

# L'età dell'innocenza. Autonomia e cittadinanza dei bambini

di Claudio Baraldi

## 1. *L'autonomia ed i suoi problemi*

Come mostrano quasi tutti i contributi a questo volume, il problema della cittadinanza dei bambini è legato alla possibilità di concedere ai bambini stessi un grado di autonomia senza precedenti nella storia umana. Quanto più si invoca una cittadinanza piena dei bambini, tanto più si sottolinea tale autonomia, che si esprime sul piano giuridico, politico (anche in senso stretto, se si pensa all'idea dei 'consigli dei bambini'), progettuale (ad esempio, attraverso l'idea di 'città dei bambini'), economico (il lavoro pagato), educativo, e così via. La connessione tra cittadinanza ed autonomia merita un approfondimento sociologico. Questo saggio intende verificare l'estensibilità di un concetto generale di autonomia (Baraldi, 1992a, 1992b) all'infanzia primaria e secondaria, che sarà qui presa a riferimento, ed osservare quali idee di autonomia e cittadinanza sono tra loro compatibili.

Il riconoscimento dell'autonomia del bambino, sul piano delle scelte così come delle opportunità di sviluppo, è centrale nell'evoluzione interna alla società moderna. L'epistemologia costruttivista (Foerster, 1987; Glasersfeld, 1987, 1993, 1995; Maturana, Varela, 1987, 1988; Watzlavick, 1988) ha ricondotto l'autonomia individuale a caratteristiche organizzative generali dei sistemi viventi. Si è fatta strada l'idea di un'individualità biopsichica, capace di auto-organizzarsi e di autoriprodursi, dunque dotata di un'autonomia fondativa, inalienabile, che si manifesta per tutti gli individui (Piazzi, 1995). Questa impostazione per-

\* *Presentato dall'Istituto di Sociologia.*

mette anche di considerare il bambino non come un individuo *in progress*, sulla via di uno sviluppo verso una meta di 'completezza' adulta, che è anche di autonomia superiore, bensì come un essere biopsichico già dotato di una propria specificità e di una propria unicità, diverso da ogni altro individuo in quanto radicalmente autonomo. Una simile concezione permette anche di confutare le ipotesi che vogliono i bambini come originariamente 'informi', 'plasmabili' e 'manipolabili' a piacimento, così come le ipotesi che paventano o prefigurano una loro dipendenza dall'ambiente.

In base a questa impostazione, il bambino viene considerato un essere specifico inalienabile, non perché sia ideologicamente inopportuno manipolarlo, bensì perché è impossibile farlo. Questa impostazione è però sociologicamente 'sospetta': in essa, infatti, si può ipotizzare il riprodursi di un individualismo che ignora le condizioni sociali. Per questo motivo, si è ad essa contrapposto un costruzionismo sociale (*social constructionism*) che radicalizza invece la natura sociale del bambino (Harré, 1984; Shotter, 1984).

Tuttavia, si può osservare che l'idea di un bambino dotato di autonomia biopsichica fondativa non porta necessariamente a sottovalutare la dimensione sociale della sua esistenza: né la rilevanza della socializzazione, né la rilevanza della sua partecipazione attiva alla vita sociale (Baraldi, 1992a).

In primo luogo, una teoria dell'autonomia biopsichica non disconosce il fatto che l'idea di autonomia del bambino abbia un'origine storica (Aries, 1981), come dimostra anche, a proposito del diritto, il saggio di P. Ronfani contenuto in questo volume (v. anche Ceretti, 1996). È ovvio che l'idea di individualità biopsichica propone una dimensione che sfugge ad ogni influenza sociale. Tuttavia, essa può indicare anche una connessione con la costruzione sociale del significato di individualità e con le condizioni di socializzazione. Questa distinzione tra costruzione sociale dei significati e socializzazione, non sempre chiara, soprattutto nella prospettiva del costruzionismo sociale, appare necessaria per comprendere appieno l'idea di autonomia dei bambini.

Esiste accordo sul fatto che l'esistenza di ciascun individuo è biologicamente vincolata. La biologia fissa le possibilità di sviluppo individuale, realizzando un'autonomia radicale del singolo fenomeno vivente rispetto all'ambiente (Maturana, Varela,

1987, 1988), un'autonomia che viene da alcuni estesa anche alla dimensione sociale della vita individuale (Carli, 1995; Grossman, Grossman, 1993; Piazzi, 1995). Questa dimensione biologica della vita individuale può però trasformarsi in vita realmente 'sociale' soltanto attraverso il contatto con la società.

L'autonomia iniziale di un bambino si incentra sulla sua capacità di autoriprodursi sul piano biologico. Questa capacità non viene mai meno, per l'intero corso dell'esistenza individuale, ma viene ben presto combinata ad una capacità di autoriproduzione che riguarda ciò che viene generalmente definito 'pensiero psichico'. Gli individui umani sono capaci di produrre pensieri e sono capaci di 'far uscire' tali pensieri dal loro circuito psichico soltanto trasformandoli in comunicazioni.

In questa trasformazione, si produce la dimensione sociale, che ha anche effetti retroattivi sul bambino. Infatti, se non esistesse una perturbazione comunicativa, che si realizza fin dai primi mesi di vita e prosegue intensificandosi man mano che il bambino cresce, non si avrebbe neppure la trasformazione dell'autonomia biologica in autonomia biopsichica (Baraldi, Piazzi, 1995a). Ciò non significa che la comunicazione 'determini' la nuova forma che acquista l'individualità: al contrario, l'individuo continua ad evolversi come essere autonomo perché la comunicazione non altera la sua autonomia fondativa. La comunicazione rimane necessariamente esterna rispetto alla dimensione biopsichica individuale: può solo perturbarla dall'esterno, senza 'conficcarsi' nella biologia o nella psicologia del singolo. La comunicazione assume forme che vengono comprese da un bambino che diventa sempre più capace di costruirne e gestirne il significato: si tratta di un significato strettamente individuale, che diventa la base per successive partecipazioni sociali.

Nel gioco di perturbazioni reciproche tra comunicazione e pensiero individuale, che definiamo 'abbinamento strutturale' (Baraldi, 1992a, 1993, 1994b), prendono forma sia le strutture individuali che le strutture sociali che, insieme, costituiscono la complessa relazione tra l'individuo ed il suo contesto sociale. La qualità di questa relazione determina anche gli sviluppi basati sull'autonomia biopsichica: fermo restando che l'autonomia biopsichica non può essere eliminata, si creano delle condizioni storiche peculiari per quel che riguarda il valore attribuito alle sue espressioni.

Possiamo distinguere tra una struttura della società, in base alla quale sorgono particolari condizioni più o meno vincolanti per l'autonomia, ed una semantica (Luhmann, 1983) che costruisce socialmente un valore particolare per tale autonomia.

Se, storicamente, si è creata una forte tensione semantica verso l'idea di 'natura autonoma' del bambino è perché l'attuale società attribuisce un particolare valore a tale autonomia. A confronto delle epoche passate, non si pone più l'accento primariamente sul senso di appartenenza individuale ad un gruppo, bensì sulla necessità che i singoli individui siano autonomi, facciano da soli le proprie scelte, economiche, politiche, educative, religiose, amorose, e così via (Elias, 1990; Luhmann, 1989b). Il valore attribuito all'autonomia è dunque correlato strettamente alle condizioni sociali strutturali dell'autonomia, secondo una dinamica circolare, per la quale le condizioni strutturali sollecitano la semantica a valorizzare l'autonomia e la valorizzazione semantica stabilizza i risultati delle condizioni strutturali.

In tal modo, è stato prodotto in epoca moderna ciò che numerosi autori definiscono 'individualizzazione' (Beck, Beck-Gernsheim, 1996) e che forse è preferibile definire 'personalizzazione'. Si tratta di un prodotto dell'evoluzione della società: si stabilizzano forme di comunicazione che, da un lato, impediscono agli individui di considerarsi 'determinati' all'interno di gruppi sociali, mentre, dall'altro lato, spingono gli individui a considerarsi autonomi. La società 'personalizza' l'individuo, nel senso che gli attribuisce un significato unico e specifico, slegato da condizioni di appartenenza. Questa personalizzazione sociale è correlata ad un riconoscimento anche individuale dell'autonomia individuale, che può essere denominato autonomia personale, per distinguerlo dall'autonomia biopsichica fondativa. L'idea di 'individualizzazione' non rende pienamente giustizia al processo di personalizzazione proprio perché non distingue tra l'individualità biopsichica, fondativa della vita umana singolare, ed il processo sociale duplice, strutturale e semantico, che produce la sua trasformazione in autonomia personale. Questa trasformazione è di primaria rilevanza per comprendere che cosa sia accaduto e stia ancora accadendo ai bambini nella società moderna.

La personalizzazione è un fenomeno storicamente costruito: non il rispecchiamento dell'autonomia biopsichica, bensì il risul-

tato di un processo di riflessione sociale ed individuale che assegna all'individuo una posizione peculiare nel mondo. Tra gli effetti della personalizzazione c'è anche l'osservazione dell'unicità e della specificità biopsichiche come fenomeni centrali per la determinazione delle vite individuali: nella società moderna si osserva l'autonomia biopsichica come unicità e specificità individuali e si può arrivare a sostenere, all'interno di tale osservazione, che esiste un'autonomia biopsichica, come dato 'oggettivo'.

Nell'era dell'autonomia personale, nasce inoltre il problema della dipendenza (Baraldi, 1992b). L'idea di dipendenza non ha alcun significato in società nelle quali non si attribuisce valore all'autonomia personale: essa diventa un problema quando la personalizzazione è ritenuta fondamentale, poiché diventa un'alternativa da evitare in quanto preclusiva di una partecipazione adeguata alle esigenze poste dalla società.

L'oscillazione tra autonomia e dipendenza appare cruciale nella società moderna. Le ricerche mostrano come la dipendenza da un genere, da un'etnia, da una condizione socioeconomica possa essere vincolante per le scelte individuali. Sebbene i comportamenti e gli atteggiamenti individuali siano largamente indipendenti da variabili esterne, ancora oggi, crescere in determinati ambienti socioculturali può creare, per alcuni individui, differenze di socializzazione. Ciò significa che nella società continuano ad operare delle distinzioni culturali che creano dei Noi collettivi ed agiscono così, direttamente o indirettamente, sui singoli individui (Baraldi, Piazzini, 1996): ad esempio, nella società si continuano a distinguere aspettative e comportamenti adeguati solo per i maschi e solo per le femmine, e ciò vincola lo sviluppo dell'autonomia personale. L'autonomia personale viene limitata anche da logiche che apparentemente la massimizzano: ad esempio, la logica della libera scelta di mercato, attraverso la quale vengono prodotte alcune condizioni rilevanti di personalizzazione (Dizard, Gadlin, 1996), favorisce anche un consumo alimentare dannoso per la salute (Brannen, Story, in questo volume).

Non può dunque stupire che l'osservazione sociale dei bambini oscilli tra il desiderio di una loro autonomia personale e la paura per la loro vulnerabilità alla dipendenza, oppure tra il desiderio di protezione entro la conformità sociale ed il timore per

una loro eccessiva indipendenza. Il problema dell'età è strettamente connesso a questa forma di osservazione. A quale età si può concedere autonomia ad un bambino? Vi sono forme di dipendenza che proteggono il bambino? Sono esse distinguibili da quelle nocive al suo sviluppo? Più in specifico, a quale età un bambino può essere lasciato solo a guardare la Tv? Come bilanciare l'autonomia personale nel consumo di cibi, sigarette o nell'attività sessuale con la protezione della salute? E che fare a proposito della gestione del denaro? È opportuno aprire conti personalizzati per i bambini, come suggeriscono le campagne pubblicitarie delle banche? Ha senso proporre a bambini di sei anni di andare a scuola da soli? Ha senso chiedere loro di lavorare in favore della collettività? È plausibile allargare il diritto di voto politico ai bambini? E, se la risposta è negativa, in quali condizioni essi possono far valere la propria opinione sulle decisioni che li riguardano? Se si chiede ai bambini di elaborare progetti urbanistici, a quali condizioni è poi possibile realizzarli?

Queste domande, che riguardano anche i temi di alcuni saggi contenuti in questo volume, derivano dalla situazione di incertezza che riguarda la condizione moderna dell'infanzia. Se è comprensibile la critica a teorie che pensano l'infanzia esclusivamente come fase di transizione e che considerano il bambino come un mero prodotto della socializzazione (Boggi, in questo volume; Sgritta, in questo volume), resta però aperto il problema di come trattare il 'grado di personalizzazione' del bambino.

È ovvio che le differenze di età non sono semplici marcatori biologici del corso della vita. Tuttavia, l'età biologica ha un'elevata incidenza sul grado di personalizzazione, per quanto vi sia un'ampia flessibilità determinata dalle condizioni strutturali e semantiche nella società: essa, infatti, indica la specificità biopsichica del bambino, contro la quale la società non sa e non può andare. L'età, dunque, simbolizza sia un vincolo biopsichico, sia la costruzione sociale del grado di autonomia personale che rispetta tale vincolo. Di conseguenza, nell'intervento sull'infanzia, è sempre necessario rispettare i vincoli posti dall'età, come simbolo della condizione biopsichica. Sfidare educativamente o politicamente tali vincoli non è impresa facile, poiché la società ha creato la personalizzazione in base ad essi.

In questo saggio, ci interessa, in particolare osservare le pos-

sibilità di successo di un'amplificazione della personalizzazione per i bambini. Nella categoria 'bambini' includiamo qui gli individui che rientrano nella fascia d'età biopsichica precedente la preadolescenza (fino ai dieci anni). Non si tratta di una fascia omogenea: tuttavia, serve comunque a delimitare un campo d'indagine. L'iperinclusione degli individui sotto l'etichetta *children*, legittimata dalla lingua inglese e dagli organismi internazionali, nasconde differenze decisive per quel che riguarda le condizioni ed il grado di personalizzazione. Tentiamo di definire, sebbene ancora in modo generale ed impreciso, una soglia socialmente e psichicamente significativa della personalizzazione, che ha un duplice significato: *a*) dal punto di vista sociale, distingue tra una personalizzazione primariamente protetta e promossa da un contesto di comunicazione interpersonale 'familiare' (infanzia) ed una personalizzazione che si sviluppa in modo autonomo rispetto a tale contesto (dalla preadolescenza in poi); *b*) dal punto di vista psichico, distingue tra l'auto-osservazione di un Io legato ad un contesto interpersonale protettivo (infanzia) e l'auto-osservazione di un Sé autonomo rispetto ad ogni contesto (dalla preadolescenza in poi).

È chiaro che i bambini hanno contatti personali con coetanei ed adulti anche al di fuori di un contesto protettivo familiare, così come i preadolescenti e gli adolescenti nutrono sensi di appartenenza e di dipendenza. Tuttavia, per il bambino ci si aspetta che i legami personali esterni si producano a partire dal contesto protettivo, così come per l'adolescente ci si aspetta che i sensi di appartenenza si producano a partire dall'autonomia personale. Si tratta di due forme opposte di gerarchia tra contesti diversi di costruzione del significato (Cronen, Johnson, Lannamann, 1983; Pearce, Cronen, 1980): ciò legittima una distinzione, sebbene i confini tra i distinti non possano essere definiti con un taglio anagrafico netto. Tale distinzione ha ovviamente un significato storico, correlato con le caratteristiche biologiche individuali.

I problemi dell'autonomia riguardano questa distinzione. I bambini manifestano problemi di personalizzazione laddove non esista per loro un contesto interpersonale di protezione e promozione ed essi non riescano, in modo correlato, a costruire un Io che struttura un legame affettivo privo di ambiguità. I preadolescenti e, ancor più, gli adolescenti manifestano problemi

laddove non riescano ad instaurare rapporti interpersonali extrafamiliari significativi e non riescano, in modo correlato, a strutturare un Sé autonomo. Entrambi gli aspetti, sociale ed individuale, debbono essere compresenti per definire un problema di personalizzazione.

La delimitazione del campo di analisi ai bambini permette di comprendere una gamma specifica di 'bisogni' e di 'problemi', che non è assimilabile a quella dei preadolescenti, degli adolescenti o degli adulti. Questa delimitazione del campo è decisiva anche per quel che riguarda la concezione della cittadinanza.

## *2. La volontà di educare*

Per comprendere bisogni e problemi dei bambini nella società attuale, è necessario osservare la costruzione sociale dell'infanzia e le proposte che per essa ed in nome di essa vengono avanzate. Il più importante tentativo della società di favorire ed insieme regolamentare la personalizzazione dei bambini è l'educazione.

Coloro che si occupano e preoccupano dei destini delle nuove generazioni partono spesso dall'idea che oggi vi sia una carenza di educazione rispetto al passato. In realtà, la società non ha mai creato forme educative generalizzate prima dell'epoca moderna. Prima dell'epoca moderna, i bambini sono cresciuti in società che 'davano per scontato' il successo dell'integrazione e non provvedevano ad alcuna forma sistematica di educazione: il bambino cresceva 'dentro' alla società, elaborando un senso di appartenenza stabile e privo di alternative (fatta salva qualche categoria che includeva la 'marginalità', come quella dei folli).

Soltanto nella società moderna si è sentita l'esigenza di educare i bambini in modo sistematico e si è per questo motivo predisposto un sistema educativo formale. Si tratta del primo tentativo sistematico nella storia della società di trasformare le condizioni dell'infanzia, ovvero di predisporre le condizioni per una formazione intenzionale della personalità del bambino.

Questo tentativo è associato all'esigenza della società di produrre conoscenze ed abilità sempre più vaste ed articolate, a se-

guito del progresso tecnologico, delle esigenze del mercato del lavoro, della necessità di far fronte alla crescente quantità di conoscenze disponibili, della divisione del lavoro. Tuttavia, altrettanto importante per la costruzione del sistema educativo è la considerazione ambivalente dei processi di personalizzazione.

Da un lato, la personalizzazione viene caldeggiata e valorizzata nella società. Dall'altro lato, però, essa pone dei problemi rispetto all'integrazione sociale, poiché produce anche risultati fuori controllo per la società, favorendo l'aumento della devianza: di conseguenza, è necessario formare intenzionalmente la personalità individuale, nell'intento di favorire un'adesione autonoma a valori, programmi e ruoli socialmente accettabili.

Che la costruzione di un sistema educativo sia strettamente associata alla personalizzazione è dimostrato da almeno quattro indicatori. In primo luogo, l'invocazione di un ruolo educativo supplementare per l'insegnante, a significare che il fatto di 'insegnare' una materia non è in se stesso sufficientemente educativo. In secondo luogo, la richiesta di un sistema educativo allargato, policentrico, sempre più capace di includere tutta la vita personale, dallo sport alle lezioni di pianoforte, dalla matematica al gioco organizzato, dalla fruizione della televisione (uno dei più formidabili avversari ed insieme uno dei più avvincenti obiettivi dell'educazione) a quella del computer. In terzo luogo, l'elaborazione di strategie raffinate attraverso le quali far diventare educativo anche ciò che tradizionalmente non lo è, come la competizione sportiva, la vita affettiva, l'attività teatrale. Infine, l'inesausta rivendicazione di un'idea globale di educazione, dalla quale nulla sfugga, né possa sfuggire, di modo che qualsiasi proposta che riguardi i bambini possa essere immediatamente classificata a partire dalla distinzione educativo / diseducativo.

Nulla di tutto questo ha a che fare con le esigenze della società di formare competenze ed abilità per il lavoro, la tecnologia, o l'accrescimento dei saperi. Il problema, invece, è la formazione di competenze comunicative generali, spendibili in tutti i contesti sociali, ovvero, in termini psichici, la globalità della formazione dell'identità del Sé. La persona globale, insomma, è l'obiettivo fondamentale dell'educazione. Così, agli insegnanti che si limitano ad istruire i propri allievi alla matematica o alla letteratura, all'uso di macchine o alla pallavolo, si chiede sempre più spesso: qual è il 'progetto educativo'?

La necessità di indirizzare e trasformare la personalizzazione ha creato una volontà di educare che anima la società nei confronti dei bambini. M. Foucault (1978) parla di 'volontà di sapere' a proposito della tendenza della società a far 'confessare', agli individui, le proprie convinzioni profonde ed i propri comportamenti privati. Secondo Foucault, ciò dimostra l'esistenza di un meccanismo di controllo sociale sui corpi. Possiamo osservare la volontà di educare come un tentativo moderno di controllo sociale ancor più esaustivo, che include sia i corpi che le menti, che si estende cioè alle unità biopsichiche.

La volontà di educare diventa operativa attraverso uno specifico dispositivo educativo. Sempre seguendo la definizione di Foucault, un 'dispositivo' serve per il controllo ed il disciplinamento dei corpi e riproduce un biopotere. Il dispositivo educativo tenta di disciplinare la condizione biopsichica, per favorire una personalizzazione ordinata. Esso, ovviamente, segue lo 'sviluppo' biopsichico ed è, dunque, differenziato per età.

Nella società moderna si crea così una simbolizzazione articolata della condizione dei 'minori' (di cui il termine stesso è parte) che condensa aspettative di educazione: ci si aspetta in modo generalizzato che sia necessaria una formazione specifica ed insieme standardizzabile per ogni bambino che 'cresce'. Si tratta di una struttura sociale che permette la simbolizzazione degli individui biopsichici, che vengono così definiti, di volta in volta, come bambini, preadolescenti, adolescenti. In tal modo, la società può includere gli individui delle diverse età, attribuendo loro un significato: quello di esseri umani bisognosi di educazione. La semantica dei minori (bambini, preadolescenti, adolescenti) è il risultato dell'operare del dispositivo educativo.

Contrariamente a quanto ritiene Foucault, tuttavia, i dispositivi di controllo sociale non possono essere considerati un risultato del dominio della 'borghesia'. Il dispositivo educativo si colloca all'intersezione di due strutture della società moderna: da una parte, la differenziazione per funzioni (Luhmann, De Giorgi, 1992) che stimola sia la personalizzazione, sia la costruzione di un sistema educativo autonomo e differenziato; dall'altra parte, la semantica modernista (Pearce, 1993), che tratta le differenze di valore tra gli individui, creando meccanismi di inclusione ed esclusione rispetto alla società. Il modernismo considera gli es-

seri umani come individui, anziché come membri di gruppi sociali, e richiede che essi partecipino, competitivamente o cooperativamente, alla creazione di cambiamenti significativi, per se stessi e per la società, valorizzando il proprio impegno. Il modernismo fornisce la semantica rilevante al sistema educativo, formulando i riferimenti valoriali concreti per lo svolgimento della sua funzione di formazione delle personalità umane (Luhmann, Schorr, 1988).

Il dispositivo educativo crea orientamenti sia per la conformità che per la devianza dei bambini, prendendo atto del fatto che la conoscenza delle aspettative rende anche possibile infrangerle, rifiutarle. Sia la conformità che la devianza sono decisive per definire che cosa sia l'educazione. Ciò duplica il dispositivo educativo: da una parte, si creano aspettative positive (che cosa dovrebbe fare ed essere un bambino); dall'altra parte, si creano aspettative negative (che cosa è necessario evitare). Entrambi i lati dell'educazione hanno seguito un'evoluzione, interna alla società moderna, correlata all'incremento progressivo della volontà di educare.

Sul versante della conformità, il dispositivo educativo si è evoluto nella direzione dell'invito alla partecipazione sociale: da una conformità 'passiva', per la quale il bambino veniva invitato anzitutto ad accettare l'orientamento degli adulti, si è passati progressivamente ad una conformità 'attiva', per la quale il bambino viene invitato a partecipare alla vita sociale, ad autoformarsi e a suggerire orientamenti agli adulti. Il dibattito sulla cittadinanza è il culmine attuale di questa evoluzione: il dispositivo di partecipazione (che indica la conformità del dispositivo educativo) tenta di trasformare il bambino in 'protagonista' della vita sociale, sul piano non soltanto educativo, ma anche politico, economico, giuridico, familiare. I bambini sono invitati ad esprimere il proprio protagonismo sociale, e ciò richiede anche una trasformazione dell'educazione, applicando la semantica modernista alla crescente personalizzazione: si educa ad essere persone attive, protagonisti della società.

Sul versante della devianza, la trasformazione porta alla creazione di un dispositivo di disagio. Inizialmente, il bambino è stato soprattutto 'sorvegliato e punito', per parafrasare ancora Foucault, poiché i suoi comportamenti inusuali sono stati inclusi nella categoria della devianza rispetto alle

norme. Il riferimento primario è qui la sicurezza, rispetto alla quale la ragione stabilisce un ordine immodificabile (Cernesi, in questo volume). In questo quadro, i genitori, così come gli educatori in senso più generale, debbono farsi garanti di una correzione e di un contenimento. Col passare dei decenni, però, il bambino è stato sempre più spesso osservato come una 'vittima' della società: un bambino negato, tradito, violato, represso, che deve essere salvaguardato nei confronti del disagio. La tossicodipendenza, l'anorexia, la violenza, la pedofilia (come ultimo, impressionante, anello della catena) sono diventate simbolizzazioni diffuse del dispositivo di disagio, per il quale qualsiasi comportamento viene interpretato come sintomo di qualcosa d'altro. Il dispositivo di disagio costruisce il significato dei percorsi individuali più inusuali ed inquietanti per la società e viene quindi continuamente alimentato e rafforzato. In questa prospettiva, l'educazione diventa un antidoto al disagio.

Entrambi questi cambiamenti del dispositivo educativo presentano percorsi storici accidentati, non lineari. Da una parte, il protagonismo dei bambini viene ancora oggi guardato con scetticismo. Dall'altra parte, la società si orienta ancora oggi alla sicurezza e, dunque, continua a paventare la devianza. Stiamo osservando uno sviluppo non lineare, per il quale esiste un arricchimento piuttosto che una sostituzione all'interno della semantica educativa. Da una parte, convivono il protagonismo attivo e l'accettazione passiva delle regole come sinonimi di conformità. Dall'altra parte, convivono il disagio e l'insicurezza come devianze da evitare. Il dispositivo educativo appare dunque particolarmente articolato: il suo lato conforme è dato dalla combinazione di richiesta di protagonismo e di accettazione; il suo lato deviante è dato dalla combinazione di richiesta di terapia e di sicurezza.

Tuttavia, la semantica più 'avanzata', quella che conta nei circoli culturali e scientifici e che, da lì, pervade poi la società e le sue rappresentazioni sociali (Moscovici, 1988), è oggi prevalentemente orientata alla duplice trasformazione che abbiamo indicato: il bambino deve essere protagonista della partecipazione e rischia di essere vittima di disagio.

Attraverso il dispositivo educativo e la sua articolazione interna, che invita all'accettazione e alla partecipazione, e ad evitare la devianza ed il disagio, la società tenta di realizzare la tra-

sformazione dei bambini da individui biopsichici a persone, controllando così i processi di socializzazione delle nuove generazioni.

Sappiamo, però, dalla teoria cibernetica che i tentativi di controllo di un sistema, su se stesso o sull'ambiente esterno, producono inevitabilmente problemi al sistema stesso (Piazzì, Baraldi, 1995b). Nel caso in questione, le difficoltà derivano dalla combinazione tra dispositivo educativo e processo di personalizzazione, processo che si pone paradossalmente come fondamento ed, insieme, ostacolo della volontà di educare. Il problema consiste nell'articolazione di processi di evoluzione spontanea della società e tentativi di controllo su di essa.

In termini più concreti, si può osservare che il tentativo di vincolare la personalizzazione attraverso l'educazione ha comportato la creazione di un paradosso: l'autonomia (personale) viene osservata come fondata sull'eteronomia (trasformazione educativa), la personalizzazione viene osservata come determinata al di fuori della persona (Baraldi, 1992a). Quanto più l'educazione insiste sulla persona e sulla sua autonomia, tanto più appare paradossale, nelle forme 'sii autonomo', 'sii personale', 'sarai ancor più autonomo e ancor più personale grazie al mio intervento educativo', 'io sarò il fautore della tua autonomia personale'.

Ciò comporta anzitutto un problema scientifico: ad un osservatore esterno, il paradosso impedisce di considerare il dispositivo educativo come una struttura sociale che effettivamente favorisce l'autonomia personale. Poiché un paradosso blocca le osservazioni e non le operazioni di un sistema (Luhmann, 1989a, 1995), i paradossi educativi non sono necessariamente un problema per la società moderna: può darsi che l'educazione funzioni attraverso e nonostante il paradosso. Ma c'è un ulteriore ordine di problemi da considerare: sembra che i bambini e gli adulti che intervengono sui bambini nutrano una sfiducia crescente nei processi educativi. Questa sfiducia è associata ai mutamenti del dispositivo educativo, che hanno prodotto un'amplificazione del paradosso, accentuando sia la richiesta di partecipazione, sia la paura del disagio.

Da una parte, si chiede sempre più spesso ai minori di essere migliori dei propri genitori, partendo però dall'idea che essi siano potenzialmente peggiori e trattandoli, di conseguenza, con

sospetto e sfiducia. Ciò è particolarmente evidente nelle frequenti richieste di aiuto agli 'esperti', che presuppongono la paura del peggio: si teme che, senza un aiuto supplementare, le cose possano andare male per i bambini. Dall'altra parte, si considera un bambino tanto più autonomo quanto più parificato alla condizione di 'adulto', dunque quanto più partecipa socialmente come se fosse un adulto. Questo secondo aspetto merita un approfondimento perché è direttamente legato al tema della cittadinanza. Questa impostazione rovescia un concetto tradizionale: l'adulterizzazione non è un problema di disagio, bensì, se adeguatamente condotta, un aspetto positivo della partecipazione.

L'adulterizzazione è da tempo considerata un problema nella prospettiva dei terapisti familiari e dei servizi sociali (Cirillo, Cipolloni, 1994; Selvini Palazzoli et al., 1988): si tratta, infatti, di un indicatore di problematicità della famiglia e di probabili difficoltà future del bambino. Il problema consiste nel fatto che il rapporto tra bambino ed adulto viola le gerarchie d'età interne alla famiglia, considerate necessarie forme di protezione del bambino, oltre che della *privacy* adulta. Il bambino 'adulterizzato' è un bambino violato (Malacrea, Vassalli, 1990; Miller, 1990), poiché il suo processo di personalizzazione viene forzato e, quindi, deviato. L'adulterizzazione è una violazione della regolare educazione del bambino, poiché non si rispettano i vincoli dati dall'età biopsichica e sanciti dall'organizzazione sociale (in particolare, familiare). Si osserva, dunque, che la personalizzazione ha una propria temporalità, alla quale non si può sfuggire, perlomeno nella nostra società.

In nome della cittadinanza, della partecipazione e dell'emanipazione, si propone oggi di trattare i bambini come più 'adulti' in contesti sociali esterni alla famiglia, considerando ciò in modo positivo. È però necessario spiegare come si possa evitare la violazione dell'infanzia. Prendiamo l'esempio più evidente: la proposta di far lavorare i bambini in impieghi socialmente utili. Qual è la differenza tra la proposta di un lavoro minorile solidaristico ed il tradizionale sfruttamento dell'infanzia? È sufficiente la legittimazione della solidarietà o della progettualità al posto di quella del profitto? E per quale motivo sociologico (non, dunque, ideologico) la solidarietà dovrebbe essere protettiva ed il denaro no? Che rilevanza ha, per la personalizzazione, un la-

voro di bambini a cui il mondo adulto attribuisce un significato positivo? Quali effetti benefici se ne ricavano? E per chi?

Certamente, il rovesciamento della logica del disagio in logica della partecipazione sembra un antidoto culturale alla paura ed un modo per facilitare l'educazione. Tuttavia, l'idea che i bambini siano più 'significativi' nella società se partecipano in modo più simile agli adulti è chiaramente paradossale: significa che il bambino è importante perché non è importante (come bambino). Per quale motivo ciò favorirebbe l'autonomia e la cittadinanza dei bambini? Autonomia e cittadinanza dei bambini significano aduttizzazione dei bambini?

La richiesta di protagonismo ed il sospetto di disagio producono nell'insieme un'immagine oscillatoria del bambino (simultaneamente autonomo e dipendente) e mettono l'adulto nelle condizioni di dover rispondere a pretese di intervento sempre più elevate. In questo quadro, l'emancipazione e la terapia diventano le nuove strategie della volontà di educare, accanto a quelle tradizionali della valutazione dell'apprendimento e della sanzione. Attraverso l'emancipazione, i bambini debbono essere condotti sulla strada del proprio autosvelamento, messi in condizione di sfruttare appieno le proprie potenzialità, di essere protagonisti. Attraverso la terapia, avviene la salvezza dal disagio, a condizione che la società diventi un laboratorio terapeutico globale (attraverso, ad esempio, 'reti' capillari di intervento). Ci si può chiedere se una società che chiede sempre più emancipazione e sempre più terapia sia un contesto efficace per la personalizzazione degli individui biopsichici.

### *3. La crisi del dispositivo educativo*

L'ironia della condizione moderna dei bambini è nel fatto che la personalizzazione ha creato l'esigenza di educazione, ma, nello stesso tempo, ha anche posto le premesse per una crisi dei principi educativi. Il problema di fondo è che stiamo assistendo alla crisi evolutiva di una delle distinzioni più importanti della società moderna: quella tra ruolo e persona.

La società moderna ha preso avvio da una condizione nella quale il singolo individuo era appiattito sul Noi collettivo. In queste condizioni, la società considerava l'individuo soltanto

come una parte di un tutto sociale organico e coerente. A partire dalle opere di E. Durkheim, la sociologia ha tentato di spiegare la specificità della società moderna nell'adattamento reciproco di un'individualità sempre più personalizzata e di una società sempre meno coerente. La ricerca di una nuova condizione di equilibrio tra un individuo più autonomo ed una società meno coerente (Elias, 1990; Pearce, 1993) è stata attivata perché, in base alla frantumazione dell'equivalenza tra individuo e parte del tutto, la costruzione del significato dell'individualità nella società si è scissa in due parti: ruolo e persona.

Da una parte, si osserva una persona unica e specifica che è attivamente e primariamente se stessa, semmai confortata da affetti ed intimità. Dall'altra parte, si osserva un ruolo sociale spersonalizzato, ricoperto per prestazioni specifiche, che permette all'individuo di fornire un proprio contributo alla riproduzione generale della società. Questa differenziazione si è imposta evolutivamente perché funzionale alle forme comunicative assunte dalla società moderna. Sembrava che essa rispettasse la personalizzazione ed insieme garantisse l'integrazione sociale.

Le condizioni di questa complementarità tra ruolo e persona si sono però col tempo rivelate più onerose del previsto. L'intimità affettiva, che inizialmente sembrava più o meno un *optional* nel quadro societario (Hunt, 1994; Luhmann, 1990b), è stata ben presto osservata invece come una condizione ineliminabile della differenziazione tra ruolo e persona, la cui crisi viene vissuta come una minaccia per l'intera società (Brown, 1995; Dizard, Gadlin, 1996; Hafner, 1994). Questa preoccupazione per l'intimità personale discende dagli effetti non voluti della differenziazione tra ruolo e persona. Il ruolo sociale, spersonalizzato, viene abbandonato alla freddezza del mondo ostile: l'individuo deve trovare motivazioni in condizioni di *stress*, di competizione, di fatica organizzativa, talvolta di fatica fisica. La rilevanza della persona viene lasciata alla sola intimità privata, dove l'individuo specifico ed unico dovrebbe trovare conforto e conferma. Di conseguenza, le pretese nei confronti della comunicazione interpersonale intima crescono in modo straordinario: dal partner si esige una conferma assoluta e qualsiasi esitazione costa cara.

La differenziazione tra ruolo e persona funziona solo se l'individuo trova motivazioni affettive nella vita personale e riesce

altresì a sentirsi libero nel ruolo: da una parte, la tensione emotiva viene controbilanciata dal conforto della persona; dall'altra parte, la freddezza viene controbilanciata dal senso di libertà dato dal ruolo. Il funzionamento della persona dovrebbe essere assicurato dall'intensità dei legami. Il funzionamento del ruolo, della *person in role* (Parsons, 1977), dovrebbe essere assicurato attraverso il successo dell'individualismo modernista. Per rafforzare il successo sia della persona che del ruolo, la società sollecita poi la centralità del Noi, come monito nei confronti dell'individualismo e del particolarismo affettivo, che, se da una parte sono osservati con favore, dall'altra parte sono anche paventati come minacce agli interessi collettivi.

Questa forma di inclusione dell'individuo viene oggi osservata come insufficiente nella società stessa, oltre che da molti individui singoli. In particolare, l'esistenza solipsistica del ruolo appare una mera illusione ed il senso di appartenenza degenera in modo imprevisto nella società. Da una parte, si diffondono i 'modernisti insoddisfatti' (Pearce, 1993), che si lamentano e soffrono disagi. Dall'altra parte, il richiamo al Noi crea una fuga verso l'etnocentrismo, che sboccia in conflitti violenti tra dei Noi e dei Loro. Dal canto suo, la persona soffre i malfunzionamenti e la scarsa durata della comunicazione interpersonale intima, alimentate dalla crescita di pretese per il partner ed il rapporto. Si richiede allora di allentare la presa sull'intimità (Francescato, 1992; Giddens, 1994): tuttavia, non si è in grado di creare, e neppure di suggerire, equivalenti funzionali realistici.

Il risultato è che la persona non trova conforto nell'intimità e nello stesso tempo viene esclusa dall'impersonalità: si tratta di un problema serio per la personalizzazione. In conseguenza di ciò, il disagio individuale aumenta, il dispositivo corrispondente diventa preminente e l'unica tecnologia che prospera è quella terapeutica. Ci si affanna, invano, a cercare un antidoto nella partecipazione: la stessa semantica della cittadinanza rischia di essere soffocata dalla preoccupazione per il disagio, verso il trattamento del quale vengono dirottati fondi e competenze.

Ciò significa anche che la personalizzazione irrompe sempre più spesso come problema nel posto sbagliato (nell'impersonalità) e fallisce sempre più spesso nel posto giusto (nell'intimità). Per i bambini, questo problema è particolarmente evidente. Da una parte, molte famiglie e molti contesti sociali creano un

orientamento alla persona sempre più audace e radicale, che a sua volta stimola nei bambini modi di pensare estranei e spesso ostili alle logiche educative e ai ruoli impersonali. Dall'altra parte, alcune famiglie ed alcuni contesti sociali producono costrutti sociali inadeguati rispetto alle esigenze di personalizzazione, smarrendosi nell'oscillazione tra la dipendenza ed il silenzio della persona. Ciò, a sua volta, stimola nei bambini modi di pensare estranei all'intimità (Baraldi, 1994a; Baraldi, La Palombara, 1996; Dizard, Gadlin, 1996).

Per restare all'ambito che qui ci interessa, non entrando nel merito della crisi dell'intimità, nel contesto educativo viene tentato in misura crescente un recupero della persona nel quadro del ruolo, ma ciò accentua ed estremizza il paradosso dell'autonomia eteronoma.

Le nuove tecnologie educative (Luhmann, Schorr, 1988) consistono, in senso generale, nel passaggio da un intervento educativo impersonale ad un intervento educativo che tiene conto della persona (Baraldi, 1996a). Inizialmente, l'educazione è stata concepita come standardizzata, generalizzata, universalistica, oggettivata: adulti e bambini sono esclusivamente 'ruoli sociali' spersonalizzati, riproduzioni (copie) di standard oggettivi, rappresentati dalle competenze educative, attive (saper insegnare) e passive (saper apprendere). La pressione crescente della personalizzazione ha prodotto una presa d'atto che la persona è diventata una struttura fondamentale anche nei contesti impersonali: l'educazione si orienta alla persona del bambino, cerca di instaurare relazioni personalizzate, riduce al minimo (sebbene un minimo resti inevitabile) la generalizzazione delle aspettative nei confronti dei risultati.

In termini tecnici, si può affermare che la *re-entry* del sistema educativo diventa sempre più la persona, così come già accade nelle famiglie (Luhmann, 1988). Questa trasformazione riguarda l'insegnamento scolastico tradizionale, ma raggiunge il suo apice nell'educazione territoriale, nelle parrocchie, nei centri aggregativi, nel lavoro degli 'operatori di strada', soprattutto nel lavoro con gli adolescenti (Capodarco, 1995).

Questa trasformazione pone, anzitutto, il problema dell'integrazione di generalizzazione di aspettative educative (ruoli) e orientamento alla persona. Nel sistema educativo, il bambino è stato tradizionalmente considerato una 'macchina banale', per

necessità operative ineliminabili (Luhmann, 1989a), per quanto ciò sia criticabile (Foerster, 1987; Glasersfeld, 1993): infatti, la prestazione del bambino deve comunque essere valutata in base a standard sociali. Così, il sistema educativo mantiene comunque un primato del ruolo, poiché si deve comunque essere formati ed è questo che stabilisce chi viene incluso e chi viene escluso, chi è conforme e chi devia. La *re-entry* sulla persona avviene nel contesto del primato del ruolo, l'attenzione per la personalizzazione viene subordinata all'impersonalità. Contrariamente ai suoi intenti, includendo la persona ma mantenendo il primato del ruolo, l'educazione finisce per evidenziare sempre più il problema della dipendenza: si può osservare sempre meglio che l'autonomia personale viene fondata esternamente. Si può poi rimanere impotenti di fronte al paradosso, eventualmente rifiutando di riconoscerlo (soprattutto gli educatori), oppure reagirvi negativamente, eventualmente rifiutando di accettarlo (soprattutto gli educandi).

Questa estremizzazione del paradosso non riguarda soltanto il sistema educativo formale, ma anche altri sistemi sociali, i quali, posti di fronte ai problemi di intervento sui bambini, si preoccupano della loro educazione ed insieme cercano di orientarsi alle persone, nel mantenimento di un primato del ruolo.

Ad esempio, il sistema giuridico, quando cerca di orientare le proprie sentenze all'interesse del bambino, osserva il 'bene' individuale del bambino come dipendente da un 'bene' sociale: l'interesse della famiglia o di 'chi ne fa le veci', che garantisce l'interesse del minore (Baraldi, 1996b; Ronfani, in questo volume). Questa definizione giuridica paradossale del 'bene' del bambino viene ulteriormente esasperata quando si suppone che tale bene sia garantito da un ambiente culturale coerente, ad esempio un Noi etnico adeguato (bambini 'neri' in famiglie 'nere'). È interessante osservare che questa supposizione è tipica anche dalle coppie mistilingui altoatesine, che inseriscono i bambini nel contesto educativo dominante (quello tedesco), incoerente rispetto a quello familiare (Vieider, 1996). Dunque, possono essere utilmente 'educativi' sia un ambiente culturale uguale a quello di origine, sia uno diverso. In questi casi, è in gioco un'inclusione sociale paradossale del bambino: lo rileva anche J. Elster (citato da P. Ronfani in questo volume), che ineffabilmente interpreta i diritti 'individuali come diritti 'relazionali'.

Le difficoltà del sistema giuridico nell'affrontare la persona del bambino sono confermate dal fatto che il codice giuridico ragione/torto (Luhmann, De Giorgi, 1992) viene utilizzato in modo unilaterale: l'ampliamento dei diritti significa soltanto incremento delle ragioni del minore, mentre la questione dell'incremento dei torti viene tralasciata, salvo riemergere traumaticamente quando, in certi ordinamenti giuridici, un minore viene condannato all'ergastolo, o addirittura a morte. La difficoltà è data dall'emergere della persona deviante, che mina la retorica dei diritti del bambino. Ci si può salvare indicando l'ambiente, sociale o familiare, come 'colpevole', oppure rendendo il bambino dipendente da pulsioni incontrollabili. Ma, allora, il bambino deviante non è una persona? Possiamo o dobbiamo offrire diritti di cittadinanza soltanto ai bambini conformi?

Ulteriori esempi riguardano le politiche sociali. Uno di questi riguarda il Laboratorio 'La città dei bambini' di Fano, presentato in questo volume: i bambini vengono invitati a progettare la città, ma i progetti vengono guidati, modificati e realizzati da adulti competenti, che ne 'rileggono' i contenuti, rendendoli presentabili. Un altro esempio, già citato indirettamente, riguarda l'adulterizzazione, ad esempio le iniziative raccontate da D. Manuetti in questo volume, che propone di 'anticipare l'iniziazione del bambino alla vita sociale', rendendolo adulto con attenzione alla persona.

In tutti questi casi, ed in molti altri, si tenta di integrare l'inintegrabile, ovvero di educare la persona autonoma. Si tenta di inserire il bambino nelle relazioni, di educarlo sistematicamente, anche quando si decide giuridicamente, si progettano arredi urbani, si crea lavoro utile per la collettività.

In questo quadro, si legittima un'idea di 'cittadinanza' che simbolizza, nell'ambito del più generale dispositivo educativo, la nostalgia dell'iniziazione e la paura che il passaggio alla vita adulta sia incontrollabile, ovvero che il bambino non venga 'educato': in assenza di iniziazione, di automatismi, la partecipazione (la conformità attiva del bambino) può riprodursi attraverso l'estensione ai bambini della cittadinanza.

La differenza tra iniziazione e cittadinanza è analoga a quella che Foucault (1978) osserva tra sangue e sessualità, intesi come equivalenti funzionali per il controllo sui corpi individuali. L'ini-

ziazione è stata in passato un meccanismo di riproduzione 'automatica' della società: essa forniva le basi per la sua riproduzione, senza necessità di dispositivi educativi. Nell'era dell'iniziazione, non esistono né problemi di disagio, né esigenze di emancipazione. L'avvento della personalizzazione ha cancellato ogni forma possibile di iniziazione e ha creato traumi agli individui costretti a prendersi carico del proprio Sé (Gadlin, 1977). I rischi di demotivazione sono aumentati e, storicamente, si è registrato un aumento vertiginoso delle condizioni di 'disagio'. La personalizzazione ha creato vuoti di aspettative, determinati dal crollo delle appartenenze. A ciò ha reagito il dispositivo educativo, che avrebbe dovuto creare le condizioni per l'inclusione, ma che, al contrario, ha accentuato il senso di vuoto a causa della sua impersonalità. A questo si è tentato di reagire di nuovo educativamente, attraverso l'inclusione educativa della persona, che però è andata incontro a paradossi sempre più osservabili con rischi seri di autoblocco. La cittadinanza dei bambini può essere intesa come una strategia di sostituzione dell'iniziazione, ovvero di compensazione dei problemi educativi attraverso la logica dell'emancipazione e dei diritti.

Il problema è se la cittadinanza possa compensare i problemi dell'educazione, sia incrementandone gli effetti (ad esempio, attraverso il lavoro sociale, le progettazioni urbane, le consultazioni politiche, ecc.), sia arricchendo il protagonismo partecipativo.

Sfortunatamente, l'esasperazione e l'estensione del paradosso educativo creano condizioni per le quali, contrariamente alle speranze di Holden Caulfield (personaggio chiave dello straordinario romanzo *Il giovane Holden* di J.D. Salinger), la persona può piangere anche quando le si va incontro. Infatti, la condizione paradossale di eteronomia viene osservata in modo sempre più acuto e come sempre più insopportabile. Poiché l'eteronomia non viene più valutata positivamente in nessun contesto sociale, l'individuo è spinto a cercare un'autonomia che sia realmente incondizionata, nell'estraniamento (demotivazione radicale) e/o nella devianza (rifiuto). Sebbene questi fenomeni riguardino raramente i bambini, è durante l'infanzia che ne vengono poste le basi.

L'educazione non può ovviare alle carenze di personalizzazione, né mantenere la radicalità della personalizzazione. L'assunzione di ruoli produce sempre più spesso demotivazioni o ri-

fiuti. Si avvia un circolo vizioso attraverso il quale il sistema educativo si delegittima e l'opinione pubblica ne critica in misura crescente i risultati: i genitori pretendono più attenzioni per le persone dei figli, i sindacati più attenzioni per le persone degli insegnanti, i minori e gli insegnanti stessi più attenzioni per le proprie persone. Da ultimo, nel sistema politico si osserva che bisogna cambiare, senza sapere bene che cosa e concludendo che è necessaria 'autonomia' anche per le organizzazioni che intervengono (scuole, associazioni, ecc.), perché possano educare di più e meglio.

Al di là delle proposte politiche di soluzione, benché l'educazione si trovi sempre più spesso di fronte demotivazioni radicali e rifiuti, la reazione è sempre più educativa, nella direzione di un'estremizzazione ulteriore del paradosso. L'educazione non sembra in grado di fermarsi nella corsa verso la propria delegittimazione e gli educatori, sempre più spaventati, diventano più aggressivi, oppure rinunciano rassegnati, imitando coloro che non riescono più ad educare.

L'appello alla cittadinanza rimane così schiacciato tra il mantenimento di un approccio educativo ed una logica compensatoria per la quale non esistono risorse motivazionali. Il sogno di un recupero di una città senza barriere tra generazioni (Tonucci, 1996) rischia di infrangersi di fronte all'impossibilità di convincere le nuove generazioni ad affiancarsi alle vecchie, sospettate di intenti solo educativi, oppure di disinteresse.

#### 4. *L'era della persona*

Di fronte a tutto ciò, un pedagogo si pone il problema di come ovviare alle difficoltà. Ed un sociologo? Qual è il significato di un contributo sociologico al tema dell'intervento sull'infanzia? La sociologia non propone interventi, ma può stimolare proposte di interventi attraverso la propria prospettiva conoscitiva. La sociologia può scegliere, teoricamente e metodologicamente, di porsi dalla parte dell'intervento sociale, in considerazione dell'importanza sociale di tale intervento. La società richiede 'esperti', come P. Ronfani riconosce anche per la definizione di concetti utili per l'orientamento giuridico ai diritti dei bambini: la sociologia non può tirarsi indietro, pur dovendo

calibrare il proprio contributo sulla creazione di conoscenza, anziché sull'invito morale o educativo.

La sociologia può dunque contribuire alla formulazione delle condizioni di intervento sull'infanzia. Tale intervento appare inevitabile: i bambini, da soli, non possono neppure sopravvivere ed ogni azione comunicativa che ne favorisca la sopravvivenza dà inizio ad una socializzazione. Come indirizzare dunque tale comunicazione? E per quali obiettivi? Oppure, è meglio non badare affatto all'indirizzo?

Abbiamo già osservato che la società incontra difficoltà considerevoli nel modificare se stessa andando contro la propria evoluzione 'spontanea', ovvero tentando di controllare i propri mutamenti. Poiché sappiamo, ormai, dalla cibernetica del secondo ordine, che un osservatore è sempre all'interno della propria osservazione, è chiaro che qualsiasi intervento che la società opera diventa parte della società stessa: il caso del sistema educativo è, a questo proposito, esemplare, come abbiamo visto. L'alternativa tradizionale è il *laissez faire*, invocato dai sostenitori del liberismo e del liberalismo, in tutte le forme possibili. In realtà, è storicamente accertato che non si tratta di un'alternativa reale, ma piuttosto di un ideal-tipo mascherato da strategia operativa. Così come nessun sistema economico opera in assenza di regolazione giuridica e politica, così come nessuno scienziato opera in assenza di teorie orientative, nessun adulto interviene sui bambini in assenza di orientamenti.

In alternativa ai tentativi di guidare il mutamento e alle idee liberiste, oggi si produce, in forme ancora molto rozze, una nuova modalità di osservare il rapporto della società con se stessa e con gli individui. Anziché tentare un'improbabile automodificazione, che produce più effetti perversi che favorevoli, la società tenta di promuovere selettivamente i processi spontanei che valuta positivamente. Uno di questi processi è la personalizzazione. La domanda, allora, è: che cosa può promuovere selettivamente la personalizzazione, in particolare dei bambini?

Abbiamo visto che il dispositivo educativo non riesce né a promuovere, né a mantenere la personalizzazione, la quale, sollecitata nella società, non trova vie adeguate di manifestazione, rimanendo intrappolata nella demotivazione radicale e nel ri-

fiuto. Ciò provoca un'applicazione della terapia, oppure un tentativo di riavvio dell'integrazione attraverso partecipazione. Tutto ricomincia daccapo. La personalizzazione viene cortocircuitata: non può cessare di prodursi, ma neppure realizzarsi. Si tratta probabilmente della fonte più esasperante di disagio individuale attualmente esistente, di un vero e proprio 'disagio della civiltà', per richiamare Freud, che inizia proprio con l'infanzia.

L'invocazione dell'orientamento alla persona del bambino, oggi così diffusa, richiede un chiarimento di ciò che significa 'essere persona' per un bambino, che può essere realizzato, ad esempio, a partire dalle considerazioni esposte nel primo paragrafo di questo saggio. Affermare che un bambino è una persona, in senso moderno, significa affermare che un bambino è ciò che è. La 'normalità' del bambino consiste nella sua specificità e nella sua unicità ed è simbolizzata dai caratteri 'innocenti' dell'individualità biopsichica: la natura del bambino è la sua persona e la persona del bambino è la sua natura. Invano, si tenta di rompere questa circolarità con asimmetrizzazioni sul lato della cultura o della natura (biologica). Non trattare in questo modo circolare il bambino significa iniziare subito a squalificarne la personalizzazione, riducendo la sua persona a dipendenza sociale o biologica.

Da qui deriva anche il significato moderno del 'diritto all'infanzia', di cui si parla in questo volume. Si tratta di un diritto per il quale la ragione è nella specificità individuale ed il torto nella sua riduzione, comunque ed in qualunque direzione attuata. È un diritto chiaramente positivo, ma che costruisce il significato di un diritto naturale, non decretato da Dio e legato alla contingenza storica della società, nelle sue attuali forme. È un diritto coerente con la società in cui si realizza, più che con l'interesse 'oggettivo' del bambino (del quale non sappiamo nulla). Tuttavia, il progetto sociale di una trasformazione educativa del bambino, qualunque siano i suoi contenuti, incontra difficoltà consistenti, a fronte della proclamazione di questo diritto. La volontà di educare diventa, infatti, una modalità di disconferma della società che la attua.

Le richieste di adeguatezza di comportamenti ed atteggiamenti rispetto all'età sono costruzioni sociali: il timore di un eccessivo infantilismo, oppure di un'adultizzazione precoce dipendono dal significato sociale che si dà alla persona del bambino.

Le competenze cognitive, le esigenze affettive, gli spazi per la sessualità, per citare soltanto alcuni esempi rilevanti, sono o meno diritti dei bambini a seconda della prospettiva della società. La prospettiva specifica della personalizzazione permette di osservare come diritto tutto ciò che non devia dal senso di unicità e specificità dell'individuo.

Nella prospettiva della personalizzazione, non scompaiono i disagi individuali dei bambini, né i problemi della loro partecipazione sociale. Essi vengono però collegati a condizioni sociali specifiche, che sono quelle che, come abbiamo accennato, proteggono e promuovono la persona.

Poiché la persona sorge storicamente in condizioni sociali che hanno la forma dell'intimità, strutturata in base all'amore (Baraldi, 1994a; Luhmann, 1985), condizioni limitate a contesti sociali ben definiti, ci si può chiedere se, in condizioni di crisi dei ruoli impersonali, sia possibile creare forme di comunicazione analoghe in altri contesti sociali. L'educazione privilegia necessariamente l'impersonalità, rendendo paradossale il rapporto tra ruolo e persona. L'amore, d'altra parte, appare troppo tecnicizzato per diventare una forma generale della comunicazione, sebbene qualcuno abbia tentato di proporlo persino come fondamento dell'integrazione europea (Petersen, 1994). Senza generalizzazione dell'amore, diventa anche improbabile una socializzazione di successo alla solidarietà, che rimane così un'idea morale, priva di contenuti tecnici.

Attualmente, sembra però sempre più evidente che la comunicazione interpersonale non assume necessariamente la forma altamente tecnicizzata dell'amore. Due aspetti dell'interpersonalità che non sono necessariamente legati all'amore possono essere osservati nei concetti di protezione e promozione. Da una parte, la personalizzazione avviene attraverso la protezione della specificità e dell'unicità biopsichica, rispetto alle negazioni violente, ai soffocamenti silenziosi, ai sensi di appartenenza, alle dipendenze relazionali. Dall'altra parte, essa avviene attraverso la promozione di forme comunicative che segnalino l'esistenza di specificità ed unicità, ovvero della persona. Protezione e promozione costituiscono così anche le due forme centrali della prevenzione del disagio minorile.

Dal punto di vista della comunicazione tra adulto e bambino, la protezione e la promozione richiedono l'abbandono di stra-

tegie educative, in favore di una 'testimonianza' personale dell'adulto che rispetta la specificità e l'unicità del bambino. Tale testimonianza può essere osservata come una forma di comunicazione funzionale ai rapporti tra adulti e minori, finora analizzata soprattutto con riferimento agli adolescenti (Ansaloni, Baraldi, 1996; Baraldi, 1994a; Baraldi, Casini, 1991).

La testimonianza è una forma di intervento 'tecnico', che si realizza nel quadro di precisi ruoli sociali, all'interno di organizzazioni formali. Essa richiede che i ruoli vengano interpretati come persone, ovvero che la comunicazione venga impostata primariamente sul piano interpersonale. Ciò significa che assumono rilievo primario: a) la specificità e l'unicità della persona del bambino, che non viene osservato come parte di un gruppo o persona-in-relazione, ma come individuo autonomo; b) l'interpretazione personale (e, dunque, unica e specifica) dell'adulto, che presenta orientamenti e motivazioni come propri, non come 'rappresentanza' di un'organizzazione o di un orientamento valoriale. L'adulto, che mantiene il proprio ruolo organizzativo, mostra di agire e comprendere in base alle proprie risorse uniche, che includono anche un patrimonio di conoscenze teoriche e pratiche. Le conoscenze e le pratiche di ruolo sono mirate a comprendere e trattare il bambino come persona unica e specifica e, di conseguenza, non vengono proposte educativamente.

Testimoniare significa fare di se stessi la manifestazione comunicativa, unica e specifica, di un esempio. Ciò implica la rinuncia a manifestare intenzioni educative e a fornire giudizi di valore sul comportamento e sul modo di pensare altrui. La testimonianza rispetta l'incommensurabilità (Pearce, 1993, 1994) tra unicità personali e non pretende di integrare o superare le differenze tra persone. Tali differenze vengono invece rese disponibili per la comunicazione. Il mantenimento di un ruolo è la garanzia che la testimonianza non diventi amicizia o amore genitoriale, ma rimanga una forma di intervento. Ma è la persona, unica e specifica, che è centrale nella comunicazione.

La testimonianza è azione comunicativa. L'adulto non si limita ad ascoltare il bambino, ma presenta attivamente i propri orientamenti ed il proprio sapere. Solo agendo, l'adulto può infatti proporsi credibilmente come persona che ascolta e comprende. Il bambino, per parte sua, può dare fiducia all'adulto

perché vi osserva un testimone di se stesso, una persona che si assume le responsabilità di ciò che fa e dice. La testimonianza è una forma di comunicazione che invita ad un'autocostruzione, nel bambino, del senso di unicità e specificità, propria ed altrui, e del rispetto per tali specificità. La testimonianza non pretende dal bambino adeguamenti alla società.

Nella società attuale, la testimonianza si propone come tecnica di protezione e promozione dell'infanzia. Protezione e promozione consentono di mantenere la complessità della società senza rinunciare al contributo dell'individuo, poiché rispondono alle esigenze di personalizzazione. Va detto che la personalizzazione può anche essere osservata come problema di eccesso di pretese individuali nei confronti della società (Luhmann, 1986, 1989b): questa prospettiva sottovaluta però il fatto che essa è un processo evolutivo che la società stessa crea e ravviva. Attraverso protezione e promozione, la società favorisce attivamente la personalizzazione, non lasciando che le aspettative individuali diventino pretese socialmente intrattabili. La costruzione di testimonianza ed il corrispondente depotenziamento del dispositivo educativo sono processi evolutivi interni alla società che rispondono alla necessità di sostenere la personalizzazione, nonostante la società sia ancora pervasa dalla volontà di educare, che alimenta le pretese, senza soddisfarle, nel tentativo di indirizzarle.

I tentativi di promozione selettiva e di protezione della specificità appaiono funzionali non solo alla personalizzazione del bambino, ma anche alle esigenze di politiche sociali, poiché riducono le pretese mentre soddisfano le aspettative di specificità. In questa direzione possiamo anche reinterpretare l'idea di 'familismo pubblico', invocato a protezione dei rapporti interpersonali familiari (Dizard, Gadlin, 1996), ma allargabile alla protezione della persona in senso generale. Il familismo pubblico può essere osservato come una politica dei 'servizi alle persone', intesi in senso proprio come forme di protezione e promozione della personalizzazione nella società.

Per non lasciare ad intendere che qui si stia parlando di 'utopie sociali', sottolineiamo che esistono importanti esempi di forme di protezione e promozione delle persone dei bambini, che utilizzano la testimonianza come tecnica operativa. Uno di essi, forse il più noto, è stato istituzionalizzato nelle scuole del-

l'infanzia di Reggio Emilia, poi imitate in tutto il mondo (Edwards et al., 1995a). Descriviamo in maggior dettaglio alcuni degli aspetti più importanti di questo esempio per chiarire ulteriormente il nostro discorso.

L'intervento parte dalla crisi dell'ideale deterministico della pedagogia, in due direzioni: determinatezza e linearità dei comportamenti dei bambini; completezza e sistematicità dell'intervento educativo (Malaguzzi, 1995). Ponendosi in alternativa a questa impostazione, l'intervento fa riferimento ai già citati contributi dell'epistemologia costruttivista, che propongono la non oggettività dell'osservazione: «Il nostro presupposto teorico di riferimento è che non esiste un punto di vista 'oggettivo' che rende l'osservazione neutra (...) osservare non significa tanto recepire la realtà quanto costruire la realtà» (Rinaldi, 1995, p. 123).

In questa prospettiva, i bambini vengono osservati come sempre e comunque 'competenti'. Si tratta di un'osservazione opposta a quella «depauperata» del bambino come piccolo uomo indifeso, debole e limitato, «luogo emblematico della fragilità umana» (Malaguzzi, 1995, p. 46). I bambini non sono necessariamente o primariamente a disagio. Al contrario, viene osservata «la forza sorprendente e straordinaria delle loro potenzialità, dei loro talenti e del loro immediato protagonismo interattivo» (Ibidem, p. 43). Viene osservato un bambino «forte, ricco e potente fin dalla nascita» (Rinaldi, 1995, p. 121). Ci si batte contro la «pseudocultura della testa-container» (Malaguzzi, 1995, p. 93) e si afferma che «ciò che i bambini apprendono non discende automaticamente da un rapporto lineare di causa-effetto tra processi di insegnamento e risultati, ma è in gran parte opera degli stessi bambini, delle loro attività e dell'impiego delle risorse di cui sono dotati» (Ibidem, p. 69). I bambini non hanno neppure bisogno di venire emancipati, poiché detengono proprie potenzialità, che possono essere protette e promosse: «Motivazioni e interessi sono potenziali destinati a emergere e a esplodere se i bambini sono aiutati a percepirsi come autori, a scoprire il piacere, il gusto dell'indagare – da soli e con gli altri – le cose fin lì ignote, anche quando reclamano concentrazioni e sforzi congruenti» (Ivi).

Questa concezione rimanda ad un'idea globale del bambino come individuo unico e specifico, incommensurabile: «Ogni

bambino è un'unità organica che non si può misurare usando un metro» (Malaguzzi, cit. in Gandini, 1995, p. 243).

Tuttavia, appare anche necessario comprendere come si produca la compatibilità del bambino con il mondo sociale. Per questo, è centrale la comunicazione (Malaguzzi, 1995). Le forme di comunicazione specifiche che si realizzano tra insegnanti e bambini nella scuola dell'infanzia sono decisive per la socializzazione dei bambini stessi. Andando oltre le osservazioni tipiche dell'approccio 'interpretativo' (Corsaro, 1992, 1996; Corsaro, Miller, 1992; Corsaro, Molinari, in questo volume), è possibile osservare tali forme nella prospettiva della protezione e della promozione.

A Reggio Emilia, si abbandonano «tutte le tecniche e le arti della vecchia sorveglianza, delle asimmetrie moralistiche e della cattura» (Malaguzzi, 1995, p. 44), ovvero le tecniche educative. Si abbandona «una scienza (e qui una pratica educativa) di tipo infermieristico» (Ibidem, p. 46) o, come direbbe J. Lacan (1978), di tipo ortopedico. L'insegnamento è negazione dell'autonomia sia del bambino che dell'adulto: sia l'insegnamento monodirezionale, che «si configura come un atto di discriminazione e lesivo della dignità sia di chi insegna che di chi impara», sia l'insegnamento che «si dà arie democratiche e finisce per essere un passaggio di consegne, di forme rituali, di contenuti funzionali, di valutazioni», di «rigide programmazioni cognitive, affidate a copioni già fatti, alla memoria, all'associazione, ai rinforzi» (Malaguzzi, pp. 79-80). Ai bambini, dunque, non si insegna, bensì si ricerca una nuova forma di presenza da parte dell'adulto, priva di pressioni. Di conseguenza, la scuola non deve neppure produrre programmi didattici, che rappresentano la cultura adulta imposta sui bambini: le scuole «seguono i bambini, non i programmi» (Ibidem, p. 91).

L'intervento deve «fare in modo che i bambini non prendano forma dall'esperienza ma siano loro a dare forma all'esperienza» (Ibidem, p. 89). La scuola rende il bambino consapevole della sua unica e specifica competenza personale, della sua capacità di apprendere in base solo a se stesso. Un intervento così improbabile richiede di «creare uno stato di accoglienza nel contesto sociale e nel contesto più complessivo in cui il bambino vive», un contesto nel quale venga accolta «l'unicità e l'irripetibilità di cui ogni individuo, e perciò ogni bambino, è

portatore» (Rinaldi, 1995, p. 121). L'accoglienza non riguarda soltanto, e neppure primariamente, gli aspetti cognitivi, ma riguarda la persona nella sua complessità.

L'eccezionalità di questo intervento consiste anche e soprattutto nella capacità di tradurre la propria riflessione in una pratica di testimonianza, superando il dilemma del confine tra sostegno ed interferenza (Fyfe, 1995): è possibile intervenire attivamente a sostegno del bambino, senza interferire con la sua specificità, essendo rispettosi dell'autonomia individuale.

Questa forma di intervento presuppone «che l'adulto intervenga il meno possibile e se può non intervenga addirittura. Pre-disponga invece delle situazioni che facilitano il lavoro dei bambini, che sappia ascoltare molto, che sappia subito dopo produrre sempre ricognizioni rispetto a quello che è accaduto e che è avvenuto mantenendo alta, se possibile, la motivazione dei bambini» (Malaguzzi, 1995, p. 101). L'attenzione è rivolta al fatto di non aiutare eccessivamente i bambini (Katz, 1995), di lasciare loro «l'opportunità di aiutarsi ed apprendere gli uni dagli altri» (New, 1995, p. 276), valorizzando primariamente la comunicazione tra pari. L'insegnante ha semplicemente «il ruolo di colui che offre delle occasioni» (T. Filippini, cit. in Edwards, 1995, p. 246) e aiuta «a scoprire i propri problemi e le proprie domande» (Edwards, 1995, p. 247). L'insegnante, però, grazie alla testimonianza, è anche in grado di favorire l'apprendimento: «quando gli adulti comunicano il loro serio e sincero interesse nei confronti delle idee dei bambini e dello sforzo che fanno per esprimerle, può nascere un ricco e complesso lavoro, anche con bambini molto piccoli» (Katz, 1995, p. 35).

La testimonianza va oltre la comunicazione tra adulto e bambino: «Accorgersi di quanto lavoro gli insegnanti facciano insieme, quanto parlino e discutano a volte serenamente a volte alzando la voce, come sappiano collaborare attorno a una ricerca o ad un'iniziativa, con quanta potenza e abilità documentino il lavoro, come siano bravi a far foto o ad usare la cinepresa, a nascondere preoccupazioni, a giocare, a sentire responsabilità, rappresenta una gamma di modelli di cui i bambini subiscono una forte suggestione» (Malaguzzi, 1995, p. 77). Presentandosi come persona, l'adulto testimonia la cura per i bambini con passione e competenza: ai bambini vengono offerte «immagini di una vita adulta improntata all'autenticità» (Rinaldi,

1995, p. 123), le quali «suggeriscono ai bambini che tutti gli aspetti del loro lavoro sono considerati con serietà», un suggerimento che «permea l'ambiente indirettamente attraverso una varietà di azioni, strategie e comportamenti» (Katz, 1995, p. 37).

Questa forma di comunicazione permette anche all'adulto di apprendere, insieme ai e dai bambini. Gli adulti imparano primariamente lo stupore: come osserva T. Filippini (cit. in Edwards, 1995, p. 246), «bisogna essere capaci di stupirsi e divertirsi». Lo stupore riguarda, in primo luogo, l'imprevedibilità della specificità individuale: «Spesso chi viene a trovarci e guarda i nostri bambini quando giocano, indagano e fanno, ci chiede quali sortilegi abbiamo adoperato. Gli rispondiamo che la loro meraviglia è uguale alla nostra» (Malaguzzi, 1995, p. 96). Una meraviglia che nasce dalla consapevolezza dell'impossibilità di ridurre la specificità e l'unicità individuali attraverso l'educazione, ma anche della possibilità di agevolarne e proteggerne l'autosviluppo.

Questo approccio intende senza dubbio agevolare l'autonomia cognitiva del bambino, ma soprattutto intende proteggerne e promuoverne un autosviluppo più globale: «la qualità della vita all'interno di queste scuole dell'infanzia sembra raggiungere un'intimità e una vicinanza tipica della vita familiare, estremamente positiva per i bambini piccoli» (Edwards et. al, 1995b, p. 35). La promozione della persona a scuola è complementare all'amore familiare nel creare un contesto globale protettivo nei confronti dello sviluppo dell'autonomia personale del bambino. Si tratta di una scuola «amabile» (Malaguzzi, 1995, p. 68), nella quale «i conflitti cognitivi si possono risolvere (...) attraverso un atto d'amore, un pacifico, sereno atto di accoglienza» (Ibidem, p. 110).

Le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia sono diventate un punto di riferimento per molte altre esperienze e non sono l'unica realtà di protezione e promozione. Oggi, molti asili nido e molte scuole dell'infanzia sono contesti nei quali la persona del bambino viene protetta e promossa, attraverso un'attività testimoniale, e dai quali l'educazione viene espulsa o quasi, sebbene i contenuti cognitivi vengano mantenuti. In tal modo, iniziano ad abbattersi le barriere tra ruolo e persona, attraverso la creazione di contesti favorevoli ad una personalizzazione radicale. Ciò ha un significato evolutivo di grande rilievo, poiché si

tratta del più significativo tentativo di intervento extrafamiliare dell'intera infanzia.

Questa proposta rimane però 'scolastica'. Il tentativo di estensione della promozione e della protezione delle persone dei bambini a contesti più generali è evidente in idee come quella della 'città dei bambini' di Francesco Tonucci (1996, in questo volume), che parte dal presupposto di una definizione del bambino come persona piena nel contesto sociale globale. Il principio è che, attraverso la promozione e la protezione dei ruoli adulti, il bambino si appropria di spazi e tempi che gli sono normalmente negati dal dispositivo educativo. In base a questo principio, coesistono aspetti contraddittori, come già si è visto: le esperienze e le idee che vanno sotto l'etichetta 'città dei bambini' si prestano a varie interpretazioni, anche di riproduzione educativa. Probabilmente, non tutte rispondono ad una chiara ed univoca promozione della personalizzazione.

Una di queste idee, però, appare particolarmente interessante nella direzione della protezione e della promozione. A sei anni, si inizia a proporre ai bambini (e alle famiglie) di andare a scuola da soli, iniziando a creare anche le condizioni perché i bambini escano da soli anche in altri momenti della giornata, sperimentando forme anticipate di comunicazione interpersonale tra coetanei, in assenza del controllo o della facilitazione degli adulti. L'aspetto 'protettivo' dell'iniziativa consiste nella creazione di peculiari condizioni di contesto, come la viabilità e il traffico, il coordinamento con le scuole, i commercianti, gli anziani, gli adolescenti delle scuole medie superiori. L'aspetto protettivo non diventa educativo: non vengono proposti percorsi dedicati ai bambini, oppure interventi che separino i bambini dal contesto sociale globale. I bambini non vengono confinati in una riserva e nello stesso tempo non vengono educati a partecipare al mondo adulto. Non vengono osservati né come disagiati, né come soggetti da emancipare. L'idea di bambini cittadini può assumere qui una connotazione fortemente personalizzante, potenzialmente diversa da quella educativa che intende integrare i bambini nel mondo adulto (politica, lavoro, ecc.).

In questa progettazione, così come in diverse altre, sembra prefigurarsi l'offerta sociale di due diverse forme di cittadinanza: una forma personalizzata e l'altra forma fondata sull'assunzione dei ruoli impersonali; una forma che tratta la persona-

lizzazione come percorso prioritario di autosviluppo del bambino e della società e l'altra forma che tratta l'impegno sociale come risultato da rendere più precoce attraverso incentivi; una forma che rallenta (come si osserva a Reggio Emilia) e l'altra forma che accelera; una forma che esalta la cultura 'bambina' del tempo, dello spazio, della comunicazione e l'altra forma che estende la cultura 'adulta' del tempo, dello spazio, della comunicazione.

La domanda di fondo è se, rispetto ai parametri correnti, il bambino debba essere cittadino in quanto più adulto, oppure in quanto ancora bambino, se debba essere cittadino in quanto persona che ha propri interessi e motivi, oppure in quanto protagonista del sociale condiviso dal mondo adulto, se debba essere incluso nella società dei grandi, oppure incluso nella società dei coetanei. Detto in altri termini, il problema è se la società debba cambiare le condizioni generali attuali dell'infanzia, oppure promuovere selettivamente le condizioni vigenti dell'infanzia come fase di personalizzazione protetta affettivamente.

Le due versioni del concetto di cittadinanza corrispondono a due diverse strutturazioni sociali che influenzano anche la socializzazione dei bambini, creando le basi per diversi 'modi dell'essere umano' (Pearce, 1993). La versione impersonale di cittadinanza fa riferimento all'esigenza di partecipazione che è inserita nel dispositivo educativo e richiede modernisticamente ai bambini di migliorarsi e di migliorare la società. La versione personalizzata della cittadinanza scardina invece il dispositivo educativo ed entra a far parte di una semantica alternativa della 'normalità' della persona del bambino, che richiede ai bambini di essere ciò che sono.

Questa semantica della normalità può anche attivare un nuovo dispositivo educativo, qualora diventi parte di un tentativo più generale di integrazione sociale dei bambini. Tuttavia, l'idea di partenza sembra essere quella dell'incommensurabilità, ovvero dell'impossibilità di realizzare un'integrazione. Saremmo allora all'interno di un paradosso nuovo e più sofisticato: una società che colloca fuori da se stessa 'pezzi' tradizionalmente considerati come interni; una società che si autolimita, osservando i bambini come 'sistemi nell'ambiente', da proteggere e promuovere. Per parafrasare Bateson (1976), ma anche tradendolo apertamente, si tratterebbe di un'autodescrizione della so-

cietà a carattere 'ecologico', per la quale la socialità promuove e protegge al proprio interno l'opportunità di essere persone di individui che vivono e pensano in modo consapevolmente esterno, ovvero unico e specifico, irriducibile a condizioni standardizzate. In questo senso, la cittadinanza dei bambini diventa altrettanto paradossale: i bambini sono cittadini proprio perché non appartengono alla città, ovvero perché è la città (la società) che deve misurarsi con la loro incommensurabilità e non il contrario (Tonucci, 1996).

##### 5. *Angeli terribili e cosmopoliti*

Il nostro secolo ha vissuto due 'rivoluzioni' cruciali per quel che riguarda la costruzione sociale dell'infanzia: una cognitivista/educativa e l'altra affettiva/testimoniale. La prima rivoluzione ha 'liberalizzato' la volontà di educare, slegandola dagli stereotipi tradizionali e cercando di renderla flessibile, aperta, non traumatica, attraverso l'inclusione della persona. La seconda rivoluzione ha proposto la centralità della persona unica e specifica in contesti di intensità affettiva. Queste due rivoluzioni possono anche intrecciarsi (come nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia), ma a condizioni raramente riconosciute all'interno della cultura moderna. Ciò perché si è ipotizzata la separazione tra ruolo e persona e perché non viene considerato accettabile che la persona sovrasti il ruolo nei contesti di intervento sociale. L'intervento sociale è così divenuto il regno dell'impersonalità, separato dall'intensità e dall'intimità del privato. Per questo motivo, il tentativo di reintegrare ruolo e persona all'interno del sistema educativo ha avuto ed ha scarso successo.

Il problema non riguarda un'incompatibilità di principio tra educazione e promozione/protezione del bambino, ma una differenza di funzioni (Luhmann, De Giorgi, 1992): esistono contesti che consentono di educare ed altri che non lo consentono. Contrariamente a quanto la semantica educativa ha ipotizzato, questi ultimi sono assai più numerosi dei primi nella società: l'educazione richiede condizioni specifiche, non generalizzabili all'intera società. Agli albori della società moderna, la personalizzazione è apparsa come un processo sociale da sostenere attra-

verso la tecnicizzazione sistematica dell'educazione: è sembrato cioè che la differenziazione di un contesto educativo fosse una condizione necessaria e sufficiente per intervenire socialmente sulla personalizzazione. Oggi, dopo un secolo di tentativi di espansione educativa, è sempre più evidente che si sta producendo una reazione non educativa dell'intervento stesso, nella forma delle tecniche di protezione e promozione della personalizzazione. La società esita a riconoscere la differenza tra tecniche educative e tecniche di protezione / promozione: tuttavia, è sempre più evidente che il mantenimento della personalizzazione viene facilitato dalla costruzione di contesti 'liberi' dall'educazione. Esso avviene, in altre parole, attraverso l'affermazione di un'ecologia sociale che ridimensiona il dispositivo educativo.

Lo scenario che si sta configurando nella società è, dunque, più complesso che in passato. La personalizzazione, spesso difficoltosa, viene sostenuta in modo duplice: dall'educazione, che si riproduce in modo pervasivo, ma denuncia crescenti difficoltà, e dalla protezione / promozione, che si riproduce in modo meno diffuso, ma con maggiori successi. La differenziazione e la ricombinazione di tecniche educative e tecniche testimoniali (di protezione / promozione) ed il rapporto tra questo complesso di interventi e la personalizzazione sono elementi essenziali per capire la costruzione sociale dell'infanzia e la socializzazione dei bambini in questa fine secolo. Un altro fatto che sembra evidente è che il perdurare nella società della incompatibilità di queste tecniche e del mancato riconoscimento di quelle non educative contribuisce a mettere in difficoltà l'educazione (Baraldi, Casini, 1991).

Le tecniche di promozione / protezione propongono anche un'alternativa del disagio. Anzitutto, il rifiuto selettivo dei contesti sociali, soprattutto di quelli educativi, non viene più osservato come disagio dell'infanzia: la 'vivacità', ad esempio, non viene considerata in se stessa come un indicatore, oppure un sintomo di disagio, ma lo diventa soltanto in assenza di un conforto per la personalizzazione. In questa prospettiva, il significato di un comportamento 'vivace' cambia a seconda del contesto ed in stretta relazione con la forma dell'intervento stesso.

Il problema del disagio non appare eliminabile nella società

moderna, poiché è un portato della personalizzazione: neppure un'ecologia sociale può permettersi di eliminare una qualche costruzione sociale del disagio. Tuttavia, sembra si configuri la possibilità di una nuova considerazione del disagio. Questa nuova considerazione è già stata avviata dai teorici dell'etichettamento e dai terapisti familiari, i quali però, concentrandosi sugli effetti perversi dell'intervento sociale, hanno sacrificato la spiegazione dell'origine del disagio 'primario', chiamandosi fuori da ogni influenza significativa sulla semantica generale della società. Questo 'chiamarsi fuori' non appare necessario, né opportuno, se si parte dall'idea di personalizzazione. La promozione e la protezione della personalizzazione richiedono anche rispetto dell'individuo che manifesta disagio e intervento sulle origini del disagio: si rende allora necessaria ed opportuna (oltre che possibile) la spiegazione di un percorso di disagio che corrisponde a difficoltà di personalizzazione (Baraldi, 1994a; Baraldi, La Palombara, 1996).

Il problema centrale riguarda il rapporto tra contesto sociale e persona del bambino. La dipendenza ed il silenzio sono i principali rischi per la personalizzazione del bambino: il contesto sociale può sia stimolare dipendenze, sia diventare silenzioso, non curante. Nel primo caso, si assiste ad un'inflazione corrotta della protezione e ad una rinuncia alla promozione. Nel secondo caso, si assiste ad una deflazione della protezione e della promozione (talvolta, può restare la promozione da sola, che diventa così spersonalizzata). Il disagio del bambino, che può poi diventare disagio del preadolescente, dell'adolescente e dell'adulto, può dunque essere spiegato come annichilimento della persona, attraverso la crisi del contesto di protezione / promozione, verso la dipendenza, oppure verso il silenzio.

Se questo è vero, il problema è invece promuovere la promozione e la protezione. Ci si può anche chiedere se possa svilupparsi una 'terapia promozionale', che non solo non sia più educativa, ma perda anche la caratteristica di ortopedia della relazione che ha caratterizzato, ad esempio, le tradizionali terapie familiari.

In questo scenario, si può osservare una produzione sempre più frequente di 'cosmopolitismo' (Pearce, 1993): si tratta della presa d'atto dell'incommensurabilità, che produce rispetto tra

partecipanti alla comunicazione, primato del coordinamento sulla coerenza. Il cosmopolitismo, che non è diffuso nella società, emerge negli interventi sui problemi individuali. La riproduzione del cosmopolitismo è legata alla riproduzione di una società ecologica, che pretende di meno dalle competenze individuali e riesce, d'altra parte, a trasformare le pretese individuali in aspettative sociali legittimabili. Il cosmopolitismo include anche l'idea di una cittadinanza personalizzata. Non si tratta né di una prospettiva certa per il futuro, né di un'utopia o di una mera speranza (del resto, la sociologia non incita a sperare, bensì a conoscere e capire). Si tratta di una forma di comunicazione presente in modo asistematico nella società, che può sia amplificarsi, sia scomparire, a seconda di come la società si evolverà.

I bambini sono 'portatori naturali' di cosmopolitismo: non perché siano naturalmente buoni o innocenti, ma perché non conoscono il progresso modernista, né lo scontro etnocentrico tra culture. Generalmente, i bambini conoscono primariamente l'aspetto affettivo della rivoluzione moderna: conoscono una monocultura (Pearce, 1993) affettiva, nella quale il cosmopolitismo fermenta nell'incommensurabilità evidente degli affetti.

In passato, la società ha tentato di produrre dispositivi che affrancassero i bambini dal dominio degli affetti, per farne persone adulte competenti, senza successi definitivi. Possiamo oggi osservare le mille combinazioni di ruoli e persone, i rivoli differenziati della rivoluzione cognitiva / educativa e della rivoluzione affettiva/testimoniale. La società moderna si dibatte tra questi due versanti. È una storia vecchia ed insieme inedita: vecchia nelle idee ed inedita nelle forme sociali. Il cosmopolitismo, benché possa essere osservato come condizione naturale dell'infanzia (al pari del narcisismo senza narciso di cui parla J. Piaget), è la più inedita di tali forme ed è dunque altamente instabile. Esso suggerisce di considerare la competenza individuale a partire dalla personalizzazione: una forma di competenza che non disdegna l'aspetto cognitivo, ma che lo include in una costruzione più vasta, come dimostra il tentativo delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia.

È possibile proteggere e promuovere il cosmopolitismo dei bambini? In questo volume, viene raccontato un esempio di pro-

mozione del cosmopolitismo: un intervento interculturale realizzato attraverso una conoscenza delle storie delle persone, attraverso una comunicazione interpersonale (Cernesi, in questo volume). Benché questo intervento riguardi preadolescenti ed adolescenti e debba evidentemente essere adattato ai bambini, l'idea che lo orienta è coerente con l'idea generale di personalizzazione: la costruzione delle storie delle persone, delle loro radici e dei loro problemi, che, attraverso la comunicazione, può portare ad una diversa considerazione del contributo individuale, del coordinamento tra individui e culture incommensurabili. Non emancipazione, dunque, bensì promozione, che può diventare anche protezione, laddove venga riprodotta per l'infanzia.

La considerazione finale che possiamo fare riguarda la modificazione dell'idea di 'innocenza', un'idea che risulta oggi almeno in parte sottratta alla mitologia. L'età dell'infanzia è sempre stata considerata come un'età dell'innocenza e ciò ha prodotto anche reazioni e controindicazioni. La questione dell'infanzia, come molte altre, è stata affrontata all'interno della disputa tra apocalittici ed integrati, un *topos* della modernità ed una forma di 'infantilismo' sociale che non rende conto delle trasformazioni della condizione dei bambini.

L'idea di personalizzazione dell'infanzia consente, pur se in aree ristrette dell'intervento sociale, di recuperare il significato dell'innocenza, senza depurarla dei suoi lati devianti, ma anche senza chiedere ai bambini di essere precocemente adultizzati in quanto cittadini. Il bambino innocente non è un bambino buono: è un angelo, nel senso di R.M. Rilke, per il quale «ogni angelo è terribile». L'idea di personalizzazione indica questo cambiamento, per il quale la bellezza del bambino «è un terrore sopportabile, e poiché tanto l'adoriamo essa serenamente disdegna di distruggerci». La ricerca comune del 'bello', invocata da B. Pearce come fondamento del coordinamento cosmopolita, è anche ricerca comune delle condizioni di contesto che permettano alla bellezza di non distruggere chi la apprezza.

Solo per questo, sospettiamo, la società oggi inizia ad osservare, oltre al resto, che il bambino è un cittadino innocente, ovvero un angelo terribile e bello da adorare e proteggere: in tal modo, la costruzione dell'innocenza non è più una nostalgia del passato, ma primariamente diventa un'ipotesi per il futuro.

## Riferimenti bibliografici

- S. Ansaloni, C. Baraldi (a cura di), *Gruppi giovanili e intervento sociale*, Milano, Angeli 1996.
- P. Aries, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza 1981.
- C. Baraldi, *Socializzazione e autonomia individuale*, Milano, Angeli 1992a.
- C. Baraldi, *Condizioni dell'autonomia individuale: forme sociali e psichiche*, «Rassegna Italiana di Sociologia» 33, 3, 1992.
- C. Baraldi, *Structural Coupling: Simultaneity and Difference between Communication and Thought*, «Communication Theory» 3, 1993.
- C. Baraldi, *Suoni nel silenzio, Adolescenze difficili e intervento sociale*, Milano, Angeli 1994a.
- C. Baraldi, *L'accoppiamento strutturale come concetto fondamentale di una sociologia costruttivista*, «Scheda 2001» 6, 15, 1994b.
- C. Baraldi, *L'intervento nei gruppi formali*, in S. Ansaloni e C. Baraldi (a cura di), *Gruppi giovanili e intervento sociale. Forme di promozione e testimonianza*, Milano, Angeli 1996a.
- C. Baraldi, *Sistema giuridico, servizi sociali e famiglie problematiche: l'enigma della tutela dei bambini*, in G. Maggioni (a cura di), *Come il diritto tratta le famiglie*, Urbino, QuattroVenti 1996b.
- C. Baraldi, M. Casini, *Il valore del gruppo*, Milano, Giuffrè 1991.
- C. Baraldi, A. La Palombara, *Famiglie e tossicodipendenza: una connessione oscura?*, «Terapia Familiare» 51, 1996.
- C. Baraldi, G. Piazzi, *Differenze e disuguaglianze tra bambini: i problemi del disagio*, in C. Corchia, D. Baronciani, V. Ghezzi (a cura di), *Epidemiologia della disuguaglianza nell'infanzia*, Istituto Italiano di Medicina Sociale Editore, Roma 1995a.
- C. Baraldi, G. Piazzi, *Il contributo dell'epistemologia sistemica della conoscenza sociologica*, in R. Gubert, L. Tomasi (a cura di), *Teoria sociologica ed investigazione empirica*, Milano Angeli 1995b.
- C. Baraldi, G. Piazzi (a cura di), *Costruzioni sociali del gruppo*, Urbino, QuattroVenti 1996.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi 1976.
- U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Il normale caos dell'amore*, Torino, Boringhieri 1996.
- O. Boggi, *La sociologia alla scoperta dell'infanzia: un problema di ridefinizione teorica*, in *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, a cura di G. Maggioni e C. Baraldi, Urbino, QuattroVenti 1997, pp. 67-86.
- J. Brannen, P. Story, *I bambini, la salute e i discorsi di scelta*, in questo volume.
- P.M. Brown, *The Death of Intimacy*, New York, The Haworth Press 1995.
- L. Carli (a cura di), *Attaccamento e rapporto di coppia*, Milano, Cortina 1995.
- C. Cernesi, *Tra disagio e serenità: il bambino nell'incontro tra culture*, in *Cittadinanza dei bambini*, cit., pp. 479-498.
- A. Ceretti, *Come pensa il tribunale per i Minorenni*, Angeli, Milano 1996.
- S. Cirillo, V. Cipolloni, *L'assistente sociale ruba i bambini?*, Milano, Cortina 1994.
- Comunità di Capodarco (a cura di), *L'operatore di strada*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 1995.

- W. Corsaro (1992), *Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures*, «Social Psychology Quarterly», 55, pp. 160-177.
- W. Corsaro, *Transitions in Early Childhood: The Promise of Comparative, Longitudinal Ethnography*, in R. Jessor, A. Colby, R. Shweder (a cura di), *Ethnography and Human Development*, Chicago, The University of Chicago Press 1996.
- W. Corsaro, P.J. Miller (a cura di), *Interpretive Approaches to Children's Socialization*, San Francisco, Jossey-Bass 1992.
- W. Corsaro, L. Molinari, *Un approccio interpretativo alla sociologia dell'infanzia*, in *Cittadinanza dei bambini*, cit., pp. 141-160.
- V. Cronen, K. Johnson, J. Lannamann, *Paradossi, doppi legami, circuiti riflessivi*, «Terapia Familiare» 21, 1983.
- J. Dizard, H. Gadlin, *La famiglia minima*, Milano, Angeli 1996.
- C. Edwards (1995), *Il complesso ruolo dell'insegnante: partner, supporto e guida*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995.
- C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995a.
- C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *Introduzione*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995b.
- N. Elias, *La società degli individui*, Bologna, Il Mulino 1990.
- H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio 1987.
- M. Foucault, *La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli 1978.
- D. Francescato, *Quando l'amore finisce*, Bologna, Il Mulino 1992.
- B. Fyfe, *Immagini da St. Louis: le idee di Reggio Emilia al servizio degli educatori americani*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995.
- H. Gadlin, *Private Lives and Public Order: A Critical View of the History of Intimate Relations in the United States*, in G. Levinger, H. Rausch (a cura di), *Close Relationships: Perspectives on the Meaning of Intimacy*, Amherst (Ma), University of Massachusetts Press 1977.
- L. Gandini, *Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995.
- A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità*, Bologna, Il Mulino 1994.
- E. von Glasersfeld, *The Construction of Knowledge*, Seaside (Cal), Intersystems Publications 1987.
- E. von Glasersfeld, *Il costruttivismo: domande e risposte*, «Teoria Sociologica» 1, 2, 1993, pp. 19-42.
- E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*, London, The Falmer Press 1995.
- K. Grossman, K. Grossman, *Legame di attaccamento infantile e sviluppo delle dinamiche affettive individuali nel corso della vita*, «Terapia Familiare» 41, 1993.
- J. Hafner, *The End of Marriage*, London, Arrow Books 1993.
- R. Harré, *Personal Being. A Theory for Individual Psychology*, Cambridge (Ma), Harvard U.P. 1984.

- M. Hunt, *The Natural History of Love*, New York, Doubleday 1994.
- L. Katz, *Cosa possiamo imparare da Reggio Emilia?*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995.
- J. Lacan, *Il seminario. Libro I*, Torino, Einaudi 1978.
- N. Luhmann, *Struttura della società e semantica*, Bari-Roma, Laterza 1983.
- N. Luhmann, *Amore come passione*, Bari, Laterza 1985.
- N. Luhmann, *The Individuality of the Individual: Historical Meanings and Contemporary Problems*, in T. Heller et al. (a cura di), *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought*, Stanford (Ca), Stanford University Press 1986.
- N. Luhmann, *Il sistema sociale famiglia*, «La ricerca sociale» 39, 1988.
- N. Luhmann, *Comunicazione ecologica*, Milano, Angeli 1989a.
- N. Luhmann, *Individuum, Individualität, Individualismus*, in Idem, *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Vol. 3, Frankfurt a.M., Suhrkamp 1989b.
- N. Luhmann, *Sistemi sociali*, Bologna, Il Mulino 1990a.
- N. Luhmann, *Glück und Unglück der Kommunikation in Familien: zur Genese von Pathologien*, in Idem, *Soziologische Aufklärung V*, Opladen, Westdeutscher Verlag 1990b.
- N. Luhmann, *Osservazioni sul moderno*, Roma, Armando 1995.
- N. Luhmann, R. De Giorgi, *Teoria della società*, Milano, Angeli 1992.
- N. Luhmann, K.E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando 1988.
- M. Malacrea, A. Vassalli (a cura di), *Segreti di famiglia. L'intervento nei casi di incesto*, Milano, Cortina 1990.
- L. Malaguzzi, *La storia, le idee, la cultura*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995.
- D. Manuetti, *Chiamare i giovani a cambiare la città*, in *Cittadinanza dei bambini*, cit., pp. 453-470.
- H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti 1987.
- H. Maturana, F. Varela, *Autopiesi e cognizione*, Padova, Marsilio 1988.
- A. Miller, *L'infanzia rimossa*, Milano, Garzanti 1990.
- S. Moscovici, *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in R. Farr, S. Moscovici (a cura di), *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino 1988.
- R. New, *Differenze culturali nella definizione di una prassi educativa appropriata allo sviluppo infantile: una sfida per la teoria e per la pratica*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995.
- T. Parsons, *Social Systems and the Evolution of Action Theory*, New York, Free Press 1977.
- B. Pearce, *Comunicazione e condizione umana*, Milano, Angeli 1993.
- B. Pearce (1994), *Intercultural Communication and Multicultural Society: Implications for Communication Teaching and Research*, «Teoria Sociologica» 2, 3, 1994.
- B. Pearce, V. Cronen, *Communication, Action and Meaning*, New York, Praeger Press 1980.
- H. Petersen, *Informal Law and/of Love in the European Community*, «Teoria Sociologica» 2, 3, 1994.
- G. Piazzi, *La ragazza e il direttore*, Milano, Angeli 1995.

- C. Rinaldi, *La costruzione del progetto educativo*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior 1995.
- P. Ronfani, *L'interesse del minore nella cultura giuridica e nella pratica*, in *Cittadinanza dei bambini*, cit., pp. 253-276.
- M. Selvini Palazzoli, S. Cirillo, M. Selvini, A.M. Sorrentino, *I giochi psicotici nella famiglia*, Milano, Cortina 1988.
- J. Shotter, *Social Accountability and Selfhood*, Oxford, Basil Blackwell 1984.
- P. Stauder, *La società devota*, Urbino, QuattroVenti 1996.
- F. Tonucci, *La città dei bambini*, Bari-Roma, Laterza 1996.
- F. Tonucci, *Il bambino come motore di cambiamento*, in *Cittadinanza dei bambini*, cit., pp. 415-438.
- W. Vieider, *Il genocidio della biculturalità. La socializzazione dei bambini bilingui in Alto Adige*, in C. Baraldi, G. Piazzi (a cura di), *Costruzioni sociali del gruppo*, Urbino, QuattroVenti 1996.
- P. Watzlavick (a cura di), *La realtà inventata*, Milano, Feltrinelli 1988.