

DIRITTI DELL'INFANZIA E PEDAGOGIA DELLO SVILUPPO. CRITICITÀ, OPPORTUNITÀ E PROSPETTIVE

Andrea Bobbio*

Abstract

Il saggio tratta dei diritti dell'infanzia, a trent'anni dalla promulgazione della Convenzione di New York, tratteggiandone i profili complessivi in una prospettiva pedagogica. Lo sfondo dei diritti ascritti al minore è quello ipermoderno, in cui i diritti individuali sono minacciati dalle dinamiche sovranazionali della globalizzazione, dall'incipiente catastrofe ambientale e dagli squilibri economici, sociali e culturali tra nord e sud del mondo. Il contributo, nella prospettiva teoretica, traccia i diversi volti dell'infanzia contemporanea proponendo quadri ermeneutici per la sua interpretazione in senso pedagogico.

The essay deals with the rights of children, thirty years after the promulgation of the New York Convention, drawing the overall profiles from a pedagogical perspective. The background of the rights ascribed to the child is the hypermodern Stimmung, in which individual rights are threatened by the supranational dynamics of globalisation, by the incipient environmental catastrophe and by the economic, social and cultural imbalances between north and south of the world. The article - from the perspective of the general (therefore theoretical) pedagogy - draws the portrait of the contemporary image of childhood providing the coordinates for its interpretation.

Parole chiave: diritti del bambino, sostenibilità, protezione sociale, Early Child Education and Care, globalizzazione.

Keywords: rights of the child, sustainability, social protection, Early Child Education and Care, globalization.

1. Panorami e culture dell'infanzia

Ragionare dei diritti dei bambini e delle bambine e farlo sulla base della *Convenzione* costituisce un esercizio di complessa sintassi pedagogica¹. Tale documento, la più valida e aggiornata espressione di una compiuta teoria dei diritti dell'infanzia, infatti, va interpretato secondo una prospettiva olistica, tale da esaltare la natura 'ecosistemica-relazionale-transattiva dei diritti da essa ascritti. Ne scaturisce, in questo modo, un discorso giuridico-pedagogico' in cui le prerogative dell'infanzia sono tra loro bilanciate in un'armonia che non può essere scalfita da interpretazioni unilaterali e atomistiche di bambino (ma anche di famiglia, di società o di stato), che assottigliano una fattispecie di diritti, doveri ed attese a scapito di altri. Sono i sistemi

*Andrea Bobbio è professore associato di *Pedagogia generale e sociale* presso l'Università della Valle d'Aosta e coordina, con Anna Bondioli, il gruppo di lavoro Siped 'Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato'. Mail: a.bobbio@univda.it

¹ Cfr. C. Scurati (1989), *Punteggiature e discorsi*, La Scuola, Brescia.

sociali (i corpi sociali intermedi), infatti, naturali e non, che, nella loro complessità, devono essere implementati, ‘capacitati’, posti in condizione di disporsi a supporto delle agenzie formative che assicurano al bambino-persona il pieno sviluppo delle proprie potenzialità, senza limiti di etnia, sesso, condizione sociale o individuale, così come suggerisce l’articolo 3 della nostra Carta Costituzionale.

Da tale convincimento ne derivano alcune conseguenze che possiamo analiticamente ricondurre ai seguenti principi:

- La Convenzione è un ecosistema relazionale di natura giuridico pedagogica. Individua il punto archimedeo tra diritto alla cura ed alla protezione da abusi: creazione di sistemi di protezione (*protection*); diritto di possedere, ricevere oppure accedere a beni e servizi: istituzione di appositi servizi per minori (*provision*); diritto di esprimere se stessi ed avere voce attiva: realizzazione di sistemi di partecipazione (*participation*).
- È un dispositivo deduttivo capace di produrre enunciati normativi la cui coerenza è assicurata dalla validità degli assunti di base e la cui coerenza è assicurata dalla ratifica degli stati nazionali.
- I diritti ascritti necessitano di una mediazione concettuale e di una storicizzazione adeguate onde non debordare in un prescrittismo ottuso e giudicante.
- Presuppone una concezione spazio (contesti) e temporale (orizzonte di vita) ottimistica e di natura collaborativa ed una visione etica proattiva e prosociale (giustizia distributiva e di solidarietà internazionale).
- I diritti dei bambini devono essere interpretati, ovvero coordinati ed organizzati secondo gerarchie logiche, pedagogiche ed evolutive. In caso contrario il rischio è una iper-proliferazione dei diritti e il loro scadimento a meri dispositivi rivendicativi socialmente insostenibili e senza nessuna legittimazione sostanziale.

La visione di minore che emerge da questa lettura della *Convenzione* asseconda e potenzia l’immagine di un minore scontornato nella sua cifra pedagogica: essa accoglie la sua definizione di *persona giuridica* ma poi la oltrepassa, la supera, per intravederne le ulteriori direzioni di crescita, di ulteriorità, di trascendenza che si esplicano all’interno dei sistemi di vita e di relazione². Colui che emerge da questa interpretazione è un soggetto, *il bambino detentore di diritti*, che affronta il paradosso della difficoltà del vedersi riconosciuti, tali diritti, in un presente ed un futuro intatti nelle loro proiezioni attualizzanti. Un *presente* pienamente vivibile nelle modalità e nelle forme possibili ad un bambino (ludiche, fantastiche, endoattive, ma anche sociali, simboliche, culturali) e un *futuro* non spogliato dei suoi potenziali estetici ed evolutivi (perché piegato dal depauperamento ambientale, dalla crisi economica, dall’alienazione della tecnica e di una civiltà pensata solo per adulti ed anziani). Solo a tali condizioni l’identità del bambino (che si costituisce a partire dal nome proprio di cui è portatore) può trovare pieno riconoscimento nella sua *individualità* (fatta di storie, appartenenze, identificazioni, oggi sempre più plurime); nella sua *unicità* e nella sua *irripetibilità*; nella sua *attualità* (fatta di presente e non di vuote proiezioni di futuro) ma anche nella

² Cfr. N. Paparella (2005), *Pedagogia dell’infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma.

sua consistenza ontologica di *persona*, ovvero di soggetto che comunica, ascrive significati, produce senso, interpreta il mondo, elabora cultura, vive con gli altri³.

Sono proprio queste modalità di abitare il proprio mondo fisico e simbolico, pienamente centrate sul *presente* del bambino, a contrassegnare le forme più evolute di cittadinanza⁴, cittadinanza che si dispiega e si attua in tutte le sue potenzialità nella misura in cui l'adulto si pone a servizio di un'infanzia intesa quale categoria sociale e pedagogica che prescinde dall'appartenenza nazionale ma che si configura come una modalità universale dell'umano. Non quindi un contingente di 'nuovi barbari da acculturare nel minore tempo possibile' (si pensi a Durkheim)⁵, non un insieme di soggetti da avviare al più presto alla produzione ed al consumo ma un'infanzia pensata come un tempo opportuno per crescere, per formarsi con quella fisiologica lentezza che le consente la piena estrinsecazione di tutti i dinamismi evolutivi e personologici: fisici, psicologici, esistenziali, spirituali, estetici, valoriali. In una relazione umanizzante, quella educativa, che necessita di un'adulità compiuta (sebbene ancora neotenuca) e di un insieme di fini e di valori verso cui tendere in modo partecipato e dialettico⁶. È all'interno di questo reticolo che può avere luogo il dispiegarsi dell'evento educativo, un luogo etico il cui perimetro è contrassegnato proprio da quei valori che sono alla base dei principi della *Convenzione* '89.

Le difficoltà del crescere in tale orizzonte, tuttavia, sono sensibilmente accresciute dalla *stimmung* dell'età contemporanea: il nostro tempo, post o *ipermoderno* che sia, come aveva presagito Giuseppe Acone infatti, ha impresso alla cura dell'infanzia una curvatura inedita⁷. La genitorialità è divenuta una questione essenzialmente tecnica, artificiale, di natura individuale: la rimozione della fatica di educare un figlio (e dimenticarselo sul sedile posteriore) è limitata da un dispositivo acustico; le problematiche educative nelle scuole e nei nidi trovano un loro argine attraverso la proposta d'installazione d'impianti di videosorveglianza; la volontà di accelerare lo sviluppo per rendere il proprio figlio sempre più armato per competere con gli altri porta i genitori alla spasmodica ricerca di offerte formative quasi bulimiche di stimoli cognitivi, di *training*, di ginnastiche mentali condizionando così i curricoli delle offerte scolastiche e non. A questo sforzo senza precedenti, corrispondono, per le famiglie, numerosi impegni su altri piani: quello, ad esempio, della cura dei nonni, anziani che giocano ambivalentemente il loro duplice ruolo: di *caregiver* (quando stanno bene fisicamente) e di co-finanziatori (mediamente dispongono di più sostanze dei loro figli), oppure di soggetti della cura della famiglia allargata, e quindi fonti di ulteriore impegno, materiale e psicologico, per le generazioni di mezzo. Questa tensione tra le età si riflette poi sulle politiche di *welfare* in modo eclatante: la spinta sull'ECEC è anche reattiva alla propensione, sviluppatasi in Occidente in questi ultimi anni, ad investire in pensioni ed assistenza per la non autosufficienza anziana anziché in servizi per l'infanzia. Le une

³ Cfr. N. Paparella (1996), *Istituzioni di Pedagogia generale*, Pensa Multimedia, Lecce.

⁴ Cfr. L. Milani (2019), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Progreedit, Bari.

⁵ Cfr. A. Censi (1998), *La costruzione sociale dell'infanzia*, Angeli, Milano.

⁶ Come scriveva Scurati «L'infanzia, così come l'adulità non sono perfezioni in sé stesse ma condizioni reciproche di convivenza e di vita, da porre l'una sotto il contrassegno della responsabilità nei confronti dell'altra. Alterare questo quadro significa complicare fino ai limiti dell'impossibilità una relazione che è già di per sé fra le più difficili» (C. Scurati (2001), *Tra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia, p. 16).

⁷ Cfr. G. Acone (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.

e le altre spese sono radicalmente antitetiche, gli anziani, tuttavia hanno una risorsa in più rispetto ai bambini: sono sempre più presenti nella piramide della popolazione, sono portatori di reddito e votano!

Se, come abbiamo ipotizzato in partenza, la *Convenzione '89* è un contesto giuridico-pedagogico (quindi un dispositivo deduttivo capace di produrre enunciati normativi la cui coerenza è assicurata dalla validità degli assunti di base) una prima operazione concettuale da farsi per decifrarlo è quella di scontornarne il contesto storico che l'ha originato identificando le sue origini concettuali ed i suoi paradigmi di riferimento⁸.

2. Radici. Vecchie storie e nuovi diritti

La *Convenzione Internazionale dei diritti dell'infanzia* e quindi la sensibilità rispetto ai bambini e ai loro diritti costituisce l'esito ad oggi più maturo di un duraturo processo di elaborazione che, dagli anni Venti del Novecento, si è dispiegato fino ai giorni nostri e che ha assunto come snodo epocale quella cesura di civiltà costituita dal sorgere dei nazionalismi, dal totalitarismo e dalle persecuzioni che hanno condotto alla Seconda Guerra Mondiale⁹. Prima di questo momento le carte dei diritti dell'uomo avevano quale perimetro concettuale quasi esclusivo quello tracciato dall'Illuminismo, movimento meritevole, in tutti i modi, di avere sostenuto la storia dei diritti (sociali e collettivi) nell'età moderna:

non sottovalutiamo per nulla il valore della 'storia dei diritti': quando il *liberalismo classico* sosteneva la difesa dell'individuo nei confronti dello Stato, reo di violare la sfera dell'autonomia personale, rivendicava l'esistenza di diritti preesistenti e sovraordinanti quale che sia organizzazione sociale; quando lo *Stato di diritto* accoglie nelle proprie costituzioni i diritti universali facendoli propri, supera questo contrasto tra soggetto e società; e quando, ancora, il *Welfare State* amplia con diritti di nuova generazione la rosa di quelli 'classici' e si impegna non solo a tutelarli ma a promuoverli attivamente, dissolve, almeno in teoria, la contrapposizione tra diritti individuali e potere politico¹⁰.

Alla fine del secondo conflitto mondiale, tuttavia, dopo il dramma della Shoah e con il sorgere dell'inquietante interrogativo circa il baratro (storico, politico, esistenziale, pedagogico) dischiuso da Auschwitz¹¹, la speculazione circa i diritti umani divenne sempre più attuale, tanto in ambito personalista quanto nel frangente del positivismo giuridico di matrice più laica e meno legata alla teoria giusnaturalista. In particolare, il concetto di *persona* (la persona umana) divenne l'epicentro di una intensa ricerca, tanto giuridica che filosofica, si pensi ad esempio a Maritain, e la codificazione dei diritti umani rappresentò la *pars costruens* (dopo la *destruens*, rappresentata dal processo di Norimberga) del tentativo di superare il trauma dell'*Olocausto* e della negazione del diritto ad avere dei diritti:

⁸ Cfr. A. Bobbio, *La prima infanzia: le attese oltre i diritti*, in M.G. Simone (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi di educazione per l'infanzia*, Progreedit, Bari, pp. 78-89.

⁹ Cfr. E. Macinai (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa.

¹⁰ A. M. Mariani (2009), *Oltre i diritti, i "dov'eri?"*, in A. Bobbio, P. Calidoni (a cura di), *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione*, Armando, Roma, p. 73 (67-98).

¹¹ Cfr. G. Vico, M. Santerini (a cura di) (1995), *Educare dopo Auschwitz*, Vita e Pensiero, Milano.

al centro del Novecento, come monito e come segnale, si è disposto l'Olocausto: lo sterminio di ebrei e minoranze che ha ridotto l'uomo a pura cosa, spogliandolo di ogni dignità, valore, identità spirituale. Dell'uomo ha fatto un semplice mezzo irretendolo in un sistema di controllo, di dominio, di sterminio. L'Olocausto è un punto di non ritorno della storia dell'uomo che ci sta ancora e sempre di fronte come un avviso e un dubbio radicale, relativo proprio alla razionalizzazione legata al dominio¹².

In primis, quindi, fu la *Convenzione dei diritti dell'uomo* del 1948 a definire l'orizzonte etico e deontico dell'umano, ad essa seguirono altre carte sovranazionali che dettagliarono, con sempre maggiore dovizia nel particolare ed arguzia ermeneutica, i diritti dell'uomo riferiti a fattispecie sempre più specifiche e differenziate. Come ricorda Norberto Bobbio

là dove nella dichiarazione dei diritti del fanciullo si afferma che egli, a causa della sua immaturità fisica e intellettuale ha bisogno di una speciale protezione e di cure speciali è chiaro che i diritti dei fanciulli vengono considerati come *ius singulare* rispetto ad uno *ius comune*: il rilievo che ad essi viene dato deriva da un processo di specificazione del generico, in cui si realizza il rispetto della massima *suum cuique tribuere*¹³.

Donne, bambini, minoranze, disabili costituirono dunque gruppi sociali ritenuti meritevoli di particolare tutela e quindi depositari di un trattamento specifico, talvolta anche in deroga rispetto al principio di uguaglianza formale e a tutto vantaggio del livello sostanziale. La codificazione di un *corpus* di diritti funzionale ad ascrivere a determinati soggetti particolari prerogative giuridiche, infatti, nasce nella consapevolezza che la democrazia *effettiva* (sostanziale) di una nazione (riflessa nel suo sistema giuridico) è tutelata nella misura in cui il principio di *maggioranza* trova un suo contrappeso in quello di *rappresentatività* e di *salvaguardia* delle specificità (etniche, linguistiche, culturali) delle *minoranze*. Tale equilibrio garantisce l'intangibilità di quella multiformità, sociale ed etica, che è alla base di un assetto politico equilibrato, in grado di rispettare la persona (con le sue fragilità) e i corpi sociali intermedi – intesi come veri e propri ecosistemi vitali, dotati di una loro omeostasi e di una loro organizzazione interna – salvaguardandone le prerogative e la legittima podestà normativa.

3. Il tempo dei diritti. Limiti e confini

Sul piano più generale non sfugge come la codificazione dei diritti umani – ed in particolare quelli riferiti all'infanzia – abbisogni di un orizzonte temporale sufficientemente ottimistico, tale da fare supporre che l'ambiente sia in grado di reggere i dinamismi dello sviluppo delle generazioni future. Ciò tanto dal punto di vista quantitativo (come accrescimento delle popolazioni) quanto da quello qualitativo (come innalzamento della loro qualità della vita). Questa certezza, che sostiene il mandato procreativo espresso della Genesi: 'Andate e moltiplicatevi' si è conclamatamente incrinata a partire dalla metà del secolo scorso, prima con gli allarmi relativi al sovra-

¹² F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari (2008), pp. 7-8.

¹³ N. Bobbio (1990), *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, p. 23.

popolazione umana (a partire dal famoso *The Limits to Growth* commissionato al MIT dal Club di Roma, e pubblicato nel 1972 da Donella H. Meadows), poi con i dati, ben più recenti, relativi al riscaldamento climatico¹⁴. Ancora prima di questi due indicatori della crisi ambientale del nostro tempo (che parlano di una deriva progressiva) si era però sviluppata un'altra paura, traumatica, di collasso ambientale: quella dell'olocausto nucleare, e quindi l'angoscia di un'eutanasia della vita umana dovuta ad una scelta consapevole (o accidentale) da parte delle due potenze egemoni e dei rispettivi blocchi antagonisti.

Tale angoscia, tuttavia, non aveva, per lo meno in Europa, innescato i livelli di preoccupazione e di sfiducia nel futuro che sembrano caratterizzare la nostra società che assiste agli esiti più nefasti degli squilibri che, ormai permanentemente, con l'avvento della globalizzazione, intrecciano i fattori ambientali alle dinamiche politiche ed economiche, fattori ormai inestricabilmente connessi tra loro. Migrazioni epocali, anche di origine climatica, si intrecciano con la crisi economica dei ceti medi e meno abbienti della popolazione, l'incertezza dei percorsi lavorativi e la minaccia rappresentata dalle tecnologie sembra minare ulteriormente la fiducia dei giovani adulti che, a questo, reagiscono – nel Vecchio Continente – con una denatalità che si fa sempre più marcata e che alimenta, a sua volta, una visione sempre più cupa e concentrata sul presente.

Spese per fasce di età e per reddito familiare netto nel 2011

Età del figlio	Reddito basso fino a 22100€/anno*	Reddito Medio 37500€/anno	Reddito Alto oltre 68000€/anno
	0-3 anni	5850/anno	8400€/anno
3-5 "	5950€/anno	8680€/anno	14250€/anno
6-8 "	6100€/anno	9100€/anno	14700€/anno
9-11 "	6300€/anno	9450€/anno	15400€/anno
12-14 "	6600€/anno	9950€/anno	15800€/anno
15-18 "	7100€/anno	11400€/anno	16500€/anno
Spesa totale a 18 anni**	113700€	170940€	271350€

I valore indicato è orientativo per le famiglie monoreddito o monogenitore

<https://www.federconsumatori.it/news/foto/I%20costi%20per%20crescere%20un%20figlio.pdf>

Si è sviluppato così, in modo più o meno consapevole, il compimento di tutti i nichilismi: il collasso ambientale rappresenta davvero la fine della storia e questo giustifica il fatto che le presenti generazioni possano depauperare l'ambiente fino al suo sfinimento, in un naufragio o negato o considerato come inevitabile. A fronte di questa crisi Papa Francesco ha scritto la prima enciclica interamente dedicata alla questione ambientale ponendola a fondamento di un'*Ecologia integrale dell'umano*. Si domanda il Pontefice non senza angoscia:

¹⁴ D. H. Meadows (1972), *The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*, Potomac Associates-Universe Books, Lincoln, Nebraska.

Che tipo di mondo desideriamo trasmettere a coloro che verranno dopo di noi, ai bambini che stanno crescendo? Questa domanda non riguarda solo l'ambiente in modo isolato, perché non si può porre la questione in maniera parziale. Quando ci interroghiamo circa il mondo che vogliamo lasciare ci riferiamo soprattutto al suo orientamento generale, al suo senso, ai suoi valori. Se non pulsa in esse questa domanda di fondo, non credo che le nostre preoccupazioni ecologiche possano ottenere effetti importanti. Ma se questa domanda viene posta con coraggio, ci conduce inesorabilmente ad altri interrogativi molto diretti: A che scopo passiamo da questo mondo? Per quale fine siamo venuti in questa vita? Per che scopo lavoriamo e lottiamo? Perché questa terra ha bisogno di noi? Pertanto, non basta più dire che dobbiamo preoccuparci per le future generazioni¹⁵.

La stessa preoccupazione di fronte al futuro, ma con i toni della protesta impegnata, emerge dal messaggio di Greta Thunberg, l'attivista minorenni capace di imporsi all'attenzione internazionale e di mobilitare i giovani del mondo in difesa dell'ambiente. Le sue parole colgono nel segno: il diritto all'ambiente è scaturigine di tutti gli altri diritti (*sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale* costituisce esplicitamente una delle finalità educative riconosciute all'art. 29) e il dono più prezioso che la presente generazione deve fare a quelle che la seguono. Scrive al proposito la stessa Thunberg:

Voi dite di amare i vostri figli ma state rubando loro il futuro davanti agli occhi, finché non vi fermerete a focalizzare cosa deve essere fatto anziché su cosa sia politicamente meglio fare, non c'è alcuna speranza [...]. Voi non avete più scuse e noi abbiamo poco tempo. Noi siamo qui per farvi sapere che il cambiamento sta arrivando, che vi piaccia o no.

Il diritto alla sostenibilità¹⁶ delle odierne politiche ambientali è dunque anche diritto a un tempo possibile per l'infanzia, senza di esso assistiamo solo alla dissipazione delle risorse della terra a beneficio dell'attuale società adulta ed anziana e a detrimento dei più fragili: bambini e poveri.

4. Principi e contesti

La caratterizzazione ecosistemica della Convenzione mette in luce come le competenze e le opportunità dei minori di crescere e sviluppare pienamente la loro personalità siano strettamente correlate alla qualità dei loro contesti vitali, materiali e immateriali (ma anche estetici, morali, simbolici e cognitivi). Ciò comporta il pieno rispetto tanto degli ambienti naturali dell'infanzia, naturali in quanto *originari*, (in *primis* la famiglia) quanto di quelli ad essa sussidiari, in tutte le loro cifre educative e

¹⁵ Francesco (Papa), *Lettera enciclica laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*, 24 maggio 2015, 160.

¹⁶ Il concetto qui richiamato, *sostenibilità*, nasce nell'ambito delle scienze ambientali e richiama, nella prospettiva della teoria dello "Stato Stazionario" elaborata da Daly, il concetto di *carrying capacity*, cioè la capacità di portare, di sostenere la popolazione e tutte le altre forme viventi (vegetali e animali) di cui l'uomo e la natura hanno bisogno per sopravvivere. Questa teoria si basa su due concetti che sintetizzano il concetto di sviluppo sostenibile: il primo è il principio del rendimento sostenibile ovvero consumare le risorse naturali ad una velocità che permetta alla natura di ripristinarle; il secondo è il principio della capacità di assorbimento, ovvero produrre rifiuti ad una velocità tale da permettere agli ecosistemi di assorbirli (Cfr. C. Birbes (2016), *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, PensaMultimedia, Brescia-Rovato, p. 84).

socializzanti. Di qui, ad esempio, la legittimazione di spazi in cui l'interazione tra pari sia garantita, agevolata e promossa in un quadro schiettamente ludomorfo, ove siano cioè assicurati i corrispettivi diritti espressivi, psico-corporei e partecipativi¹⁷. Questo, come ben ci hanno mostrato Rodari e Munari, perché i codici espressivi attivano

la fluidità delle idee, la flessibilità del pensiero, la complessità della struttura concettuale e la capacità di staccarsi dall'ovvio, dall'ordinario o dal convenzionale. La capacità, in breve, di adattarsi al nuovo, di rinunciare a interpretazioni tradizionali e familiari (o a quanto abitualmente sperimentato) per formulare ipotesi inedite o interpretazioni insolite, per elaborare soluzioni originali, e in tal modo, avventurarsi in territori inesplorati e sconosciuti. Si tratta, altresì, di quella capacità metaforica che permette di cogliere connessioni insolite tra aree distinte di esperienze e di ridefinire e ricombinare parole, suoni, immagini, testi e pensieri¹⁸.

Ove ciò avvenga, nel caso, cioè, il bambino sia messo in condizioni di formare comunità di pari relativamente stabili, cementate dall'amicizia, dal gioco e dalla conoscenza reciproca, è possibile riconoscere all'infanzia una autonomia strutturale (oltre che operativa) tale da identificarla come un gruppo a sé, distinto dalla propria realtà familiare o dai propri genitori, generalmente considerati come dei rappresentanti dei figli. Oggi la socializzazione infantile non è più soltanto una questione familiare e femminile: i bambini trascorrono un tempo ragguardevole nei servizi e nelle istituzioni per l'infanzia. In essi si produce quella che Corsaro definisce come *cultura dei pari*, intesa come «insieme stabile di attività e di routine, di artefatti, di valori e di interessi prodotto e condiviso dai bambini nelle interazioni reciproche». Occorre dunque tenere conto di questa interazione tra piccoli, comprendere come valorizzarla anche in relazione alla cultura formalizzata degli adulti onde individuare come, ed in che modo, il bambino possa esercitare i propri diritti in un frangente di ridotta autonomia e di fare valere attraverso il suffragio il proprio parere rispetto a questioni da lui percepite come rilevanti.

Quale è dunque il perimetro dello spazio vitale che oggi concediamo all'infanzia quale costruito sociale senza alcuna intrinseca garanzia di durata? Quale il grado di universalizzazione che il bambino può comprendere rispetto a concetti attinenti sì alla sua esistenza ma dotati di una loro specifica complessità prospettica e che quindi richiedono un certo grado di maturazione per essere compresi?

Rispetto a tali questioni si misurano le dinamiche tra *autonomia* (autodeterminazione, diritto di parola e di ascolto) e *dipendenza* (diritto alla protezione, a non essere sovraccaricato di responsabilità, diritto all'errore e alla spensieratezza). Anche in questo caso è necessario individuare il punto archimedeo tra questo duplice ordine di diritti, anche in una prospettiva meramente giuridica:

Come in pedagogia è necessario comporre l'antinomia creando una dialettica dinamica e costruttiva tra autonomia e dipendenza, così anche nell'ambito del diritto è necessario un adeguato bilanciamento tra le due posizioni e una visione unitaria e coerente. [...] La commistione tra un'infantilizzazione prolungata in alcuni settori, un'irresponsabilità diffusa e una precoce responsabilizzazione nei settori più delicati dell'esistenza umana rischia di creare una miscela esplosiva che può comportare forti disagi, ingestibili fughe in avanti,

¹⁷ Scurati parla di gioco-trucco, ovvero di «forma attraverso cui l'adulto propina contenuti culturali ed induce il discente a compiti ed impegni non graditi, all'interno di strategie e velleità anticipatorie e di precoce acquisizione di abilità e competenze» (C. Scurati (1991), *Note pedagogiche tra gioco e apprendimento*, in «Continuità e scuola» settembre-ottobre).

¹⁸ F. Pinto Minerva (2007), «Premessa», in M. Vinella (a cura di), *Raccontare l'arte. Immagini e creatività*, Progedit, Bari, p. 2.

drammatiche esperienze negative che possono profondamente segnare il processo di sviluppo¹⁹.

PRINCIPI	DENOMINAZIONE	SPIEGAZIONE	VALORI
1	“Il fanciullo deve godere di tutti i diritti enunciati nella presente dichiarazione”	Messa al bando di ogni discriminazione: sesso, lingua, religione, razza, politica, posizione sociale, ecc...	Libertà ed uguaglianza.
2	“Il fanciullo deve beneficiare di una speciale protezione e godere di possibilità e facilitazioni”.	Diritto al benessere del bambino sotto l'aspetto fisico, spirituale e sociale.	Dignità umana.
3	“Il fanciullo ha diritto fin dalla nascita ad un nome ed a una nazionalità”.	Vengono richiamate le condizioni prime del processo di realizzazione del bambino come persona.	Identità personale.
4	“Il fanciullo deve beneficiare della sicurezza sociale”.	La salute del bambino e della madre necessitano di cure mediche adeguate.	Vita.
5	“Il fanciullo che si trova in una condizione di minorazione fisica, mentale e sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui abbisogna”.	Il diritto alla salute vale anche nei soggetti handicappati.	Non discriminazione.
6	“Il fanciullo per lo sviluppo armonioso della sua personalità ha bisogno di amore e comprensione”.	La crescita umana sottolinea il valore paradigmatico, per valore e responsabilità, dei genitori	Amore educativo.
7	“Il fanciullo ha diritto ad un'educazione che almeno a livello elementare deve essere gratuita ed obbligatoria”.	Autonomia e responsabilità personale nei soggetti si raggiungono solo con l'educazione.	Educazione come diritto individuale e dovere sociale.
8	“In tutte le circostanze il bambino deve essere tra i primi ad essere soccorso”.	Il bambino per la sua debolezza ha diritto alla cura.	Responsabilità sociale verso l'infanzia.
9	“Il fanciullo deve essere protetto contro ogni forma di negligenza e sfruttamento”.	L'infanzia deve essere protetta da strumentalizzazioni e sfruttamenti	L'infanzia come fine in sé.
10	“Il fanciullo deve essere protetto” contro pratiche che possono portare alla discriminazione razziale”.	Il fanciullo deve essere educato alla comprensione, all'amicizia ed alla pace.	Pace universale.

Conclusioni

Il breve e rapsodico *excursus* qui presentato mette in luce quanto di ancora controverso si cela nella retorica dei diritti dell'infanzia, sempre sospesa tra un paternalismo latente ed un irrealistico piano di equiparazione del bambino all'adulto, con la corrispondente de-responsabilizzazione di quest'ultimo in nome di un astratto principio di autodeterminazione del primo. Emblema di ciò è il gioco, diritto del quale è vieppiù spogliato il bambino e che permea invece sempre di più la vita del secondo, ma in questo caso è un gioco triste, fatto di dipendenze, grandiosità narcisistiche alienate, espressioni di identità posticce lontane caricature del campione figlio dell'*agon*, del *ludus* di una stenia esistenziale pienamente realizzata in una forma²⁰.

Rimane altresì irrisolta la questione, che è alla base di ogni riflessione organica sui diritti dell'infanzia, circa i rischi di 'pedagogia nera' occultati nelle pieghe della 'pedagogia bianca': come stimolare, fare crescere, promuovere l'infanzia senza, al contempo, manipolarla, sedurla, dirigerla, condizionarla²¹. Come organizzare la sua

¹⁹ A. C. Moro (2006), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza* (Scritti di Alfredo Carlo Moro scelti e annotati a cura di Luigi Fadiga), FrancoAngeli, Milano, p. 140.

²⁰ A. Bobbio (2014), *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La Scuola, Brescia.

²¹ Siamo qui al cuore di quelle contraddizioni che il pensiero di Maria Montessori ha penetrato in profondità ed in modo ancora oggi insuperato: «l'adulto ama i bambini ma tuttavia li disprezza inconsciamente, provoca in essi una sofferenza segreta. [...] Tutto ciò rivela un conflitto universale,

partecipazione alla vita delle comunità senza strumentalizzarne le posizioni e senza senza caricarla di responsabilità che non le competono, pena la perdita di quella separatezza dal mondo adulto che la fa, rispetto a quello stesso mondo, un fatto *sacer*, radicalmente *alter*²². In che modo, quindi, per dirla con le parole di Romano Guardini, l'educatore

può essere tutore delle esigenze vitali del bambino di contro agli interessi degli adulti, naturalmente anche rispetto agli istinti del bambino stesso [... affinché il bambino possa essere realmente tale²³.

Tale questione, aporetica ed irrisolta, costituisce la radice di quella sensibilità pedagogica di cui sono stati latori i classici della pedagogia dell'infanzia (da Froebel a Pestalozzi) e che ancora oggi innerva, insuperata, la nostra riflessione circa i diritti dell'infanzia in una prospettiva schiettamente educativa.

Bibliografia

- Acone G. (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Birbes C. (2016), *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, PensaMultimedia, Brescia-Rovato.
- Bobbio A. (2014), *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La Scuola, Brescia.
- Bobbio A. (2018), *La prima infanzia: le attese oltre i diritti*, in M.G. Simone (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi di educazione per l'infanzia*, Progreedit, Bari, pp. 78-89.
- Bobbio N. (1990), *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi.
- Cambi F. (2008), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Censi A. (1998), *La costruzione sociale dell'infanzia*, Angeli, Milano.
- Francesco (Papa), *Lettera enciclica laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*, 24 maggio 2015.
- Guardini R. (1953), *Le età della vita*, tr. it., Morcelliana, Brescia, 2019.
- Macinai E. (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa.
- Mariani A.M. (2009), *Oltre i diritti, i "dov'eri?"*, in A. Bobbio, P. Calidoni (a cura di), *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione*, Armando, Roma, pp. 67-98.
- Meadows D. H. (1972), *The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*, Potomac Associates-Universe Books, Lincoln, Nebraska.
- Milani L. (2019), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Progreedit, Bari.
- Montessori M. (1938), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1957.
- Moro A.C. (2006), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza* (Scritti di Alfredo Carlo Moro scelti e annotati a cura di Luigi Fadiga), FrancoAngeli, Milano.
- Paparella N. (1996), *Istituzioni di Pedagogia generale*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Paparella N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma.

anche se rimasto inavvertito, tra adulto e bambino». (M. Montessori, (1957) *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, p. 38).

²² Sul tema cfr il classico N. Postman (1984), *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, tr. it., Armando, Roma.

²³ R. Guardini (2019), *Le età della vita*, tr. it., Morcelliana, Brescia, p. 41.

- Postman N. (1984), *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, tr. it., Armando, Roma.
- Scurati C. (1989), *Punteggiature e discorsi*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1991), *Note pedagogiche tra gioco e apprendimento*, in «Continuità e scuola» settembre-ottobre.
- Scurati C. (2001), *Tra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Vico G., Santerini M. (1995) (a cura di), *Educare dopo Auschwitz*, Vita e Pensiero, Milano.