori o di orientamenti pre-fissati, ma di selezione fra contingenze, con attenzione alle proprie conseguenze, anche se sa di non poterle controllare che in piccola parte, e perciò risulta altamente rischiosa e incerta».⁵

Nella società complessa in cui viviamo, la razionalità "forte" dell'illuminismo ha man mano ceduto il passo al "pensiero debole" e all'incertezza del progresso. È diventata la terra desolata in cui vive un bambino modernizzato "liberato" al prezzo delle sue radici, della sua memoria storica, e oppresso dall'ansia, dalla solitudine e dalla frammentazione dei rapporti sociali. «Di fronte a tutto questo, la relazione pedagogica sembra non poter diventare altro che un interesse per la capacità di apprendere. Il bambino si deve difendere. In una società che lo abbandona o lo aggredisce, la relazione pedagogica deve diventare apprendimento della capacità di sopravvivere, se necessario, da solo».⁶

La funzione attribuita alla scuola è quella di far sì che i soggetti educandi accrescano la propria riflessività, che imparino ad apprendere, non tanto orientati da e verso valori in sé, ma verso una metodologia che li renda capaci di apprendere qualcosa che permetta di apprendere ulterior-

⁵ DONATI, *Teoria* 395.

⁶ *Ivi* 398.

mente.⁷ La società complessa non tollera infatti valori assoluti, né norme prefissate che sarebbero disfunzionali all'adattamento al continuo cambiamento che la caratterizza e alla logica dei consumi. Negli sconvolgimenti causati dai cambiamenti che si susseguono a livello sociale, il soggetto deve essere capace di riemergere, aggrappandosi a significati provvisori e relativi che si deve autocostruire. Ne consegue che «la natura sociale della salute psichica del bambino e dell'adolescente diventa altamente instabile, problematica, incerta: in una parola, più "improbabile"». ⁸

In tali condizioni la scuola non ha più cultura ma solo comunicazione, diventa essa stessa comunicazione, così come la famiglia è solo comunicazione, la socializzazione è solo comunicazione, la società è solo comunicazione. La stessa effettiva capacità di educare tende ad esaurirsi in una comunicazione ridotta a pura informazione, in relazione di dipendenza con l'arbitrarietà decisionale di ciascuno. Tramite l'educazione il soggetto mira esclusivamente ad acquisire una competenza strumentale, sempre disponibile ed applicabile, sulla base di aspettative, cognitive e non normative, e obiettivi che vanno via via formandosi ed evolvendosi a seconda delle situazioni (il che presume l'accettazione del rischio dell'incertezza e del possibile e prevedibile fallimento). Se da un lato si aprono nuovi orizzonti da esplorare, dall'altro si finisce con l'abilitarsi ad adattarsi ad ogni situazione. «Non si dovrebbe poi restare stupiti se il bambino cresce con una personalità estremamente fragile, singolarmente labile, anziché robusta e capace di auto-gestire i rischi come si era auspicato (o sognato)». ⁹

Apprendere l'apprendimento più che essere una risposta educativa, esenta i soggetti dal dover dare risposte più impegnative, ed è, apparentemente, l'unica risposta che la scuola sa dare ad una società che praticamente distrugge l'infanzia.

Al punto in cui si è giunti, si deve constatare che la socializzazione

⁷ Dopo che, in relazione al contesto culturale nel quale ci si trovava, si sono susseguiti i modelli pedagogici del "bambino esploratore", del "bambino domestico", del "bambino sociale", del "bambino rivoluzionario", del "bambino artistico", del "bambino psicoanalitico", attualmente si impone quello del "bambino cognitivo". Tale modello privilegia gli aspetti intellettuali della formazione del bambino, cioè le condotte mentali, logiche e conoscitive e si rifà alle teorie sullo sviluppo cognitivo di J. Piaget. Anche i Nuovi Programmi della Scuola Elementare e gli Orientamenti per la Scuola Materna fanno riferimento a questo modello. La meta della formazione del bambino è imparare ad imparare. Rimangono scoperte le dimensioni affettiva-espressiva e morale (cf CENSI, *Infanzia* 64-65).

⁸ DONATI, *Esiste* 19.

⁹ ID., *Teoria* 402.

pensata come interiorizzazione di valori e norme sociali (prodotti dalla società, nella e per la società) non è più realizzabile, anzi neppure richiesta, ma che – al limite – neppure il modello dell'apprendimento per l'apprendimento è più praticabile, giacché, se ben lo si comprende, si aggancia ancora ad un residuo di fede costruttivista che non può sussistere nell'orizzonte del "pensiero debole".

Tuttavia, nonostante il disorientamento generale, rinascono, in forma esplicita o implicita, nuove e più profonde esigenze educative, di senso, di orientamento, di relazione, di umanizzazione. L'emergere di queste istanze è già di per sé un fatto positivo perché stimola e guida la ricerca di vie nuove per risolvere la crisi del sistema socializzativo-educativo.

A livello teorico e pratico, due sembrano le vie alternative possibili: o si accetta la dissoluzione della socializzazione, cui si correla la scomparsa della cultura dell'infanzia e dell'adolescenza, rinunciando a socializzare e ad educare e ci si accontenta di istruire e di insegnare ad apprendere o si riconosce la necessità di radicare la relazione pedagogica su altri fondamenti, operando nuove distinzioni in base al criterio educativo/non educativo. La seconda sembra l'unica efficace da intraprendere.

Alla radice dell'"improbabilità" degli effetti della socializzazione sta proprio una scelta sbagliata che ha avuto effetti perversi, già messa in luce a proposito della definizione stessa di socializzazione: la negazione e il rifiuto di un codice simbolico, lo smarrimento di un *ethos* entro il quale la socializzazione infantile (la famiglia, le istituzioni, qualsiasi realtà sociale) possa trovare la normatività necessaria, un senso, un criterio discriminante, appunto, fra l'educativo e il non educativo e perciò fra l'umano e il non umano. Si rende necessario ideare e realizzare cammini che, a partire dalla rieticizzazione del vivere umano personale e sociale e dalla relazione adulto/bambino, facciano della famiglia e della scuola effettivi e vitali *territori dell'infanzia*.

2. Percorsi possibili

2.1. La famiglia: risposta relazionale alle esigenze sovralfunzionali dei bambini

Affinché il sistema sociale diventi *biotopo*, territorio-luogo di vita per il bambino, è necessario che la famiglia torni ad essere comunità umanizzante e aperta, nella quale possa realizzarsi l'incontro positivo e ricco fra *gender* e generazioni, e capace di agire da mediazione sociale nei rapporti con le istituzioni e con la società globale.

Il primo passo da impostare e realizzare è la ristrutturazione delle forme e dei modi di vita familiare, in modo da produrre modelli alternativi a quello parsoniano e a quello puramente comunicativo.

Nella prospettiva relazionale nella quale ci si pone, la famiglia è «l'ambiente socializzativo *primario*, in quanto essa è capace di risposte più flessibili e articolate, ovvero sovralfunzionali, rispetto alle istanze globali del bambino. Istanze che le istituzioni pubbliche debbono, per forza di cose, ridurre in modo più rigido e talvolta drastico». ¹⁰ Essa è perciò potenzialmente in grado di realizzare una socializzazione dell'infanzia intesa come *relazione adeguata*.

Tutto ciò può certamente sembrare contraddittorio rispetto alla realtà dei fatti, dal momento che la famiglia è un'istituzione che la cultura odierna sembra non riconoscere e valorizzare, almeno nella sua forma tradizionale. La via praticabile per sciogliere tale contraddizione è quella di riorientare la cultura perché in essa la famiglia riacquisti la sua soggettività e la sua cittadinanza, e ad essa venga riconosciuta la capacità di dare risposte sovralfunzionali alle esigenze del bambino.

Non si può certo negare che la famiglia fatichi a farsi carico dei compiti che le sono propri, in particolare di quello socializzativo. Ciò però non significa che perda senso, che vada disintegrandosi, o, addirittura, morendo. Il problema è che, in una società complessa, i bisogni, i valori e gli scambi familiari richiedono nuove competenze comunicative e nuovi codici simbolici che devono essere generati. L'individuo è diventato un'entità più contingente, soggettivamente ed oggettivamente più "mobile" di un tempo, è più disposto al cambiamento, ma anche più sensibile a esigenze di personalizzazione e, nei confronti dei bambini, più attento agli stati soggettivi (emotività, percezioni, impegni) nel loro variare a se-

¹⁰ *Id.*, *Famiglia* 122.

conda del momento e del contesto. L'attuale morfogenesi familiare è soprattutto espressione e risultato dell'emergere del bisogno di relazioni di solidarietà primaria, le quali, pur non consolidandosi in forme comunitarie stabilmente strutturate – giacché queste sarebbero percepite a loro volta come eccessivamente rigide e ascrivite – manifestano però l'esigenza di un nuovo "agire di comunità" come caratteristica di ogni rapporto intra ed extra familiare. I rapporti familiari e le reti extradomestiche chiedono di diventare luogo di scambi ed aperture significativi, continui, flessibili, reversibili ed intensi. La ricerca di senso e di amicizia e il rifiuto dell'anomia e dell'isolamento è l'impulso fondamentale che anima e orienta la ricerca e la sperimentazione di nuove forme di vita familiare.

Si costata perciò che, contro tutte le previsioni e i segnali contrari, nella nostra società «*la famiglia diventa sempre più famiglia*».¹¹ Ciò significa che essa scopre nuove ragioni per essere tale e che diventa un sistema relazionale sempre più decisivo agli effetti della qualità di vita dei singoli e dell'intera società.¹²

L'approccio comunicativo, per quanto criticabile, contribuisce almeno parzialmente a comprendere la specificità della famiglia e la sua funzione nell'attuale società complessa. Anch'esso permette di riconoscere che la famiglia si rivela ed è sempre più famiglia, da un lato perché le riconosce maggiore autonomia nelle intensificate interazioni e interdipendenze con l'ambiente, dall'altro perché mette in luce il fatto, difficile da comprendere e da spiegare ma reale, che la famiglia "eccede" la società, nel senso che va oltre i riflessi e condizionamenti che essa può porre. Ma l'autonomia di cui parla resta nell'astratto, nel puramente comunicativo, che sta certo alla base della vita familiare e delle sue dimensioni psicologiche e spirituali, ma che non tiene presenti i risvolti strutturali, istituzionali e normativi di tale autonomia. L'esperienza, il vissuto, l'empatia, i sentimenti, i valori, le norme, vengono subordinati all'azione di meri meccanismi comunicativi.

Sicuramente la famiglia non può più essere un'agenzia di controllo sociale, se con ciò si intende la capacità e la possibilità oggettiva di ottenere dai figli una piena conformità a ruoli eterodiretti. È vero anche, però, che emerge un bisogno, implicito o esplicito, di "normatività" e di senso

¹¹ *Id.*, *La famiglia* 119.

¹² *Cf. Id.*, *Le nuove mediazioni familiari: le "relazioni invisibili" portatrici di nuovi diritti di cittadinanza*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1993, 41.

da parte di adulti e bambini nell'incertezza e nel disorientamento attuali, giacché le famiglie si trovano a dover elaborare un agire comunicativo e strategico che fa appello a regole sostanziali di vita, le quali non sono e non possono essere puramente comunicative o biologiche, ma devono offrire senso non contingente ed indicare mete non negoziabili.

Sembra che il processo di differenziazione interna e di individualizzazione, che ha coinvolto la famiglia e ogni tipo di relazione, porti ad affermare l'inesistenza di un qualsiasi valore permanente o norma sul quale fondare la relazione e, in particolare, la vita familiare e il rapporto genitori/figli. Ma accettare ciò significa dichiarare l'inutilità degli sforzi nell'orientarsi all'*alter* come persona chiedendo e offrendo *reciprocità*. Non ci si può rassegnare a questo, giacché resta vero che le relazioni mantengono un loro spessore sostanziale, concreto e denso. Anche se difficile da vedere, tematizzare, comprendere e spiegare, tale spessore è decisivo perché in esso sta l'aiuto e il sostegno, o – viceversa – la negligenza, l'indifferenza, l'incomunicabilità o il senso di inutilità che solo la relazione può dare al soggetto. La famiglia e la socializzazione in essa e da essa attuata diventano di fatto più comunicative ma hanno precondizioni e anche esiti sovralfunzionali che non si esauriscono nella comunicazione. L'orientamento da esse offerto potrà essere forse più contingente e fragile, ma certo è irrinunciabile e non è casuale.

La famiglia, in quanto sottosistema della società che ha un posto specifico nella struttura sociale, ha un proprio codice simbolico e degli specifici mezzi simbolici di interscambio generalizzati. Ciò appare evidente, però, solo osservando la famiglia in prospettiva sovralfunzionale, e ciò comporta, tra l'altro, la distinzione di questa specifica sfera di relazioni dal "dominio" dei mezzi generalizzati che non la generano come famiglia, cioè, per esempio, il denaro, il potere, il diritto, il prestigio. La famiglia diventa allora la negazione della funzionalità razionalistica come criterio di selezione e di comparazione delle cose, dei fatti, delle persone e anche delle relazioni sociali.

Questa esigenza di sovralfunzionalità appare chiara proprio nel campo della socializzazione infantile, in cui i limiti dell'approccio comunicativo si manifestano palesemente nel fatto che restano senza risposta quelle esigenze, irrinunciabili per la crescita integrale del bambino, connesse proprio a relazioni sovralfunzionali. Tant'è che si percepisce che la relazione sociale, quindi anche la famiglia e la socializzazione, senza presupposti quali la fiducia, la donazione, la reciprocità, neppure esiste. Tali esigenze umane insoddisfatte e rimosse, respinte nel non-funzionale, rie-

mergono e spingono a cercare di realizzare – nel rapporto adulto/ bambino, ma non solo – relazioni che trovino in se stesse ciò che è sopra o metafunzionale, cioè un senso umano, in modo che le persone non siano semplicemente intese come esseri comunicanti e “senzienti”, ma come persone umane.

Nell’interazione adulto/bambino, ciascun soggetto è pienamente coinvolto e si porta dietro la propria individualità, la propria storia, e si pone di fronte all’altro come “istanza globale”. La famiglia, la quale si situa a livello sovralfunzionale, è la relazione totale che può rispondere a tale istanza. Lo era nelle società semplici, lo è nelle società ipercomplesse, anche se in modo differente. Proprio nell’orientamento della persona (non inteso come determinismo), che costituisce il suo compito specifico, si manifesta, nel bene e nel male, come relazione sociale totale. Ancorato ad una famiglia così intesa, l’attore sociale, coinvolto nei vorticosi processi di differenziazione familiari e sociali, può venire a trovarsi in un mare di difficoltà e di paradossi, di situazioni problematiche e anche assurde, ma non può, alla fine, “perdersi”.

P. Donati non condivide la tesi di N. Luhmann secondo la quale solo la famiglia e solo se privatizzata – cioè differenziata da tutte le altre sfere di vita (politica, economica, culturale, religiosa) – può realizzare l’*orientarsi reciproco come persone*. Nella famiglia, sicuramente, il trattarsi come persone ha un significato particolarmente profondo, ma non esclusivo, e perciò non totalmente privatizzato e privatizzante. La famiglia non è un sistema autoreferenziale chiuso e non separa dall’altro generalizzato, ma è, anzi, secondo P. Donati, *mediazione sociale*. Essa funge da meccanismo genetico della capacità interattiva e comunicativa del bambino, e non soltanto perché è biologicamente, psicologicamente e culturalmente generativa.

La famiglia non è un sistema biologico, ma è un sistema in cui la comunicazione è relazione sociale, quindi etica. È per questo che, già secondo la critica di N. Luhmann a T. Parsons, l’indeterminato “amore romantico” non può essere il *medium* – il mezzo simbolico generalizzato di interscambio – proprio della famiglia, giacché non ha molta durata nel matrimonio ed è poco vantaggioso per i figli. N. Luhmann, da parte sua, ritiene che la famiglia addirittura non abbia *medium*, ma solo regole comunicative. P. Donati sostiene invece che un *medium* è indispensabile. Esso può essere, per esempio, la *reciprocità*, quale contenuto etico – *nomos* – della relazione familiare, «che si caratterizza [...] [come N. Luhmann ha notato], nel fatto che essa [– la famiglia –] chiede di reciprocare

sempre». ¹³

La famiglia è, dunque, ambiente socializzativo primario per il fatto di essere una *relazione sociale piena*, soggetta a processi di differenziazione, ma secondo logiche complesse, sia auto che allopoietiche. Essa è fatta di relazioni intersoggettive, empatiche e comunicative che ne fanno un gruppo di mondo vitale (coniugalità e filiazione sono le relazioni-base che la costituiscono); di relazioni strutturali (cioè vincoli che sono generati dalle subculture e dalle aspettative del sistema sociale più generale di appartenenza), che ne fanno una istituzione sociale. In entrambe, la relazione va intesa sia come riferimento di senso (relazione come *re-fero*), elaborato nell'intersoggettività privata e in rapporto alla subcultura di appartenenza delle persone, sia come legame reciproco (relazione come *re-ligo*), che si forma nelle aspettative reciproche della comunicazione e nelle risposte alle aspettative degli altri sottosistemi sociali e alle relative istituzioni.

Per quanto possa sembrare gravoso e anche talvolta improbabile, la famiglia deve rielaborare l'insieme delle relazioni, relativamente autonome ma interdipendenti, che la compongono. Il fatto che la società complessa renda più difficile le connessioni, il rapporto fra coinvolgimento e distacco, i bilanciamenti fra aspetti associativi e dissociativi, e modifichi in continuazione senso, simboli, aspettative, valori, norme della vita familiare, ci può aiutare a capire la crisi e i problemi della famiglia odierna, ma anche la sua specificità e la necessità della sua riorganizzazione.

Non ci si può rassegnare a ridurre la famiglia ad un codice di intimità o di intimismo privo di contenuto sociale. Ne è prova il fatto che si debba empiricamente riconoscere e ribadire la funzione sociale della famiglia. La sua influenza resta fondamentale per l'inserimento sociale del bambino e per la stratificazione sociale, economica e politica della società. L'adeguatezza relazionale che la famiglia deve offrire sta proprio nel mediare il rapporto tra individuo e sistema sociale, tra pubblico e privato (anche dentro la famiglia), equilibrando coinvolgimento e distacco.

Concepire la famiglia come relazione sociale piena implica riconoscere anche alla società nel suo insieme il dovere e la possibilità di partecipare, controllare e orientare la funzione socializzativa nei confronti dell'infanzia, nel rispetto dell'autonomia della famiglia ma, in interazione collaborativa e comunicativa con essa.

L'intera società deve diventare ambiente di vita più umano – *biotopo*

¹³ *Id.*, *La famiglia* 113.

– e, in quanto tale, socializzativo. Perché ciò avvenga è necessario attivare processi associativi e creare legami in grado di generare nuove strutture, di offrire senso stabile e rapporti interattivi comunicativi ed empatici. La socializzazione, in una prospettiva di «ecologia delle relazioni sociali»,¹⁴ va intesa come *rete comunicativa di sostegno*, che penetra, interferisce, si sovrappone ed entra in conflitto con la stretta cerchia familiare e che riconosce la reticolarità dei processi e delle strutture. In quest'ottica sono legittimati e diventano utili gli interventi di politica sociale che l'apparato statale progetta e attua per la promozione e il sostegno della famiglia.

Inoltre, promuovendo in vari modi l'educazione ad una forma di vita familiare più matura, la società può realizzare e trasmettere un *ethos* pratico sul quale fondare un nuovo modo di relazionarsi all'infanzia che rifiuti ed eviti sia lo sfruttamento utilitaristico del bambino, sia la sua strumentalizzazione in forme espressivo-narcisistiche, alle quali certi adulti credono di aver diritto come risarcimento per le frustrazioni esistenziali e sociali alle quali sono sottoposti nella società complessa.

In conclusione, è importante ribadire che l'urgenza di ricercare un nuovo modo di vivere la famiglia è animata e orientata dal desiderio espresso o inespresso di bambini e adulti di instaurare con l'altro un rapporto che sia una relazione fra esseri umani, in cui l'altro non sia ridotto ad oggetto ma sia accolto come piena alterità, quale istanza globale che chiede risposte di senso (sovralfunzionali). Non è un rapporto facilmente realizzabile, giacché gli istinti, i sentimenti, le proiezioni, e i vissuti dei soggetti in gioco non possono essere negati o irrazionalmente rimossi (pena il prodursi di esiti perversi). Ma il "relazionarsi" è umano e perciò potenzialmente in grado di orientarsi e di correggersi riflessivamente, osservando gli effetti positivi e negativi provocati sugli altri e su se stessi.

Presupponendo tutto ciò non appare più impossibile dare ascolto e risposta al bisogno emergente dalla famiglia e dalla società di quel dialogo intergenerazionale che metta in relazione adulti e bambini in modo nuovo, significativo, costruttivo, attento e sensibile.

2.2. *La scuola: guida relazionale per una vita più umana*

Il sistema educativo-scuola¹⁵ è un ambiente quotidianamente abitato

¹⁴ *Ivi* 122.

¹⁵ Il termine "sistema educativo" equivale per l'Autore a "scuola".

da soggetti in età evolutiva, dalla primissima età fino alla soglia dell'età adulta, che, però, non sempre sa essere guida e sostegno per il loro cammino di crescita e di formazione.

Di fronte agli evidenti segnali di crisi emergono istanze educative che attendono risposte nuove e concrete. Se non ci si vuol rassegnare all'idea che l'educazione non sia più in grado di formare la persona e con essa la società, è necessario riflettere sul suo senso e sul suo destino oggi.

L'analisi dell'evoluzione storico-sociale dei modelli educativi assunti dalla scuola ha mostrato la loro insufficienza rispetto alle esigenze di educazione che vanno sorgendo, spingendo a ricercare un modo diverso di intendere ed istituzionalizzare la relazione pedagogica.

Contro chi sostiene che il compito della scuola si risolve nel dare più "informazione", con P. Donati, si considera irrinunciabile la necessità che l'educazione, e dunque la scuola come sistema educativo, sappia dar senso pienamente umano all'"informazione" che offre, gestendo e creando significati e attuando una guida relazionale.

L'educazione va compresa come *capacità di relazione sensata* e come tale attuata. Essa è relazione sociale piena: è *re-fero*, perché ha come referente un sistema valoriale che fa dell'"umano" il criterio ermeneutico della realtà; è *rel-azione*, perché si realizza nell'interazione reciproca ed empatica e ha lo scopo di sviluppare la capacità relazionale dei soggetti; è *re-ligo*, perché assume forme istituzionalizzate storiche e regolate ed è irrinunciabilmente connessa al sistema sociale globale.

Lo scopo fondamentale del sistema educativo non è quello di servire un'ideologia o di realizzare un programma ministeriale o di preparare individui competenti e competitivi, ma quello di formare la persona umana in tutte le sue dimensioni e nella sua integrità.

La validità del modello educativo che si assume è data dalla capacità che esso ha di abilitare il soggetto educando a conoscere se stesso e il mondo relazionandosi con gli altri, di rispettare la sua originale individualità e i suoi ritmi e di sviluppare la sua capacità di simbolizzazione. Infatti, è proprio nell'arco dell'età evolutiva che il soggetto, in quanto fondamentalmente "soggetto in relazione", forma la sua capacità relazionale, tramite processi delicati che o attivano i potenziali di simbolizzazione o mortificano e alienano la personalità. Educazione, allora, non può significare soltanto integrazione adattiva nella società, né formazione per la prestazione, né apprendimento della capacità di apprendere (secondo i modelli di relazione pedagogica del passato). Si rende necessario un modello educativo relazionale in senso profondo, che, tenendo presenti le istanze

emergenti, concepisca l'educazione come capacità di relazione sensata, fondata sul binomio *empatia/ermeneutica*. Il cuore di questa educazione è una nuova relazionalità, autentica, orientata costantemente alla vita umana (in senso biologico e in senso culturale) e capace di distinguere ciò che è umano da ciò che non lo è.

L'educazione relazionale si ispira all'*empatia*, cioè alla capacità di mettersi nei panni dell'altro, che è la condizione di possibilità della realizzazione di comunicazioni intersoggettive le quali sono appunto il presupposto di ogni rapporto educativo. Sull'*empatia* si fonda il vivere sociale, ed essa costituisce la premessa della simpatia e di tutti i suoi correlati, fino all'amicizia. Tale empatia non si attua però nel vuoto, vive nelle persone e in un orizzonte culturale che pur precede e trascende. «La sua capacità di andare oltre il soggetto, e anche oltre la cultura data, dipende dal partecipare di una comunità (co-umanità), dall'averne una comprensione adeguata (ed ecco perché l'essenza dell'*empatia* non è puramente psicologica)».¹⁶

Bisogna però sottolineare che l'educazione si realizza attraverso le relazioni ma di tali relazioni e dei vissuti esperienziali deve condurre a compiere una elaborazione affettiva e simbolica (perciò etica). Perciò essa è tale solo dove l'*empatia* «*si relaziona al mondo delle virtù umane*».¹⁷ L'*empatia* è infatti attivata e portata a compimento dalle virtù, che sono il principio e il criterio dell'*ermeneutica della vita* e che sussistono inserite in una cultura, in un mondo comune al quale tutti apparteniamo originariamente. Le virtù sono l'espressione di valori, i quali devono appunto guidare a una riflessività per la "vita".

Nella prospettiva del pensiero relazionale, «*si devono osservare i fatti sociali che accadono sotto i nostri occhi come istanze di vita umana, per differenza con ciò che vita umana non è*».¹⁸ La "vita" è il criterio ermeneutico discriminante e le sue istanze devono essere espresse in un sistema culturale, meglio, in un progetto culturale, che non può essere artificiale, ma che deve essere un'espressione di "umanità" e deve accomunare mondi della vita quotidiana e istituzioni formative e orientare e dare senso al sistema educativo.

In nome della soggettività e del diritto all'autodeterminazione è stato

¹⁶ DONATI, *Teoria* 414.

¹⁷ *L. cit.* «Le virtù sono mezzi simbolici generalizzati e interpersonali di scambio che sono conduttori di valori e regole di vita» (*ivi* 415-416).

¹⁸ *Ivi* 393.

messo da parte il sistema culturale classico che attribuisce alla vita il senso della *gratuità* che si esprime nel dono, dell'*alterità* che si realizza nella reciprocità con l'altro e della *vocazione*, come chiamata allo sviluppo e i modelli educativi ad esso ispirati. Ma nessun sistema alternativo, solido e adeguato è stato elaborato e sostituito a quello classico.

La critica, portata avanti soprattutto dalla pedagogia neo-funzionalista, a tutti i modelli educativi impostati su riferimenti valoriali non ha torto quando osserva l'astrattezza e l'inconsistenza di certi valori proposti e trasmessi che né i genitori né gli insegnanti stessi vivono. Ma ha torto quando nega che la sostanza della cultura sia la coscienza di ciò che è umano. L'assunzione di posizioni anti-umanistiche produce anomia, inquietudine e sbilanciamento verso l'irrazionalità. È pur vero però che, nel mutato e complessificato contesto socioculturale, non si possono più intendere i valori secondo la "semplicità" e la linearità della tradizione umanistica. Ma resta il fatto che l'educazione non può rinunciare a riferirsi a valori che la precedono, la trascendono e la pervadono e la cui comunicazione e assunzione è il suo fine specifico.

Un'originale ricchezza della società complessa è il fatto che i valori emergono come relazionalità, perché si prende coscienza che gli oggetti, le azioni e le persone non hanno valore astrabile dal loro esistere in relazione ad altri oggetti, azioni, e persone. I valori diventano più relazionali, perché permettono di ricomporre il senso e il significato al di là di ogni esperienza della differenziazione che pur li costituisce. Essi allora vanno riscoperti come relazioni non tanto a ciò che è soggettivamente preferibile ma a ciò che è umanamente accettabile e buono ed espressi attraverso nuove mediazioni simboliche e mezzi di scambio interpersonali e generalizzati affinché siano compresi ed assunti.

Mentre si può intendere l'istruzione come un processo cognitivo di apprendimento di conoscenze, l'educazione implica invece la trasmissione e l'assunzione di valori e in essa l'elemento cognitivo è secondario. L'orientamento al valore è affettivo, morale e relazionale. Anche se i genitori e gli insegnanti ne sono spesso inconsapevoli, essi educano i bambini e i ragazzi ai valori in cui essi credono non tanto con messaggi espliciti (che restano tuttavia importanti) ma attraverso la relazione che essi instaurano con tali valori o con gli oggetti, le persone, le azioni che li esprimono o che li significano. Ciò non vuol dire ridurre il contenuto a forma o che il messaggio vada inteso soltanto come *medium*, ma che nell'educazione la forma è strettamente connessa ai contenuti che, in modo diretto o indiretto, sono trasmessi.

Il sistema educativo è e resta un sistema di apprendimento, ma che è apprendimento relazionale, perché realizza tale funzione attraverso la relazione che innesta e che attua, giacché l'educazione non può essere auto-referenziale, ma è in riferimento agli altri, al mondo, ai valori. Il bambino ha bisogno di relazionarsi con gli altri e con il mondo se vuole capire se stesso e darsi un senso, trovando il suo equilibrio nel mondo.

Si osserva un altro dato di fatto che spinge a ricercare un modo relazionale di intendere e realizzare l'educazione. Nella società complessa l'insegnamento che segue il pensiero lineare non è più adeguato. «*L'intervento sul bambino è una comunicazione intenzionale fra sistemi di osservazione differenti (per esempio quelli dell'insegnante, o del genitore, e dell'alunno), che è in linea di principio improbabile quanto alla riuscita e contro-intuitiva quanto agli esiti*».¹⁹ Tutto ciò significa che si è consapevoli che la comprensione da parte dell'educando non può essere data per scontata e che gli esiti della comunicazione non sono assumibili come determinati in precedenza. Spesso i fini dichiarati o attesi conducono a conclusioni non previste, perché il bambino decodifica, a modo suo, situazione per situazione. Per questo è necessaria una guida relazionale che sia personalizzata. L'intervento educativo efficace si fonda sulla possibilità di attuare «una comunicazione significativa che implica informazione, comprensione, accettazione sensata. In ogni caso è il singolo allievo [...] che definisce i criteri degli interventi possibili, perché solo lui può trasformare i segnali esterni (per esempio gli stimoli dell'insegnante) in operazioni internamente rilevanti al suo sistema di riferimento (personalità)».²⁰

Il carattere relazionale attribuito alla nostra società non è semplice, non è lineare, non è privo di pericoli ed è ambivalente e rischioso, perché suggerisce spesso l'idea che qualsiasi cosa, azione o persona non abbia valore in sé ma in rapporto ad altro da sé. Questo può facilmente generare alienazione e relativismo. Ma può condurre anche alla realizzazione di ciò che non era né pensabile né possibile in precedenza. La stessa concezione relazionale dell'educazione, che può correre il rischio di scendere in interpretazioni e applicazioni pratiche relativistiche, può portare ad una cultura non relativistica, capace di affrontare le sfide dell'oggi e del domani. Il moltiplicarsi delle relazioni accresce la determinazione dell'individuo (la specificazione delle potenzialità latenti) e permette l'affinamento della

¹⁹ *Ivi* 408.

²⁰ *Ivi* 409.

personalità umana del bambino; gli diventa possibile migliorarsi, conoscendosi e agendosi tramite l'altro da sé. Le nuove generazioni vivono di fatto dentro questa nuova e fluttuante relazionalità, stimolata dai *mass media*. Il compito più difficile dell'educatore, oggi e sempre di più nel futuro, è quello di far sì che questo *gioco relazionale* nel quale i bambini sono coinvolti non conduca alla dissoluzione della persona, ma ad una riflessività interiore e profondamente umana.

Accettare un modello relazionale di educazione implica, da parte degli adulti, l'impegno ad interagire con il bambino, a non isolarlo in recinti dell'infanzia, ma a rapportarsi a lui in termini di reciprocità. L'educazione deve essere personalizzata, non risolversi nella sua fungibilità, ma essere attenta alla globalità delle relazioni che implica, le quali sono di carattere affettivo, cognitivo e morale. I potenziali umani dell'educando vanno sviluppati nel corso della vita scolastica, facendo particolare attenzione ai momenti critici e alle fasi di passaggio che costituiscono occasioni di crescita interiore. Bisogna educare a gestire le crisi e i rischi, se non si possono evitare, insegnando a vivere positivamente anche le relazioni umane in queste situazioni.

Considerare in questo modo l'educazione comporta anche un ripensamento della *struttura organizzativa del sistema educativo*. Nell'organizzarsi, la scuola deve far riferimento alle virtù se vuol essere un'istituzione aperta, flessibile e comunicativa (le istituzioni, infatti, per essere umane e creative devono nascere da pratiche sociali ispirate e orientate all'esercizio delle virtù). Essa non può essere considerata, dal punto di vista organizzativo, come un'istituzione che costituisce un sottinsieme differenziato della società. È senz'altro un polo formativo, ma non un'"isola" indipendente nella società. Essa diventa il "nodo" di una rete comunicativa che, in interazione con gli altri nodi – famiglia, vicinato, impresa, altre scuole, altri luoghi della città o del paese – riceve e trasmette messaggi. La scuola non è dunque una istituzione separata, delegata, un puro sistema interattivo dove si attua una comunicazione svincolata dai suoi effetti. Essa è connessa intimamente con la società, con un ambito simbolico differenziato il cui criterio è la discriminazione fra ciò che è educativo e ciò che non lo è, che si radica in quella fondamentale fra ciò che è vita umana e ciò che non lo è.

La scuola deve darsi un'organizzazione che le permetta di operare come guida relazionale. Non si tratta di imporre norme, né tantomeno affidarsi allo spontaneismo che tutto "lascia correre" e che condanna alla solitudine e al vuoto, ma di assumere i «valori come ipotesi di lavoro che

devono essere costantemente verificate e riformulate, avendo nella *reciprocità*, in particolare delle relazioni (fra genitore e figlio, fra insegnante e allievo), la regola dell'osservazione e dell'attualizzazione». ²¹ In questo modo la scuola assume il compito di mediare la relazione al valore.

Riferirsi ai valori in un contesto in cui imperversa lo scetticismo sulla possibilità di identificarli e di esprimerli significa andare controcorrente, ma è anche l'unico modo per riorientare e ridare senso al sistema educativo. Si dice che l'educazione ha da essere improntata e finalizzata alla "convivenza democratica" che, nella pratica, viene fatta consistere nel mettere tutti i valori sullo stesso piano, nel presupporli indifferenti, nel proclamare la neutralità morale. Democrazia diventa perciò non credere a nulla di assoluto per non cadere nel fanatismo, nella divisione, nel conflitto, e vivere nel pluralismo e nella libertà intesi come fare ciò che si vuole, a patto che non si tocchi la libertà altrui o si ledano gli altrui diritti a fare lo stesso. Ma per questa via non è possibile costruire alcunché di positivo.

In prospettiva relazionale, convivenza democratica viene a significare ben altro. In quanto codice politico riguarda la politica e l'organizzazione della scuola come istituzione e deve assicurare uguaglianza e libertà di accesso alla scuola. Non è però solo un codice politico, ma è il codice che sta alla base del processo socializzativo (nel modello relazionale le virtù) e che risponde ai bisogni dei soggetti che fanno la scuola (insegnanti e studenti). Significa perciò: ricerca comune della verità per una adeguata comprensione della realtà, valorizzazione e rispetto degli altri, tolleranza delle altrui opinioni, libertà come responsabilità di fronte alla comunità. Questo è il contesto culturale ed educativo entro il quale anche l'informazione e la tecnica diventano autenticamente umane e che la società deve offrire ai soggetti in età evolutiva.

Per quanto riguarda l'organizzazione concreta del sistema educativo, urge fondare qualsiasi riforma su programmi orientati al fine dell'educazione come sviluppo globale della personalità. La scuola va pensata come una relazione intersoggettiva, una relazione-del-noi che esprima le istanze di un mondo che è insieme locale ed universale. Ad operare deve essere una comunità scolastica, fatta di vicinanza e di empatia tra le famiglie e tra le famiglie e gli insegnanti. La scuola deve strutturarsi come sistema di osservazione-diagnosi-guida per se stessa (riflessività), per la società (funzione sociale), per la famiglia e altre sfere di vita o di lavoro (prestazioni di orientamento).

²¹ *Ivi* 408.

Anche il rapporto insegnante-studente muta in relazione al nuovo modo di intendere l'educazione. Deve essere impostato in modo più interattivo (giacché sia gli studenti che gli insegnanti "sono" il sistema educativo), il che comporta più informalità, più capacità di coniugare coinvolgimento e distacco e tutte le coppie binarie dell'apprendimento (affettività e neutralità affettiva, universalità e particolarità...) su basi di reciprocità. L'insegnante non potrà forse essere uno specialista, un sapiente o una figura carismatica, ma può e deve essere un allenatore, un *trainer* il cui «ruolo è quello di prospettare valori e modelli di comportamento che vengono messi alla prova: il bambino non può, da solo, formulare questi valori e modelli». ²² Non si può dare per presupposta neppure la sensibilità a tali valori, in assenza di una comunità di riferimento. Tale sensibilità ha da essere sviluppata attraverso adeguate relazioni interattive che tocchino i punti più sensibili di influenza del bambino, nel rispetto della sua personalità integrale.

Nel processo educativo ciò che è fondamentale è la relazione con l'altro. Il referente dell'educazione non è solo lo studente o solo l'insegnante, ma è anche l'interazione che li coinvolge. L'educazione è un ideale di partecipazione (l'istruzione è invece parte della comunicazione scientifica, perché pensa in termini di conoscenza oggettiva): partecipare alle acquisizioni essenziali dell'esperienza umana impresse nell'arte, nella storia, nella scienza. Il dialogo è la forma attraverso la quale tale partecipazione si realizza. Si partecipa insieme alla verità, ciascuno contribuisce alla ricerca e alla scoperta, in una condivisione che arricchisce tutti senza impoverire nessuno. L'educazione in questo senso può diventare allora co-educazione, «cioè una *comune educazione alle virtù umane e ai fattori di competenza*». ²³

Lo stesso vale per quanto riguarda i rapporti tra famiglia e scuola, soprattutto nei livelli primari. È necessaria ed auspicabile una maggiore interazione, nel rispetto del ruolo specifico delle due realtà sociali ma con comuni orientamenti. La meta condivisa del sistema scuola/famiglia è l'orientamento alla soluzione dei problemi del bambino fatta insieme, in momenti diversi, in ambiti diversi, con mezzi diversi, ma orientati dalla comune bussola di valori.

La scuola e la famiglia devono poter crescere nell'autonomia (che non significa fare ciascuno ciò che si vuole), in modo da poter fare le proprie

²² *L. cit.*

²³ *Ivi* 417.

scelte in base a norme stabilite nell'interazione e nella disponibilità ad apprendere dalle e nelle situazioni. La crescita nell'autonomia e nella capacità di autogestione deve avvenire sia a livello operativo che a livello di riflessione. Famiglia e scuola (insegnanti e studenti) dovrebbero trovare il modo di riflettere insieme, in relazione ai valori comuni, sulle modalità di relazione che le caratterizzano e sul senso di tali relazioni.

Infine, lo Stato, da parte sua, ha il compito di dare indirizzi generali e di coordinare e verificare che le aspettative universalmente condivise di cittadinanza siano attuate, riorientandosi anch'esso ai valori in senso relazionale.

Nella coscienza della postmodernità, i valori, al più, sono segnali di un limite che non può essere valicato, perché oltre c'è il disfunzionale e il patologico. Ma assumere ciò, a livello di intervento sociopolitico, permette solo di reagire, dare risposte e cercare soluzioni (più repressive, raramente preventive) a posteriori, dopo che il superamento o il fallimento sono già avvenuti, operando sulle carenze quando già hanno prodotto effetti negativi, ma senza avere la possibilità di prospettare mete e cammini per raggiungerle. La prospettiva relazionale permette di pensare e sperare di realizzare qualcosa in più, e cioè «che l'educazione possa e sappia dare in anticipo prestazioni ermeneutiche del senso dell'azione, sulla base di ciò che distingue l'umano dal non-umano. Questa distinzione torna a diventare la base su cui costruire un sistema di apprendimento che trova nelle virtù umane la via educativa per un modo di vita autentico, capace di felicità».²⁴

In quest'ottica la «socializzazione [è intesa] come sviluppo delle capacità di relazione sensata agli altri e al mondo».²⁵ I valori diventano progetti (non sono cose trasmesse, né pure preferenze) da sottoporre ad un confronto relazionale con il senso che hanno (significato e intenzionalità) e con gli effetti che producono. Le norme non sono conformità a ruoli dati né inducono al puro adattamento reciproco e situazionale, ma sono «espressione riflessa di una capacità di vita, per la realizzazione di fini che debbono essere sottoposti al tribunale del senso, personale, intersoggettivo e sistemico».²⁶

Per questa via il sistema educativo può diventare non un recinto che ingabbia ma il nodo di una rete che supporta il bambino nello sviluppo

²⁴ *Ivi* 425.

²⁵ *Ivi* 416.

²⁶ *L. cit.*

della sua personalità integrale mettendolo in una relazione umanamente sensata con gli altri e con il mondo.

Capitolo quarto

UN INTRECCIO GENERAZIONALE EQUO E SOLIDALE PER I BAMBINI

1. Il problema: la condizione iniqua dell'infanzia come generazione

La nostra società si dimostra contraddittoria nei confronti delle nuove generazioni. Oggi non si parla più soltanto e riduttivamente del bambino come oggetto da socializzare, ma come di un soggetto e di un attore sociale, come depositario di diritti e come capace di scambio significativo con il mondo degli adulti. Allo stesso tempo, però, i bambini sono sfavoriti nella ripartizione delle risorse e tenuti ai margini del consorzio sociale, relegati nel privato della famiglia e segregati nelle istituzioni socializzative. Essi non sono riconosciuti come cittadini, tant'è che, di fatto, viene loro negata la capacità giuridica di agire e di rappresentare i propri interessi sulla scena sociale e politica.

Osservando la situazione, si ha l'impressione che i bambini costituiscano una «generazione a perdere»¹ che si trova in una condizione di forte svantaggio nell'intreccio generazionale, il quale di per sé non è mai stato semplice, ma manifesta oggi enormi squilibri al suo interno.

Il bambino non sembra più considerato una ricchezza per la società degli adulti, che preferisce investire per il proprio benessere piuttosto che sulla generazione emergente. Tant'è che l'infanzia rischia la liquidazione anche numerica, visti gli attuali tassi di natalità. Le nuove generazioni si devono confrontare con generazioni anziane più numerose e anche so-

¹ SCRITTA, *Infanzia* 19. Il fatto che ai bambini sia praticamente negata un'identità generazionale che li accomuni sia un ulteriore ed importante elemento che conferma la non considerazione dell'infanzia come categoria sociale. Per questo motivo è opportuno seguire P. Donati nell'analisi generazionale da lui svolta e proposta.

cialmente, giuridicamente ed economicamente più “potenti”, con la prospettiva poi di doversi sobbarcare l’onere di assisterle nel loro declino esistenziale.

Sembra che la famiglia e la società non sappiano dare alla generazione infantile quel che le è dovuto. L’attuale società esalta l’infanzia con le parole ma la nega con i fatti. «I bambini, i ragazzi e i giovani che hanno appreso dalla generazione precedente, e spesso ancor oggi sui banchi di scuola, l’idea che la nostra sarebbe una società centrata sulle cure per le nuove generazioni (puerocentrica), rimangono disorientati e sconcertati».² La generazione emergente prende coscienza di essere in un contesto strutturale e in una condizione culturale che è schizofrenica nei suoi confronti e che la lascia spesso sola, il che può essere disperante per i singoli soggetti, che devono reinventare e ricostruire a proprie spese la loro condizione umana e sociale in continuazione. Gli adulti di oggi non hanno saputo “generare” culturalmente i figli, i quali soffrono una forte crisi d’identità. Hanno consumato il tessuto sociale più che produrlo, ed è rimasto loro poco da lasciare in eredità alle generazioni successive. Infatti, se l’eredità materiale trasferita alle nuove generazioni è apparentemente buona, quella umana è sovente povera, talvolta addirittura drammatica: i bambini si trovano a dover costruire da soli la loro vita etica, personale, familiare, culturale e sociale.

P. Donati analizza con l’originalità teorica propria dell’approccio relazionale la condizione dell’infanzia come generazione nel contesto familiare e sociale attuale, e tale impegno si presenta tutt’altro che semplice. Al riguardo, egli sostiene che per studiarla adeguatamente è necessario uno schema di analisi il quale permetta di osservarla e interpretarla nella sua concretezza e nella sua specificità.

L’infanzia come generazione può essere osservata e compresa attraverso due differenti schemi di lettura. Il primo è la *lettura generazionale dell’infanzia secondo coorti*, intendendo la generazione in senso demografico e storico. In tal caso una generazione è costituita dall’insieme degli individui nati in uno stesso anno oppure in un intervallo di alcuni anni, visto come gruppo sociale. Tale lettura permette di osservare le caratteristiche, i comportamenti e le evoluzioni nel corso della vita dei bambini appartenenti ad una stessa coorte demografica. Si comparano le generazioni confrontando collettivi statistici anonimi. Seguendo questo schema di analisi si osserva, per esempio, la tendenza, nelle ultime decadi, alla

² DONATI, *Equità* 154.

crescita dei tassi di scolarizzazione, alla segmentazione dei consumi e alla diminuzione degli spazi di gioco spontaneo. In questo modo, però, l'infanzia scompare come attore sociale, perché non è il vero oggetto dell'osservazione: si osservano, infatti, le caratteristiche individuali di un collettivo statico ma non le relazioni sociali che legano tra loro i soggetti della stessa generazione o di differenti generazioni.

Il secondo schema di analisi è invece la *lettura generazionale dell'infanzia secondo la discendenza, correlata all'appartenenza sociale, familiare e di mondo vitale*. Attraverso tale schema la situazione dei bambini viene osservata concentrando l'attenzione sulle relazioni che uniscono fra loro le generazioni mediante i vincoli sociali, familiari e di mondo vitale. Per questa via è possibile tenere conto del fatto che il bambino appartiene in maniera ascrittiva (per legami biologici non modificabili) o quasi-ascrittiva (per legami socialmente vincolanti, sottoposti ad un forte controllo sociale e che possono essere sciolti solo a certe condizioni, come per esempio nel caso della filiazione giuridica) a più generazioni contigue considerate non come unità numeriche di collettivi statistici ma come nodi delle reti verticali familiari e parentali che legano i figli ai genitori, ai nonni, ai bisnonni.

Questo tipo di lettura permette di evidenziare e tenere presenti alcune tendenze costanti caratteristiche del nostro tempo. Per esempio, oggi un numero maggiore di bambini ha la possibilità di conoscere i nonni e anche i bisnonni (emerge, come novità odierna, la famiglia a quattro generazioni), e questo fatto rende più ricco ma anche più complesso l'intreccio generazionale. Inoltre, aumenta l'instabilità della coppia e della famiglia che, mentre nell'ottica prima accennata era osservata in quanto interna ad una coorte demografica, attraverso la lettura per discendenza e appartenenza viene considerata alla luce dei legami biologici o socialmente vincolanti prodotti dal matrimonio e dalla discendenza, che implicano oggi rilevanti connessioni. Si costata anche che la famiglia con i connotati riconosciuti dalle generazioni precedenti non è più la forma dominante, ma che nascono nuove forme familiari, distinte per tipo di discendenza e regole di appartenenza, le quali sono scelte dai soggetti stessi per dare significato e funzionalità alle reti di scambio interne.

Tutti questi cambiamenti non sono semplicemente legati ai mutamenti propri del passaggio da una coorte all'altra, ma sono indicatori di nuove differenziazioni e connessioni delle reti primarie e, di riflesso, secondarie. Di conseguenza, la soggettività dell'infanzia si diversifica a seconda dei gruppi sociali ai quali appartiene e degli intrecci relazionali che si vengo-

no creando e in cui è coinvolta. La lettura generazionale secondo la discendenza e l'appartenenza risulta più adeguata proprio perché permette di osservare il bambino in questa nuova e complessa trama di relazioni, e ciò è oggi indispensabile per capirlo realmente.

Ancor più adeguata e significativa diventa la *lettura incrociata* secondo i due punti di vista, *secondo coorti e secondo la discendenza e l'appartenenza familiare e sociale*. Tale schema di analisi rende possibile tener conto non solo del tempo biologico degli appartenenti ad una generazione e delle loro vicende, ma anche del tempo storico-culturale (per questo sociale in senso pieno) delle reti di scambio e delle appartenenze reciproche fra le generazioni consecutive. Risulterebbe altrimenti impossibile leggere la situazione attuale in cui «il bambino deve assumere ruoli sociali nuovi (per esempio sostenere un genitore in crisi o un nonno solo), deve farsi carico di nuove affettività (per esempio andare a vivere con uno *step-father*, o una *step-mother*, e/o con uno *step-brother* o una *step-sister*), incontra nuove sfide di identificazione con il mondo adulto (per esempio dover identificarsi con la figura del padre quando non se ne ha nessuna o se ne hanno due)».³

Nelle due ultime decadi, il primo tipo di lettura, segmentato in orizzontale, è prevalso nelle ricerche sul campo e nell'impostazione degli interventi di *welfare*, mentre il secondo, a reticolo verticale e che osserva l'infanzia secondo la discendenza e l'appartenenza, è stato lasciato da parte, così come quello incrociato di cui si è detto. Tale tendenza persiste, col risultato che invece di studiare l'infanzia come condizione sociale si studia un collettivo di individui privi di relazioni primarie di rete. Ma la rete sociale, per il fatto che è ascrittiva o quasi, non può essere costruita o demolita a piacere. Molti bambini hanno dei genitori, dei nonni, probabilmente dei bisnonni; altri non hanno nessuno, altri sono in relazione con un numero ancora maggiore di persone, a volte in un insieme diffusamente confuso. Il più delle volte si tratta di legami, positivi o negativi, di cui neppure i soggetti sono pienamente consapevoli. Queste realtà in una lettura per coorti appaiono come discontinuità forti o crisi o patologie, mentre in una lettura per reti di appartenenza possono rivelare significati più complessi e differenti.

Il modello incrociato di lettura permette l'emergere di una qualità differente, più profonda e relazionale nella vita dell'infanzia e nelle questioni che la riguardano, ed è perciò che risulta adeguato e valido per os-

³ *Id.*, *Equità* 156.

servare la generazione dei bambini all'interno dell'intreccio generazionale nella famiglia e per affrontare il problema dell'equità generazionale. Sono questi, infatti, i due nuclei tematici attorno ai quali si intende soffermare l'attenzione.

1.1. I bambini nell'intreccio familiare

La famiglia è l'ambito specifico dell'intreccio intergenerazionale e la più forte mediazione affettiva e simbolica del confronto relazionale tra adulti e bambini. Essa costituisce il «*reticolo inter-generazionale*», [...] il sistema relazionale che, connettendo le generazioni fra loro – nel conflitto e nella solidarietà, nel bene e nel male –, genera altre famiglie. La famiglia produce le generazioni, e a loro volta le generazioni cambiano la famiglia». ⁴ La produzione delle generazioni avviene però attraverso la famiglia solo a patto che la famiglia sia generativa, non solo biologicamente, ma anche affettivamente, culturalmente, moralmente ed economicamente, tramite la trasmissione continua di questi beni alle nuove generazioni.

Quella di oggi non è più la famiglia nucleare o allargata, caratterizzata dall'indissolubilità del matrimonio e dall'ineguaglianza fra *gender* ed età. In quel tipo di famiglia il bambino viveva il conflitto generazionale come un problema psicologico e culturale legato alla propria emancipazione, in un assetto societario differenziato per ceti o per classi e in cui l'etica del sacrificio e dell'accumulazione legavano le generazioni e i *gender* ad un unico progetto e destino. Ma non è più così: è mutata la famiglia ed è mutato anche il rapporto tra bambini e adulti.

Il confronto tra bambini e adulti si svolge in una famiglia in cui almeno potenzialmente (così è legittimato culturalmente, anche se la realtà di fatto può essere differente) gli individui sono più liberi: non ci sono più vincoli normativi forti a priori; la parità fra *gender* non provoca più significative tensioni; le differenti età perdono quasi le specifiche caratterizzazioni, tanto che si condividono spesso i modelli di comportamento, senza particolari reazioni sociali. Il fatto che genitori e figli parlino lo stesso linguaggio è considerato un indicatore di modernità e le differenze individuali contano di più di quelle generazionali. In una famiglia così si sta

⁴ Id., *La famiglia come reticolo inter-generazionale: un nuovo scenario*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Quarto rapporto Cisl sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1995, 12.

bene, purché si riesca a trovare un certo equilibrio relazionale, il che è peraltro tutt'altro che facile. Tendenzialmente, in questo tipo di famiglia ciascuno può e deve cercarsi un proprio spazio vitale dentro il privato familiare, negoziandolo con gli altri. In essa il conflitto generazionale vive e si ricrea non più in modo aperto e manifesto, ma latente.

L'*ethos* di questa famiglia non è più quello acquisitivo strumentale che fondava la solidarietà interna sulle aspirazioni ad una onesta e ricercata ascesa sociale, ma è l'*ethos* centrato sul raggiungimento del maggior benessere possibile. Nella scala sociale il criterio di differenziazione è dato dall'ammontare dei consumi e delle risorse attualmente disponibili in relazione ad un certo tipo di qualità di vita. Anche il fatto che si risparmi sempre meno per i figli è un indicatore significativo del mutamento avvenuto.

La generazione emergente vive dunque il confronto generazionale con gli adulti in una forma familiare altamente ambivalente, confusa e caleidoscopica, che ha fatto implodere ed esplodere le proprie relazioni interne ed esterne, che ha rotto i vincoli di un tempo e si è dilatata nelle reti amicali e del quotidiano, «ma ha anche generato un vuoto di senso delle relazioni in cui vive».⁵ Nel quadro culturale della più recente modernizzazione (per ora di aree limitate) affiora quella che si può definire la “famiglia relazionale”, la quale si configura visibilmente come un intreccio di *gender* e generazioni che percepisce le norme come costrizioni. Svincolata dall'insieme dei legami biologici e sociali riconosciuti dalla cultura tradizionale, stabilisce relazioni crescentemente distanziate ed artificiali tra i soggetti che si ritengono legati da rapporti familiari e nei quali si ingenera confusione ed incoerenza fra le dimensioni biologica, psicologica, sociale, e culturale. Tali relazioni sono costruite nel sociale, ma allo stesso tempo non sono percepibili e rappresentabili come sociali poiché non sono disponibili categorie e modelli culturali che permettano l'elaborazione dell'esperienza vissuta e di quella futura possibile.

Non si è ancora in grado di gestire né individualmente e né socialmente questo tipo di famiglia e i problemi da essa emergenti. Non sembra sufficiente a risolvere la situazione o, quanto meno, a dare speranza, il riconoscimento della necessità di protezione per i più deboli anche nell'ambito familiare e l'azione costrittiva e sanzionatoria da parte dell'apparato statale.

I bambini devono costruirsi nuovi percorsi di identità in una famiglia

⁵ *Id.*, *Equità* 160.

denormalizzata e denormativizzata. Ne percepiscono le contraddizioni, la fragilità e la drammaticità più ancora degli adulti, e, tuttavia, non possono rinunciare a sentirsi vincolatamente appartenenti ad essa (pena la perdita di identità personale, familiare e culturale). «Diversamente dalla generazione adulta che oggi si preoccupa di legalizzare le coppie di fatto, i ragazzi “sentono” che in questo mondo, se la coppia fallisce, ognuno deve fare da sé e per sé. L’alternativa alla famiglia non è la convivenza, ma la solitudine».⁶

Inoltre, i bambini vivono di riflesso le conseguenze della privatizzazione e della perdita di significatività sociale della famiglia che è legittimata in rapporto alla sua funzione di personalizzazione ma che non ha rilevanza collettiva e pubblica. Di riflesso, il bambino «viene [...] esaltato come persona, mentre vanno in latenza le funzioni sociali della sua condizione umana e sociale»,⁷ che in realtà sono inscindibili dal suo essere persona!

La famiglia relazionale ha certo in sé delle potenzialità positive ma deve misurarsi con i suoi limiti. Può inglobare più insicurezza e contingenza, ma solo entro certi confini; allentare i vincoli biologici, ma solo fino ad un certo punto; elaborare modelli comportamentali più permissivi e svincolati da norme, ma solo per poi accorgersi di doverli ricostruire. Ma di tali limiti non può essere consapevole se rifiuta un qualche criterio non soggettivo di significato condiviso che distingua ciò che è familiare da ciò che non lo è, e che definisca la qualità familiare. Del resto, i bambini che vivono in questo tipo di famiglia possono tollerarne l’instabilità solo a patto di potere, prima o poi, trovare una soluzione differente, un centro unificatore che dia senso alle esperienze e alle relazioni che vivono.

1.2. L’infanzia e l’iniquità generazionale

L’equità generazionale è indubbiamente difficile da realizzare e da garantire. Il problema dell’equa distribuzione delle risorse fra le generazioni è gestito prevalentemente a livello privato attraverso i trasferimenti intra-familiari, la cui quantità e qualità dipende dal tipo di famiglia, e, a livello pubblico, dallo Stato sociale attraverso regolazioni, trasferimenti, distribuzioni e ridistribuzioni. L’intervento pubblico è spesso carente, mal ge-

⁶ *Ivi* 161.

⁷ *Ivi* 162.

stato, poco trasparente e produce talvolta effetti perversi. Soprattutto si nota che fra l'ambito familiare e quello pubblico non c'è comunicazione, azione collaborativa e condivisione di responsabilità.

Per quanto riguarda i trasferimenti delle famiglie alle nuove generazioni, oggi gli adulti tendono ad investire meno sui bambini, in primo luogo dal punto di vista procreativo, riducendo al minimo, se non azzerando, la natalità, poi dal punto di vista culturale, da quello economico, e da quello etico. Quest'ultimo investimento è diventato alquanto esiguo, tant'è che spesso le nuove generazioni sono costrette a ricostruirsi da sé l'etica dei rapporti umani e con il mondo. Le generazioni adulte sembrano quasi incapaci di trasmettere un *ethos* e tale capacità è riacquistabile solo lentamente e con sforzo. Se manca questa trasmissione, gli effetti psichici e morali sui bambini possono facilmente portare a fenomeni devianti e patologici di carattere depressivo sia individuali che collettivi (come, per esempio, alcune catene di suicidi). Questi gesti sono la dimostrazione che esiste un vuoto morale nelle famiglie e nella società che lascia i soggetti in età evolutiva disorientati e li spinge a "fuggire" in qualche modo dalla situazione di disagio. Sintomatici sono il silenzio e la disattenzione sociali di fronte a questo tipo di fatti, che rivelano l'incapacità di adulti e anziani di cogliere questi problemi come problemi sociali, che ad essi appaiono soltanto come singoli casi di vuoto esistenziale.

La società in senso ampio, da parte sua, pone in netta situazione di svantaggio la generazione infantile e ne fa un oggetto immaturo e passivo di attenzione e di protezione. Fondamentalmente, si fa consistere tale protezione dei bambini nella privazione "pratica" dei diritti e nell'esclusione dalla vita sociale economica e politica, appesantendo così la loro condizione di inferiorità all'interno della società, e nella loro segregazione entro la famiglia e le istituzioni socializzative. Si tratta praticamente di una interdizione mascherata, per cui la condizione dei "minori" è equiparata a quella dei "minorati" e degli interdetti dall'esercizio dei propri diritti.⁸

⁸ Nella nostra società, «a) solo per l'infanzia vale, ad esempio, la violazione di quel principio fondamentale di ogni ordinamento giuridico secondo il quale la titolarità del diritto non può essere separata dal concreto esercizio di questo diritto; la cosiddetta capacità giuridica di agire; b) solo per l'infanzia esiste di norma l'impossibilità di una rappresentanza diretta dei propri interessi: i minori non possono votare, non possono organizzarsi, la loro possibilità di espressione passa attraverso la rappresentanza di un potere vicario, di chi è tenuto – Dio sa come – ad interpretare le loro esigenze; c) solo per l'infanzia viene di fatto sospeso quel principio fondamentale di ogni democrazia secondo il quale nessuno può essere assoggettato ad una legge se non è stato precedentemente coinvolto nella sua approvazione, o direttamente o attraverso i

Non è ancora acquisita la consapevolezza che quello dell'infanzia sia un problema sociale e non solo individuale e che perciò come tale vada affrontato anche dal sistema sociale. La società e l'apparato statale non condividono con la famiglia la responsabilità e gli oneri dell'allevamento e della crescita dei nuovi nati. Anzi, di fatto, la società gode dei benefici portati da essi (forza lavoro preparata e sostegno per un numero crescente di anziani) mentre alla famiglia restano gli oneri dell'allevamento. La società assume un atteggiamento di "vigile estraneità" rispetto agli impegni legati alla "produzione" delle nuove generazioni, delegandone la responsabilità alle famiglie e riservandosi il diritto di giudicare a posteriori i risultati da esse raggiunti.

L'apparato statale non sta operando in modo da assicurare un'equa distribuzione di risorse tra le generazioni. Anzi, la tendenza delle politiche sociali attuali è quella di investire nel privato e attraverso il privato, cioè nelle e attraverso le famiglie le quali, a loro volta, – come già osservato – non investono sull'infanzia. Tale tipo di gestione del sistema politico consente così alle famiglie – praticamente agli adulti e agli anziani – che vivono effettivamente al di sopra delle loro possibilità di spostare i costi dei loro consumi sul debito della finanza pubblica e, di conseguenza, sulle generazioni successive. Sono state impiegate molte risorse nel presente senza fare i conti in termini generazionali ed è stato preparato un futuro alquanto problematico per i bambini e i ragazzi di oggi.

Lo Stato, inoltre, ha fatto sua l'ottica privatistica secondo la quale la riduzione della natalità è positiva perché permette di lasciare ai "pochi" figli un patrimonio maggiore e, di conseguenza, maggiori possibilità di benessere. Non ha saputo prevedere gli effetti negativi a lungo termine della riduzione della natalità e gli vantaggi che andranno pagati nel futuro.

A livello politico si nota una scarsa sensibilità anche riguardo i problemi relativi al confronto generazionale (se ne occupa quando è in qualche modo minacciato, come in riferimento ai movimenti studenteschi o alla devianza minorile), che sono affrontati quasi esclusivamente in termini assistenzialistici, più di recupero che di prevenzione. I diritti dei minori sono stati confermati sulla carta, però ad essi non è seguita la necessaria diffusione di servizi per l'infanzia ma solo, in genere, l'attuazione diffusa e confusa di provvedimenti "tampone". Le stesse misure assistenziali rimangono talvolta inattuato e sono influenzate dalle eventuali (e

suoi rappresentanti» (SGRITTA, *Infanzia* 15).

frequenti) crisi fiscali dello Stato sociale, le cui conseguenze ricadono proprio sui più deboli.

Lo Stato non è in grado di mediare la solidarietà tra le generazioni, e ha inutilmente preteso di sostituirla nella forma del *welfare state*. Si è dimostrato impreparato a far fronte agli squilibri demografici, a rendere sereno e costruttivo il confronto fra le generazioni e ad affrontare i problemi che conseguiranno al persistere di questa pesante iniquità generazionale. L'inversione di rotta a livello politico diventa necessaria, ma non se ne sanno ancora prospettare le modalità né prevederne i costi.

Si avverte fortemente il rischio che le generazioni future debbano sostenere un carico così gravoso che potrebbe schiacciarle. Queste, che diventeranno produttive nei prossimi decenni e che si prospettano sempre meno numerose, avranno, tra l'altro, la responsabilità di mantenere un numero altissimo di persone in età non produttiva (a dimostrazione che la scelta procreativa non è solo un problema individuale, per gli effetti che ha sull'intera collettività). La sicurezza e il mantenimento delle generazioni anziane e anche il benessere degli adulti attuali costituisce una tassa ipotecaria imposta sulle generazioni emergenti da quelle adulte.

Anche se risulta operativamente arduo, è più che mai necessario trovare equilibrio nel rapporto intergenerazionale, unendo le forze di famiglia e società e ristabilendo l'equità fra le generazioni. Del resto, non si tratta esclusivamente di una questione che riguarda l'infanzia. Il malessere generato dalla situazione di iniquità nell'intreccio generazionale, anche se abitualmente è maggiormente percepito dalle nuove generazioni che ne subiscono le conseguenze più gravi, non è probabilmente solo in questa o quella generazione, ma nelle reti che le connettono, nella struttura che l'intreccio ha assunto. «Il disagio è quello di un'intera civiltà, e può arrivare a mettere in causa la stessa sopravvivenza della nostra società. Ma, anche non volendo arrivare a tanto, è certamente vero che l'intreccio generazionale deciderà della qualità della nostra esistenza, in quanto umana o non-umana, negli anni a venire».⁹

⁹ DONATI, *La famiglia come reticolo* 13.

2. Percorsi possibili

2.1. Verso l'equità generazionale

L'intreccio generazionale familiare e societario, che è di fatto "luogo" sociale nel quale il bambino nasce e cresce, per diventare ambiente di vita "sano" per le nuove generazioni – *biotopo* – deve riorientarsi e camminare verso l'equità e la solidarietà fra le generazioni.

In partenza, è importante cercare di chiarire cosa si intenda per *equità generazionale* e quali possano essere i criteri che ne permettano la realizzazione, particolarmente in riferimento all'infanzia.

Secondo P. Donati, l'equità generazionale ha un significato complesso in rapporto alle diverse sfere in cui può o non può essere raggiunta. Se ne possono distinguere e considerare almeno tre. Innanzitutto, l'equità tra le generazioni deve riguardare *l'uso delle risorse disponibili per i differenti gruppi d'età in un determinato momento*. In altre parole, significa distribuire le risorse disponibili in base ad un criterio di giustizia tra le diverse generazioni. In questo senso, ci si deve interrogare su "quanto" nella nostra società viene dato ai bambini in proporzione a "quanto" viene dato agli adulti e agli anziani. Per risolvere i problemi relativi alla giustizia nella distribuzione delle risorse, è necessario adottare due criteri di base. Il primo è l'adozione di regole di *compatibilità*, per cui quello che viene dato ad una generazione deve essere equilibrato con quello dato ad un'altra. Il secondo è *l'adozione di misure che siano a loro volta produttive*, ossia che possano creare ulteriori risorse stimolando la solidarietà, l'aiuto e la cooperazione fra una generazione e l'altra. È chiaro che la produttività delle misure non interessa solo il presente, ma anche il futuro. Di fatto, quello che oggi si fa per le nuove generazioni avrà ripercussioni su quello che esse a loro volta saranno in grado di fare in futuro.

Il secondo ambito nel quale l'equità tra le generazioni deve essere realizzata è *il passaggio di risorse da una generazione a quella successiva*. A questo riguardo è necessario analizzare *l'impatto generazionale*, ovvero tutto ciò che una generazione lascia a quella successiva e come tale eredità influenza le possibilità di quest'ultima. L'impatto ha aspetti culturali (valori, norme, stili di vita che sono trasmessi alle nuove generazioni), aspetti psicologici (la sicurezza e la fiducia che gli adulti devono ispirare ai loro figli), aspetti economici (una maggiore o minore quantità di risorse e lavoro che le generazioni più vecchie possono lasciare), aspetti ecologici (una generazione può lasciare alla successiva un ambiente più o meno degradato e con maggiori o minori risorse). In questo senso più

ampio, quindi, equità generazionale vuol dire investire nelle generazioni emergenti in modo da attrezzarle adeguatamente per far fronte alle sfide del futuro, tenendo conto della progressiva riduzione delle risorse a disposizione operata dalle generazioni che le precedono. Per risolvere questi problemi è indispensabile che il rapporto tra quanto è prodotto e quanto è consumato sia positivo.

Infine, l'equità va raggiunta – ed è la terza sfera da considerare – *all'interno delle nuove generazioni*. Riguarda in pratica il trattamento dei nuovi nati in relazione al tipo di famiglia di appartenenza e alle sue possibilità effettive di assicurare e distribuire risorse. Questo fattore implica differenti possibilità di realizzazione personale. C'è differenza, per esempio, tra nascere e crescere in una famiglia come figlio unico e come fratello o sorella. In questo senso l'equità generazionale implica l'esigenza di eliminare, o almeno bilanciare, gli svantaggi che dipendono dal fatto di far parte di famiglie con diversi "carichi" generazionali (non solo un figlio o più figli, ma anche i nonni e – oggi capita – i bisnonni). Se questa esigenza non viene tenuta presente, allora anche i rapporti tra pubblico e privato possono diventare pesantemente discriminanti nei confronti dei bambini. Alcuni di loro saranno avvantaggiati mentre altri saranno penalizzati a causa delle scelte generazionali dei loro genitori. Per questo motivo le politiche pubbliche devono ispirarsi a due criteri principali. Prima di tutto, i soggetti in età evolutiva dovrebbero avere le stesse possibilità di usufruire dei servizi sociali, indipendentemente dalla composizione, dal livello sociale, culturale ed economico della propria famiglia. Il secondo criterio è che le famiglie senza figli (e in questa categoria si fanno rientrare anche le ditte) dovrebbero pagare un carico fiscale maggiore rispetto alle famiglie che hanno figli. In tal modo, a differenza di quel che spesso capita oggi, il sistema di tassazione favorirebbe le famiglie con figli piuttosto che quelle senza.

Cercare di risolvere la questione dell'equità generazionale all'interno e tra le generazioni, affrontare i problemi sociali nelle relazioni fra le generazioni e promuovere il miglioramento degli scambi intergenerazionali rappresentano i prioritari impegni di chi ha a cuore i problemi dell'infanzia come categoria sociale, giacché costituiscono la via per realizzare «l'inserimento e l'integrazione del bambino, come persona dotata di pieni diritti, nella vita sociale»¹⁰ e presuppongono il riconoscimento della generazione emergente come l'unica vera risorsa per il presente e per il

¹⁰ SGRITTA, *La condizione dell'infanzia* 280.

futuro della società.

L'urgenza di rispondere alle esigenze delle nuove generazioni in misura non diversa da come la società tratta le generazioni adulte ed anziane, infatti, deriva proprio dalla convinzione che l'infanzia sia una risorsa fondamentale per il benessere di un paese. Che l'equità e la solidarietà leghino fra loro le generazioni non è pertanto soltanto una questione di giustizia nei confronti delle generazioni emergenti, ma rappresenta l'interesse generale della società. La non considerazione e l'impoverimento di questo "capitale umano" sono destinati ad influenzare negativamente le capacità della società di affrontare i suoi impegni futuri. E non soltanto perché ciò potrebbe indebolire le motivazioni delle giovani generazioni all'impegno per il miglioramento della società, ma soprattutto perché la pratica diffusa dell'individualismo, del funzionalismo e della discriminazione condurrebbe al depotenziamento dell'etica della solidarietà, della responsabilità e dell'impegno.

All'infanzia non può essere negata una soggettività sociale e, perciò, una *cittadinanza*, che va riconosciuta ed attuata in modo nuovo, a partire dal riconoscimento dei diritti e dei doveri del bambino in quanto tale. Sono stati riconosciuti molti diritti di categorie di bambini in condizioni particolari (handicappati, malati, abbandonati, abusati ecc.), ma i diritti del bambino nella famiglia e in situazione "normale" non sono stati problematizzati e tematizzati. I bambini non solo devono essere riconosciuti come soggetti sociali attivi e depositari di diritti, ma anche diventare sempre più consapevoli della loro condizione. Deve cioè essere data loro l'opportunità di parlare per sé e di assumersi le proprie responsabilità, in famiglia, a scuola e in tutti i luoghi dove vivono e agiscono quotidianamente. Per questa via l'infanzia potrà trovare nel contesto sociale l'ambiente adatto alla sua crescita e contribuire alla vita e allo sviluppo della società e della civiltà.

L'impegno per ristabilire l'equità generazionale deve essere considerato uno dei più importanti obiettivi che lo sforzo comune dei singoli, delle famiglie e delle associazioni e le politiche sociali devono perseguire. Tale impegno non può che fondarsi sul comune orientamento verso il soddisfacimento dei diritti di ogni persona – e quindi del bambino – nella vita concreta quotidiana e sull'assunto "relazionale" che ogni persona – e quindi il bambino – è un processo relazionale di reciprocità tra un *io* e un *altro*, in qualsiasi campo e a qualsiasi livello di intervento sociale. Questo processo inizia in famiglia ma non si esaurisce in essa. Infatti, i bisogni sociali dei bambini non possono essere trattati soltanto all'interno della

famiglia, ma vanno considerati alla luce della adeguatezza delle relazioni tra i bambini e l'ambiente sociale nel quale essi quotidianamente vivono. Qualsiasi tipo di intervento (preventivo, assistenziale, promozionale, di recupero) deve agire sulla rete dei legami sociali nei quali i bambini sono inseriti più che sugli individui. Per realizzare tutto ciò è però indispensabile impostare un nuovo dialogo tra le famiglie e le istituzioni sociali, che sia ispirato alla reciprocità ed all'equità nei confronti delle nuove generazioni e permetta di raggiungere un nuovo e dinamico equilibrio tra le famiglie e gli altri ambiti sociali (lavoro, scuola, attività associative e civiche, tempo libero) che tenga presente la "variabile generazionale".

Soltanto un intreccio generazionale dinamico ed equo, nel quale non solo l'infanzia, ma ciascuna generazione abbia piena cittadinanza e, quindi, l'effettiva possibilità di vivere e realizzarsi nella solidarietà con le altre, può essere ambiente "sano" per il bambino. Il cammino verso l'equità non si presenta certo facile e deve essere compiuto da famiglia e società insieme. Si tratta, infatti, di dare significato e forma "sana" all'intreccio, fondandolo su un modo nuovo di intendere le generazioni, che consideri il senso della generatività come caratteristica propriamente umana e come condizione di possibilità della solidarietà intergenerazionale. Per questo, si ritengono percorsi possibili la riappropriazione da parte della famiglia e, a suo modo, della società della specifica capacità generativa e l'alleanza tra famiglia e società al fine di realizzare l'equità e la solidarietà fra le generazioni.

Potrà forse sembrare che ci si diriga oltre la specifica questione infantile, che costituisce l'oggetto di questo lavoro. In realtà, come del resto si è già cercato di giustificare, il tentativo di risolvere la questione generazionale è preliminare ed indispensabile per ridare al bambino soggettività e cittadinanza nella nostra società. Inoltre, un'analisi ambientale della condizione infantile non poteva non considerare l'intreccio generazionale come ambiente "del" e "per" il bambino. Per questo evidenziare le condizioni di possibilità e le vie di attuazione di una «*ecologia delle generazioni*»,¹¹ è sembrato un passo fondamentale nel cammino verso un'*ecologia umana dell'infanzia*.

2.2. *La generatività come origine e fondamento dell'intreccio fra le generazioni*

¹¹ DONATI Pierpaolo, *Il malessere generazionale della famiglia: dove va l'intreccio fra le generazioni?*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Quarto rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1995, 82.

Il caratteristico “malessere generazionale” del nostro tempo si concretizza, sinteticamente, nella difficoltà della famiglia a generare – in senso biologico, psicologico, culturale, etico, spirituale – e nel fatto, connesso al primo, che le generazioni faticano a relazionarsi fra loro in modo soddisfacente, sia nella famiglia che nella società.

Se si osserva, in particolare, la condizione della generazione emergente, dei bambini di oggi – e non solo di quelli in manifesta e conclamata difficoltà –, si può ricondurne la problematicità al fatto che essi spesso sentono di non essere stati veramente generati, e, di riflesso, sentono di non riuscire a generare qualcosa di significativo nella propria vita. Per questo non riescono a trovare un’identità generazionale: essi si sentono senza radici (non generati), senza futuro (non generativi) e senza legami fra loro e con le altre generazioni. Ma il peggio è che gli adulti stentano ad avvertire il bisogno che i bambini hanno di questi legami.

Il malessere non colpisce solo le nuove generazioni, ma anche le altre e lo stesso intreccio nel quale esse sono coinvolte. Pur non essendo l’unico, la famiglia è il luogo privilegiato di tale intreccio e, perciò, quello dal quale più evidenti emergono i sintomi della crisi, ma, allo stesso tempo, è da essa che può e deve prendere avvio la soluzione della crisi sia familiare che sociale. Alla famiglia, infatti, va riconosciuta una propria e specifica soggettività sociale, ossia essenziali potenzialità e funzioni sociali sulle quali impostare l’azione delle istituzioni e il futuro della società.

Proprio per questo, per sanare il malessere e ristabilire equità nell’intreccio, si deve partire dal ridefinire l’identità generativa della famiglia, cioè la sua capacità di dar vita a tutte le generazioni che ne compongono l’intreccio, di metterle nella condizione di “conversare” in un contesto di reciprocità “comunitaria” e, in particolare, di *generare* e rendere *generative* le nuove generazioni. Affermare che la famiglia deve tornare ad essere sorgente generazionale non significa, in sé e per sé, che in essa materialmente debbano esserci figli, né uno, né tanti, ma che le persone e le coppie sono chiamate a vivere un’apertura spirituale e culturale al senso e al valore della continuità generazionale, sia propria che altrui, manifestandola attraverso l’impegno e le azioni concrete. Di fatto, ci sono persone e coppie senza figli che realizzano in modo esemplare il senso generazionale della vita e della famiglia, mentre ci sono persone e coppie che hanno figli ma che non li hanno mai generati. Il malessere generazionale attuale indica che si sono prodotti nuovi e forti squilibri nelle relazioni

familiari e parentali, ma ciò non vuol dire che tali squilibri debbano portare alla distruzione della famiglia come relazione di piena reciprocità fra *gender* e fra generazioni. Al momento risulta difficile trovare soluzioni e vie d'uscita adeguate alla crisi generazionale che si costata, ma non per questo ciò è da ritenere impossibile. Bisogna mettere basi solide e sensate sulle quali produrre innovazioni in grado di innescare nell'intreccio generazionale dinamiche virtuose anziché patologiche o perverse, in modo che tutte le generazioni, pur mantenendo ciascuna la sua specificità e originalità, possano integrarsi nella reciprocità e nella solidarietà.

Il termine "intreccio" va inteso in senso neutrale: un intreccio può essere percepito come una costrizione o come una gabbia, ma può anche offrire risorse preziose, indicare una via da seguire, aiutare a fare scelte sensate, spronare a superare l'incertezza delle decisioni da prendere quotidianamente. A prescindere dalla forma dell'intreccio, che è di fatto in gran parte determinata da fattori strutturali (come, per esempio, quelli demografici), sono le persone e la cultura che esse producono e trasmettono a dirigerne la dinamica e a darvi un senso. È allora possibile dare orientamento ai profondi cambiamenti familiari in atto recuperando una visione e una teoria generativa della famiglia. Ciò permette di vedere la famiglia come *forma sociale generativa*, cioè capace di dar vita in senso pieno alle generazioni. Alla base di tale teoria stanno due assunzioni fondamentali. Prima di tutto, la famiglia deve essere ridefinita all'interno delle reti di parentela, non più solo in rapporto ai legami di sangue e di affinità, ma anche ai legami sociali costruiti attraverso relazioni vitali quotidiane, nelle quali l'identità familiare (di padre, di madre, di figlio) va cercata e sostenuta giorno per giorno. In secondo luogo, la famiglia non può essere considerata equivalente alla semplice coabitazione. Abitare nella stessa casa non significa necessariamente essere una famiglia, ma identifica semplicemente un aggregato domestico. «La famiglia è, invece, l'insieme di persone che condividono un affidamento reciproco totale come genitori e come generati, in un senso che fa della generatività qualcosa che non può essere ridotto a un singolo aspetto, come la mera trasmissione biologica oppure l'alimento materiale».¹² Per essere realmente famiglia, quindi, occorre produrre e manifestare generatività, la quale è una relazione che comporta molto di più dell'abitare sotto uno stesso tetto.

Partendo da questi due assunti, si può osservare e interpretare l'attuale

¹² *Id.*, *La famiglia come reticolo* 16.

morfo-genesi familiare in modo diverso. Vi sono indubbiamente tendenze all'individualizzazione, alla frammentazione dei nuclei, alla rottura dei legami familiari e al conflitto, ma i cambiamenti familiari non vanno solo in questa direzione. In tal caso, si riconoscerebbe l'impossibilità della famiglia di diventare il soggetto culturale e sociale di un futuro positivo per tutta la società. Bisogna sforzarsi di vedere anche "altri" intrecci.

Se si osserva bene, gli scambi e le responsabilità fra genitori e figli oggi non diminuiscono ma aumentano, così, come per esempio, le relazioni fra le altre generazioni, tra figli adulti e genitori anziani. Seppur in una situazione di malessere e anche se non in modo eclatante, affiorano nuove forme di solidarietà, nascono un nuovo senso della paternità e della maternità e nuove alleanze e reciprocità fra *gender* e fra generazioni. Di fatto, si assiste al sorgere, il più delle volte silenzioso, di nuove reti cooperative fra persone che condividono un'idea precisa di ciò che comporta essere famiglia. Si fa strada un senso d'identità collettiva dell'essere famiglia che va in direzione opposta rispetto alla chiusura individualistica, all'indebolimento dei legami e alla frammentazione dei nuclei familiari. La famiglia, per uscire dall'appiattimento del presente, sembra manifestare, implicitamente o esplicitamente, l'urgenza di riflettere in modo nuovo sulla struttura generazionale che le è propria, sia come propensione alla discendenza, sia come luogo della compresenza fra "generati" in ruoli diversi, in differenti età della vita, come soggetto delle generazioni e luogo della generatività. Anche questi sono segni e direzioni di cambiamento che danno origine a forme familiari che sarebbero da osservare di più, per valorizzarle, incentivarle e scoprirne e dividerne la forza, giacché la costruzione culturale del futuro avviene attraverso l'intreccio generazionale.

Alla luce dei cambiamenti osservati, si può dire con P. Donati che *«sentirsi famiglia vuol dire – sempre più, e non sempre meno –, sentirsi legati ad altri come progenitori e come generati in una comune matrice esistenziale, la quale ci dà una collocazione nel mondo*. Questa collocazione sta nel nodo in cui si incrociano fra loro le relazioni verticali (fra generazioni) e quelle orizzontali (fra generi, nella coppia, là dove due discendenze familiari si incontrano e si intrecciano), secondo un codice simbolico dell'amore che lega l'affetto filiale a quello unitivo della coppia che genera».¹³ Queste relazioni non possono essere scisse, disintegrate, ed è per questo che la famiglia, nonostante i fallimenti, non può rinun-

¹³ *Ivi* 18.

ciare a tentare e ritentare di *ri-generarsi* in tal senso.

In questa direzione, anche la *trasmissione generazionale* nell'ambito familiare va ripensata in rapporto ai mutamenti della famiglia. Come tale, è un problema connesso al modo nel quale le generazioni si intrecciano. Se l'intreccio vuol generare nuove solidarietà, accordi e reti di connessione, invece di contraddizioni, vuoti, conflitti e patologie, può farlo ridefinendo il senso e le modalità di tale trasmissione.

Nelle attuali condizioni storiche *trasmissione familiare* non significa più il trasferimento di qualcosa (un ruolo o un patrimonio familiare, per esempio) da un ascendente a un discendente ("di padre in figlio"). Tale idea è svanita perché è stata negativamente associata a quella di "coazione a ripetere". Oggi si fatica a pensarla anche mediante l'immagine di una "corsa a staffetta", in cui un corridore passa il testimone all'altro, giacché la fine della modernità rifiuta questa rappresentazione – la corsa – riferita all'ormai illusorio "lineare progresso".

L'idea di trasmissione deve trovare espressione – deve trasmigrare – in altre rappresentazioni. Trasmissione può allora voler dire che i valori non sono tanto da riprodurre tali e quali (il che è impossibile), ma devono essere riattualizzati a modo proprio da ogni generazione. Ci sono valori che una generazione può tradire, trasgredire, dimenticare e che la successiva deve incaricarsi di raccogliere, riscoprire, reinterpretare, riattualizzare, in interazione con quelle precedenti e anche con quelle future, non ancora presenti. La trasmissione deve diventare capacità di vivere sensatamente il presente, di inventarlo, non nel vuoto, ma nella tensione fra la memoria storica, che si deve continuamente esplorare ed interrogare, e la dimensione profetica dell'esistenza personale e sociale, come anelito ad un mondo umano migliore.

In questo senso *capirsi fra generazioni* diventa un *migrare altrove*, cioè imparare un'altra lingua – il modo di comunicare delle altre generazioni –, imparare che cos'è e come si fa "famiglia" qui e adesso, sapendo di essere collocati in un contesto che, forte del suo "pensiero debole", offre pochi punti di riferimento. Bambini, giovani, adulti, anziani, tutti dobbiamo farci migranti, trasmigratori fra le generazioni, proprio aprendoci ad un nuovo senso della generazionalità, che è prima di tutto generatività. È questa l'unica via per mettere in relazione equilibrata e dinamica le diverse generazioni con le loro differenze e per tener conto che oggi non solo le società e non solo le famiglie diventano multigenerazionali, ma anche ogni singola persona diventa multigenerazionale, in quanto – di fatto – fa parte di molte e diverse generazioni (figlio, padre, nonno e, insieme,

prima bambino, poi giovane, poi adulto, poi anziano) e deve coordinare un'identità generazionale multipla e complessa. Solo in questo migrare fra una generazione e l'altra è possibile ritrovare se stessi, la propria identità originaria, la propria matrice familiare, in modo da poter discernere la propria storia evolutiva, personale, generazionale e più ampiamente collettiva.

Anche la società intera, che peraltro si fonda essa stessa sulla generatività, non può che trarre beneficio dal fatto che nell'intreccio generazionale si riesca a realizzare un adeguato equilibrio fra identità e differenza, fra distacco e coinvolgimento e fra autonomia e solidarietà per ciascuna generazione. Per questa ragione, fermo restando che la famiglia è il centro delle mediazioni fra le generazioni, si deve riconoscere che anche la società ha un ruolo sempre più importante in tali mediazioni e deve perciò agire insieme alla famiglia.

Dunque, una *teoria generativa delle generazioni deve riguardare anche la società*, intesa come l'ambiente più ampio e generalizzato nel quale l'intreccio generazionale si realizza. Del resto, che la generazione sia un fatto sociale oltre che familiare è insito nella stessa definizione che la prospettiva relazionale assume. La generazione è infatti l'insieme delle persone che condividono l'"incrocio" di due relazioni: quella definita dalla loro posizione nella discendenza della propria famiglia incrociata con quella definita a livello societario dalla loro età sociale. Figli giovani, figli adulti, figli anziani, genitori giovani, genitori adulti, genitori anziani, nonni "giovani", nonni adulti, nonni anziani: sono queste le nuove generazioni che emergono dall'attuale complicato intreccio. La questione si fa complessa ma anche ricca, come, d'altra parte, è complessa la realtà (l'intreccio fra le generazioni) che si vuole osservare, interpretare e riorientare.

Una società che vuol diventare generativa può e deve *entrare nell'intreccio*, ideando appropriati adattamenti e innovazioni. Il primo compito che le è proprio e quello di intervenire in modo da contribuire a «dar vita a una famiglia fisiologicamente [– ovvero non patologicamente –] *intrecciata*».¹⁴ Certamente non è un impegno facile, perché richiede dei sacrifici, la rinuncia a calcoli utilitaristici, la capacità di gestire i conflitti e la solidarietà fra le generazioni che si intrecciano nella e attraverso la famiglia. Del resto, dall'intreccio generazionale dipende la qualità della vita sociale di oggi e di domani, non solo dei bambini, ma di tutte le genera-

¹⁴ *Id.*, *Il malessere* 47.

zioni, la possibilità di orientare il futuro verso l'umanizzazione e di offrire un ambiente positivo e vivibile ai bambini.

2.3. *Famiglia e società alleate per una nuova cultura generazionale*

Per affrontare le sfide che derivano dagli aspetti fisiologici e patologici dell'intreccio generazionale e per ristabilire in esso equità e solidarietà, la famiglia e l'intera organizzazione sociale devono ripensarsi e organizzarsi per generazioni. L'equità fra le generazioni in senso relazionale, infatti, non può essere riferita né al solo privato (relazioni di filiazione e parentali) né al solo pubblico (lavoro, sicurezza sociale, redistribuzione delle risorse, diritto di accesso ai servizi ecc.), ma ad entrambi. I due ambiti sono strettamente ed indissolubilmente connessi. Pertanto, l'impegno per l'equità deve essere il comune compito delle famiglie nella sfera privata, delle istituzioni nella sfera pubblica, e delle due congiuntamente nelle relazioni fra le due sfere. Quel che appare difficile è pensare e realizzare le modalità positive di connessione fra l'azione della famiglia e dell'organizzazione sociale.

Come già rilevato, la famiglia sta cercando la via per *mediare* fra le generazioni, ma non potrà realizzare pienamente tale mediazione senza che la società si impegni nella stessa direzione. Il più delle volte, negli intrecci intergenerazionali familiari si tenta di compensare le carenze e i vuoti di comprensione e di scambio concreto attraverso l'affetto e la buona volontà. Queste risorse, però, sono alquanto incerte, oltre che scarse. Non sono sufficienti per assicurare la qualità di vita delle persone e per rendere solida la loro identità e non possono costituire la base del necessario patto fra le generazioni. Tale patto si fonda infatti su premesse precontrattuali che si radicano e si realizzano nella reciprocità propria delle relazioni familiari, ma deve anche precisare i diritti e gli obblighi reciproci delle generazioni in rapporto alla situazione storico-sociale che si sta vivendo, i quali devono avere riconoscimento pubblico. Tutto ciò comporta un rinnovamento dell'*alleanza tra famiglia e società*, che conduca alla ridefinizione in senso generazionale dell'una e dell'altra e che le metta in grado di gestire attraverso un lavoro concorde i problemi di ogni generazione, cercando di coniugare integrazione e differenziazione, autonomia e solidarietà, individuazione e creazione di beni comuni fra di esse.

Tre sono i nuclei problematici che richiedono azione di famiglia e società come alleate e verso i quali deve orientarsi l'intervento sociale.

Anzitutto, si costata che la famiglia è insieme vittima ed agente degli squilibri generazionali: è vittima perché la società scarica su di essa il problema della fisiologia, e in particolare dell'equità, nell'intreccio generazionale; è agente, perché le famiglie attuano strategie generazionali in funzione di obiettivi "privati" e non sempre prosociali e orientati al bene comune.

Inoltre – ed è il secondo nucleo – la famiglia è impegnata a cercare soluzioni ai problemi dell'intreccio attraverso nuove modalità di vivere il suo "tempo generazionale" (il tempo dell'essere generati e del generare; il tempo di essere figlio, che si intreccia con quello di essere padre, e, talvolta, nonno) proprio mentre la società muta continuamente e velocemente il senso del tempo sociale (il tempo in cui si è bambini, in cui si è giovani, in cui si è adulti, in cui si è anziani; il tempo in cui è socialmente atteso e legittimato che si facciano o che non si facciano certe cose) in tutte le altre sfere di vita e di azione.

Infine, l'urgenza spinge la società a porsi il problema di ristabilire l'equilibrio dinamico fra le generazioni, cioè un intreccio generazionale configurato in modo fisiologico, attraverso adeguati collegamenti fra la sfera privata della famiglia e quella pubblica dello Stato sociale: tale obiettivo è complesso perché richiede precisi impegni sia da una parte che dall'altra.

Non è poi da dimenticare che il problema dell'equità generazionale non può essere visto soltanto come un problema di giustizia pubblica (non è solo questione di cosa dare a giovani ed anziani nella distribuzione delle attuali risorse collettive nazionali o locali, e di cosa lasciare alle nuove generazioni di bambini appena nati o che ancora devono nascere), ma è fondamentalmente il problema della qualità delle relazioni fra le generazioni nel privato, nel pubblico, e fra queste due sfere, affrontato da una società che ha un progetto umano e sano per il proprio futuro. Non si tratta quindi soltanto di ridistribuire risorse, arbitrare i conflitti, proteggere le generazioni svantaggiate, ma è necessario «*costruire le solidarietà possibili fra le generazioni*»,¹⁵ che devono ispirarsi ad una maggiore giustizia in tutti gli ambiti, la quale si deve concretizzare in regole che servano da quadro di riferimento stabile per le famiglie. Tali regole devono fondarsi su criteri di equità nelle reciproche relazioni e di solidarietà dinamica fra

¹⁵ ID., *Possiamo affrontare il "difficile intreccio" fra le generazioni senza rinnovare l'alleanza tra famiglia e società?*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Quarto rapporto Cisc sulla famiglia in Italia*, Milano Paoline 1995, 388.

le generazioni. Per questa via le famiglie saranno in grado di attivare relazioni intergenerazionali equilibrate e dinamiche.

A tutto ciò consegue che, nella pratica, la scelta di base sulla quale la società deve fondare la sua azione è quella di investire sulla famiglia multigenerazionale, cioè su quella che vive quotidianamente scambi reciproci fra almeno due generazioni. Il che comporta il passaggio da politiche sociali che privilegiano singoli gruppi d'età, a una politica sociale che progetti e realizzi i suoi interventi tenendo presente tutto il ciclo di vita delle generazioni, attraverso un approccio trasversale ed universale. Concretamente, si tratta di ripensare i modi di fruizione e di distribuzione delle risorse sociali lungo l'intero ciclo di vita, in maniera da renderle accessibili a tutte le generazioni attraverso forme di scambio e di solidarietà flessibili e sinergiche fra di esse.

In sintesi, si può dire che l'alleanza fra famiglia e società per ristabilire l'equità nell'intreccio fra le generazioni prevede l'apertura consapevole, nella sfera privata e in quella pubblica, di una *questione generazionale*, che abbia lo scopo di creare accordi reciproci fra le generazioni, attraverso il sostegno e l'orientamento alle trasformazioni che vanno verificandosi nelle relazioni familiari. Inoltre, tale alleanza comporta l'impegno comune (famiglie, stato, mercato, settore dei servizi) per affrontare la questione generazionale nelle sue connessioni pubblico-private. Le soluzioni non possono risolversi in politiche ristrette centrate solamente sui singoli gruppi d'età e neppure sul ciclo di vita concepito come un indifferenziato succedersi delle diverse età. È necessario invece affrontare i problemi dell'autonomia e dell'interdipendenza fra le diverse generazioni in modo da avviare fra loro circuiti virtuosi e positivi. Gli interventi devono essere orientati alla soluzione dei problemi dell'intreccio, non a quelli dei singoli ed isolati soggetti o dei vari nodi delle reti intergenerazionali.

Un cambiamento come quello necessario a livello sociostrutturale e politico non può che prodursi in relazione ad una nuova *cultura generazionale*, la quale parta dal presupposto che la generazione ha una dimensione temporale (riferita all'età sociale dell'individuo e al corso della vita) e una dimensione procreativa-generativa (legata alle relazioni intragenerazionali ed intergenerazionali), e che ha implicanze personali, familiari e sociali.

Una cultura generazionale deve prevedere e realizzare *legami sociali di reciprocità*, che contribuiscano a sviluppare nei singoli un'identità personale. La reciprocità è, infatti, il paradigma delle relazioni interpersonali e generalizzate, sia nell'ambito familiare-parentale, sia nei confronti del-

l'altro generalizzato.

Una cultura generazionale deve esplicitare uno specifico ed organico *complesso di diritti-obbligazioni*, in risposta alla messa in fluttuazione dei diritti reciproci fra genitori e figli e, in particolare, fra generazioni discendenti contigue o non. I diritti degli ascendenti restano ancora assicurati, giacché gli adulti hanno la voce e il potere per farsene difensori, ma non è così per i diritti dei discendenti. Sulla carta, a livello legislativo, sia in Europa che in Italia, si è cercato di rafforzare la solidarietà dovuta dai genitori ai figli, più in generale, dagli adulti ai bambini. Di fatto, però, il patto intergenerazionale si mostra, anche sotto l'aspetto giuridico, lacunoso e contraddittorio soprattutto quando le relazioni diventano problematiche o si rompono. L'errore di partenza che ha generato questa situazione è il fatto di aver considerato i diritti come "titoli di possesso" da parte dei singoli, bambini o adulti che siano. In prospettiva relazionale i diritti sono relazioni, non cose; sono regole, istituzionalmente definite, che specificano quello che le persone devono e possono nel relazionarsi l'una con l'altra. Soprattutto nelle relazioni intergenerazionali, i diritti non si riferiscono tanto a cose da avere o non avere quanto piuttosto alla possibilità di inserirsi attivamente in relazioni sociali che possono essere di aiuto reciproco, oppure di ostacolo, allo sviluppo personale.

Una cultura generazionale deve necessariamente concretizzarsi in una *politica generazionale* che proponga le mete e gli strumenti atti a favorire le relazioni fra le generazioni e quindi ad alimentare la capacità generativa (sentirsi generati e generare) dei soggetti, delle famiglie e anche, nel modo che loro compete, delle istituzioni che compongono l'organizzazione sociale. Una politica così intesa esprime un contratto generazionale che non è solo un affare di partiti politici, ma che deve essere il frutto di un'autentica società civile, in quanto riesce ad esprimere un progetto e a realizzare un intreccio di relazioni generazionali eque e vivibili tanto nella sfera privata quanto in quella pubblica.

La cultura ha una profonda dimensione etica che la rende solida e le dà senso. Così, anche la cultura generazionale fa riferimento ad un'*etica generazionale*, un'elaborazione etica delle regole che guidano gli scambi sociali, che dia senso ai diritti e ai doveri che i singoli devono avere nell'uso delle risorse in rapporto alla propria età e che orienti le generazioni a trovare il giusto modo di relazionarsi, senza rischiare di separarsi o di confondersi. L'etica generazionale rimanda ad un'etica dell'interdipendenza e, a maggior ragione, ad un'etica della reciprocità nelle relazioni, poiché la generazione è un bene relazionale e si può produrre e fruire sol-

tanto insieme. Se questa etica manca, come di fatto succede, bisogna ricostruirla. Tale compito non può essere assolto da un singolo individuo, o da una singola generazione, ma deve coinvolgere l'intera società.

Fondamentalmente, «bisogna riscoprire il fatto che l'essere umano è civile in quanto è generazionale: non importa se, per qualche giustificato motivo, non ha individualmente procreato i "suoi" figli, qualora sia spiritualmente e concretamente aperto ai figli degli altri».¹⁶ Partendo da questo presupposto, è necessario cercare insieme, rinegoziandolo, il modo equo di relazionarsi fra generazioni nella solidarietà, nel coinvolgimento ma anche nel distacco e nella differenza, nel contesto spazio-temporale concreto. Questa è la via possibile e praticabile per dare alla famiglia il contenuto d'impegno, la stabilità di aspettative, e quindi di fiducia, necessari, sui quali si costruisce la felicità di essere figli, genitori, nonni e, oggi più spesso, bisnonni.

La preoccupazione che guida in questa ricerca è ecologica, in quanto mira ad assicurare ad ogni generazione un ambiente vitale e sano, ma non solo nel senso fisico, sanitario, materialistico: è anzitutto un'istanza di *ecologia umana*. Solo rispondendo a questa istanza sarà possibile dar vita ad una cultura generazionale, ridando alla nostra civiltà il senso della generazionalità e riorientandone il cammino verso un mondo più umano.

In questo cammino, inserito in un intreccio ricco, accogliente e dinamico, il bambino non può che trovarsi a suo agio, soggetto e cittadino in una società che non si stanca di ricercare e di costruire ciò che è pienamente umano.

¹⁶ *Ivi* 403.

POSTFAZIONE

L'attuale situazione dell'infanzia nella società e nei vari e concreti ambiti sociali appare contraddistinta da una generale inadeguatezza relazionale, alla radice della quale sembra esserci una crisi etica riguardante la civiltà intera e una crisi relazionale che coinvolge gli adulti, spesso incapaci di mettersi in rapporto dialogico, reciproco e costruttivo con i bambini.

Volendo trovare una categoria che esprima sinteticamente la condizione dei bambini, quella di "incompiutezza" sembra essere particolarmente adatta e significativa.¹ I soggetti in età evolutiva, «prigionieri all'interno di una società adulta»,² non solo sono trattati come esseri incompiuti e parziali, ma, allevati e accompagnati nel loro sviluppo personale da genitori e adulti incompiuti,³ sono condannati a tale incompiutezza, sia nel concreto della vita che, a monte, nel pensiero e nelle teorie di chi si dovrebbe occupare di loro. Ma il bambino, in qualunque fase del suo sviluppo si trovi, è un "intero", così come l'adulto che è una «totalizzazione in corso»,⁴ una compiutezza sempre in cammino, una persona che

¹ L'incompiutezza come caratterizzazione del bambino è da ritenere un contributo terminologico tipico e distintivo dell'analisi e della interpretazione della condizione infantile in ambito italiano (cf SCURATI Cesare, *Il bambino: un paradigma perduto?*, in *Vita e Pensiero* 71 (1988) 6, 427). Cf anche MORO Alfredo Carlo, *Il bambino incompiuto nella società complessa del 2000*, in *La famiglia* 21 (1987) n. 125, 32-51. Si veda anche, a questo proposito, ID., *Perché* 1-6, in cui vengono esposti i motivi della scelta del titolo della rivista interdisciplinare *Il bambino incompiuto* che si occupa dei problemi dei soggetti in età evolutiva con l'intento di giungere ad una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza.

² FERGUSON Harvie, *Reclusione e infanzia*, in *Rassegna Italiana di Sociologia* 24 (1983) 3, 403.

³ Cf CAFFO Ernesto, *Difendere l'infanzia*, in *La famiglia* 24 (1990) 140, 65-66.

⁴ LAPASSADE Georges, *Il mito dell'adulto: saggio sull'incompiutezza dell'uomo* [*L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Les Editions de Minuit 1963], Bologna, Guaraldi 1971, 271.

ha qualcosa da dire e da dare agli adulti che gli vivono accanto, alla famiglia, alla società. Per questo i problemi che lo riguardano sono problemi sociali, non solo individuali o familiari, e interpellano anche la società.

Il realismo, talvolta duro, di P. Donati consente di evidenziare l'equivocità e la drammaticità della questione infantile. Ma non basta limitarsi a descrivere la condizione sociale dei bambini. L'Autore stesso non si ferma all'analisi, ma prospetta cammini di cambiamento. La questione infantile deve e può essere risolta e tale soluzione deve partire da un cambiamento culturale, sul quale impostare una trasformazione in senso positivo delle strutture. La storia dell'umanità insegna che le rivoluzioni culturali, per quanto lunghe, difficili e in qualche misura utopiche, sono alla base di quelle strutturali e che, anzi, di queste ultime sono la condizione effettiva di realizzabilità. Il cammino culturale verso l'*ecologia umana dell'infanzia* tenta proprio di proporre percorsi possibili in grado di condurre alla ristrutturazione degli ambienti dell'infanzia affinché siano *biotopo* per ciascun bambino.

Ripensare l'ambiente sociale affinché non sia rete che blocca, ma rete che sostiene e dirama energia vitale e che il bambino stesso contribuisce a realizzare: obiettivo audace, stimolante o soltanto utopico? È effettivamente possibile recuperare un criterio di "umanità" socialmente condiviso? O, comunque, in che cosa dovrebbe consistere? Non ci sono forse condizioni strutturali (istituzionali, giuridiche, ecologiche, economiche, politiche, generazionali, demografiche...) che rendono impensabile un percorso di questo genere? Come trasmettere un *ethos*, idee e valori che sembrano essere perduti? Come tradurre in azione la nuova cultura dell'infanzia e per l'infanzia? Tutti questi dubbi sono vinti dalla profonda convinzione che, per quanto ardua, la via della rivalorizzazione del bambino sia una via obbligata di civiltà e umanità e che quella indicata dagli spunti emergenti dall'approccio relazionale ai problemi dell'infanzia sia teoricamente fondata e spendibile anche nell'azione (ne è del resto prova il fatto che l'Autore tanto si sia impegnato e si impegni sul versante delle politiche sociali). Se si vuol interpretarla come un'utopia, resta comunque un'utopia realistica e non da intendere nel senso etimologico di non-luogo, ma nel senso di "buon luogo" (*eu-topos*), di quel *biotopo* dell'infanzia che si è tentato di rintracciare.

La via culturale tracciata grazie al contributo di P. Donati può davvero essere una risposta sociologica significativa e praticabile alla questione infantile. L'ambiente sociale, la rete di relazioni in cui l'infanzia vive e cresce, ripensandosi e riorganizzandosi in rapporto all'"umano" e nel-

l'accoglienza e nel rispetto della novità che ogni bambino porta con sé, può diventare la sua "casa", il luogo nel quale egli è nella condizione di camminare verso la compiutezza e di realizzare con i suoi coetanei e con gli adulti una «danza relazionale»,⁵ che porti alla comprensione reciproca, alla condivisione e alla crescita comune.

⁵ CAFFO Ernesto, *Qualità della vita e diritti dell'infanzia tra bisogni, incertezze, speranze*, in AA.VV., *L'educazione dell'infanzia alle soglie del Duemila: quali valori, quale cultura, quale bambino*, Brescia, Istituto di Mompiano Pasquali-Agazzi 1992, 52 e Id., *Difendere* 66.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *L'immagine del bambino*, in AA.VV., *Bambini per chi? Immagine dell'infanzia e della pedagogia parentale*, Milano, Feltrinelli 1975, 15-84.
- ARIÈS Philippe, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna [L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plan 1960], Bari, Laterza 1984⁴.
- BATESON Gregory, *Verso un'ecologia della mente [Steps to an Ecology of Mind*, New York, Intertext Books 1972], Milano, Adelphi 1977.
- BECCHI Egle, *I bambini nella storia*, Bari, Laterza 1994.
- , *Per una definizione sociale dell'infanzia*, in BECCHI Egle - PINTER Annalisa - ROSSETTI-PEPE Gabriella, *Scuola genitori cultura: ricerca su famiglia, condizione operaia e tradizione culturale*, Milano, Franco Angeli 1975, 11-76.
- , *Retorica d'infanzia*, in BECCHI Egle (ed.), *Metafore d'infanzia*, in *Aut Aut* (1982) n. 191-192, 3-26.
- BECCHI Egle - JULIA Dominique (ed.), *Storia dell'infanzia. I. Dall'Antichità al Seicento. II. Dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza 1996.
- BELLAMY Carol, *La condizione dell'infanzia nel mondo 1996*, Roma, Anicia/ Unicef 1996.
- BERGER Peter L. - BERGER Brigitte, *Sociologia. La dimensione sociale della vita quotidiana [Sociology. A Biographical Approach*, New York, Basic Books 1975], Bologna, Il Mulino 1977.
- BERGER Peter L. - LUCKMANN Thomas, *La realtà come costruzione sociale [The Social Construction of Reality*, Garden City - New York, Doubleday and Co. 1966], Bologna, Il Mulino 1969.
- BERGER Peter L. - BERGER Brigitte - KELLNER Hansfried, *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*, Harmondsworth, Penguin Books 1974.
- BOSSARD JAMES H.S. - STOKER BOLL Eleanor, *Sociologia dello sviluppo infantile [Edizione italiana ridotta di The Sociology of Child Development*, New York, Harper & Brothers 1960³, a cura di BOTTINI Adriana], Milano, Franco Angeli 1969.
- BRONFENBRENNER Urie, *Ecologia dello sviluppo umano [The Ecology of the Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press 1979], Bologna, Il Mulino 1986.

- CAFFO Ernesto, *Difendere l'Infanzia*, in *La famiglia* 24 (1990) n. 142, 62-72.
- , *Qualità della vita e diritti dell'infanzia tra bisogni, incertezze, speranze*, in AA.VV., *L'educazione dell'infanzia alle soglie del Duemila: quali valori, quale cultura, quale bambino*, Brescia, Istituto di Mompiano Pasquali-Agazzi 1992, 51-61.
- CAMBI Franco, *La storia dell'infanzia. Questioni di metodo*, in AA.VV., *Storiografia dell'infanzia. Problemi e metodi*, Fascicolo speciale del Bollettino CIRSE-Ferrara, Supplemento n. 1 di *Ricerche Pedagogiche* n. 98, s.l., s.e., 1991, 33-48.
- , *La storia dell'infanzia: questioni di metodo e di storiografia*, in *Scuola e Città* 42 (1991) 3, 116-124.
- CAPITANO Maria Grazia, *Che cosa è un bambino?*, in *Bambino incompiuto* 3 (1986) 3, 75-80.
- CENSI Antonietta, *La costruzione sociale dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli 1994.
- , *L'infanzia tra protezione e formazione*, in *Scuola democratica* 13 (1990) 4, 61-66.
- CESAREO Vincenzo, *Socializzazione e controllo sociale. Una critica alla concezione dell'uomo ultrasocializzato*, Milano, Franco Angeli 1974.
- CHAMBOREDON Jean Claude - PRÉVOT Jacques, *Il mestiere del bambino. Verso una sociologia dello spontaneo* [*Le métier d'enfant. Vers une sociologie du spontané*, Paris, CERI - ODCE 1975], in BECCHI Egle (ed.), *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli 1979¹, 150-191.
- CHIOSSO Giorgio, *Ripensare l'educazione familiare*, in CHIOSSO Giorgio (ed.), *Nascere figli, Le famiglie italiane verso il 2000*, Torino, UTET 1974, 21-53.
- CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *I segreti dell'infanzia e la società nella letteratura, nelle comunicazioni di massa, nella ricerca storica* [*Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Paris, Payot 1971], Roma, Armando 1974.
- , *Rappresentazioni e status del bambino*, in *Bambino incompiuto* 3 (1987) 2, 61-70.
- COMMISSIONE ITALIANA PER L'ANNO INTERNAZIONALE DEL BAMBINO, *Il bambino nella società italiana contemporanea: riflessione sociologica di base*, Roma, Censis 1980.
- 1^a CONFERENZA PER L'INFANZIA, *La resilienza: dall'ascolto del bambino ad una cultura dell'infanzia. Documento finale*, in *La famiglia* 30 (1996) n. 176, 87-88.
- CONSIGLIO NAZIONALE SUI PROBLEMI DEI MINORI, *Per una politica unitaria dell'infanzia e dell'adolescenza: linee programmatiche*, Roma, s.e. 1987.
- , *I minori in Italia. Prima relazione del Cnm. Rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Milano, Franco Angeli 1989².
- , *Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Milano, Franco Angeli 1990.

- D'AMATO Marina, *Infanzia e pregiudizio. I bambini come li vediamo*, Torino, Nuova ERI 1993.
- DE MAUSE Lloyd (ed.), *Storia dell'infanzia [The History of Childhood]*, London, Souvenir press 1976], Milano, EMME 1983.
- DI NICOLA Paola, *Famiglia, infanzia, adolescenza*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Primo rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1989, 157-185.
- , *Infanzia e politica sociale: immagini a confronto*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Infanzia e salute. Prospettive sociologiche e sanitarie*, Milano, Franco Angeli 1983, 91-108.
- DONATI Pierpaolo, *Equità generazionale e nuova cittadinanza*, in AA.VV., *Politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza*, Milano, Unicopli 1991, 153-171.
- , *Equità generazionale: un nuovo confronto sulla qualità familiare*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Secondo rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1989, 31-108.
- , *Esiste una "normalità" infantile? Riflessioni a partire dalla "de-normalizzazione" della famiglia*, in *Bambino incompiuto* 3 (1986) 2, 15-22.
- , *Famiglia e politiche sociali. La morfogenesi familiare in prospettiva sociologica*, Milano, Franco Angeli 1981.
- , *Il malessere generazionale della famiglia: dove va l'intreccio fra le generazioni?* in DONATI Pierpaolo (ed.), *Quarto rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1995, 27-87.
- , *Infanzia e territorio sociale: dopo la crisi del puerocentrismo*, in *Sociologia* 13 (1979) 2-3, 171-209.
- , *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, Franco Angeli 1993⁵.
- , *Introduzione: quale politica per quale famiglia? Ri-definire e ri-orientare le politiche sociali per la famiglia*, in DONATI Pierpaolo - MATTEINI Monica (ed.), *Quale politica per quale famiglia in Europa. Ripartire dalle comunità locali*, Milano, Franco Angeli 1991, 15-25.
- , *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Franco Angeli 1992².
- , *La famiglia come reticolo inter-generazionale: un nuovo scenario*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Quarto rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1995, 11-25.
- , *La famiglia nella società relazionale: nuove reti e nuove regole*, Milano, Franco Angeli 1991³.
- , *La socializzazione dell'infanzia in una società sana*, in COMMISSIONE PER L'ANNO INTERNAZIONALE DEL BAMBINO, *Infanzia e società. Problemi e prospettive degli anni ottanta. Atti della conferenza nazionale dell'infanzia*, Roma, s.e. 1981, 106-128.
- , *Le nuove mediazioni familiari: le "relazioni invisibili" portatrici di nuovi diritti di cittadinanza*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Terzo rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1993, 23-82.
- , *Lo sviluppo di politiche europee per la protezione di famiglie e bambini: problemi e prospettive*, in *La famiglia* 26 (1992) n. 153, 5-24.

- , *Nuovi bisogni di mondo vitale, ristrutturazione delle reti familiari e strategie socializzative per la prima infanzia*, in GHEDINI Patrizia Orsola (ed.), *Quali prospettive per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia 1988, 135-176.
- , *Osservare/pensare relazionalmente: i presupposti della teoria relazionale della società*, in *Sociologia* 27 (1993) 1-3, 83-128.
- , *Per una cultura dell'infanzia*, in *Bambino incompiuto* 1 (1984) 1, 7-22.
- , *Possiamo affrontare il "difficile intreccio" fra le generazioni senza rinnovare l'alleanza tra famiglia e società?*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Quarto rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1995, 383-404.
- , *Riflessioni sociologiche sui "diritti del bambino"*, in *La famiglia* 14 (1980) n. 82, 295-311.
- , *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli 1991.
- DURKHEIM Émile, *L'educazione, la sua natura, la sua funzione* [*Éducation*, in BUISSON (ed.), *Nouveau dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette 1911, 529-536], in DURKHEIM Émile, *Educazione come socializzazione* [antologia a cura di BARACANI Nedo], Firenze, La Nuova Italia 1973, 61-88.
- , *L'educazione morale* [*L'éducation morale*, Paris, F. Alcan 1925], in DURKHEIM Émile, *Il suicidio. L'educazione morale*, Torino, UTET 1969, 461-708.

- FERGUSON Harvie, *Reclusione e infanzia. Aspetti di un'utopia*, in *Rassegna Italiana di Sociologia* 24 (1983) 3, 403-424.
- FOTI Claudio, *Etica e infanzia*, in *Bambino incompiuto* 7 (1990) 3, 5-19.

- GAUDREAU Jean, *L'ambigua nozione di bambino*, in *Bambino incompiuto* 2 (1985) 1, 19-39.
- GIOVANNINI Graziella, *Quasi adulti quasi bambini: le oscillazioni delle età*, in *Scuola democratica* 13 (1990) 4, 55-61.

- HABERMAS Jürgen, *Cultura e critica* [*Kultur und Kritik*, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag 1972], Torino, Einaudi 1980.

- IZZO Alberto, *Storia del pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino 1991.

- JENKS Chris (ed.), *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, London, Batsford Academic and Educational Ltd. 1982.

- LAPASSADE Georges, *Il mito dell'adulto: saggio sull'incompiutezza dell'uomo* [*L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Les Editions de Minuit 1963], Bologna, Guaraldi 1971.
- LIVOLSI Marino - DE LILLO Antonio - SCHIZZEROTTO Antonio, *Bambini non si nasce. Una ricerca sulla condizione infantile*, Milano, Franco Angeli 1980.
- LUHMANN Niklas, *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale* [*Soziale Systeme*, Frankfurt a.M., Suhrkamp 1984], Bologna, Il Mulino 1990.

- MANGIAROTTI FRUGIUELE Gabriella, *Dalla scoperta alla scomparsa dell'infanzia*, in *Studi di Sociologia* 28 (1990) 3, 387-398.
- , *Sulle tracce dell'infanzia*, Milano, Vita e Pensiero 1992.
- MEAD George H., *Mente, sé e società* [*Mind, Self and Society*, Chicago, The University Press 1934], Firenze, Giunti e Barbèra 1972.
- MEAD Margaret - WOLFENSTEIN Martha, *Il mondo del bambino* [*Childhood in Contemporary Cultures*, Chicago, The University of Chicago Press 1955], Milano, Edizioni di Comunità 1963.
- MENDEL Gérard, *Infanzia, nuova classe sociale. Sociopsicoanalisi dell'autorità* [*Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris, UNESCO/Payot 1971], Roma, Armando 1974.
- MORO Alfredo Carlo, *Bambini, una specie in via di estinzione?*, in *Il bambino incompiuto* 10 (1993) 2, 5-12.
- , *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*, Milano, Mursia 1991.
- , *Il bambino incompiuto nella società complessa del 2000*, in *La famiglia* 21 (1987) n. 125, 32-51.
- , *Le radici della violenza sull'infanzia*, in *Bambino incompiuto* 3 (1986) 2, 5-14.
- , *Perché questa nuova rivista*, in *Bambino incompiuto* 1 (1984) 1, 1-6.
- , *Tutela dell'infanzia: quali prospettive?*, in *Bambino incompiuto* 8 (1991) 3, 5-15.
- , *Un elemento di speranza: la costituzione dell'Osservatorio sulla condizione minorile*, in *Il bambino incompiuto* 11 (1995) 2, 5-7.
- PANCERA Carlo, *Semantiche d'infanzia*, in BECCHI Egle (ed.), *Metafore d'infanzia*, in *Aut Aut* (1982) n. 191-92, 191-196.
- PARSONS Talcott, *Il sistema sociale* [*The Social System*, Glencoe, The Free Press 1951], Milano, Edizioni di Comunità 1965.
- PARSONS Talcott - BALES Robert F., *Famiglia e socializzazione* [*Family Socialization and Interaction Process*, Glencoe, Free Press 1955], Milano, Mondadori 1974.
- PORRO Renato, *Infanzia e mass-media*, Milano, Franco Angeli 1984.
- POSTMAN Neil, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita* [*The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte Press 1982], Roma, Armando 1984.
- RITCHIE Oscar W. - KOLLER Marvin R., *Sociology of Childhood*, New York, Appleton-Century-Crofts division of Meredith Publishing Company 1964.
- ROSSI Bruno, *Società e infanzia. Quale considerazione?*, in *La famiglia* 20 (1986) n. 115, 56-73.
- SCURATI Cesare, *Il bambino: un paradigma perduto?*, in *Vita e Pensiero* 71 (1988) 6, 423-431.

- SGRITTA Giovanni Battista, *Infanzia: una generazione a perdere?*, in LONGO CARMINATI Valeria - COSTANTINO Domenico (ed.), *Essere bambini oggi*, Milano, Vita e Pensiero 1992, 11-25.
- , *Iniquità generazionali e logica delle compatibilità*, in AA.VV., *Politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza*, Milano, Unicopli 1991, 189-232.
- , *La condizione dell'infanzia. Teorie, politiche, rappresentazioni sociali*, Milano, Franco Angeli 1988.
- , *La condizione dell'infanzia*, in DONATI Pierpaolo (ed.), *Secondo rapporto Cisf sulla famiglia in Italia*, Milano, Paoline 1991, 207-280.
- TRISCIUZZI Leonardo, *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immaginario scientifico*, Napoli, Liguori 1990.
- , *La scoperta dell'infanzia*, Firenze, Le Monnier 1976.
- TRISCIUZZI Leonardo - CAMBI Franco, *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Roma, Editori Riuniti 1989.
- ULIVIERI Simonetta, *Storici e sociologi alla scoperta dell'infanzia*, in *Scuola e Città* 37 (1986) 2, 56-76.

INDICE

<i>Prefazione</i>	5
<i>Sommario</i>	11
Introduzione	13
1. <i>La storia e i bambini</i>	17
1.1. Philippe Ariès.....	20
1.2. Marie-José Chombart de Lauwe.....	22
1.3. Lloyd De Mause.....	24
1.4. Gérard Mendel.....	25
1.5. Neil Postman.....	28
2. <i>La sociologia e i bambini</i>	31
2.1. Alcuni studi sociologici sul bambino.....	36
2.2. L'infanzia nel pensiero di alcuni sociologi classici e contemporanei.....	41
3. <i>La sociologia relazionale e i bambini</i>	50
Capitolo I: Una società sana come ambiente vitale per i bambini	59
1. <i>Il problema: l'ambiguità del puerocentrismo e i rischi sociali nell'infanzia</i>	59
1.1. Il puerocentrismo ambiguo.....	59
1.1.1. La parabola del puerocentrismo.....	60
1.1.2. Il puerocentrismo in Italia oggi.....	65
1.2. Il "rischio" nell'infanzia.....	70
1.2.1. I bambini nella società "rischiosa".....	70
1.2.2. Le cause del "rischio" nell'infanzia.....	72
2. <i>Un percorso possibile: La società dell'umano come "biotopo" per l'infanzia</i>	76
2.1. La società dell'umano.....	76
2.2. Un senso umano per il "rischio".....	80

Capitolo II: La socializzazione infantile come relazione sociale piena	85
1. <i>Il problema: socializzazione come integrazione e controllo sociale o come pura comunicazione?</i>	85
2. <i>Un percorso possibile: la socializzazione come esigenza di piena relazionalità sociale</i>	87
3. <i>Il problema: quale ambiente socializzativo per i bambini?</i>	88
4. <i>Un percorso possibile: un biotopo universalistico/comunitario</i>	89
5. <i>Il problema: carenze comunicative e dialettica tra privatizzazione e collettivizzazione dell'infanzia</i>	90
6. <i>Un percorso possibile: la socializzazione come canale di comunicazione tra il mondo vitale dei bambini e le istituzioni pubbliche..</i>	92
Capitolo III: La famiglia e la scuola come territori dell'infanzia	97
1. <i>Il problema: l'“improbabilità” della socializzazione infantile</i>	97
1.1. La famiglia	97
1.2. La scuola	101
2. <i>Percorsi possibili</i>	105
2.1. La famiglia: risposta relazionale alle esigenze sovralfunzionali dei bambini.....	105
2.2. La scuola: guida relazionale per una vita più umana	111
Capitolo IV: Un intreccio generazionale equo e solidale per i bambini	121
1. <i>Il problema: la condizione iniqua dell'infanzia come generazione</i>	121
1.1. I bambini nell'intreccio familiare	125
1.2. L'infanzia e l'iniquità generazionale	127
2. <i>Percorsi possibili</i>	131
2.1. Verso l'equità generazionale	131
2.2. La generatività come origine e fondamento dell'intreccio fra le generazioni	135
2.3. Famiglia e società alleate per una nuova cultura generazionale.....	140
<i>Postfazione</i>	145
<i>Bibliografia</i>	149