



**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA**

Dipartimento di Sociologia

DOTTORATO DI RICERCA IN SOCIOLOGIA: PROCESSI COMUNICATIVI E  
INTERCULTURALI  
CICLO XXI

**“Così si educano i bambini!”**

**Uno sguardo etnografico sulle relazioni adulto-bambino in  
spazi per l’infanzia**

**Coordinatore** : Ch.ma Prof. ssa Chantal Saint-Blancat

**Supervisore** :Ch.mo Prof. Valerio Belotti

**Dottoranda** : Caterina Satta



## Indice

INTRODUZIONE	p. 7
<b>PARTE PRIMA:</b>	
<b>INTRODUZIONE ALLA SOCIOLOGIA DELL'INFANZIA E DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE</b>	
<b>I. L'INFANZIA IMMAGINATA</b>	
1. C'era un volta, c'è ancora, c'è mai stata l'infanzia?	p. 15
2. Immagini dell'infanzia	p. 22
<b>PARTE SECONDA:</b>	
<b>RIFLESSIONI SULLA METODOLOGIA ETNOGRAFICA NELLO STUDIO DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE</b>	
<b>I. NASCITA E SVILUPPI DELLA RICERCA</b>	
1. «Una molteplicità di punti di vista». Osservare l'infanzia attraverso un prisma mobile	p. 33
2. <i>Esotizzare</i> i bambini e ri-contestualizzarli	p. 35
2.1. Essere “il meno adulto possibile”? Ecco come l'educatrice mi ha “ricostruito i connotati”	p. 39
3. Disegno della ricerca	p. 42
3.1. La comunità educativa per bambini	p. 43
3.1.1. Il campo	p. 46
3.1.2. L'osservazione etnografica nella comunità educativa residenziale	p. 46
3.1.3. Tipo di osservazione. Riflessioni su «un'osservazione coperta»	p. 47
3.2. La ludoteca di quartiere	p. 50
3.2.1. Il campo	p. 50
3.2.2. L'osservazione etnografica nella ludoteca di quartiere	p. 53
3.2.3. Tipo di osservazione	p. 53
3.3. La ludoteca della clinica pediatrica	p. 54
3.3.1. Il campo	p. 54
3.3.2. L'osservazione etnografica nella ludoteca della clinica pediatrica	p. 55
3.3.3. Tipo di osservazione, costruzione del ruolo e aggiustamenti sul campo	p. 55

PARTE TERZA:

**DAL PARADIGMA EDUCATIVO A QUELLO CULTURALE. UN'ETNOGRAFIA  
ATTRAVERSO GLI SPAZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA**

I. EDUCAZIONE, STIGMA E NORMALITÀ

1. Una comunità educativa per casa p. 63
  - 3.1. Corpi disabilitati p. 69
  - 3.2. Ordine spazio-temporale e confini interni di comunità p. 74
2. «... perché lui ha problemi». I *discorsi* sull'infanzia deviante p. 80
3. «...Agli ordini Prof.!». Spontaneità, obbedienza e resistenza p. 94
4. «In giardino sentiti libera». Ambivalenze p.111

II. EDUCAZIONE, GIOCO E FANTASIA

1. La ludoteca di quartiere e la domesticazione dell'infanzia. Origini e finalità di uno spazio per bambini p.133
2. La riproduzione dei confini. «Qui dentro non è come là fuori» p.149
3. L'educazione vien giocando p.158
4. Ordine e disordine nella fantasia. Ma i bambini possono ancora giocare? p.164

III. EDUCAZIONE, GIOCO E CURA

1. La ludoteca d'ospedale. p.173
2. Una questione di recinti e di *cerchie* p.178

PARTE QUARTA:

**NOTE CONCLUSIVE**

I. PER CONCLUDERE. VERSO UNA CORNICE INTERCULTURALE DELLE RELAZIONI  
ADULTO-BAMBINO

1. Decostruire il concetto di "educazione". Verso una diversa relazione adulto-bambino p.189
2. *Infantilismo* e i bambini come *subalterni* p.198
3. *Can the child speak?* Perché si può parlare di "culture dei bambini" p.206

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

p.209





## INTRODUZIONE

Credo che tutto sia iniziato tanti, tanti anni fa. Molto prima che io cominciassi a pensare e a realizzare questa tesi sul mondo infantile di cui i bambini, contrariamente a quanto si può immaginare, non sempre sono i principali attori. Forse è successo il primo giorno in cui ho avuto in mano un libro di Gianni Rodari *Il libro degli errori*. Allora frequentavo la terza elementare e di matite rosse e blu avevo una certa conoscenza ma ancora non conoscevo il valore creativo dell'*errare*. Talvolta i libri s'incontrano tardi o troppo presto, altre volte invece capitano proprio nel momento giusto e il caso volle che io leggessi quel libro in Toscana e precisamente a Lucca. Bambina sarda abituata a raddoppiare erroneamente le consonanti mi trovavo per motivi lavorativi di mio padre nella regione dove le consonanti, un po' per turcheria e un po' per pigrizia, vengono aspirate o solo leggermente pronunciate. Era l'incontro fra due mondi: quello delle doppie e quello delle aspirate e io mi trovavo nel mezzo senza sapere con certezza dove fosse l'errore. Fu lì che mi venne incontro il libro di Rodari con la fiaba del "Povero ane di Lucca" a cui avevano mangiato una consonante. Mi faceva ridere l'immagine di questo cane lucchese costretto a girare per la città senza la lettera "c" ma mentre ridevo m'impossessavo dell'atteggiamento dell'autore che non sanzionava l'errore ma bensì lo valorizzava costruendoci intorno una storia. Fu una grandissima lezione, non di ortografia, ma di libertà. Le "cose" si potevano guardare anche da un'altra prospettiva e si potevano addirittura rovesciare o guardare a testa in giù.

Con quello stesso spirito mi sono poi mossa anche nella ricerca scientifica, avendo imparato con gli anni che quella libertà era già stata definita da alcuni “sociologia fenomenologica” ed esprimeva un modo di guardare i fenomeni che andava oltre il dato per scontato, riattivando il dubbio. Il problema non era più quello scolastico del giusto o dello sbagliato ma bensì quello di comprendere il *sensò* dei fenomeni e dell’agire del soggetto al di là di ciò che appariva. Si trattava prima di tutto di acuire i sensi e di «imparare a vedere» (Jedlowski, 2002).

Era l’aprile di due anni fa e mi trovavo nella Comunità Educativa residenziale per bambini in cui avevo appena iniziato la mia ricerca etnografica. Un bambino veniva ripreso perché non stava facendo quello che gli era stato detto e l’educatrice commentando il suo intervento mi aveva detto “Così si educano i bambini”. Dentro quella frase c’era un mondo, forse il vecchio mondo delle matite rosse e blu, non sapevo, ma non appena la sentii mi venne spontaneo domandarmi “così come?”. Cos’è che le appariva così scontato che io non vedevo?

È da questa domanda che si è sviluppato il percorso di ricerca descritto in questa tesi in cui si parlerà di bambine, bambini e adulti analizzando, in particolare, le relazioni tra adulti e bambini e quelle fra bambini all’interno di spazi educativi per l’infanzia.

L’analisi si basa su una ricerca etnografica sviluppata diacronicamente in tre luoghi differenti: una Comunità educativa per bambini, una ludoteca di quartiere e, infine, una ludoteca interna ad un ospedale pediatrico. L’obiettivo è stato quello di comprendere quale infanzia venga *costruita* in spazi che hanno finalità diverse e quali relazioni si configurano tra adulti e bambini al loro interno. Cambiano? E come cambia la forma delle relazioni a seconda dello spazio?

Il modo in cui l’infanzia viene concepita, rappresentata e descritta influenza sia il modo in cui si agisce con i bambini sia l’esperienza stessa dei bambini nella vita quotidiana e nella relazione con il mondo adulto (James, James 2004). Pertanto le rappresentazioni che guidano l’agire degli educatori, le pratiche educative e gli



stessi spazi, che veicolano e riproducono differenti immagini d'infanzia, assumono un'importanza centrale nello studio del mondo infantile.

Questo studio si colloca all'interno della *new child sociology*, una disciplina ancora in fase di formazione in Italia nonostante l'ampio sviluppo conosciuto nella sociologia statunitense, inglese e nordeuropea. La critica ai concetti di sviluppo, socializzazione, acculturazione e ad una visione organicista e funzionalista della società, alla Parsons, che per lungo tempo hanno caratterizzato la visione sociologica dell'infanzia, costituisce uno dei suoi fondamenti (Hengst e Zeiher, 2004).

Tale nuovo paradigma sociologico racchiude differenti prospettive sull'infanzia ma tutte accomunate dal «rifiuto di considerare il bambino come un tipo ideale e dall'intento di studiarne le reali condizioni di esistenza nella società in cui vive» (Belloni, 2006).

In particolare in questa ricerca, oltre ad una prospettiva microsociologica, si adotta quella socio-costruttivista e interpretativa, definita da James, Jenks, Prout (2002) del «bambino socialmente costruito», secondo la quale l'infanzia è un costrutto sociale, pertanto costruito dai «discorsi» e dalle rappresentazioni che a vario livello circolano su di essa. I termini «discorso», «retoriche», «testo», «immagine» appartengono al lessico culturalista, socio-costruttivista e saranno adoperati in questa tesi proprio per analizzare come viene costruita l'infanzia e quali «discorsi» sull'infanzia circolino in quegli spazi che offrono servizi per i bambini.

I termini «discorso», «discorsi dominanti» appartengono all'impianto teorico di Michel Foucault per il quale il linguaggio che usiamo plasma e dirige il nostro modo di guardare e comprendere il mondo e il modo in cui nominiamo i fenomeni e gli oggetti diventa una forma di convenzione. Foucault chiama tali convenzioni –il nostro modo di nominare e parlare delle cose– *discorsi*, e quei discorsi che esercitano una decisiva influenza sulle pratiche vengono da lui considerati «regimi discorsivi dominanti». Da tale riflessione Foucault introdurrà la sua teoria sul potere,

sui suoi «microdispositivi» e sulla biopolitica in cui è centrale la relazione con il linguaggio

Basandosi principalmente su queste due prospettive teoriche- il socio-costruttivismo e l'analisi discorsiva del potere di Foucault- e sull'osservazione etnografica si cercherà dunque di problematizzare le rappresentazioni di infanzia offerte da questi tre spazi ed in particolare la dimensione educativa, emersa come costante nella relazione adulto-bambino.

Sulla scia di Michel De Certeau e della teoria di William Corsaro sulle «culture dei bambini» (2003) si darà poi centralità al soggetto, alla sua capacità di “invenzione del quotidiano”, per comprendere in particolare come i bambini si *appropriano* dello spazio quotidiano. La “svolta spaziale” (*spatial turn*), che afferma la non neutralità dello spazio e la sua “natura” *costruita* e al tempo stesso *produttiva* delle relazioni (Soja, 1989), e l'attenzione alla dimensione generazionale delle relazioni (Alanen, Mayall, 2001; Alanen, 2004) fanno da sfondo a questa analisi che fonde in un unico approccio l'attenzione alla relazione dialettica degli attori con lo spazio e con l'ordine generazionale (Holloway, Valentine 2000; Christensen, O' Brien, 2003; Olwig, Gulløv, 2003).

Alla fine della tesi si cercherà, prendendo a prestito alcune categorie interpretative dagli studi culturali e post-coloniali -sempre appartenenti ad un comune humus culturale foucaultiano-, di aprire una nuova prospettiva di osservazione e di analisi della relazione adulto-bambino, non più educativa ma bensì culturale.

La cura e la tutela dei bambini (non a caso definiti in tali contesti normativi “minori”) ispirano politiche sociali, così come l'agire individuale dei singoli, ma, allo stesso tempo, per assicurarne un normale sviluppo e stimolarne la creatività e l'autonomia si elaborano forme sempre più sofisticate e pervasive di controllo (Foucault, 1993; Goffman, 1968). Si sta, cioè, assistendo al paradosso in virtù del quale per dare maggiori possibilità di crescita ai bambini si stanno contestualmente limitando le loro sfere di azione, tracciando confini sempre più stretti.

Alla base di un tale agire vi è anche un cambiamento di percezione del bambino, da parte degli adulti, legato alla dimensione temporale. Se, cioè, in passato il bambino non esisteva sino a quando non diveniva adulto, oggi lo si considera sin dalla nascita per le potenzialità future che potrà sviluppare, per quello che potrà essere come adulto. Il bambino è considerato sempre *in divenire*, come l'adulto che sarà, il cittadino che sarà, la nazione che formerà, più che per quello che è nel presente. «La salute, il benessere e lo sviluppo dell'infanzia sono collegati, sia nella teoria che nella pratica, al destino della nazione» (Rose, 1989). O, viceversa, viene collocato nel passato, per quello che è *stato*, scivolando così in un oblio della memoria.

Le immagini circolanti nella sfera pubblica sui bambini tendono ad evidenziarne la vulnerabilità e la debolezza così come le teorie classiche sulla socializzazione, anche all'interno della stessa disciplina sociologica, ne enfatizzano principalmente l'inesperienza e la plasmabilità (Parsons, 1974). Molte di tali rappresentazioni sono il risultato di *discorsi* prodotti, sia in ambito scientifico che nel senso comune, all'interno di tradizionali schemi interpretativi adulto-centrici e da mistificazioni della società volte ad accentuarne le dimensioni di rischio e di insicurezza (Beck, 2000, Bauman 2000).

Sulla base di tale *frame* interpretativo il vissuto infantile viene collocato all'interno di un continuum tra protezione e autonomia in cui molto spesso l'obiettivo di promozione, anche quando sostenuto operativamente, rischia di rimanere disatteso, specialmente se a guidare le politiche e i servizi per l'infanzia permane una *rappresentazione simbolica* del bambino come individuo innocente e vulnerabile, dunque da proteggere, o, viceversa, una del bambino ribelle, «cattivo», da cui proteggersi (James, Jenks, Prout, 2002). Tali rappresentazioni rischiano di allontanare dalla comprensione dell'esperienza infantile che potrebbe, al contrario, essere colta attraverso analisi focalizzate sul bambino come attore sociale, e non come mero ricettore passivo, dando rilevanza al contesto e alle interazioni tra i soggetti che agiscono al suo interno. Ancora troppo poco si conoscono -specie nel

contesto scientifico italiano- i bambini attraverso narrazioni di cui essi stessi sono autori, o grazie a studi e ricerche che mettono al centro delle osservazioni la loro soggettività in azione, prestando attenzione alle *costruzioni di senso* infantili.

Tenendo presente l'intreccio che lega strettamente rappresentazioni, pratiche e politiche per l'infanzia si propone pertanto alla fine della tesi un passaggio da un paradigma educativo, incentrato su una concezione del bambino come *subalterno*, ad uno culturale in cui è centrale il riconoscimento dell'agency del bambino.

**PARTE PRIMA**

**INTRODUZIONE ALLA SOCIOLOGIA DELL'INFANZIA E DEI BAMBINI E  
DELLE BAMBINE**



## I. L'INFANZIA IMMAGINATA

*Un bambino è una persona piccola.  
È piccolo solo per un po', poi diventa grande.  
Cresce senza neanche farci caso.  
Piano piano e in silenzio, il suo corpo si allunga.  
Un bambino non è un bambino per sempre.  
Un bel giorno cambia.  
(Beatrice Alemagna, "Che cos'è un bambino?")*

### 1. C'era un volta, c'è ancora, c'è mai stata l'infanzia?

«Un bambino non è un bambino per sempre. Un bel giorno cambia».

Questo verso, preso da un libro illustrato per l'infanzia del 2008, racchiude nella sua poeticità parte di quel *senso comune* che costruisce il «sentimento dell'infanzia» (Ariès, 1976) della cultura contemporanea occidentale. Si respira metaforicamente la vita e la morte, il bambino piccolo che sembra esistere solo per un breve periodo, atteso da un'inarrestabile cambiamento: il passaggio alla vita adulta. Felice parentesi della nostra vita, l'infanzia è destinata a terminare e a lasciare spazio ad una, apparentemente più duratura, vita adulta. Niente di nuovo, dunque, dal modo in cui tradizionalmente l'infanzia è stata studiata in particolari settori delle scienze del bambino, quali la pediatria, le scienze dell'educazione, la psicologia evolutiva, così come nella stessa sociologia: una fase transitoria, da considerarsi preludio di un altro avvenire. L'infanzia come una fase preparatoria alla vita adulta e i bambini come adulti *in fieri* o, come più comunemente risulta

tanto nel discorso mediatico quanto in quello politico, come «il nostro futuro». Il paradigma teorico dello “sviluppo” ha infatti a lungo dominato il campo interpretativo sui bambini e sul loro agire considerandoli, all’interno di una visione organicista e funzionalista della società, in funzione del futuro della società. Così come anche il concetto di “socializzazione”, inteso come quel processo di trasmissione dei valori e di competenze sociali dall’adulto verso il bambino attraverso cui quest’ultimo viene integrato nella società, ha avuto il predominio «come strumento interpretativo fondamentale con il quale veniva perseguita l’oggettiva comprensione sociologica dell’infanzia» (James, Jenks, Prout, 2002, p. 23).

Il presente dei bambini, quand’anche è considerato, assume spesso nella prospettiva degli adulti i connotati mitici di un tempo senza tempo, appartenente ad un *ordine di realtà* diverso da quello della vita quotidiana ma non per questo meno reale (Schutz, 1979). Non solo nei termini schutziani secondo cui è «il *sensu* della nostra esperienza», convalidata intersoggettivamente, «a costituire la realtà» ma anche in quelli del sociocostruttivismo per il quale l’infanzia è un costrutto sociale che ha influenza sulle esperienze dei soggetti.<sup>1</sup> Secondo tale corrente, dunque, l’infanzia è costruita dai discorsi che a vario livello circolano su di essa, dalle rappresentazioni che gli adulti ne hanno e di cui gli stessi bambini sono spesso portatori.<sup>2</sup> Per cui parole come quelle espresse nel verso riportato ad inizio del

---

<sup>1</sup> La distinzione non è in termini oppositivi ma solo esplicativi di una prospettiva di analisi, la sociologia fenomenologica, di cui Schutz è stato fondatore nelle scienze sociali e che si è poi sviluppata nella sociologia della conoscenza e nella teoria della costruzione sociale della realtà di Berger e Luckmann (1969), oltre che aver influenzato buona parte della teoria sociale contemporanea (su questo giudizio cfr. Jedlowski (2002, p. 19)).

<sup>2</sup> Uso qui volutamente l’espressione attenuata “spesso portatori” per mantenere l’ambivalenza insita nell’agire del soggetto e quindi anche del bambino in relazione alla struttura. A seconda della prospettiva adottata, microsociologica e incentrata prevalentemente sull’agire del bambino o socio-costruttivista, interessata all’analisi discorsiva e alle rappresentazioni dell’infanzia, il bambino può diventare soggetto o oggetto del discorso. E poiché questi due approcci spesso, come in questa tesi, si intrecciano terrò una definizione più aperta quando l’approccio non sarà stato esplicitato.



paragrafo, lungi dall'appartenere unicamente alla sfera della fantasia, possono essere considerate come un *testo* da decostruire per cogliere nozioni e valori fondamentali intorno al mondo dell'infanzia. Dall'analisi di questo come di altri *testi* sembra che a caratterizzare questa fase della vita sia più la transizione che la permanenza, ciò che è il bambino o la bambina è *in potenza* piuttosto di ciò che è *in atto*. Eppure, come sottolinea uno dei maggiori esponenti dell'approccio «socio-strutturale» della sociologia dell'infanzia contemporanea, «sebbene sia vero che l'infanzia costituisce una fase *transitoria*, che si conclude nel momento in cui il bambino diventa adulto, è altrettanto vero che l'infanzia rappresenta un elemento permanente in qualsiasi società, anche se spesso non se ne tiene conto» (Qvortrup 2004, p. 26). Come è pur vero, come sostengono altri esponenti della *new sociology of childhood*, che il rischio di una visione solo incentrata sullo sviluppo è che i bambini scompaiano e continuino a venire ricompresi, in posizione subordinata, all'interno di categorie come la famiglia o la scuola (James, Jenks, Prout, 2002, p. 23).

È intorno agli anni settanta che una nuova prospettiva si affaccia nel campo degli studi sull'infanzia, la *new sociology of childhood* o i cosiddetti *new childhood studies*, nuova non tanto per il soggetto trattato ma per il differente approccio: «la sociologia dell'infanzia si è definita in opposizione alle scienze del bambino instaurate già da lungo tempo e si concepisce come risultato di una modificazione radicale del paradigma di indagine della posizione del bambino nella società» (Hengst, Zeiher 2004, p.7). Soffocata dalle maglie di un funzionalismo alla Parsons (1974) come anche dal ruolo egemone svolto dagli approcci tradizionali della psicologia e della pedagogia nel mondo infantile<sup>3</sup>, la sociologia dell'infanzia nasce

---

<sup>3</sup> Pur riconoscendo l'apporto dato da queste discipline alla comprensione dell'infanzia, si sottolinea come si siano occupate prevalentemente di sviluppo in un'ottica individuale, di tipo comportamentale, cognitivo o psicoanalitico, o di disagio infantile con una prospettiva terapeutica, tralasciando la dimensione sociale dell'infanzia (Corsaro, Molinari 2005, pp.18-25). Solo ultimamente, all'interno del dibattito sulla necessità di sviluppare e sostenere una reale interdisciplinarietà nei nuovi studi sociali sull'infanzia, si sta cominciando a proporre un confronto, non solo tra

con una spinta *disvelatrice* verso tutti quei costrutti teorici che per decenni avevano definito il campo d'agire dei bambini e la loro soggettività. Tale nuovo paradigma sociologico racchiude differenti prospettive sull'infanzia ma tutte accomunate dal «rifiuto di considerare il bambino come un tipo ideale e dall'intento di studiarne le reali condizioni di esistenza nella società in cui vive» (Belloni, 2006.). Da qui deriva il riconoscimento di un differente «status ontologico» al bambino e l'interesse a studiarlo nel suo presente, per quello che è, e non solo quello che sarà, per quello che esperisce e percepisce nella sua vita quotidiana (sul tema della soggettività del bambino e sul dibattito esistente intorno ad un suo riconoscimento si tornerà più avanti nel par. X). Si sostiene che i bambini nelle loro interazioni non sono dei meri ripetitori della cultura degli adulti, che si limitano cioè a emulare o interiorizzare la realtà circostante, ma «interpretano creativamente» tale cultura, essi stessi producono «culture dei pari» specifiche e differenti da quelle degli adulti (Corsaro, 2003). Un processo di appropriazione e riproduzione che può apportare dei cambiamenti anche alla cultura adulta, a dimostrazione che i bambini possono influenzare gli adulti, e non solo esserne influenzati, e fornire un loro autonomo contributo al cambiamento sociale (Thorne, 1993; James, James, 2004).

Padova, ore 9 del mattino, mi trovo davanti alla fermata dell'autobus. Insieme a me e ad altri passeggeri solitari si accalca sul marciapiede una classe di bambini e bambine tra i sette e gli otto anni. Arriva l'autobus di linea e tra i bambini si diffonde una certa agitazione. La maestra a quel punto dice a voce alta:

M.: «Bambinii, prima fate salire i grandi e poi salite voi».

Le fa eco un bambino: «Ma noi siamo i piccoli!»

La maestra: «No... Non siete più piccoli».

Commento di un altro bambino ad un suo compagno: «Noi siamo piccoli, innocenti e con gli occhi dolci...». Sghignazzano tra loro. (*Estratto del diario etnografico*)

---

sociologia, antropologia, storia e geografia culturale, ma anche con i differenti approcci della psicologia dello sviluppo. Sino ad adesso, infatti, i rapporti tra i due orientamenti sono stati caratterizzati da incomunicabilità e separatezza (Thorne, 2007).

William Corsaro troverebbe in questo frammento di vita quotidiana gli elementi esplicativi del suo concetto di «riproduzione interpretativa».

La riproduzione interpretativa implica tre tipi di azioni collettive: *a)* l'appropriazione creativa di informazioni e conoscenze provenienti dal mondo adulto da parte dei bambini; *b)* la produzione e la partecipazione dei bambini a tutta una serie di culture dei pari; *c)* il loro contributo alla riproduzione e all'estensione della cultura adulta (2003, p. 72).

I bambini si appropriano di conoscenze e informazioni provenienti dal mondo adulto: “i bambini sono piccoli” e, pertanto, sono bisognosi di cure e di maggiori attenzioni. Tale conoscenza è ribaltata collettivamente dai bambini, che la riutilizzano come strumento *soft* per mettere in discussione una regola data dalla maestra, ed esprime un loro modo, da una parte di riprodurre una certa rappresentazione su di sé come persone da proteggere, ma contestualmente anche di sfidare l'ordine secondo il quale “i grandi” devono avere la precedenza nel salire sull'autobus. Tale ripartizione delle attività non segue un rigido andamento temporale poiché, come nel caso dei bambini alla fermata dell'autobus, questi tre segmenti possono verificarsi contemporaneamente e dare vita a quella che potremmo definire una manifestazione temporanea di «cultura dei bambini».

Il riferimento alla dimensione temporale è centrale rispetto al tema dell'infanzia sia riguardo al corso di vita, passato-presente-futuro, sia in una prospettiva storica, l'infanzia non è sempre stata come ci appare oggi, sia perché il tempo ha una valenza normativa e regolatrice delle attività infantili e, infine, si collega alla “natura carsica” della presenza dei bambini nella sfera pubblica e nello spazio quotidiano<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Si è parlato della presenza delle donne nella sfera pubblica come di un movimento carsico che occupa la scena pubblica nei momenti storici di maggiore necessità, come è stato ad esempio per la Resistenza, per poi scomparire con il ritorno della “normalità” nell'ombra e nel silenzio della sfera privata (cfr. Signorelli, 1996). Seppur con valore diverso si può allargare il paragone anche ai bambini che, sia nei discorsi pubblici che nello spazio quotidiano,

Il ricorso alla metafora del fiume può aiutare a trasmettere il senso di fluidità e di transitorietà, già menzionato ad inizio del paragrafo, sia del concetto di infanzia che dell'esperienza dei bambini.<sup>5</sup> L'uno perché sempre in bilico tra quanti gridano alla scomparsa dell'infanzia e quanti, specialmente nell'ambito del diritto, si impegnano per mantenerla e l'altra perché «contestuale» alle forme di azione concesse o ottenute all'interno di una data società o in una particolare istituzione. Ne consegue che non tutte le infanzie sono uguali in ogni luogo e in ogni tempo e che si può parlare di una pluralità di «culture dell'infanzia».

Torneremo più avanti a trattare in maniera approfondita il tema della, e delle, «culture dei bambini» rispetto al quale rifuggiamo ogni possibile interpretazione di tipo essenzialista, quello che ci preme ora sottolineare è l'uso strumentale fatto da ogni società del concetto di infanzia, caricato di significati, valori e valenze affettive e simboliche che per lo più trascendono il mondo infantile. Molto di quello che dell'infanzia infatti è stato *detto*, supportato da statistiche, analisi storico-sociali, rilevazioni svolte in ambito medico o giuridico, risente di ciò che Leena Alanen (1998) definisce il punto di vista «dall'alto verso il basso» dell'adulto. Il modo in cui tale *sguardo* muta nel tempo, condizionato dalle diffuse preoccupazioni verso le *condizioni dell'infanzia*, travolto da ondate di «panico morale» in cui il bambino è alternativamente vittima o minaccia, è storicamente ripercorribile sin da quando comincia a nascere una particolare attenzione nei confronti dell'infanzia. E, sempre attraverso una prospettiva diacronica, apparirà come il dibattito intorno ad essa, e

---

subiscono un'altalenante processo di scoperta e copertura, di spinte alla partecipazione e spinte verso la protezione. Tale percorso di *emersione* e progressiva scoperta è assimilabile a quello attraversato dal movimento delle donne, per questa ragione e per gli intrecci tra le istanze emancipatrici del femminismo e i differenti modelli educativi del bambino, sono molte le studiose e gli studiosi che hanno avvicinato la storia dei bambini a quella delle donne, come anche la politica degli studi delle donne a quella degli studi dei bambini. Più in avanti, lungo il testo, si troveranno riferimenti più puntuali a tali punti di contatto, per ora si vedano tra gli altri Polakow (1992), Oakley (1994), Thorne (1987), Mayall (2002).

<sup>5</sup> Specialmente riguardo all'esperienza dei bambini, James, Jenks e Prout sostengono che «la cultura dell'infanzia può essere caratterizzata dalla fluidità e dal movimento» (2002, p. 92).

conseguentemente sia le politiche che l'agire individuale e collettivo, abbiano sempre oscillato intorno a questa rappresentazione archetipica e bifronte del bambino come vittima e come minaccia (Hendrick, 2003).

Diverso perché «piccolo», diverso perché «non ancora» grande, «non ancora maturo», «non ancora in grado di», diverso per negazione: il bambino sarebbe *l'altro* che si costruisce negli occhi di un pensiero adulto-centrico per *differenza*.<sup>6</sup> La storia è stata scritta dagli adulti, maschi e femmine, e l'infanzia è stata raccontata per come era *immaginata*<sup>7</sup> dagli adulti. Parlare di immaginazione e di immagini ci colloca all'interno del paradigma culturalista e definisce il passaggio, che potremmo dire *desacralizzante*, da un rapporto meramente descrittivo della società ad uno *interpretativo*.<sup>8</sup> Ci porta a considerare l'infanzia come un «artefatto culturale» e a domandarci da chi, quando, come e per quale ragione è stata costruita così. Parafrasando Anderson potremmo pertanto dire che lo scopo di questa ricerca non è tanto distinguere una rappresentazione falsa da una genuina, ma bensì occuparci dello «stile in cui sono immaginate» (1996, p. 27). Il richiamo allo stile ci rimanda non solo ad una pluralità di rappresentazioni possibili ma anche alle varietà di forme che l'infanzia può assumere.

---

<sup>6</sup> Appare anche in questo passaggio il forte legame e i parallelismi tra gli studi sulle donne e quelli sull'infanzia, in particolare rispetto ad alcune delle riflessioni che hanno condotto ad una rilettura critica dei rapporti di potere all'interno delle società. In Italia alcune delle principali esponenti del *pensiero della differenza*, Cavarero (1999) e Muraro, si riuniscono intorno alla *Comunità filosofica di Diotima* (1987; 1994).

<sup>7</sup> Il riferimento è qui al testo di Benedict Anderson, *Comunità immaginate*, di cui, più che il grande valore storico dell'opera in relazione al tema dei nazionalismi, ci interessa sottolineare la riflessione intorno al tema dell'immaginario e degli intrecci tra la dimensione simbolica e quella materiale.

<sup>8</sup> Ci collochiamo quindi all'interno di quello che si definisce l'*interpretative turn* di cui Clifford Geertz è sicuramente uno dei principali esponenti. L'attenzione alla dimensione interpretativa nelle scienze della cultura e la riflessione sulla relazione complessa esistente tra soggetto e "oggetto" di ricerca sono alcuni degli aspetti centrali di tale prospettiva. Per una visione più approfondita cfr. Hiley, Bohman e Shusterman (1991).

Così, un po' con lo sguardo dello *straniero*, con lo spirito *errabondo* di Don Chisciotte e il radicamento dell'uomo comune di Sancho Panza<sup>9</sup>, cercheremo di viaggiare tra queste immagini che, come sottolinea Becker, sono «parte del nostro bagaglio quotidiano» di esseri umani e di ricercatori sociali.

Blumer pensava, e io ero d'accordo con lui, che l'operazione fondamentale nello studio della società –cominciamo e finiamo con immagini- è la produzione e il perfezionamento di un'immagine di ciò che stiamo studiando (Becker, 2007, p. 23).

## 2. Immagini dell'infanzia

Uno dei primi pensatori a mettere in discussione la rappresentazione condivisa dell'infanzia unicamente come naturale fase biologica della vita è stato Philippe Ariès (1976) che, con il suo studio pionieristico sulle relazioni familiari nell'Europa medievale e moderna, è stato tra i primi a parlare dell'infanzia come di una costruzione sociale e culturale.

Sarebbe intorno alla fine del XVI secolo che il «sentimento dell'infanzia», non come affezione per l'infanzia, ma come «coscienza delle particolari caratteristiche infantili che distinguono il bambino dall'adulto» (Id, p. 145) inizierebbe a definirsi

---

<sup>9</sup> Le metafore dello “straniero”, figura centrale nella riflessione di molti classici della sociologia, del “Don Chisciotte” e di “Sancho Panza”, ispirate alla rilettura data da Schutz (2002) del romanzo di Cervantes, vogliono qui riferirsi a tre atteggiamenti differenti che a mio giudizio dovrebbero accompagnare il ricercatore sociale. Lo straniero rappresenta la distanza, il non “pensare come al solito”, la messa in crisi del senso comune rispetto ai fenomeni che si stanno analizzando; Don Chisciotte rappresenta colui che erra e si muove su un diverso *ordine di realtà* e poiché, curiosamente, il verbo errare racchiude in sé il doppio significato del peregrinare e dello sbagliare con tale ambivalenza semantica qui lo intendiamo (d'altronde, solo *errando* l'etnografo può *scoprire* il dato per scontato dei mondi di vita a cui lui è estraneo). Come fedele scudiero avrà comunque Sancho Panza espressione del radicamento di chi non abbandona la retta via e applica una routinaria «sospensione dal dubbio» affinché le immagini non si trasformino in vuote chimere.

in maniera più marcata.<sup>10</sup> Prima d'allora, secondo Ariés, ai bambini non sarebbe stata attribuita un'identità propria e distinta da quella degli adulti; semplicemente ignorati fino al raggiungimento di certe competenze e dell'autonomia, avrebbero ottenuto un riconoscimento non appena resisi utili al mantenimento della comunità. Il legame con la dimensione produttiva risultava centrale nella definizione dell'età adulta così come «l'idea dell'infanzia si legava all'idea del dipendere»(Id, p. 24).

La separazione del bambino dalla sfera produttiva permane tuttora nei paesi occidentali come tratto distintivo della sua *essenza* e come indicatore della sua condizione di dipendenza. Ancora diffusa e poco contrastata sarebbe infatti «la credenza che nell'infanzia [...] si è al di fuori dell'utilità e dell'attivo accordo fra gli uomini e che a questa produttività sociale, una comunità che non si può consentire degli sprechi, deve, con sacrifici e sforzi, pur sempre arrivare» (Becchi, 1979, p. 16). Racchiuse in tale definizione risiederebbero oltre la rilevanza del processo di socializzazione, senza il quale i bambini rimarrebbero inutili socialmente, anche «l'origine della negazione dell'infanzia in quanto soggetto sociale» (*idem*).<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Su questa datazione, non comunemente condivisa, si veda in Italia il libro di Giallongo (1997) la quale sostiene come, nonostante il Medioevo fosse caratterizzato da atteggiamenti autoritari e repressivi nei confronti dei bambini, si possano riconoscere fin dal XII-XIII secolo anche altri approcci tali da far parlare dell'esistenza dell'infanzia già da tale periodo.

<sup>11</sup> Sul valore sociale dato al bambino in base al rapporto intrattenuto con il sistema produttivo, un'interpretazione differente c'è offerta da Viviana Zelizer nel suo libro *Pricing the priceless child* (1985). L'autrice identifica negli Stati Uniti del periodo compreso tra la fine dell'Ottocento e il 1930 l'emergere di un moderno sentimento dell'infanzia, che all'inutilità economica del bambino sostituisce il suo inestimabile valore affettivo. Sebbene l'autrice si muova verso una direzione che critica una visione solo economica della società, in cui anche fattori sociali, culturali, morali ed emozionali hanno invece rilevanza, ciò che a noi interessa è che sviluppi questo discorso a partire dall'analisi del mutamento delle pratiche e delle attenzioni nei confronti dei bambini. La legislazione che esclude il lavoro minorile, da cui questo processo si sarebbe avviato, conduce all'allontanamento del bambino dalla sfera produttiva ma costituisce allo stesso tempo le premesse per quella diversa concezione dell'infanzia che porterà alla privatizzazione e alla «sacralizzazione» del bambino. Resta da chiedersi in che modo questa mutata percezione dell'infanzia ricada sulla vita quotidiana dei bambini e quanto, seppur *valorizzati* come bene emotivo, li riconosca maggiormente come soggetti e attori sociali.

Prima del XVI secolo il passaggio da un'età della vita ad un'altra non era dunque concettualizzato in termini biologici ma legato maggiormente a funzioni sociali, così «si usciva dall'infanzia uscendo dalla dipendenza» e prima di quel momento il bambino piccolissimo non veniva considerato. Tale scarsa considerazione si esprimeva poi nel linguaggio, dove le parole relative all'infanzia venivano utilizzate per designare gli uomini di bassa condizione, così come nell'iconografia in cui, almeno sino al XII secolo, il bambino non veniva rappresentato se non con le sembianze di un adulto in miniatura.<sup>12</sup> Lo stesso Ariès si domandava quanto questo fosse il risultato di un'incapacità artistica o quanto fosse piuttosto la dimostrazione che «in quel mondo non ci fosse posto per i bambini». L'alta mortalità infantile era sicuramente una delle cause principali di questa indifferenza, tale che «non si pensava che il bambino fosse già tutta una persona umana»(Id., p. 40) o potesse avere un'anima. È verso la fine del 1500, con la controriforma e una «moralizzazione dei costumi» (Elias, 1988), che si comincia ad assistere ad un cambiamento di sensibilità verso i bambini così evidente da farne parlare come di una “scoperta dell'infanzia”.

Alla sua nascita il «sentimento dell'infanzia» si sviluppa all'interno della sfera familiare come piacere e divertimento ma, al di fuori di tale sfera, si esprime come «interesse psicologico e preoccupazione di ordine morale». È pertanto in particolar modo nella sfera pubblica che matura un sentimento dell'infanzia autentico, tanto è grande l'interesse e la preoccupazione per quell'età definita “dell'innocenza”. La rappresentazione che inizia ad affermarsi è infatti quella del bambino come essere innocente e fragile da preservare e proteggere ma al contempo da educare e «rendere saggio» per la sua natura irragionevole. Nel Cinquecento uomini di chiesa

---

<sup>12</sup> Ariès ripercorre l'iconografia dell'infanzia nell'Europa medievale e moderna riconoscendo in essa, secolo dopo secolo, la progressiva affermazione dell'infanzia come soggetto principale d'attenzione. Dallo studio emerge come la scoperta dell'infanzia fosse iniziata già nel Duecento, come risulta nell'iconografia religiosa, ma è solo nel Seicento che il bambino diviene uno dei soggetti preferiti dei pittori (si vedano tra i celebri: Rubens, Van Dyck, Franz Hals), risulta separato dalla famiglia e «rappresentato solo e per se stesso» (Id, p. 44).



o di legge e nel Seicento, in maggior numero, i moralisti svolgono sicuramente un ruolo importante nella definizione del moderno significato di infanzia come un bene da proteggere perché indifeso ma al tempo stesso da disciplinare per la sua natura ribelle.

Come sottolineano James e James (2004) ciò che emerge dallo studio di Ariès è che: «la nascente consapevolezza rispetto al bambino come essere “differente” e “particolare” è contrassegnata da una graduale e progressiva istituzionalizzazione sociale, politica ed economica dell’idea di “bisogni del bambino”» (p. 12).<sup>13</sup>

Su tale rappresentazione del bambino come essere umano inferiore, e pertanto bisognoso, si costituirà, e tuttora si costituisce, tutta la moderna impalcatura di diritti e politiche che ha portato alla progressiva istituzionalizzazione dell’infanzia. D’altronde, anche ripercorrendo la storia del moderno stato sociale, si nota come l’emergere dell’attenzione dello Stato nei confronti del bambino si lega ad una sua definizione come “questione sociale”. In Gran Bretagna è sul finire del XIX secolo che si assiste ad un mutamento delle politiche sociali per l’infanzia che da interventi a carattere filantropico e caritatevole si trasformano in programmati obiettivi di carattere nazionale.

Ai bambini viene data una nuova identità sociale e politica come appartenenti alla “nazione” (Hendrick, 2003, p. 19)

Una tale affermazione segna l’avvio di una nuova fase in cui lo Stato è responsabile per i “suoi” bambini, le cui sorti sono inevitabilmente legate a quello dello Stato.<sup>14</sup> Da tale responsabilità deriveranno politiche di protezione, mantenimento e *contenimento* dell’infanzia: la nascita della scolarizzazione

---

<sup>13</sup> Per le opere in lingua straniera, ove non indicato diversamente, le traduzioni sono da ritenersi ad opera mia.

<sup>14</sup> Fa notare Nikolas Rose come in modi e tempi differenti «la salute, il benessere e lo sviluppo dei bambini sono stati legati nei pensieri e nella pratica al destino della nazione e alla responsabilità dello Stato» (Rose, 1990, p. 121). Su questo stesso discorso si innesta anche l’altra *retorica* dei bambini come investimento e come “futuro”.

universale, lo sviluppo della pediatria, della psicologia infantile e di tutto un sistema di saperi esperti intorno all'infanzia. Un ruolo centrale verrà svolto anche dalla famiglia che, con il trasformarsi delle sue funzioni da produttive a riproduttive, diventa l'altra istituzione responsabile per la cura e l'educazione del bambino.<sup>15</sup> Proprio su questa compresenza di responsabilità, sulle misure, gli ambiti e le modalità in cui viene divisa tra Stato e famiglia, si costituiscono le differenze nazionali tra i welfare così come le *differenti infanzie*.<sup>16</sup>

Hendrick offre una interpretazione *critica*<sup>17</sup> del «child welfare»<sup>18</sup> portata avanti secondo una chiave di lettura basata su tre dualismi che a seconda dei contesti e dei periodi storici informano la soggettività del bambino: mente/corpo, vittima/minaccia, normale/anormale.

Il corpo, centrale in ogni opera di disciplinamento delle coscienze, assume un ruolo importante anche nella storia delle politiche sociali per l'infanzia. Citando la riflessione di Turner sul corpo come luogo in cui si esercita il dominio di un sistema patriarcale sulle donne, Hendrick sottolinea che la relazione generazionale tra bambini e adulti permette agli adulti di imporre la loro volontà sui corpi dei bambini indipendentemente dal loro desiderio.

---

<sup>15</sup> Come per l'infanzia, tanto più per la famiglia, le ricerche storiche hanno dimostrato come le caratteristiche strutturali e relazionali che ne definiscono l'attuale configurazione non sono sempre state quelle visibili oggi. Le sorti dell'infanzia e della famiglia sono però sempre state legate perché è con il nascere del «sentimento della famiglia» che nasce anche una diversa concezione dell'infanzia (Ariès, 1976).

<sup>16</sup> Quando Qvortup (2004) afferma che l'infanzia è una «categoria strutturale permanente» nonostante sia per il bambino una fase transitoria, non vuole certo affermare che sia immutabile. La «mutevolezza» si trova, secondo la sua visione, nelle circostanze esterne come, oltre a fattori quali l'età, l'identità sessuale, la classe sociale, l'appartenenza ad un gruppo etnico, anche il grado di sviluppo economico e dello stato sociale (pp.29-30).

<sup>17</sup> Una rilettura che definisco critica per il *posizionamento* dell'autore rispetto al tema trattato, guidato dalla «convincimento della rilevanza politica dell'iniqua relazione di potere esistente tra adulti e bambini», molto spesso giustificabile ma che talvolta assume un carattere dispotico o paternalista (Hendrick, 2003, p. vii).

<sup>18</sup> L'autore intende per «child welfare» «un discorso, che si definisce come il modo ordinato e strutturato attraverso il quale (mutabili) idee del «bambino» e del «welfare» sono concettualizzate e messe in pratica» (*idem*, p. vii).

Gran parte della storia delle politiche sociali [...] è infatti la storia dell'imposizione della volontà dell'adulto sui corpi dei bambini (id, p. 2).

Nascono infatti intorno alla fine dell'Ottocento discipline specializzate, riforme e associazioni filantropiche impegnate nella cura del corpo del bambino, che doveva essere «sano e in forma». In quel periodo il *discorso* sull'infanzia è un *discorso fisico*, che parla solo di corpi e di malattia e fa dipendere, attraverso «imperativi morali», una mente sana da un corpo ben allenato. È nel periodo compreso tra le due guerre che, con lo sviluppo della medicina e della psicologia, si impone una maggiore attenzione alla psiche del bambino che non può più essere considerata slegata dal corpo. Si rivedono molte delle concezioni precedenti, si inizia a parlare di emozioni, di adattamento individuale all'ambiente, di test per misurare il quoziente intellettivo e, nell'ambito delle patologie, non si parla più di follia ma di “instabilità mentale”. Si gettano così le basi per quella che è stata chiamata la “medicalizzazione delle menti” che, sottintendendo l'idea di un cambiamento, prevede anche la possibilità di plasmarle. A partire da quel periodo «l'organizzazione delle menti» fu quindi uno degli obiettivi perseguiti dal welfare attraverso la psicologia educativa nelle scuole, la pediatria e il lavoro di molte associazioni mediche che operavano intorno alla sfera psichica. Il discorso pubblico sull'infanzia rimane dominato per lungo tempo dal tema della mente sino a che intorno al 1970<sup>19</sup>, quando viene riscoperto l'abuso sui minori con la “sindrome del bambino maltrattato”, viene ridata importanza al corpo in senso fisico per la considerazione dei bambini come vittime e, più in generale, come esseri vulnerabili. Il bambino abusato viene dipinto come la vittima di una cultura nazionale disturbata dall'eccesso di permissivismo che, secondo i suoi detrattori, negli anni del dopoguerra aveva messo in crisi la famiglia tradizionale, i valori e il rispetto per

---

<sup>19</sup> Tale cambiamento è legato ad un fatto di cronaca che scosse fortemente l'opinione pubblica inglese: l'assassinio di una bambina di 6 anni, Maria Conwell, da parte del compagno di sua madre, nonostante le ripetute segnalazioni di violenza e di disagio fatte ai servizi sociali.

l'autorità e per la legge.

In questo modo il bambino assunse un ruolo metaforico mentre offriva la prova fisica del decadimento morale (id., p. 6)

Su questa rappresentazione strumentale del corpo e del bambino come “bisogno” si inseriscono molte politiche protettive il cui operato è, secondo l'autore, pur sempre motivato anche dall'altra faccia dell'*essere vittima*: essere una minaccia. Il bambino-vittima viene infatti visto con sospetto per le possibilità latenti che si trasformi in minaccia per l'ordine sociale, qualora le sue necessità non vengano soddisfatte dalle società filantropiche nel XIX secolo, o dallo Stato nel XX secolo.

Sotto questa luce, suggerisce l'autore, dovrebbe essere letto anche l'attuale “child welfare”, tenendo presente anche l'altro binomio che caratterizza il rapporto dello Stato con i bambini: quello di tipo classificatorio normale-anormale.

Tale procedura di etichettamento risulta ancora più necessaria perché, «come gruppo, i bambini sono visti come coloro che incarnano “il futuro”, e per il governo e per le correlate professioni hanno bisogno di definizioni, misurazioni e riforme», in modo da poter poi tradurre le questioni principali che li riguardano in politiche (id, p. 14). All'analista attento resta il compito di valutare quanto la costruzione sociale del giudizio di normalità o anormalità operi in senso positivo, per il miglioramento e l'innalzamento delle condizioni di vita e benessere, o quanto si muova in direzione contraria, con intenzioni sanzionatorie, andando a rafforzare solo una «cultura del controllo».

Le forme che questo controllo può assumere sono varie: da quelle repressive e normative che ultimamente, specie in area anglosassone, sembrano costituire la tendenza dominante (cfr. Evans e Spicer, 2008; Prout, 2000; James, 2008), a quelle più tradizionali dell'istituzionalizzazione dell'infanzia caratterizzate da «una violenza dolce e spesso invisibile» (Bourdieu, 1998, p.46).

Si è parlato a questo riguardo del bambino moderno come di un «bambino diviso», volendo indicare il processo, da questi subito, di separazione dalla società reale e da sé stesso nell'unità della sua esperienza. Da una parte infatti con la centralità assunta dall'infanzia nella nostra cultura e, contestualmente, con il trasformarsi del ruolo della famiglia da produttiva a riproduttiva ad essa viene assegnato il compito principale di cura ed educazione dell'infanzia. Sebbene esistano anche altre istituzioni addette alla cura e all'educazione dell'infanzia è la famiglia il luogo in cui il bisogno del bambino viene tradizionalmente riconosciuto e in cui «l'infanzia si costituisce proprio come esperienza separata e diversa rispetto all'età adulta», (Saraceno, 1979).

Così come, secondo Polakow, «le forme dell'infanzia create attraverso l'ideologia sociale della “scolarizzazione” di cui le istituzioni della prima infanzia sono intrise ha eroso quella fase di vita e imposto una falsa struttura di significato allo sviluppo ontologico del bambino»(1992, p.171).

La produzione dell'immagine dell'infanzia come qualcosa di separato e di distinto ha portato ad una proliferazione di molte altre immagini di “erosione”, “scomparsa” e “scissione”, di cui colpisce la doppia natura «sia effimera che persistente» (Holland, 2004, p. 2) in cui probabilmente risiede il dominio sottile di cui parlava Bourdieu.

All'interno della cornice degli studi dell'infanzia ciò che dunque principalmente interessa di uno studio storico come quello di Ariès, più che il valore in sé, su cui peraltro non sono mancati alcuni rilievi critici (DeMause, 1983; Heywood, 2001), è che abbia posto le basi per un ripensamento generale degli assunti legati al concetto di infanzia.

Ciò che Ariès ha offerto, soprattutto, è stato il senso di una relatività culturale in chiave storica che ha destato nei ricercatori una particolare attenzione sulla natura mutevole, piuttosto che universale, delle concezioni sull'infanzia (James, James, 2004, p. 13)

Il suo merito è dunque quello di averne riconosciuto la natura *discorsiva* di matrice sociale, politica e culturale e non solo quella meramente descrittiva di tipo biologico. Nuovamente, con le parole di James e James:

il modo in cui noi vediamo l'infanzia, la descriviamo e rappresentiamo necessariamente influenza sia il modo in cui non agiamo sui bambini sia l'esperienza dei bambini di essere bambini e il loro rapporto e coinvolgimento con il mondo degli adulti (p. 13).

Attraverso queste parole si evidenzia l'indissolubile nesso esistente tra una prospettiva socio-costruttivista e una incentrata sull'agire, tra le costruzioni discorsive e le esperienze quotidiane dei soggetti. Su questo doppio binario si muoverà anche l'analisi di questa tesi.

PARTE SECONDA

RIFLESSIONI SULLA METODOLOGIA ETNOGRAFICA NELLO STUDIO  
DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE





## I. NASCITA E SVILUPPI DELLA RICERCA

### 1. «Una molteplicità di punti di vista». Osservare l'infanzia attraverso un prisma mobile

«Riuscirai spesso a raggiungere la massima chiarezza di visione esaminando gli estremi, vale a dire pensando l'opposto di ciò che direttamente ti interessa. Se ti interessa la disperazione rifletti sull'esultanza, e insieme al povero studia anche il ricco. La cosa più difficile di questo mondo è di studiare un solo oggetto; mettendo a contrasto più di un oggetto, si ottiene una migliore comprensione del materiale e si possono stabilire le dimensioni nei termini in cui si sono fatti i raffronti.[...]

L'idea è di servirsi di una molteplicità di punti di vista: ti chiederai, ad esempio, come verrebbe affrontato il problema da uno studioso di scienza politica, o da un determinato psicologo sperimentale, o da uno storico. **Ti sforzerai di pensare nei termini di una molteplicità di punti di vista, facendo sì che la tua mente diventi una prisma mobile, che prende luce dal maggior numero di direzioni possibili»** (Wright Mills, 1962, p. 225).<sup>20</sup>

L'osservazione ha preso avvio a partire da un approccio induttivo e da una domanda iniziale molto aperta: “cosa succede all'interno di spazi educativi per l'infanzia che si presentano come servizi per la protezione del bambino?”. Solo progressivamente il disegno della ricerca si è configurato come un susseguirsi di tre campi e come una ricerca sulle relazioni adulto-bambino. Come insegna la *grounded theory*, «il disegno della ricerca prende corpo gradualmente come

---

<sup>20</sup> Il grassetto è mio.

risultato della presenza sul terreno del ricercatore, delle sue continue interazioni con le persone osservate, delle varie opportunità che esso consente di sfruttare» (Marzano, 2006, p. 41).

Ancora prima l'interazionismo simbolico di Blumer - da cui la *grounded theory* deriva- sostenendo come il significato delle "cose" nasce dal processo di interazione tra individui e non è intrinseco alle cose, convalida l'approccio induttivo per la comprensione del mondo empirico, una conoscenza "indotta" dal contatto con la realtà a cui il ricercatore ha preso parte (Blumer, 1986).

Con questo non si vuole affermare che l'approccio induttivo sia un approccio ingenuo, lo sguardo del ricercatore deve essere bensì ricco di teoria. Per quanto infatti l'approccio tenda ad essere induttivo, rimane comunque condizionato da una certa prospettiva scientifica (Dal Lago, De Biasi, 2002, pag. XIV), influenzato da quel condizionamento soggettivo della ricerca di cui parla Weber secondo il quale: «ogni conoscenza della realtà culturale è sempre [...] una conoscenza da punti di vista particolari» (2001, p. 179).

Per cercare di problematizzare le conoscenze che stavo assumendo sulla relazione adulto-bambino e tra bambini all'interno di uno spazio educativo fortemente strutturato ho cambiato il setting della ricerca e dato seguito sul campo alla domanda "quello che hai visto sarebbe diverso se fosse successo in un altro contesto fuori dalla comunità educativa?" (cfr. James, 2001, p. 254).

Le due etnografie nella ludoteca di quartiere e in quella dell'ospedale sono un tentativo di risposta a questa domanda nata dal primo campo di ricerca.

Accogliendo l'invito di Mills ad adoperare un'*immaginazione sociologica* l'idea è stata quella di «servirsi di una molteplicità di punti di vista: ti chiederai, ad esempio, come verrebbe affrontato il problema da uno studioso di scienza politica, o da un determinato psicologo sperimentale, o da uno storico. Ti sforzerai di pensare nei termini di una molteplicità di punti di vista, facendo sì che la tua mente diventi una prisma mobile, che prende luce dal maggior numero di direzioni possibili» (Wright Mills, 1962, p. 225).

Anche il focus sulla relazione adulto-bambino è stato il risultato di un approccio etnografico induttivo che solo dopo la permanenza sul campo di ricerca ha evidenziato come non fosse concentrandosi sui soggetti individuali ma sulle relazioni generazionali che emergeva il significato di uno spazio. Più che domandarmi se i bambini erano diversi dalle bambine, e quindi ipotizzare a priori una variabile di genere, o se i bambini erano diversi dagli adulti, mi sono concentrata su come bambini e bambine e adulti, uomini e donne, contribuiscono a mantenere, sfidare o costruire nuove strutture di genere e generazionali (cfr. Thorne, 1993, p.4).

L'analisi della dimensione generazionale è stata quindi il risultato dell'esperienza etnografica poiché solo entrando sul campo è emerso come questa giocasse un ruolo centrale nella definizione della situazione e, al contrario, quella di genere non fosse così rilevante se non nei rari momenti in cui i bambini potevano interagire tra pari senza l'intermediazione di un adulto.

## **2. *Esotizzare i bambini e ri-contestualizzarli***

Tradizionalmente l'etnografia è considerata un modo di fare ricerca per «rendere familiare l'ignoto», per far conoscere mondi di vita che altrimenti rimarrebbero sconosciuti a chi non vi appartiene. Contemporaneamente e, specialmente in alcuni contesti, il compito dell'etnografia è anche quello, derivato dall'etnometodologia, di rendere strano ciò che è familiare, di «defamiliarizzare il già noto», di non dare per scontato il “dato per scontato” di una cultura.

Chi fa un'etnografia rimane comunque una persona che è partecipe del senso comune e molto spesso alcuni campi di ricerca possono appartenere alla sua quotidianità o essergli in qualche modo familiari. Questo è il problema che molto spesso si trova a dover fronteggiare chi fa ricerca in contesti educativi per l'infanzia, come può essere ad esempio la scuola, un luogo che «è familiare per tutti noi» e dove «contrariamente a chi fa ricerca in setting culturalmente sconosciuti, il

compito [...] è quello di rendere strano ciò che è familiare» (Delamont, Atkinson, 1995).

I tre campi in cui ho fatto ricerca, pur trattandosi di contesti educativi, non sono tanto familiari e, nel caso in cui lo fossero, lo sono con diversi gradi di intensità. Sicuramente non è familiare una Comunità educativa poiché è un luogo in cui si entra o perché si lavora al suo interno- si fa quindi parte dello staff- o perché si appartiene, o si è appartenuto, a quella porzione di infanzia che si è discostata dalle rappresentazioni che la società ha di normalità, venendo quindi etichettata come infanzia “a rischio”.

La ludoteca di un ospedale pediatrico è un altro luogo estraneo alla quotidianità di molte persone ma è relativamente più accessibile una volta varcate le soglie dell'ospedale.<sup>21</sup> Per cui, limitatamente al carattere separato di questa istituzione, può essere capitato a chiunque di essere passato davanti ad una ludoteca di un ospedale e forse di aver anche sbirciato al suo interno.

Infine, la ludoteca di quartiere, trovandosi in un'area delimitata dello spazio urbano, può essere familiare come servizio offerto agli abitanti del quartiere o della cittadinanza ma non necessariamente appartenere al vissuto quotidiano di ogni persona.

L'elemento che accomuna questi tre luoghi è che sono spazi dedicati ai bambini e pertanto il grado di familiarità varierà anche in base all'età di chi ora sta leggendo. Nel caso di chi scrive, che è anche colei che ha condotto la ricerca, il grado di estraneità era assai elevato poiché non frequentando nella mia vita quotidiana bambini non avevo mai avuto prima della ricerca possibilità di entrare in nessuno di questi tre luoghi. Credo allo stesso tempo che questo non sia legato solo ad una mia singolare esperienza, povera di contatti con bambini, ma anche al

---

<sup>21</sup> La mia conoscenza in questo caso è relativa a due soli ospedali pediatrici, uno dove ho fatto ricerca in Italia, in cui l'ingresso non era controllato da nessuno, e l'altro in Inghilterra, in cui non sono riuscita nemmeno ad entrare, dove anche la stessa struttura fisica, fatta di porte chiuse e di un controllo con telecamere e personale all'ingresso ne enfatizzava il «carattere totale»(Goffman, 2001) impedendo l'uscita ma anche un libero accesso.

carattere separato che riguarda tutti gli spazi per l'infanzia e che rivela molto della rappresentazione che una società ha dei bambini. L'istituzionalizzazione dell'infanzia (Qvortrup, 1994) con la progressiva scomparsa dei bambini dallo spazio urbano è, come vedremo meglio più avanti, l'espressione dello spazio che viene lasciato loro all'interno dell'ordine generazionale della sfera pubblica.

Data la mia *estraneità* nel quotidiano ai bambini fatta allo stesso tempo di *stranezza* per una familiarità ideale con i bambini, che però non vivevo, il mio sguardo iniziale nel primo campo etnografico pendeva maggiormente per delineare i tratti dei bambini come *un'alterità*.

Nel difficile equilibrio da tenere nel rapporto con il soggetto studiato ero caduta nello trappola dell'*esotizzazione* (Sikes, 2006; MacLure, 2003) del bambino, rafforzandone la differenza da "noi adulti". Continuo ancora ora a riconoscerne una differenza ma non sicuramente nei termini con cui ne potevo parlare all'inizio della ricerca e certamente non slegata dalle relazioni che i bambini intessono quotidianamente con gli adulti. Se inizialmente, cioè, il mio progetto di ricerca era tutto incentrato sui bambini e solo marginalmente sugli adulti, con il progressivo partecipare alla vita comunitaria mi rendevo conto di quanto invece la loro vita fosse intrecciata con quella degli educatori. Da lì la necessità di ri-contestualizzare i bambini all'interno della loro vita quotidiana ricomprendendo nell'osservazione anche gli adulti e quindi fare del centro della propria osservazione la relazione adulto-bambino (Alanen, Mayall 2001; Mayall, 2002).

Sicuramente l'etnografia gioca un ruolo centrale nella definizione del bambino come soggetto esotico perché è un metodo di ricerca che ha permesso di riconoscere i bambini come persone che hanno il diritto di essere studiate all'interno delle scienze sociali. Avendone in qualche modo riconosciuto una specificità ha anche portato, specie nei primi studi di antropologia culturale (Mead, 1954), ad enfatizzarne le differenze rispetto al mondo degli adulti. Così come altrettanto è successo in Occidente nei primi studi che hanno teorizzato una cultura tribale dei bambini a partire da etnografie intensive sul gioco infantile considerando

unicamente quegli spazi dove i bambini giocavano, astraendoli completamente dal resto della loro vita che si svolgeva a casa, a scuola, in compagnia di adulti (Opie, Opie, 1969; Hardman, 1973). La forte critica fatta a tali primi studi è stata proprio l'omissione della dimensione generazionale considerata, invece, un «concetto chiave» per comprendere la vita dei bambini che si muove all'interno di strutture e contenitori pensati da adulti (Mayall, 2008, p. 110). Se i primi studi hanno osservato i bambini all'interno del paradigma dello sviluppo per cercare di comprendere come i bambini *diventano* adulti, i secondi hanno invece sospeso i concetti di differenza generazionale e di status, nel tentativo di raggiungere una comprensione della “presa” dei bambini nella vita sociale. L'approccio di Thorne (1993) e di Mandell (1991) di adottare “il ruolo meno adulto possibile” e di posizionarsi nel “lato bambino” della relazione adulto-bambino è stato anche criticato da alcuni sociologi che come Mayall lo considerano difficile da sostenere perché non eliminerebbe la posizione di potere che il ricercatore ricopre in quanto adulto.

Solo ricontestualizzando i bambini all'interno dell'ordine generazionale se ne scoprono le relazioni di potere, il forte controllo, motivato da ragioni di protezione e sicurezza, che minano l'autonomia di una cultura dei bambini come delineata da tali ricerche pionieristiche. Se infatti possiamo trovare spazi con adulti senza bambini non è però vero il contrario, non esistono cioè spazi abitati solo da bambini, e per tale ragione risulta necessario abbandonare una posizione essenzialista *tribale* ed aprirsi ad una ibrida che riconosca i contatti e le contaminazioni tra adulti e bambini.

Il contributo che l'etnografia ha dato allo studio sociale dell'infanzia è tale da essere diventata «una nuova ortodossia nella ricerca sull'infanzia» (James, 2001, p. 246) proprio perché ha portato da un lato ad un cambiamento nella concezione dei bambini come attori sociali e interpreti competenti del mondo sociale e, dall'altro, ad una sempre più approfondita conoscenza dei mondi sociali dei bambini. Anche all'interno della ricerca sociale si assiste ora ad un cambiamento, si è passati cioè da uno stile di ricerca *sui* bambini ad uno che concettualizza e promuove la ricerca *con*

i bambini (Christensen and James, 2008), mutando una concezione di ricerca in cui il punto di vista dei bambini non veniva ascoltato e le loro esperienze venivano riportate dai genitori o dagli educatori responsabili per loro. I bambini si trasformano quindi all'interno di questo mutamento da oggetti a soggetti attivi nella ricerca non solo da consultare ma che possono partecipare attivamente a tutte le fasi del processo analitico. Ovviamente anche in questo campo la scelta del metodo di ricerca deve essere fatta in relazione al contesto e alle persone che si vogliono studiare.

Nel mio caso di studio ero interessata a comprendere quali *discorsi* sull'infanzia fossero prodotti da spazi che offrivano servizi per bambini. Adottando un approccio interazionista e considerando quindi il significato come il prodotto delle interazioni tra soggetti, ho avuto la necessità di adoperare la metodologia etnografica poiché mi avrebbe permesso di vedere i soggetti in interazione e da lì capire come e su quali assunti venisse costruita l'immagine dell'infanzia.

### ***2.1. Essere “il meno adulto possibile”? Ecco come l'educatrice mi ha “ricostruito i connotati”***

La “faccia” che mi ero costruita per accedere al campo dei bambini era quella dell'essere «il meno adulto possibile» (Mandell, 1991). Non consisteva nell'adottare degli atteggiamenti “infantili” ma semplicemente nel limare il più possibile i miei connotati comportamentali e culturali di adulto. Non potevo, né era mio obiettivo, non essere adulta ma non agire l'adulterità. La divisione tra bambino e adulto, così come quella tra maschile e femminile, è una costruzione sociale, per cui si trattava inizialmente di evidenziarne la dimensione culturale che si iscrive sui nostri corpi e poi di eliminarla o ridurla.

Ho quindi prima osservato lo *stile* che gli adulti adottano comunemente con i bambini e sul campo ho cercato di «fare l'opposto di quello che normalmente gli adulti fanno con loro». Non fare loro tante domande, non valutare ogni loro azione

con commenti di stupore e di approvazione e alla stessa maniera non sgridarli né suggerirgli il modo “giusto” per fare o di dire qualcosa. Nella postura del corpo, accogliendo i suggerimenti di Corsaro (1985), cercavo sempre di mettermi seduta o abbassarmi per parlare con loro, evitando la tipica postura adulta che li guarda dall’alto in basso. Erano piccoli accorgimenti che sin dai primi giorni avevano “funzionato” con i bambini ma anche con le educatrici che, nonostante fossero a conoscenza dei miei obiettivi e del mio stile, non li capivano e cercavano in qualche modo di educare anche me.

Non solo ero «straniera» nella Comunità ma progressivamente il mio ruolo si veniva trasformando nell’interazione con loro in quello dell’educanda e della «novizia» (Gobo, 2006, p. 108).

Non si trattava, però, di una tecnica di estraneazione basata sul guardare il mio campo “*come se fossi una straniera o una novizia*” (Gobo, p. 109), ma di un’opera di addestramento che stava avvenendo sulla mia pelle in cui le due immagini della “bambina da educare” e della “tirocinante” guidavano l’agire dell’educatrice-custode nei miei confronti. Come “bambina” perché dovevo seguire anch’io le regole e la buona educazione che l’educatrice dava ai bambini, perché «in quanto adulta ero un modello» e non potevo essere una “cattiva maestra”, altrimenti mi avrebbero fatto uscire dal campo. Come “tirocinante” perché ogni tanto si soffermava a spiegarmi perché “l’adulto dovesse fare l’adulto” con i bambini, elencandomi tutte le ricadute in termini di sicurezza, punti di riferimento e stabilità di cui avrebbero goduto i bambini.

Questo ha da una parte limitato o reso più complessa e schizofrenica la mia doppia negoziazione del ruolo con gli adulti e con i bambini, dall’altra mi ha permesso di entrare direttamente a contatto con il mondo di vita dell’educatrice, cogliendone così le sue rappresentazioni sull’infanzia, sull’adulto e su una “sana” relazione adulto-bambino, molto di più che se avessi svolto solo delle interviste. Molto probabilmente l’educatrice non ha mai completamente accettato la mia presenza, oltre a non averla mai compresa sino in fondo, e ha agito con una tale



determinazione nei miei confronti per mostrarmi la “faccia” che riteneva migliore, quella che le confermava la propria immagine di sé, accentuando in particolar modo certi aspetti come educatrice e come persona motivata dal raggiungimento di una missione. Attraverso la messa in scena della “buona comunità educativa” si esprimeva tutto il mondo valoriale sotterraneo che apparteneva alla comunità.

Questo atteggiamento educativo nei miei confronti ha allo stesso tempo avuto delle ricadute positive nella mia relazione con i bambini provocandone un avvicinamento poiché venivo controllata nei movimenti, nella libertà di parlare, talvolta anche sgridata proprio come succedeva a loro. I bambini quindi mi percepivano anche per tali ragioni come una persona senza potere e intrattenevano con me delle relazioni più paritarie, permettendomi di osservare e talvolta partecipare ai loro retroscena.

Il fatto che io ricevessi dalle educatrici queste richieste di allinearli ad un ruolo che ritenevano idoneo alla comunità, ai bambini e ad un adulto “come si deve”, nonostante le difficoltà che mi poneva nella negoziazione con i bambini, era «semmai una prova del fatto che il ricercatore sta facendo realmente un’etnografia, ossia che ha raggiunto un adeguato accesso al campo di indagine o, se si preferisce, che è pienamente entrato a contatto con i *soggetti*- e non solo con gli *oggetti*- della sua ricerca» (Navarini, 2001, p. 296). Ed è altresì una prova di come il campo non è solo uno spazio di risposte alle nostre domande ma anche di domande che possono mettere in discussione il progetto e gli obiettivi prefissi prima di iniziare la ricerca. Da qui la centralità per l’etnografo di «saper ascoltare» (Sclavi, 2003), di adottare imprescindibilmente un approccio critico e *riflessivo* su tutto il *processo* etnografico (dalla preparazione “a tavolino” della ricerca, alla negoziazione del proprio accesso, all’accesso vero e proprio, alla negoziazione del proprio ruolo al suo interno, alla scrittura del diario etnografico durante la ricerca e alla scrittura del testo finale fuori dal campo) su cui si costituisce il «dilemma clinico dell’etnografia» (Navarini, p. 295).

### 3. Disegno della ricerca

Questo studio si basa su una ricerca etnografica svolta attraverso osservazione partecipante e interviste informali in tre differenti luoghi per l'infanzia: una Comunità educativa residenziale per bambini, una ludoteca di quartiere e una ludoteca di un ospedale. L'obiettivo di questa etnografia è stato quello di osservare le *forme* delle relazioni tra adulti e bambini e tra bambini in setting differenti e conoscere quali rappresentazioni del bambino circolassero al loro interno. La scelta di questi tre luoghi non è stata casuale ma non pretende ovviamente di essere esaustiva, esistono altri contesti in cui le relazioni adulto-bambino e tra bambini andrebbero osservate. Spiegherò nei paragrafi che seguono la genesi del percorso etnografico tracciato ma vorrei che venisse considerato come l'inizio di un tragitto che potrebbe estendersi, come appena detto, sino a toccare anche quello spazio meno strutturato da cui i bambini "si dice" siano scomparsi: lo spazio pubblico.

Non è mia intenzione parlare qui di altre possibili sviluppi della ricerca ma solo dare il senso di un lavoro che da Goffman si è lasciato ispirare senza però coincidere con il suo intento, poiché più che alla ricerca di regole dell'«ordine dell'interazione» è alla ricerca di rappresentazioni e *forme* (Simmel, 1917) della relazione adulto-bambino. Con questo si giustifica lo spostamento da un campo ad un altro che, se non fosse stato per i limiti di tempo che ogni ricerca ha, avrei allargato anche ad altri mondi sociali.

Due degli spazi di cui mi sono occupata hanno finalità apparentemente opposte, educare e giocare, e il terzo, la ludoteca di ospedale, ha una finalità differente ma si colloca in una posizione intermedia tra gli altri due. Entrambi sono spazi poco, o per nulla, studiati dalla sociologia in Italia visto il predominio avuto dalla psicologia e dalla pedagogia rispetto allo studio dei bambini e questa etnografia è un primo tentativo per affrontarli con un altro *sguardo*.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Chiaramente per guardare non si intende solo l'uso della vista ma, simmelianamente, di tutti i sensi possibili (1989) (sentire, ascoltare, annusare, gustare, etc.), senza allo stesso tempo chiudersi, come ammoniscono Dal Lago e De Biasi

Fanno parte della ricerca etnografica l'osservazione e la descrizione di un mondo sociale, ma anche la sua *problematizzazione* -«trattare ciò che è ovvio come se fosse strano e ciò che appare strano come ovvio»- a partire dalle pratiche degli attori nella loro vita quotidiana. In questo senso si può affermare che «gli stili etnografici in sociologia operano su un piano analogo a quello della ricerca storiografica di Foucault» (Dal Lago, De Biasi, 2002, p. XVII).

### ***3.1. La comunità educativa per bambini***

La comunità educativa per bambini è un servizio sociale residenziale a cui vengono affidati per un periodo temporaneo, che varia dai tre mesi sino ad un anno e talvolta anche di più, bambini e bambine le cui famiglie sono in difficoltà e non possono provvedere adeguatamente al benessere dei propri figli.

Ho scelto di iniziare questa ricerca entrando in uno spazio per l'infanzia ai margini della società, un luogo in cui l'esperienza dei bambini è maggiormente accompagnata da quegli elementi di protezione, sicurezza e privacy, che normalmente definiscono l'infanzia a livello di retoriche dominanti, e può essere altrettanto *stigmatizzata* per la situazione di disagio che si trovano a vivere (Goffman, 2003).

Una comunità educativa residenziale, se collocata idealmente all'interno di un continuum di spazi dedicati all'infanzia, è quella che potrebbe essere maggiormente avvicinata ad una *istituzione totale* e cioè ad un'organizzazione basata sul controllo, sull'allontanamento temporaneo del soggetto dalla propria vita quotidiana<sup>23</sup> e su

---

(2002, p. XII) in una conoscenza solo percettiva della realtà ma aprendosi anche all'uso di «tutti i filtri e i mezzi che una società della comunicazione può offrire». Secondo gli autori, cioè, «un video, un servizio televisivo, un'intervista registrata, la trascrizione di una storia di vita sono estensioni complesse, complicate e rielaborate dei nostri sensi»(*ibidem*, p. XIII).

<sup>23</sup> Il grado di allontanamento varia da caso a caso e a seconda del giudizio dato dal tribunale dei minori e dai servizi sociali. Si può dire che a partire dal processo di *deistituzionalizzazione* la tendenza sia quella di limitare il più

scarse basi di fiducia. Infatti, pur essendo mutate attraverso il processo di *deistituzionalizzazione* le condizioni interne e le normative che la disciplinano, mantiene tuttora alcune di quelle «caratteristiche» dell'istituzione totale delineate da Goffman in *Asylums*, anche se declinate con una diversa intensità.

Primo, tutti gli aspetti della vita si svolgono nello stesso luogo e sotto la stessa, unica autorità. Secondo, ogni fase delle attività giornaliere si svolge a stretto contatto di un enorme gruppo di persone, trattate tutte allo stesso modo e tutte obbligate a fare le medesime cose. Terzo, le diverse fasi delle attività giornaliere sono rigorosamente schedate secondo un ritmo prestabilito che le porta dall'una all'altra, dato che il complesso di attività è imposto dall'alto da un sistema di regole formali esplicite e da un corpo di addetti alla loro esecuzione. Per ultimo, le varie attività forzate sono organizzate secondo un unico piano razionale, appositamente designato al fine di adempiere allo scopo ufficiale dell'istituzione, (Goffman, 2001).

All'interno di uno spazio così formalmente strutturato secondo un'organizzazione gerarchica e "adulocratica", ciò che interessa è comprendere come, su quali presupposti e su quali rappresentazioni del bambino si costruisce l'asimmetrica relazione tra adulto e bambino; allo stesso tempo, analizzando tale relazione attraverso la prospettiva dei bambini, si vuole comprendere se esistono, e quali possono essere, gli elementi sulla cui base decostruire tali rappresentazioni e produrne di differenti.

La novità di un'analisi come questa è data, in parte, anche dalla carenza di studi sulle istituzioni per l'infanzia -che non siano quelli scolastici- affrontati con una prospettiva particolarista e concentrata sugli attori (James, Jenks, Prout, 2002), includendo tra questi *in primis* i bambini e le bambine.<sup>24</sup>

---

possibile l'allontanamento totale dal nucleo familiare d'origine permettendo contatti settimanali quando anche i servizi non lo considerino rischioso per il bambino.

<sup>24</sup> La tendenza prevalente è stata infatti di studiarli con una prospettiva strutturalista, volta cioè ad analizzare la società come un insieme di strutture di potere che dominano il singolo o lo costringono in un *habitus* (Foucault, 1993; Bourdieu, 2001).

Ed è inoltre data dall'utilizzo del metodo etnografico che, volto a cogliere la dimensione soggettiva che il bambino ha della situazione (Kelle, 2004), attraverso l'osservazione delle pratiche e delle *strategie* messe in atto per *inventarsi* e *appropriarsi* dello spazio quotidiano (De Certeau, 2001), permette di ribaltare una logica di comprensione del fenomeno da sempre interpretato all'interno di *setting* medici e di operatori sociali. Una prospettiva di osservazione, si sottolinea, interazionista, non slegata cioè dalle relazioni intessute con i pari, con gli adulti e con le retoriche della cura e del controllo che ne definiscono formalmente gli spazi e l'autonomia.

La sfida interna è anche quella di cercare di analizzare sociologicamente soggetti tradizionalmente interpretati con lo sguardo medico o psicologico, tentando di *depatologizzare* il bambino, concentrandosi sul suo presente più che sul suo vissuto di "persona con un disagio familiare". Da etnografa la difficoltà più grande, come vedremo più avanti, è stata quella di «praticare una doppiezza» del «modo di guardare»<sup>25</sup> che si distanziava sia dall'atteggiamento di *sensu comune* dell'uomo di strada sia da quello dello «specialista», dalle definizioni cioè di quei bambini date dalla psicologia e dalla pedagogia. Un esempio in tal senso è dato dalla ricerca di Goffman nell'ospedale psichiatrico in cui l'autore, come rileva Dal Lago, «si sforzò di assumere uno sguardo «obiettivo» lontano sia dai pregiudizi popolari sui «matti» sia dalle definizioni ufficiali della psichiatria. Mentre il primo compito era relativamente facile, il secondo significava ignorare di fatto la presunta condizione patologica degli internati, fare «come se» essi fossero attori che, per qualsiasi motivo, erano stati privati della libertà di movimento ed erano costretti a seguire delle regole esplicite ed implicite di condotta» (2002, p. XVI).

Una volta delineate alcune delle dimensioni caratterizzanti questa relazione, sono voluta uscire da questo spazio per osservare quanto, e se, queste dimensioni vanno aldilà del contesto educativo istituzionale e si possono così delineare delle

---

<sup>25</sup> Cfr nota 1 in questo paragrafo.

configurazioni del rapporto più ricorrenti, indipendentemente dalla finalità esplicita dello spazio.

### 3.1.1. Il campo

La comunità si trova nella zona centrale di un piccolo paese molto abitato a 40 km da Padova. È un grande complesso che in origine era abitato da un ordine di suore che svolgeva attività nel sociale. Oggi solo una parte dello stabile è ancora abitata da un ristretto nucleo di suore che, insieme ad un gruppo di educatori laici, gestisce l'intera comunità educativa, composta da due appartamenti residenziali per bambini e da un centro diurno.

In particolare la mia ricerca si è svolta all'interno di uno degli appartamenti, al cui interno vivono sei bambini (quattro maschi e due femmine) insieme ad una responsabile di comunità residenziale.

Sino ad un anno fa la comunità era gestita come un vecchio istituto educativo, con servizi in comune e senza alcuna limitazione del numero di bambini per spazi residenziali, di cui mantiene oltre alla fisionomia esterna anche l'organizzazione di alcune attività ricreative e di dopo scuola.

### 3.1.2. L'osservazione etnografica nella comunità educativa residenziale

L'effettiva ricerca sul campo è durata più di tre mesi ed è stata svolta attraverso un'osservazione partecipante attiva e infine completa (*per le seguenti definizioni terminologiche ho adoperato il lessico metodologico di Gobo, 2006*). Ho iniziato a frequentare la comunità educativa per i primi due mesi tutti i giorni, per quattro o cinque giorni alla settimana, dalle 14 alle 20, l'ultimo periodo sono passata ad un'osservazione completa vivendo con loro e partecipando alla vita comunitaria dal risveglio sino alla notte, quando i bambini andavano a dormire.

### 3.1.3. Tipo di osservazione. Riflessioni su «un'osservazione coperta»

L'Osservazione è stata «scoperta» per gli educatori. Sapevano che volevo fare una ricerca sulla quotidianità dei bambini per capire come questi si appropriano dello spazio, come si muovono, cosa, in sintesi, creano all'interno di un contesto abitativo temporalmente limitato quale è la comunità residenziale. Allo stesso tempo però, progressivamente, l'osservazione è diventata semiscoperta anche nei confronti degli educatori, poiché essendo presenti in ogni spazio e tempo della vita di comunità, in un modo pressoché costante, sono finiti per entrare con la stessa insistenza anche nelle mie note etnografiche.

Per i bambini, invece, l'osservazione è stata «coperta». Da parte della direttrice era stato ritenuto più opportuno e meno destabilizzante per i bambini che io non rivelassi le ragioni per cui ero lì. Io, dall'altro lato, non avevo nemmeno insistito perché volendo mantenere con i bambini un ruolo il più paritario possibile immaginavo che se avessero saputo che ero una ricercatrice il mio accesso sarebbe stato condizionato negativamente. Poiché, però, non potevo vivere dentro la comunità senza avere un ruolo e senza dare niente in cambio, era stato stabilito che io sarei entrata, e sarei stata presentata, come l'aiutante dei bambini per fare i compiti.

Era la prima volta che facevo etnografia con i bambini e solo dopo essere uscita dal campo mi sono resa conto dell'ingenuità di questa riflessione e di come anch'io fossi stata vittima di una rappresentazione minoritaria dei bambini. La menzogna, che fa parte di ogni osservazione coperta, era stata messa in secondo piano, giudicata meno immorale poiché si trattava di bambini, come se anche loro, al pari degli adulti, non avessero lo stesso diritto di sapere. A mio modo li stavo dunque *infantilizzando* anch'io, racchiudendoli nell'immagine del “bambino che non capisce”, perché erano “ancora piccoli” o perché la ricerca è “una cosa da grandi”. Non so, e non credo, che io fossi legata ad «una epistemologia realista e

positivista e a una moralità utilitarista» (Marzano, 2006, p. 89)<sup>26</sup> ero però molto legata alla «facciata personale» (Goffman, 1967), come persona non direttiva, che mi ero costruita per entrare in contatto con i bambini. Avevo il conforto di molta letteratura (Corsaro, Mandell, Thorne, Kelle) su come il ricercatore, se aveva lo scopo di accedere anche ai retroscena della vita dei bambini, dovesse cercare di non essere etichettato come adulto e, nella fattispecie, come educatrice. Bisogna tenere presente come all'interno della comunità educativa l'educatore è la principale figura di riferimento per il bambino, svolge varie mansioni che, nonostante le dichiarate finalità di riconoscere "autonomia e soggettività al bambino" o "porre al centro il bambino", possono però essere ricomprese in una più generale funzione di controllo e contenimento del bambino. (Nella rappresentazione che si costruiva progressivamente nella mia testa, l'educatore era anche una persona animata da uno spirito salvifico e da una missione da portare a termine).

Essendo, pertanto, l'educatore anche una figura normativa ed essendo io interessata a cogliere e ad accedere a quello che i bambini facevano sulla scena ma anche nel retroscena, dovevo cercare di costruirmi un ruolo che facesse passare in secondo piano il mio status di "adulta" e cercare di essere «il meno adulta possibile» (Mandell, 1988) cioè, in questo caso, il meno normativa possibile.

La ragione per cui il bambino normalmente si rappresenta l'adulto come figura normativa risiede anche nel fatto che raramente fa esperienza di adulti non direttivi e non sanzionanti e su questo dato avevo costruito la mia faccia.

Consideravo i bambini come degli "stranieri" e temevo che il non "parlare la loro lingua" mi avrebbe precluso molte interazioni, da lì la tendenza al *mimetismo* e ad eliminarmi di dosso qualsiasi *segno*, in senso semiotico, che mi poteva caratterizzare come adulta. L'essere una ricercatrice, pensavo, mi avrebbe fatto percepire dai bambini in una maniera, anche se confusa, come "qualcuno di

---

<sup>26</sup> Marzano nel trattare la questione dell'etica nella ricerca, illustra «alcune posizioni (quella utilitarista, quella deontologica, quella femminista e postmoderna, quella conflittuale) che informano l'attività dei ricercatori sul campo, che ne orientano le scelte e ne condizionano gli atteggiamenti verso i soggetti» (2006, p. 62).



importante”, rompendo così l’immagine che volevo dare di me. Una riprova di questo in fondo la ebbi alla fine del secondo mese.

Mi ero dovuta assentare qualche giorno per fare delle lezioni all’università e avevo quindi dovuto interrompere di due giorni la routine pomeridiana a cui i bambini erano abituati e che mi portava a passare tutti i pomeriggi della settimana con loro. Le educatrici e la direttrice erano state avvisate di questa mia assenza e avevamo concordato in maniera semplicistica che avrebbero semplicemente detto ai bambini che quei giorni non sarei potuta andare. Il venerdì rientro in Comunità e appena apro la porta dell’appartamento mi vengono incontro correndo Paula e Lin. «Caterinaaaa! Come mai non c’eri ieri?»- mi dice Lin. «Perché fa la maestra»- gli risponde subito Paula. Io abbozzo un sorriso senza rispondere e mi affretto ad entrare nella sala dei compiti. A quel punto Samantha già seduta al tavolo mi chiede cosa insegno e io rispondo genericamente «un po’ di tutto...». Questa informazione veritiera, ma non vera, aveva però provocato un cambio di atteggiamento nei miei confronti da parte di Paula, una bambina di cinque anni con cui si era già creata un’altalenante amicizia. Lei sembrava lusingata dal fatto che io fossi una maestra per cui mi dava più attenzioni, mi chiedeva di giocare con lei e mentre si giocava mi chiedeva informazioni su cosa facevo con i bambini. A quel punto le rispondevo raccontando anch’io qualcosa di verosimile, rispetto a quello che realmente insegnavo come sociologa. Non credo capisse però questa cosa le piaceva e per un po’ di giorni mi ha trattato con più rispetto. Quando poi, con il passare dei giorni, ho ripreso il mio *stile* etnografico non normativo, la figura di maestra è passata nel dimenticatoio e siamo ritornate alla nostra altalenante amicizia. O meglio, era altalenante soprattutto da parte di Paula che mi trattava come poteva trattare gli altri bambini e le altre bambine: litigando, offendendo, dando colpi, prendendo per mano, coinvolgendomi nei giochi, di diverso c’era solo che io non rispondevo alle offese ma solo agli inviti. Non essendomi mai comportata in maniera autoritaria,

normativa o punitiva lei mi prendeva esattamente per come mi comportavo e se giocava con me non era perché mi rispettava o mi doveva qualcosa in quanto adulta ma perché le piacevo in quanto Caterina, una strana adulta che si aggirava per la Comunità. (*Nota etnografica, 26-05-08*)

Non so come sarebbe andata l'etnografia se avessi rivelato anche ai bambini che ero una ricercatrice, di certo però posso dire che sia nel caso della Comunità educativa che nelle due ludoteche, uno stile di partecipazione più «reattivo» (Corsaro, 1985) che direttivo con i bambini e le bambine mi ha realmente permesso di accedere al loro mondo e partecipare a qualcuno dei loro retroscena.

### ***3.2. La ludoteca di quartiere***

La ludoteca di quartiere è emersa come secondo luogo in cui fare osservazione perché si presenta, contrariamente alla comunità educativa, come uno spazio aperto la cui finalità principale è far giocare i bambini. Non opera esplicitamente con quell'infanzia “a rischio”, sicuramente la incontra ma si colloca all'interno della “normalità” tra gli spazi per bambini. Si potrebbe addirittura dire che è l'espressione dell'infanzia normale poiché conferma e riproduce la rappresentazione dominante del bambino come “colui che gioca”.

#### **3.2.1. Il campo**

La ludoteca si trova in un quartiere appena fuori dal centro storico della città di Pisa. Tenendo conto che la città non ha più di centomila abitanti e non è nemmeno molto estesa sul territorio, anche le distanze assumono un'altra dimensione: tutto è abbastanza centrale e raggiungibile in poco tempo. Il quartiere in cui si trova mantiene le sembianze della vecchia città con un tessuto commerciale, fatto di piccoli negozi, ancora vivo, alcune aree verdi, le scuole, il Circolo per gli anziani e la ludoteca per i bambini. Tra il quartiere e la ludoteca c'è un rapporto di

reciprocità: il quartiere è un contesto ricco dove operare e la ludoteca è linfa vitale per il quartiere, non solo per il servizio che offre nei locali del Circolo ma anche per le iniziative ludiche che ogni tanto organizza nel quartiere. Anche da questo punto di vista la ludoteca si differenzia dalla Comunità educativa che si trova a 40 chilometri dalla città e si apre al paese solo tre volte all'anno: per Natale, per Pasqua e per la festa estiva di fine attività di giugno in cui i bambini fanno un saggio secondo un canovaccio ben definito: una recita, canzoni, balli e barzellette.

La ludoteca è gestita dall'Associazione Arciragazzi su finanziamento del Comune ed è gratuita per chi ne usufruisce, si rivolge ai bambini compresi in una fascia d'età tra i 18 mesi e i 7 anni. I bambini devono iscriversi e pagare una piccola quota di 10 euro come assicurazione nel caso di infortuni durante la permanenza negli spazi e nelle ore di apertura della ludoteca. Non offre un "servizio di custodia" e non è nemmeno uno di quei moderni "baby parking", per cui i bambini devono essere accompagnati da un adulto. Il personale della ludoteca è composto da cinque operatrici ma il turno è coperto da due operatrici per volta e la responsabile copre, normalmente, più di un turno. «Le operatrici sono a disposizione per dare consigli e per proporre giochi di gruppo, feste a tema o altre iniziative particolari», hanno tutte seguito il corso di formazione specifica dell'Arco Ragazzi oltre ad avere esperienza di animazione con i bambini ma non sono educatrici professionali.

#### Educatrici, animatrici, ludotecarie?

Mentre Marina, una delle responsabili dell'Arco Ragazzi, mi parlava delle operatrici della ludoteca ogni tanto le chiamava "educatrici" e ogni tanto le chiamava "animatrici". Alternava in continuazione queste due parole come se fossero dei sinonimi. Le ho chiesto dunque esplicitamente come si definivano se "educatrici" o "animatrici". Lei mi ha risposto che per loro non c'era questa distinzione: erano educatrici perché svolgevano una funzione educativa nei confronti del bambino ma erano pure animatrici perché promuovevano anche il gioco e facevano dei laboratori con i bambini. Per loro educatori vuol dire che esercitano una funzione educativa

ma non significa che avevano il titolo di educatrice professionale. Attiene dunque più alla funzione educativa anche se è stata in grado di distinguere dalla animazione.

*(Nota etnografica, 4-02-2008)*

L'arciragazzi è un'associazione educativa di volontariato presente sul territorio nazionale dal 1981 e a Pisa dal 1983. Gli obiettivi dell'Arciragazzi sono di tipo educativo, formativo, di sensibilizzazione alle tematiche dell'infanzia, di prevenzione delle varie forme di disagio e di promozione della cittadinanza attiva. Opera quindi per l'affermazione dei diritti di minori e l'attivazione di percorsi di autonomia e partecipazione. Obiettivo dell'Arciragazzi è migliorare la qualità della vita dei minori. Gli interventi progettati e realizzati dall'Arciragazzi sono gestiti da adulti e bambini, secondo una metodologia di lavoro definita come "strategia di partecipazione". Si tratta di una metodologia educativa progetta gli interventi sugli spazi urbani e sui tempi di vita dei ragazzi insieme a loro. I ragazzi, quindi, sono considerati protagonisti del cambiamento che viene proposto alla città e agli adulti e non utenti di servizi (*estratto del Depliant informativo sull'Arciragazzi*).

La ludoteca è uno dei servizi che rientrano all'interno dell'operato e della filosofia dell'Arciragazzi e «intende promuovere il diritto al gioco dei bambini e delle bambine». In generale il gioco è il contenitore in cui gli obiettivi di partecipazione e promozione dei diritti vengono collocati. È un'associazione che si pone "dalla parte dei bambini e delle bambine" e si ispira al pensiero di Gianni Rodari dando quindi centralità al bambino e alla sua fantasia.

Per tutte queste caratteristiche la ludoteca, gestita secondo i principi Arciragazzi, si presentava all'interno della mia ricerca come uno spazio per bambini aperto, in città, che promuoveva il gioco ed era fortemente alternativo alla Comunità educativa. All'interno di un continuum di spazi istituzionalizzati dedicati all'infanzia era lo spazio poco strutturato che si collocava al polo opposto della Comunità.

### 3.2.2. L'osservazione etnografica nella Ludoteca di quartiere

La ricerca etnografica nella ludoteca è durata due mesi ed è stata svolta attraverso osservazione partecipante attiva, interviste informali e un focus group finale con i genitori dei bambini. L'ho frequentata durante i giorni di apertura, quattro giorni alla settimana dalle 16.30 alle 19.00, ho partecipato alle riunioni delle operatrici oltre che ai momenti di breve verifica che si svolgevano tra le operatrici in turno dopo l'orario di chiusura.

### 3.2.3. Tipo di osservazione

L'osservazione è stata «scoperta» sia per le operatrici che per i bambini e i loro genitori o accompagnatori. Memore dell'esperienza e delle riflessioni fatte sull'osservazione coperta per i bambini in Comunità avevo deciso che i bambini avrebbero dovuto sapere che ero una ricercatrice. Allo stesso tempo anche per le operatrici non c'era nessun problema che io rivelassi la mia identità di ricercatrice. Anzi, durante il primo incontro nel quale si stabilivano le modalità del mio accesso ero stata anticipata da una delle coordinatrici dell'Associazione che aveva subito detto: «lo possiamo dire anche ai bambini che sei qui a fare una ricerca», esprimendo così il senso differente del loro modo di lavorare, in cui alla base sembrava esserci una filosofia del non dire le bugie ai bambini poiché “loro possono capire e capiscono”.

Anche in questo la ludoteca sembrava così diversa dalla Comunità educativa in cui il rendere partecipi i bambini del mio lavoro non era mai stato preso in considerazione e anche quando una delle educatrici si era dovuta assentare per motivi familiari non era stata detta loro la verità.

### ***3.3. La ludoteca della clinica pediatrica***

La ludoteca della clinica pediatrica è stato il terzo luogo dove ho fatto ricerca. Sembrava che a suo modo racchiudesse due delle dimensioni che avevo incontrato nei precedenti spazi: quella del controllo e quella della fantasia, quella del bambino “in stato di bisogno” e quella del “bambino che gioca”, e si aprisse ad una terza dimensione non direttamente coincidente né con la prima né con la seconda. La ludoteca pediatrica appariva come un gioco di scatole cinesi: uno spazio meno strutturato dentro uno spazio strutturato, dove agivano differenti tipi di adulto: le educatrici pediatriche, i genitori e i medici.

Era un ospedale, *l’istituzione totale* goffmaniana, con dentro uno spazio che, avendo come finalità il gioco, poteva oltrepassare con l’uso della fantasia i confini spaziali di quel luogo ma che allo stesso tempo definiva con altre modalità una sua ortodossia sul bambino malato. Il centro della mia osservazione era la ludoteca, un luogo considerato ai margini dell’ospedale, da cui si poteva guardare l’istituzione pediatrica con altri occhi, sicuramente più disincantati. Nelle parole delle educatrici quello appariva come un “luogo di resistenza” rispetto ad un sapere medico troppo concentrato sulla patologia e poco sulla persona.

L’ospedale è rimasto comunque sempre sullo sfondo della mia osservazione, costituendo lo scenario entro cui doveva operare la ludoteca e dove i bambini passavano parte della loro giornata, delle loro settimane o dei loro mesi. L’obiettivo della mia ricerca rimaneva sempre lo stesso: analizzare le relazioni tra adulti e bambini e tra pari e comprendere quale forma di infanzia contribuissero a *costruire*.

#### **3.3.1. Il campo**

La ludoteca si trova presso la Clinica Pediatrica dell’Ospedale di Pisa, nel reparto di pediatria, ed è gestita da una cooperativa esterna con finanziamenti pubblici. Il personale che lavora al suo interno è composto da tre «educatrici con formazione specifica» per “educatrici pediatriche” e ogni mattina sono presenti in due con in più una volontaria del servizio civile.

La ludoteca è una stanza piena di giochi, giocattoli, libri, e tante altre cose per divertirsi insieme durante il tempo trascorso in ospedale. È un servizio che intende promuovere e realizzare il diritto al gioco dei bambini e delle bambine ricoverati/e. È uno spazio dove esprimere la propria creatività e la voglia di giocare (*dal depliant della ludoteca dell'ospedale*).

Concretamente le attività si svolgono in una stanza aperta, senza porta, che dopo lunghe trattative di anni le ludotecarie sono riuscite ad ottenere in concessione dall'ospedale ed è rivolto «a tutti i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze ricoverati o in attesa di essere visitati e a tutti i loro amici, ai genitori e agli adulti presenti». Per i bambini ricoverati che non possono uscire dalla loro camera viene svolta da una delle due educatrici «un'attività individualizzata» all'interno della stanza.

### 3.3.2. L'osservazione etnografica nella ludoteca della clinica pediatrica

L'osservazione è stata partecipante attiva ed è durata poco più di un mese. La ludoteca era aperta quattro mattine al giorno, dalle 9.30 alle 12.00, ma a me era stato concesso di andare solo tre mattine perché il quarto giorno, il venerdì, c'erano già due volontarie e la responsabile della ludoteca non voleva che ci fossero più adulti che bambini. In compenso, però, mi avrebbero permesso di partecipare, una volta a settimana, all'attività individualizzata che veniva fatta in stanza con una educatrice, sempre se le condizioni del bambino e la situazione contingente non fossero state troppo delicate.

### 3.3.3 Tipo di osservazione, costruzione del ruolo e aggiustamenti sul campo

L'osservazione è stata scoperta sia per le operatrici che per i bambini, coperta per i dottori, anche se gli incontri con il personale ospedaliero, medico e non, erano veramente sporadici. L'ospedale è un luogo in cui passano tante persone, medici compresi, e io potevo essere una persona che passava con più frequenza che

nessuno, se non i bambini e le operatrici, notava. Di fatto, poiché è uno spazio in cui i bambini transitano per qualche ora o anche solo per un giorno e, nella migliore delle ipotesi vengono dimessi dopo pochi giorni, Marina mi ha presentato come ricercatrice solo a due bambine che erano ricoverate lì da mesi e frequentavano la ludoteca quotidianamente. Nel caos dei bambini, dei genitori, dei volontari, delle tirocinanti, dei clown e dei dottori che entravano e uscivano da quello spazio la mia presentazione veniva puntualmente dimenticata e io venivo presa molto probabilmente dai genitori come un'operatrice o una volontaria. Con i bambini mi comportavo seguendo le loro richieste e partecipando ai loro giochi o facendo insieme a loro i laboratori senza mai guidarli o spiegargli i giochi, ma solo chi stava lì per più di una settimana iniziava a rendersi conto che non ero proprio come una ludotecaria.

La vera negoziazione per accedere alla ludoteca era stata fatta solo con la responsabile del servizio, che era la stessa responsabile dell'Arciragazzi con cui ero entrata in contatto la prima volta per accedere alla ludoteca di quartiere. Lei conosceva già lo scopo della mia ricerca ed era favorevole al mio ingresso a patto che io stessi alle loro regole.

Mi trovavo nell'ufficio dell'Arciragazzi insieme ad Ilenia, la responsabile della ludoteca di quartiere, e Marina mi ha annunciato che si è riunita con le altre operatrici della ludoteca dell'ospedale e che, come prevedeva, non era un problema a farmi entrare ma lo era un po' di più il numero di volte in cui sarei potuta andare. Il problema è che il mercoledì e il venerdì oltre alle due operatrici e alla ragazza del servizio civile, che sono fisse, ci sono due volontarie, una il mercoledì e una il venerdì, e allora ci sarebbero troppi adulti rispetto ai bambini e loro non vogliono che questo succeda. Pertanto, per ovviare a questo problema io sarò il martedì e il giovedì in ludoteca e il mercoledì in corsia con l'educatrice che va in stanza dai bambini.



In effetti mi aveva già anticipato questo problema ma evidentemente non c'erano possibilità di risolverlo.

Dopo avermi spiegato "come stavano le cose" mi ha chiesto: «Cosa ne pensi?»

Io ho sorriso, ho fatto una breve pausa alzando le mani al cielo come dire che non potevo dire niente di contrario. In effetti lei era stata molto chiara nella proposta per cui o accettavo o rifiutavo, non c'erano margini di contrattazione.

Ho detto: «Sì...mi sembra di non poter aggiungere niente. Va bene...Solo, volevo chiedere a Ilenia, ma non per contestare quello che tu hai detto perché lo spazio è vostro e sapete voi come gestirlo al meglio, volevo chiederle come mi vede lei con i bambini. Perché per me questo "dell'essere adulto" è un tema su cui sto riflettendo...per cui volevo chiedere ad Ilenia come mi vede lei con i bambini e se specialmente ha riflettuto su questo mio "essere adulto».

Ilenia: «Sì, ci ho pensato. Secondo me sì...non sembri un'adulta. Secondo me sei stata molto brava a entrare in relazione con loro».

Immediatamente Marina interviene, interrompendo Ilenia: «No, ma qui non si tratta di essere bravi con i bambini o meno. Tu sei un adulto è un dato di fatto. Per i bambini tu sei un adulto. Se ci sono 4 educatori sono 4 adulti. Tu sarai il martedì e il giovedì in ludoteca e il mercoledì andrai in stanza con l'educatrice e tieni presente che quella è una cosa delicatissima che non ci mandiamo nemmeno la ragazza del servizio civile, nemmeno le sostitute. Per esempio Ilenia non è mai andata nella stanza dei bambini. Quello è un lavoro diverso da quello della ludoteca, non è per nulla strutturato, mentre in ludoteca lo è di più, e lì se c'è la possibilità di fare un gioco a due puoi restare, altrimenti se ci rendiamo conto che non è il caso e che il bambino ha bisogno di un'attività individuale magari ti chiederemo di uscire perché non è la situazione adatta. Anche in medicheria delle volte si entra e non ci sono problemi e altre volte magari dovrai aspettare fuori o perché c'è un caso particolare, o perché ci sono i medici. Molto spesso anche noi dobbiamo stare fuori. Ora facciamo così e poi dopo due settimane facciamo una verifica e vediamo come è andata».

Io non ho voluto assolutamente insistere sul giorno in più basandomi sul fatto che non agisco proprio come un adulto e che magari i bambini non mi avrebbero sentito come una presenza così ingombrante. Non ho aggiunto altro perché non c'erano margini di confronto e forse sentivo che non c'era ragione che io spiegassi ora cosa intendevo per "essere meno adulta possibile" come modalità etnografica di accesso al campo. Ho pensato al «rituale di degradazione» che l'etnografo subisce quando entra sul campo e nella fattispecie in un nuovo contesto organizzativo e pertanto ho ritenuto che non fosse necessario mostrarle quanto la domanda fatta ad Ilenia non fosse stata ovvia e scontata come lei la voleva far sembrare. E dall'altra anche perché in fondo anch'io voglio prima conoscere e vedermi in questo spazio. Anche io lo percepisco come uno spazio molto più delicato ed in cui io voglio entrare inizialmente anche solo per farmi un'idea di cosa sia. Ci siamo accordate che la prossima settimana inizio e poi vediamo come proseguire.

Le sue risposte mi hanno comunque detto tanto di lei, del suo modo di interagire, dello spazio in cui dovrò entrare e mi hanno ricordato un po' la comunità educativa.

Una rigidità che nasce dalla centralità data alla regola di normare uno spazio ritenuto difficile e delicato ed in cui pertanto il bambino va protetto molto di più.

*(Nota etnografica, 13-03-08)*

Nelle settimane che sono seguite io sono stata alle regole, loro forse un po' meno perché con il passare del tempo mi sembrava che Marina, Vanessa e Franca mi prendessero più per una volontaria che per una ricercatrice. Nella pratica della mia ricerca questo non ha influenzato negativamente il mio modo di stare con i bambini, lo spazio era effettivamente molto piccolo ed era necessaria una mia partecipazione attiva alla vita diurna della ludoteca, al contrario ha agevolato il mio accesso e mi ha aiutato a comprendere questo luogo e il senso dell'agire delle operatrici. Sicuramente è un contesto in cui si lavora molto di più sull'emergenza e c'è un reale bisogno di persone che aiutino, ma alla base c'è anche una rappresentazione che le operatrici hanno di questo lavoro. C'è un grande senso di

responsabilità verso i bambini, l'adempimento di una missione che si realizza attraverso un'organizzazione molto precisa, rispetto alla quale ogni cosa, compresa una ricerca, passa in secondo piano. Marina era un po' come un generale e quando eravamo dentro la ludoteca era come se fossimo su un campo di battaglia, c'era la guerra e bisognava agire. Io ero sul campo e pertanto non ero esonerata dall'agire diversamente da tutte loro ma dovevo rendermi utile.

Questo però succede soventemente nelle etnografie e fa parte di quel «rapporto circolare, riflessivo e costitutivo tra pratiche, identità e discorsi esistente in ogni spazio di azione e quindi anche in ogni *fieldwork*. Al di là delle motivazioni interiori, degli obiettivi prefissati e delle strategie d'indagine utilizzate, l'identità di un *field researcher* è sempre derivata da fattori situazionali, da un continuo coinvolgimento in giochi linguistici, ed è quindi fabbricata a partire dalle pratiche, dai discorsi e dalle relazioni che vengono a prodursi nel campo di ricerca» (Navarini, 2001, p. 288).

Tornerò più avanti (cap. 4) a descrivere le dinamiche interne alla ludoteca dell'ospedale, ciò che mi interessa sottolineare è come al di là della “facciata” che l'etnografo si costruisce per entrare sul campo, talvolta il semplice «essere là», in mezzo alle persone e nello spazio, permette di imparare cose sul mondo che si sta studiando senza dover ricorrere a interviste o questionari.

Bill, se la gente ti accetta nella compagnia, puoi semplicemente fare da spettatore e imparerai le risposte con il tempo, senza neppure avere bisogno di far domande, (Whyte, 1955, p. 385, così come citato in Marzano, 2006, p.41).

Una presenza che, però, seppur silenziosa non è mai una semplice osservazione di una realtà esterna e autentica pronta per essere *descritta*, ma è pur sempre trasformativa del campo che tenta di descrivere. La ricerca dell'etnografo è parte costitutiva di quel mondo e, in questo continuo rimando di significati e di

reciprocità tra il campo e la ricerca, risiede la dimensione dilemmatica dell'osservazione etnografica (Navarini, 2001, pp. 289-290).

## PARTE TERZA

DAL PARADIGMA EDUCATIVO A QUELLO CULTURALE.  
UN'ETNOGRAFIA ATTRAVERSO GLI SPAZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA



## I. EDUCAZIONE, STIGMA E NORMALITÀ

«Fare etnografia è come cercare di leggere (nel senso di “costruire una lettura di”) un manoscritto –straniero, sbiadito, pieno di ellissi, di incongruenze, di emendamenti sospetti e di commenti tendenziosi, ma scritto non in convenzionali caratteri alfabetici, bensì con fugaci esempi di comportamento strutturato» (Geertz, 1988, p. 17).

### **1 Una comunità educativa per casa**

La comunità si risolve nella casa, non ci sono servizi interni quali la scuola, l'ambulatorio del medico, ecc.; si utilizzano, infatti, i servizi del quartiere o del paese in cui la comunità si trova. In comunità non si fa “qualcosa di speciale”: ci si vive come in una famiglia, facendo le cose come si fanno in una famiglia, (CNCA-Gruppo Minori 1996).

È con queste parole che uno dei gruppi nazionali più attivi nell'ambito dell'accoglienza residenziale per minori descrive la propria esperienza con bambini e con adolescenti. Casa e famiglia sono i due nuclei attorno a cui si dipana sia il *discorso* di chi opera in questo settore sia la concreta esperienza di comunità. La terza dimensione evocata è quella della quotidianità, intesa come un ordinario svolgersi di attività al suo interno senza “qualcosa di speciale”. Lo spazio circostante del quartiere o del paese è il contesto in cui la comunità si colloca operando in rete con altri servizi, ma il cuore dell'attività in cui gli stessi operatori e i bambini sono coinvolti avviene dentro le mura domestiche. Il legame tra

«famiglia» e «casa» si fa poi ancora più stretto quando interseca il tema dell'infanzia ed è il risultato, storicamente testimoniato, del progressivo allontanamento dei bambini dalla sfera pubblica e dell'affermazione del «moderno ideale domestico» (Allan, Crow 1989) come *alveo dorato* in cui regolare i rapporti tra le generazioni.

La comunità educativa si trova in un piccola cittadina del Veneto, è un grande complesso, in origine abitato da un ordine di suore impegnate nel sociale e, come si può intuire dalle dimensioni e dal numero di finestre chiuse, anche da molti più bambini di adesso. Oggi solo una parte dello stabile è utilizzata ed è ancora vissuta da un ristretto nucleo di religiose che, insieme ad un gruppo di educatori laici, gestisce l'intera comunità, composta da due appartamenti residenziali per bambini e da un centro diurno.

La ricerca si è svolta in particolare all'interno di un unico appartamento dove vivevano quattro bambini e due bambine insieme ad una responsabile di comunità residenziale religiosa e ad un'unica operatrice laica turnante.

Sino a pochi anni prima la comunità era amministrata come un tradizionale istituto educativo per minori, con servizi in comune e senza alcuna limitazione del numero di bambini per spazi abitativi, di cui mantiene oltre alla fisionomia esterna anche l'organizzazione di alcune attività ricreative. Queste due identità, che continuano a convivere all'interno di questo spazio, rendono pertanto il campo più insidioso, per la difficoltà di delimitarlo, ma allo stesso tempo ricco di significati per le «realità multiple» che lo attraversano (Schutz, 1979).

All'interno della comunità si respira l'aria del passato, dell'istituto che fu, del grande centro di accoglienza che un tempo era stato. Sarà per gli ampi spazi che circondano l'edificio, per le sale al piano terra che sembrano sempre vuote anche quando ci sono i bambini o per i giocattoli consumati che ricordano l'infanzia di vent'anni fa: è qui dentro che si svolge la vita quotidiana di bambine e bambini affidati per un periodo temporaneo alla comunità.



La memoria riveste un ruolo centrale nella definizione di uno spazio, nel processo di formazione e mantenimento di una comunità e nell'attivazione del senso di appartenenza tra i suoi membri (Jedlowski, Rampazi 1991). All'interno dell'istituto la memoria agisce in maniera non rituale attraverso le foto di gruppo sbiadite appese alle pareti delle scale e dei corridoi o sotto la forma del ricordo che, senza seguire alcuna traiettoria predefinita, emerge nel racconto di qualche educatore. Il racconto, l'aneddoto fanno parte della memoria della comunità di cui però solo gli adulti che vi operano sono membri e custodi. I bambini passano, intersecano questa rete del passato, contribuiscono a formarla ma più che soggetti sono bensì oggetto di questa narrazione. Può capitare che il ricordo riguardi un bambino già uscito dalla comunità oppure qualcuno che ancora vive lì, e ti venga raccontato sotto forma di confidenza.

I carabinieri ce l'hanno portato che aveva un anno e mezzo. I genitori erano partiti lasciando lui e i suoi fratelli, sempre minorenni, da soli in casa. Era piccolo ed è stato cresciuto da tutte noi, lo prendevamo in braccio, lo coccolavamo molto! D'altronde passava con noi molto tempo anche le feste e le estati. (E., educatrice)

Le confidenze sono rare, sono come spiragli di luce che si aprono all'interno della routine della comunità prima di venire riassorbiti nella dimensione temporale comunitaria tutta incentrata sul presente. Tra i bambini solo una volta ho sentito l'evocazione nostalgica del tempo trascorso in comunità ed è stato nelle parole di una bambina che aveva vissuto lì per qualche anno e ora partecipava unicamente alle attività diurne del centro.

Come era bello quando anche io vivevo qui. (P., 6 anni)

Stava giocando con un altro bambino dell'appartamento e nel corridoio c'era la concitazione tipica che accompagnava la preparazione del momento della cena: bambini vocianti che entravano ed uscivano dai bagni, seguiti dalle due operatrici

che si alternavano tra la cucina e l'assistenza nella doccia. Si era trovata improvvisamente sola perché il suo compagno di giochi era stato risucchiato dal programma di pulizia del corpo previsto prima della cena e lei doveva ancora aspettare l'arrivo di sua madre. Il gioco interrotto e l'impossibilità di poter partecipare a quel rito ne avevano determinato l'esclusione, sentita ancora più forte per il fatto di avervi un tempo partecipato.

Anche per me quelli sono stati i momenti più intimi della vita in comunità, era l'ora in cui c'era una sospensione delle regole dettata dalla contingenza e dall'impossibilità di controllare le diverse scene di azione dei bambini: il bagno, la camera da letto, la sala da pranzo con la televisione. Era un momento di passaggio da un *frame* ad un altro, una sorta di interregno che i bambini si prendevano e le educatrici in qualche modo tolleravano. L'ordine si ripristinava poco dopo, durante la cena, con i posti assegnati, stando seduti composti «con le mani sopra la tavola» e con i compiti attribuiti e ricordati a fine pasto «tu sparecchi, Emir lava i piatti, Samantha passa la scopa». Qualche bambino poteva rimbrottare e accennare una vaga protesta ma poi con qualche esortazione bonaria tutto riprendeva il corso prestabilito.

Spaccati di domesticità che probabilmente poco hanno di diverso dalle scene a cui quotidianamente partecipano i membri di tante famiglie.

La domesticità è un tema che è stato indagato soprattutto da storici e antropologi e che, prima di tutto, «rimanda ad un luogo specifico – la casa –, le cui caratteristiche fisiche, funzionali, simboliche si sono delineate in modi diversi nel passato e presentano tuttora delle differenze secondo il contesto culturale di riferimento» (Rampazi 2007,1). Tradizionalmente lo spazio domestico è stato definito rispetto, e in contrapposizione, a quello pubblico come luogo del privato e del personale «in cui dimorano l'affettività, l'intimità, l'oblatività, a differenza di quanto accade negli ambiti specifici della vita *pubblica* – quelli del lavoro per il mercato e della sfera di intervento delle istituzioni statuali – governati dalle logiche strumentali della razionalità moderna» (Rampazi cit.,2). Sebbene questa visione di

una sfera pubblica nettamente separata da quella privata si sia nel tempo attenuata grazie a riflessioni che hanno messo in evidenza lo stretto rapporto tra i due ambiti - per il ruolo del pubblico nel determinare relazioni e comportamenti nel privato, così come del privato nel colmare certe carenze dello stato sociale<sup>27</sup>, in una prospettiva micro, più incentrata sull'agire del soggetto, esse rimangono comunque due realtà distinte.

Dell'ambito domestico abbiamo raffigurazioni provenienti dalla letteratura, nella forma di racconti, poesie o biografie, ma ciò che permane nel senso comune è l'immagine della casa come il luogo del calore, dell'accoglienza e della protezione. Bachelard (1975) ne parlerà come di uno spazio dell'«immensità intima», come «nido» o «guscio» in cui ritrovarsi e trovare riparo. La casa appare come un luogo statico, che «struttura tempo e memoria attraverso la sua capacità di ordinare le attività della famiglia *spazialmente*, per esempio attraverso alcune pratiche come il pasto in comune, la divisione del lavoro, gli obblighi condivisi e con la redistribuzione delle risorse» (Douglas, 1993).<sup>28</sup> È un «rifugio» rispetto ad un mondo esterno in continuo cambiamento e proprio su tale staticità, a cui si lega un'immagine di stabilità, si basa la rappresentazione della casa come un luogo importante e ideale per i bambini.

Tali rappresentazioni costruiscono il nostro immaginario collettivo e non sembrano nemmeno così lontane da quelle che muovono e appartengono a chi opera nell'ambito delle comunità d'accoglienza per minori.

---

<sup>27</sup> A tal proposito bisogna sottolineare l'influenza avuta dagli studi svolti nell'ambito della «vita quotidiana», di cui si inizia a parlare nella sociologia italiana intorno agli anni '70 ma ancora prima in Europa e in America, e dalla nascita dei movimenti femministi sulle scienze sociali. Proprio attraverso l'emergere del concetto di vita quotidiana come ambito di studio e politica si incominciano ad osservare le interrelazioni tra le due sfere e in particolare ad analizzare criticamente la stessa sfera domestica, denaturalizzandola e mettendo in discussione i ruoli stabiliti al suo interno, specie delle donne. Per un approfondimento si rimanda tra gli altri alla lettura di Jedlowski, Leccardi (2003), Aries, Duby (1988), Balbo (1978), Saraceno (1988), Habermas(1990), Sennett (1982).

<sup>28</sup> Il corsivo è mio.

Questa nostra quotidianità nelle comunità ha come riferimento *la quotidianità della famiglia*: uno spazio che si fa casa, delle relazioni affettive che la abitano e la significano, la cura del particolare e dello specifico, l'ordinaria normalità che l'attraversa, uno spazio abitato a cui appartenere, un tempo strutturato: *un mondo vivo e vitale*. (CNCA 2006,26)

O ancora:

*In questo senso la comunità "si fa famiglia" praticando de-istituzionalizzazione.*

"Si fa famiglia" perché è luogo degli affetti, della condivisione, della protezione, della ritualità che crea sicurezza e appartenenza, dell'accompagnamento a "stare bene", del sostegno al possibile progetto futuro, dell'avvio all'autonomia intesa come capacità di ricercare e riconoscere il valore dell'"interdipendenza". (CNCA 2006, 26)

In questi discorsi l'immagine della casa si intreccia a quello della famiglia, come normalmente avviene nel senso comune, la casa è lo spazio degli affetti e delle relazioni e le relazioni più "pure" avvengono all'interno della sfera domestica. Le due immagini finiscono per sovrapporsi e spesso vengono adoperate in maniera sinonimica evocando una comune matrice affettiva. Sulla centralità della relazione ruotano anche gli interventi sociali che accolgono il bambino allontanato temporaneamente dalla propria famiglia basati sulla convinzione di come sia «le problematiche, quanto il benessere del bambino, trovino senso all'interno soprattutto di adeguate relazioni generazionali e tra pari» (Belotti 2007,10). Tale obiettivo viene perseguito non solo mantenendo il legame con la famiglia d'origine poiché l'intervento «non ha come proprio "oggetto" il bambino allontanato in quanto tale, ma il "rapporto" che lega il bambino alla sua famiglia e al suo ambiente sociale di vita» (Belotti cit.,11). Ma anche costruendo, come previsto dalla Convenzione internazionale sui diritti del bambino del 1989 e dalle normative italiane, una situazione di accoglienza all'interno dell'ambito familiare o in un

ambiente di «tipo familiare» dove si possono maggiormente realizzare relazioni affettive e sociali<sup>29</sup>.

Il contrasto all'istituzionalizzazione non sta tanto nell'assicurare una protezione di tipo fisico, alimentare o scolastico, già garantita a suo tempo dagli stessi istituti, ma nella personalizzazione di un rapporto relazionale significativo e stabile con gli adulti e i professionisti del sociale che temporaneamente hanno i compiti della presa in carico del "caso", della "cura". (Belotti cit.,15)

Le «premesse implicite», alla base dell'agire normativo e degli interventi sociali sull'infanzia, sembrerebbero pertanto poggiare su una cultura diffusa di *familiarità emozionale* che, sempre all'interno di questa cornice, si esprimerebbe quotidianamente all'interno del privato spazio domestico. Poca attenzione sembra però essere dedicata alle dimensioni materiali della convivenza familiare e alle ulteriori possibili declinazioni che il concetto di relazione in sé contiene. Per tale ragione si vuole qui iniziare ad analizzarle a partire da quello spazio in cui tali relazioni si realizzano maggiormente. La casa, infatti, rimane prima di tutto uno spazio fisico che *vive* a stretto contatto con i bisogni «fisiologici, identitari e relazionali delle persone che la abitano» (Rampazi cit.,3) e pertanto porta necessariamente con sé anche altri aspetti legati alla corporeità, all'ordine e ai lineamenti della sua «geografia interna». (Pile, Thrift 1995).

## **1.1 Corpi disabilitati**

*Cosa resta* della corporeità infantile all'interno di uno spazio domestico educativo?

Molte volte mi sono posta questa domanda mentre partecipavo all'attività più "scolastica" della comunità e sotto il tavolo dei compiti sentivo uno sgambettare furioso che non trovava pace sino all'ora della merenda. Si stava seduti per due ore tutti insieme, bambini e due educatrici, intorno al grande tavolo della sala da

---

<sup>29</sup> Così si esprime in particolare la legge 184 del 1983 riformata dalla legge 149 del 2001.

pranzo: abbastanza luminosa da favorire lo studio, abbastanza grande da contenerci tutti. Certo però che le energie e la vitalità dei bambini mal si conciliavano con quelle sedie, per alcuni troppo alte, e con una dimensione di gruppo che invogliava più al gioco che allo studio. Ecco perché lo spazio sonoro era soprattutto occupato dagli incitamenti delle educatrici che formavano una partitura stonata di «Stai seduto» «Siediti bene», «Mettila mano così», «Togli il braccio da lì », «Stai ferma con le gambe», «Siediti bene, non ti muovere in continuazione e non ti grattare le gambe».

Era come se quei corpi parlassero durante i compiti e allora le educatrici trovandosi in difficoltà cercavano di ripristinare l'ordine proprio a partire dai corpi attraverso un riallineamento di quello che era considerato il «comportamento corporeo adeguato» (Mauss 1965). Sostiene Foucault (1976) come il passaggio dall'ordine medievale a quello moderno sia rintracciabile anche nel cambiamento delle forme di controllo che, abbandonate le punizioni corporali esemplari, vanno ad insinuarsi sin dentro allo spazio interiore. Il processo di civilizzazione sarebbe costellato di pratiche di restrizione e controllo del comportamento sociale attuate soprattutto attraverso un disciplinamento dei corpi che maggiormente sarebbe avvenuto sui bambini, come evidenziano anche i cambiamenti nei regimi di cura (James, Jenks, Prout 2002).

Proseguendo la mia osservazione etnografica cercavo di capire come si esprimessero anche i corpi e la corporeità delle educatrici, nel tentativo di cogliere eventuali affinità o divergenze rispetto a quella infantile che potessero dare la *forma* delle dimensioni comunicative di questo spazio. Così, mentre la responsabile di comunità aveva un comportamento contenuto e pacato che non lasciava trasparire molto di sé, l'altra educatrice adoperava molto il corpo e la voce per cercare di mantenere il controllo. Nonostante l'esile corporatura riusciva comunque a imporsi stando in piedi, con la testa piegata sopra il bambino seduto e con le braccia poggiate sul tavolo come per rinchiuderlo e non permettergli di cercare una via di fuga nemmeno con lo sguardo. Talvolta usava il corpo per contenere la vivacità e

altre volte poteva sciogliersi sotto l'abbraccio irruento di qualche bambino. Eppure, parevano tutte espressioni di corporeità *in sottrazione* che tendevano a costringere l'*eccedenza* dei loro corpi anche all'interno dello spazio domestico dove, tradizionalmente, sono stati confinati e in cui, al riparo dagli sguardi esterni, si sarebbero dovuti esprimere.

Scrive Pasquinelli (2004,37) come, al di là delle differenze nelle pratiche, ciò che è comune ad ogni cultura, società, gruppo etnico, classe, ceto è «il bisogno di cancellare le tracce del corpo». Non il corpo in sé ma «il corpo quale soggetto di bisogni è quello che non riusciamo a tollerare». Proprio l'«ordine domestico», separando la casa in scena e retroscena e adibendo ogni stanza ad una precisa funzione, accompagnato dalla nascita del senso del pudore, sarebbe stato funzionale alla rimozione del corpo dalla sfera pubblica occultandolo in quella privata. «Lo sporco è innanzitutto disordine.[...]La sua eliminazione non è un atto negativo, ma è uno sforzo messo in opera per organizzare l'ambiente» (Douglas 1993, p.32). Eliminando lo sporco e le tracce di corporeità si starebbe pertanto operando per adeguare lo spazio alla funzione a cui è destinato e mantenerne intatta la *sacralità*.

All'interno della comunità educativa ciò che si vuole proteggere sembra essere proprio la «sfera intima», intesa come la parte più profonda delle emozioni e della corporeità pulsionale sia dei bambini che delle educatrici. Ma poiché la «geografia interna» di questo spazio rispecchia l'asimmetria della relazione adulto-bambino, è lo sguardo adulto che decide principalmente dove risiede il sacro e qual è la soglia del pudore<sup>30</sup> infantile oltre la quale non si può andare. Si costruisce così un sistema di norme formali e informali attraverso cui proteggerlo dalla minaccia esterna e da quella interna, riconosciuta nel bambino stesso, di contaminazione. In questo

---

<sup>30</sup> La soglia di accettazione, rifiuto o esibizione delle tracce del corpo «dipende da quella impalpabile forma di controllo sociale che è il cosiddetto senso del pudore». Sentimento relativamente recente sarebbe stato il risultato del processo di civilizzazione e moralizzazione della società che ha influenzato i costumi e i comportamenti sociali in pubblico (Pasquinelli cit.; Elias 1982).

processo di protezione dell'intimità si rischia perciò di assistere al paradosso secondo il quale se ne preclude l'accesso proprio ai bambini, privandoli della possibilità di «realizzare con successo il progetto riflessivo di sé», il raggiungimento della propria autonomia (Giddens 1995).

Questo aspetto si esprimeva in comunità anche nella distribuzione fisica degli spazi secondo la quale i bambini non avevano una propria camera da letto ma la dovevano condividere con un altro bambino, cercando il più possibile di rispettare una ripartizione per età e genere. In ogni caso, la camera si usava prevalentemente per dormire perché le attività di studio e di gioco, così come i pasti, avvenivano sempre all'interno del *contenitore comunitario*, così come previsto dalle sue finalità statutarie.

Ho chiesto a Suor Anna, la responsabile di appartamento, se i bambini possono entrare liberamente nelle camere degli altri bambini. E lei, non capendo la domanda, mi ha prima risposto così: “Sì, cerchiamo in linea di massima che non stiano in camera perché se no Emir, Filippo ed Edoardo si toccano...allungano le mani, si picchiano e non si può”.

I. “Ma nelle camere degli altri bambini tra di loro possono entrare?”

A.:No, non possono, abbiamo questa regola di non stare in camera”

C.: E Lin?

A: “Sai, quando io sono arrivata era abituato così, quello è un po' il suo regno...infatti lui è un bambino che se potesse starebbe sempre in casa e infatti noi cerchiamo sempre di mandarlo giù, per farlo stare anche un po' con gli altri bambini a giocare”. (A., educatrice)

Lin è arrivato di corsa in cucina e spaventato ha chiesto se Emir fosse entrato in camera sua.

*Ma cosa vuol dire? Che ognuno di loro non può entrare liberamente nella camera degli altri? Già in un'altra occasione, da un gesto di Paula davanti alla camera di Lin, mi era sembrato di capire questo. Paula mi aveva fatto un gesto con la mano come dire “tu resta fuori non mi seguire qui dentro, aspettami qui” e in punta di piedi aveva sbirciato dentro la camera di Lin.*  
(Estratto del diario etnografico)



Oltre a non poter entrare liberamente nelle camere dei loro compagni di casa, a non potersi prestare gli oggetti, scoprivo come bisognasse anche «stare attenti perché i bambini non devono andare in bagno insieme». Espressioni e segni che ricordavano il tradizionale istituto, la cui spersonalizzante cultura del controllo sembrava ogni tanto riemergere anche all'interno della vita quotidiana di comunità. Le emozioni potevano emergere sporadicamente nel veloce fluire degli eventi anche se, come testimoniano le parole di Carla, erano sempre controllate spaziotemporalmente o finalizzate al raggiungimento di qualche obiettivo previsto nel piano educativo individualizzato (PEI) redatto dal gruppo delle educatrici.

La prima volta con questo bambino qui (e mi mostra la foto che è attaccata nel retro di uno sportello della cucina) che era andato via in quinta elementare, perché una volta li tenevamo sino alla quinta elementare, io lo avevo tenuto dalla prima elementare sino alla quinta. Bé, il giorno che è andato via era l'ultimo giorno perché poi iniziavano le vacanze, bé, io mi ricordo che io avevo passato due giorni di depressione seduta a casa mia sul divano. Un lutto proprio. Ma non per altro...perché sei lì che pensi chissà se starà attento e pensi a tutti i problemi che può incontrare...ma poi sono tue proiezioni perché lui ha la sua mamma, la sua famiglia che badano a lui e ha sé stesso che bada a lui. All'inizio era così poi impari comunque a gestire il distacco. Con il tempo le cose cambiano. All'inizio proprio ti butti, poi impari a controllarti. Ad esempio con Lin, prima gli leggevo le fiabe ogni sera prima di andare a dormire. Poi piano, piano ho attuato il distacco e ora non glielo leggo più e lui si addormenta tranquillo lo stesso. (C., educatrice)

Le uniche volte in cui ho scorto delle tracce di intimità simile a quella familiare è stato quando ho iniziato a chiedere di poter partecipare anche alle cene della comunità. Nonostante fosse stato previsto e accettato sin dal primo giorno del mio ingresso, e anche i bambini mi avessero più volte invitato, quando pensai che era arrivato il momento per accedere a questo ulteriore segmento di vita domestica ho dovuto comunque aspettare qualche settimana. Non si trattava di rifiuti espliciti ma di tentennamenti, richieste di autorizzazione che esprimevano un'inconscia

paura delle educatrici di aprire ad una “esterna” quello che forse era il momento più comunitario della giornata: il pasto serale.

Si capisce proprio che vivono il momento della cena come un momento di intimità, chiuso, che aprono con difficoltà. Anche oggi, mentre cucinano si capisce che c'è gioia, molta complicità tra le due educatrici, e un senso di attesa verso questo momento della cena. Credo che sia un po' il fulcro della giornata perché ci sono entrambe le educatrici e tutti i bambini, mentre di giorno a pranzo ci sono meno bambini e Carla non c'è. Sì, comunque c'è intimità e sembra che loro la vogliono un po' custodire gelosamente. (Estratto del diario etnografico)

## **1.2 *Ordine spazio-temporale e confini interni di comunità***

La felice espressione “La vertigine dell'ordine” presa in prestito dal libro di Pasquinelli restituisce a livello sensoriale l'exasperazione di un sistema di regole e pratiche che «ha a che fare con i fondamenti stessi del nostro essere-nel-mondo» (Pasquinelli cit.,10). Tutta la nostra vita, come pure quella domestica, sarebbe attraversata da questo continuo processo di classificazione, selezione, purificazione, demarcazione e punizione delle trasgressioni «la cui funzione principale sarebbe quella di sistematizzare un'esperienza di per sé disordinata» (Douglas cit.,p.35).

Dell'ordine sappiamo che è un modo per mettere insieme delle “cose” che segue un principio di coerenza interna e delle regole. Un ordine non è mai oggettivo, è sempre relativo eppure raramente, specie all'interno di spazi per l'infanzia, questa arbitrarietà dell'ordine è svelata. L'ordine va mantenuto e il disordine è combattuto con tutte le forze tanto più quando si vive con soggetti, come i bambini, considerati spesso di disturbo per *non essere ancora* pienamente socializzati. La comunità osserva rigorosamente il rispetto dell'ordine tanto che appare un luogo asettico, pulito, senza odore e fortemente regolato spazio-temporalmente. Ogni volta che entravo in casa rimanevo colpita dal non trovare mai alcun oggetto fuori posto negli spazi comuni, né nelle camere da letto in cui furtivamente riuscivo ad accedere. Non ci sono giocattoli, non ci sono libri, né

vestiti o giornali che possano testimoniare il passaggio di un bambino dentro la comunità. Ma perché l'ordine è così importante?

Nonostante nel senso comune vengano attribuite motivazioni igieniche o di decoro al mantenimento dell'ordine, esso è strettamente legato alla conservazione del controllo e del potere. Ecco perché, come fanno notare James e James (2004,4), un tipico ammonimento fatto ai bambini, «Fai come ti dico!», rivela la richiesta di conformarsi immediatamente per tenere immutato l'«ordine sociale fra le generazioni». Il problema è che i bambini cercheranno sempre di seguire i loro desideri e di trovare modi per aggirare le norme e soddisfarli. Sono pertanto così temuti e controllati perché nella ricerca potrebbero anche scoprire nuovi modi e stili di convivenza tali da mettere in discussione l'ordine costituito e conseguentemente le posizioni di potere al suo interno. «Le regole su cosa, come e dove i bambini possono fare e andare riflette l'ordine sociale, i valori culturali e le differenti interpretazioni di cambiamento sociale» (*ibidem*,7).

Lo spazio domestico, oltre ad essere il nido o il guscio protettivo separato esternamente dalla sfera pubblica, è uno spazio dove si gioca continuamente anche la definizione dei confini interni tra le persone che coabitano al suo interno. Sibley (1995,130) lo analizza proprio come una zona di confini dove adulti e bambini possono avere dei conflitti in merito all'appropriazione e alla sua trasformazione. Ciò che interessa è quindi evidenziare la «dimensione del potere» che caratterizza le relazioni adulto bambino, che si esprime nelle interazioni familiari e si gioca nell'uso degli spazi. «La casa è un luogo dove i bambini sono soggetti al controllo dei genitori nell'uso dello spazio e del tempo e dove i bambini cercano di ritagliarsi un loro tempo e un loro spazio. Le possibilità di conflitto in questo spazio sono tante» (*ibidem*,129). Utilizzando il modello sociolinguista elaborato da Basil Bernstein (1971), egli ha distinto le famiglie tra “posizionali” e “personali” a seconda della rilevanza data nelle relazioni familiari alla posizione o alla persona, ad una modalità di gestione degli spazi gerarchica oppure individualizzata, fino a

considerare le forme che le interazioni adulto bambino prendono nei termini della contaminazione, imbrattamento o della separazione.

Le dicotomie non aderiscono mai perfettamente ai fenomeni che osserviamo però possono offrirci dei punti di riferimento, dei poli opposti al cui interno collocare la pluralità di soluzioni intermedie di cui è composta la vita.

Una rappresentazione della comunità educativa, posseduta da una delle educatrici, emerge dalle parole adoperate durante un'intervista sul tema della responsabilità sui bambini interna alla comunità.

Ho chiesto a Carla quali fossero le responsabilità che avevano gli educatori della comunità sui bambini, chi le stabiliva e in che rapporto stavano con quelle dei genitori dei bambini. Chi, ad esempio, autorizzava il bambino o la bambina ad uscire? Mi ha risposto che lei chiede ai genitori, fa loro la proposta e se ne discute. "Oh, non sono mica i miei figli. Io non posso prendermi la responsabilità per loro. Io per mio figlio farei in un modo ma un altro genitore può fare in un altro".

Volendo sapere come le educatrici agissero davanti alle richieste di uscire delle bambine più grandi, lei mi ha risposto: "Insomma, questa è una comunità educativa non è mica un villaggio vacanze. Per cui non è che possono entrare e uscire come vogliono. Ne abbiamo discusso con le educatrici dell'altro appartamento perché io non ero d'accordo che delle ragazze di quella età uscissero e perché altrimenti anche Samantha o Edoardo mi avrebbero potuto fare la stessa richiesta e io non ero d'accordo. Per cui non escono

La regola e il controllo definiscono non solo l'ordine delle attività interno alle comunità ma anche quello esterno, costruendo percorsi di infanzia molto strutturati dove la dimensione di disagio della famiglia d'origine segue e orienta anche lo status del bambino e il suo agire.

Ritornero solo brevemente alla citazione iniziale di questo articolo in cui si fa riferimento alla vita di comunità come ad una realtà in cui «non si fa "qualcosa di speciale"». Il richiamo è quindi ad una dimensione ordinaria della vita quotidiana che nuovamente sembra ricollocare l'esperienza comunitaria all'interno dell'universo valoriale dell'ordine, come sistema coerente e regolato. Un ordine

dello spazio, un ordine del tempo che all'interno delle cornici di chi opera con i bambini sono veicolo di stabilità e sicurezza. Eppure il tempo non è mai uguale, le giornate non sono mai uguali. Mi capitava più volte quando chiedevo di poter partecipare ad un'attività per me nuova della comunità che le educatrici mi rispondessero: "Io quel giorno non ci sarò per cui non vedrai la normalità-normalità perché sarà tutto completamente diverso". Era come se esistessero dei *setting* prestabiliti di cui sembrava sapessero prevedere non solo il cambiamento ma anche la sua forma.

La riflessione delle donne ha insegnato come il tempo della domesticità, nonostante sia sempre stato recepito comunemente come il tempo ripetitivo, sia molto più complesso e articolato di come viene raccontato. La domesticità è sempre stata, sia luogo della ripetizione, sia luogo dove, sfruttando l'informalità dello spazio è stato possibile sperimentare nuovi stili e forme di vita che hanno spesso condotto al cambiamento.

È buffo vedere come anch'io stia entrando dentro i ritmi di vita di questa comunità, scandita da questi orari così precisi e mi trovi a guardare l'orologio e a dire "tra un po' torna Emir", poi verso le 16 guardare dietro di me e dire "tra un po' arriva Lin" che con un fugace saluto da lontano si nasconde immediatamente dentro la sua camera. Verso le 16.15 arriva Filippo e di lì a poco alle 16.30 si farà la merenda.

Oggi per esempio ho notato che anche Roberto, che normalmente non abita in questa casa ma viene per i compiti con il centro diurno, ha tentato di indovinare sotto forma di gioco chi sarebbe entrato dalla porta: "Emir o Lin?". Poi ha scommesso con un altro ragazzino che normalmente non sta in questa casa, Michele, 2 centesimi su Emir e l'altro ha scommesso su Lin. Anche loro, come me, sono entrati nel *vortice* dell'ora, del guardare l'orologio e aspettarsi che entri uno o un altro bambino.

Il momento prima della cena invece è l'unico un po' più dilatato e poco definito. Si sa che alle 19.30 c'è la cena e che dalle 18.30 possono iniziare a salire a casa dal giardino per lavarsi e stare un po' più liberi. È l'ora in cui si sente la radio suonare a tutto volume e in cui possono stare più tempo in camera loro. La radio sta accesa anche prima delle 14.30 quando possono stare nella stanza da letto prima dell'inizio dei compiti.

L'unico a cui è concesso nel pomeriggio di stare nella propria camera con radio accesa e con porta chiusa è Lin che però va ancora all'asilo e quindi non fa i compiti. Lin stesso non entra mai nella "sala dei compiti" perché sa che in quel momento gli altri studiano e non vanno disturbati. (estratto del diario etnografico).

In comunità ogni ambiente svolge una funzione secondo una temporalità specifica per cui l'esistenza dei bambini segue spazialmente e temporalmente la tabella di marcia delle attività della comunità. Pochi margini sono lasciati all'imprevisto, allo *straordinario* o a quella sospensione delle routine quotidiane che potrebbero aprire scenari inaspettati e di possibile rinnovamento. Se dovessimo fare riferimento alle pratiche di separazione e contaminazione proposte da Sibley, sicuramente il modello familiare prevalente in comunità sembrerebbe essere quello posizionale e basato sulla separazione. Maggiore rilevanza sembra infatti essere data ai ruoli e ancor di più al *disagio* come principale prisma interpretativo della loro soggettività.

Mi piace concludere questa riflessione con una citazione dal testo di Agnes Heller «Dove siamo a casa?» (1999). L'articolo inizia con il racconto di due incontri fatti casualmente dall'autrice durante un viaggio, uno per strada con il proprietario di una trattoria di Roma e un altro con una manager di mezz'età a bordo di un aereo per l'Australia. Del primo interlocutore ci racconta che, interrogato sulla strada più breve per raggiungere Porta Pia, le avrebbe risposto di non poterla aiutare perché in tutta la sua vita non si era mai allontanato da Campo dei Fiori. Il suo *sensu di casa* era molto definito e spazialmente predeterminato: era il luogo dove era nato, cresciuto e dove probabilmente sarebbe morto. Un mondo ad alta «densità sensoriale» fatto di gesti quotidiani, di odori e suoni familiari e di oggetti appartenenti al proprio *habitat* umano. Alla signora di mezz'età, che viaggiava spesso per lavoro in molte parti del mondo, la Heller incuriosita dal suo stile di vita

avrebbe domandato: “Dove si sente a casa?”. La signora, dopo una breve pausa di riflessione, avrebbe risposto: «Casa mia è là dove c’è il mio gatto» (*ibidem*,23).

Quando la mia interlocutrice rovesciò l’ordine dei segni dicendo che “dove vive il mio gatto là è casa mia” riuscì a decostruire il concetto di “a casa”. (*ibidem*,23-24)

La manager dell’impresa commerciale internazionale simboleggiava lo *spirito del suo tempo* del «presente assoluto» in cui la dimensione temporale prevale su quella spaziale. Si sentiva “a casa” in ogni luogo, apparteneva ad una cerchia culturale che le permetteva di dialogare con gente del suo stesso tipo ovunque si trovasse nel mondo, parlava più lingue e probabilmente ogni sera andava a dormire in un albergo diverso di cui però conosceva in anticipo il posto dell’interruttore o l’ingresso del bagno. Il suo *essere* si collocava nel mondo intero eppure non aveva dato questa risposta quando le era stato chiesto dove si sentisse a casa. Aveva bensì ricondotto la sua esperienza domestica al suo gatto, «dove un essere naturale che, “fa casa”, vive» (*ibidem*,29).

Heller descrive questa come un’esperienza paradossale non solo per il ribaltamento del senso comune sul sentimento di domesticità, legato più ad un luogo eletto a casa sopra ogni altro, ma anche per l’ambivalente sentire dell’esperienza di questa donna. Se da una parte, infatti, viveva orgogliosamente «nel mondo desensorializzato del presente assoluto» dall’altra, mettendo al centro del proprio stare al mondo il suo gatto, mostrava di rimpiangere «il calore animale del corpo» (*ibidem*).

Quelle delineate dall’autrice sono due esperienze idealtipiche del dimorare che possono assumere nel mondo della vita quotidiana diverse combinazioni. Nella comunità educativa sembra prevalere una dimensione temporale della domesticità, non tanto poggiata sul «presente assoluto» come nel caso della manager di mezz’età, ma su quello del “presente quotidiano”. In questo posizionamento si intravede però il rischio che le *routine* si trasformino in una stanca ripetizione di

regole e prassi consolidate che danno la sicurezza della stabilità per la struttura comunitaria ma permettono minori spazi di intimità specialmente per i bambini.

Se, come sostenuto da Giddens «la possibilità dell'intimità equivale ad una promessa di democrazia» e «la base strutturale di questa promessa è la nascita della relazione pura non soltanto nell'area della sessualità ma anche in quella delle relazioni fra genitori e figli» (*Giddens cit.,201*), anche una comunità educativa dovrebbe direzionare le proprie attività quotidiane verso una maggiore «democratizzazione della sfera privata». Ritrovando una dimensione sensoriale dello “stare a casa” e perseguendo per ciascun membro il raggiungimento di tutti quei prerequisiti, come l'autonomia e l'attribuzione di responsabilità e fiducia reciproca, che caratterizzano una «relazione pura».

La relazione, come emerge dai discorsi di chi opera nel sociale, è uno degli elementi centrali su cui si costruisce tutto il sistema comunitario, pertanto riconoscere la responsabilità della relazione non solo all'adulto che lo prende in cura ma anche al bambino, tanto più in una situazione di disagio, diventa prioritario per uscire dalle *cornici* che lo hanno prevalentemente etichettato come un soggetto dipendente e bisognoso di protezione (James, James cit.,36 ). Il rischio che si scorge dietro all'enfatizzazione di un sistema valoriale e interpretativo volto soprattutto alla protezione, tanto nella sfera privata quanto in quella pubblica, è, infatti, che i bambini rimangano imprigionati dentro tale status di minorità, vedendo così compromessa la *capacità* di agire a pieno titolo il loro diritto di cittadinanza.

## **2 «... perché lui ha problemi». I discorsi sull'infanzia deviante**

È il primo giorno di etnografia dentro la comunità educativa.

Arrivo alle tre del pomeriggio all'appuntamento con la direttrice, lei mi fa accomodare per pochi minuti nel suo studio e, terminata una telefonata, mi accompagna all'appartamento. Siamo entrambe sorridenti, io lascio trapelare una tensione da emozione mista a paura e curiosità ma suor Teresa è una donna d'azione, abituata a prendere decisioni, e il tempo per rassicurarmi non c'è.



Passiamo un lungo corridoio semibuio, saliamo una rampa di scale e mezzo e l'appartamento è già lì, dietro una porta grigia di metallo che non è chiusa a chiave. Suor Teresa entra direttamente senza bussare o suonare il campanello e io sono subito dentro, dietro di lei.

«Buon gioorno!», grida gioiosamente la direttrice.

C'è vita nell'appartamento, specialmente nella camera illuminata a sinistra del corridoio da cui sbuca una sagoma scura che passo dopo passo assume un volto. «Ecco, lei è Caterina!» dice Suor Teresa indicandomi con la mano. Sorrisi, «Piacere, Carla». Nel frattempo arriva anche una giovane suora, Anna, dalla cucina, proprio lì davanti alla porta, altri sorrisi, molti, e stretta di mano. Capisco, e mi viene detto velocemente, che loro sono le due educatrici di cui una, Suor Anna, è “fissa”: dorme nello stesso appartamento con i bambini.

«Vieni» -mi dice Carla- «ti presentiamo ai bambini» e da lì entriamo nella camera che avevo notato appena ero entrata. In realtà è un soggiorno che ha su un lato un grande tavolo da pranzo rettangolare e degli scaffali bassi bianchi fissati ad una parete e sul lato opposto un'area, che sembra più di svago, con due divani e una televisione.

«Bambini, lei è Caterina e starà qui con noi per un po' di mesi. Ci aiuterà nel fare i compiti di pomeriggio e insomma...Passerà un po' di tempo qui con noi».

Io sorrido e i bambini e le bambine mi guardano dalle sedie intorno al tavolo rettangolare un po' incuriositi e divertiti. Io li vedo vivaci nello sguardo.

«Ditele i vostri nomi», prosegue Suor Anna. Sono cinque ma non ci sono tutti i bambini che vivono nella casa né, come capirò poco dopo, tutti quelli presenti risiedono lì ma vanno nell'appartamento solo il pomeriggio per essere seguiti durante i compiti. C'è Paula, una bambina nigeriana di sei anni, poi c'è Eduardo, il più grande di tutti, che ha quattordici anni, Samantha e Mauro che ne hanno undici e infine Emir che ne ha nove.

Finita questa presentazione riprendono immediatamente le attività e io, spiazzata dalla velocità della ripresa, mi siedo nel posto più vicino alla porta, a capotavola,

cercando di agire nel modo più “naturale” possibile per avviare un contatto con i bambini. Inizio così a pormi in una posizione di apertura e ascolto verso le loro richieste, tentando di essere il meno invadente possibile. La prima a richiedere la mia attenzione è Paula, deve ricopiare dei disegni sul suo quadernone e mi chiede un consiglio sui colori da usare. Lei è molto socievole e io le lascio guidare l’attività e la conversazione adottando un modo di fare giocoso.

Nel frattempo le due educatrici si siedono una davanti all’altra e ognuna presiede le attività dei bambini seduti al loro fianco. In particolare Carla è molto dinamica, non solo con il corpo che usa come schermo per Eduardo in modo che non si distraiga o alzandosi spesso, ma anche con la voce che alza in continuazione per sgridare qualche bambino o chiedere se tutto procede bene. In questo momento, ad esempio, è interessata ad Emir e dopo avergli spiegato dei concetti di scienze lo ha mandato a sedersi da solo nel divano in fondo alla sala. Io proseguo la mia attività con Paula, che definirei più di conoscenza che di reale aiuto nei compiti, sino a che lei non finisce il disegno.

A quel punto succede un fatto che ha segnato profondamente la mia permanenza in Comunità per i successivi tre mesi.

Una volta finiti i compiti di Paula mi sono avvicinata a Emir che reclamava insistentemente da un po’ di tempo le attenzioni di qualcuno che lo aiutasse. Poiché ero entrata proprio con il *ruolo* di “colei che avrebbe aiutato i bambini a fare i compiti” e non volevo scontentare nessuno venendo meno agli accordi presi, mi sono seduta e gli ho chiesto cosa dovesse fare. Lui mi ha detto che doveva preparare scienze, mi ha dato il libro in mano e ha iniziato a ripetermi come funzionano la retina, l’occhio etc.. Inizialmente si capiva che stava ripetendo a memoria così, una volta finito il paragrafo che doveva ripetere, gli ho detto che andava bene ma di provare a dirlo “con parole sue”. Per farlo gli ho dato l’incipit come se fosse stato un racconto: “Arriva la luce e...”. Lui mi ha sorriso e ha ripetuto cercando di costruire un discorso così come gli avevo suggerito. In quel momento è arrivata Carla che gli ha chiesto insistentemente cosa stava facendo, perché faceva così e

alla fine gli ha detto come doveva ripetere: «Ripeti prima con il libro aperto e poi con il libro chiuso». Lui voleva ripetere da subito con il libro chiuso perché diceva di saperlo e che se avesse fatto come suggeriva Carla avrebbe dovuto ripetere più volte. La situazione non si sbloccava. Devo dire che io non capivo perché gli volesse far ripetere la materia così gradualmente perché a me aveva già ripetuto una parte dimostrando di saperla. Anch'io come Emir consideravo la doppia ripetizione un passaggio superato e quindi in questo caso in più. Per sbloccare la situazione ho *semplicemente* detto a Emir “Ora inizia così, con il libro aperto, e poi ...”. Carla così va via dicendo seriamente: “Sì, però deve dirla lui”. E io le rispondo sorridendo: “Non c'è pericolo perché io non so nulla di scienze!”. E lei mi dice “no, no, poi ti devo dire delle cose...”.

A quel punto Emir fa come voleva fare lui dall'inizio e inizia a ripetere con il libro chiuso. Siccome commette un piccolo errore io, una volta terminata l'esposizione, lo correggo spiegandogli in poche parole il concetto. In quell'esatto momento rientra Carla che, vedendo la scena, si arrabbia con lui, gli chiede cosa sta ripetendo e gli dice che avrebbe dovuto leggere prima da solo anche le due pagine successive, invece di «aspettare e perdere tempo». A quel punto si rivolge a me suggerendomi di prendere un caffè con loro, continua a sgridare un po' Emir e mi porta via.

Mi prende da parte con un fare agitato, entriamo in una stanza nel lato opposto del corridoio, chiude la porta e lì mi dice nervosamente: “Ti devo spiegare delle cose di Emir. Emir è qui *perché ha problemi*, perché vuole decidere sempre tutto lui anche con la madre. Per questo anche con te vuole decidere lui. Io gli avevo già spiegato scienze e nel frattempo lui doveva leggere da solo. Magari le prossime volte prima di fare una cosa, dai uno sguardo a me o a Suor Anna perché qui le cose le concordiamo insieme. Se ho detto quelle cose a Emir c'è un motivo, perché lui, se no, vuole ancora “la ciuccia”. Emir è in quarta elementare ma è praticamente un semianalfabeta, a scuola non fa i compiti ed è da quando lo seguiamo noi che va meglio. Lui non fa mai niente se è lasciato da solo e a settembre si metteva pure a piangere se ti allontanavi. Ma non ti credere che la ciuccia lui non l'abbia presa? A

settembre ha preso pure la ciuccia però ora deve imparare. Dietro c'è un lavoro lungo”

Io le ho dato ragione, dicendole che faceva bene a dirmi queste cose perché io non volevo pestare i piedi alle operatrici né, come sapeva, per gli obiettivi della mia ricerca volevo essere considerata come un'educatrice dai bambini. Le ho detto che mi ero avvicinata a Emir perché credevo che lei fosse impegnata con gli altri bambini e visto che lui aveva reclamato delle attenzioni pensavo di dare una mano. Comunque, non ho insistito assolutamente su questa posizione e le ho detto di dirmi come mi dovevo comportare anche con gli altri bambini. Ma lei mi ha un po' ripetuto la stessa cosa su Emir e ha aggiunto qualcosa su Paula: «E tu Paula la vedi così» -intendeva socievole- «ma lei è una pigrona, infatti ho visto che per farle fare i disegni l'hai un po' fatta parlare...Ma lei ha il problema che mangia troppo. Lei mangia così, mica perché sua madre non le dà da mangiare, perché glielo dà da mangiare, ma perché mangia troppo».

Mentre mi parla Carla si accorge che qualche bambino si è messo ad origliare da una finestrella aperta della porta a vetri e allora dice, spalancando la porta, «Non ho mica problemi che ascolti sai Emir?». In quel momento non si vedono o sentono bambini nel corridoio e lei continua a parlarmi a voce alta noncurante dell'eventuale presenza di bambini. Una volta espresso tutto quello che mi voleva dire chiude la discussione e mi invita ad andare in cucina a prendere il caffè. (*Nota etnografica, 17-04-07*).

L'etnografia si fa inciampando. Così è successo anche a me sin dal primo giorno di ingresso in Comunità quando sono “inciampata” nelle regole non scritte e non dette della relazione educatore-bambino. È bastato un semplice spostamento nello spazio, da una sedia intorno ad un tavolo ad un divano per ascoltare un bambino, che l'impalcatura di regole della comunità mi è crollata addosso tutta d'un fiato. La «scena» di apertura che mi era stata offerta in cui nessuno mi aveva dato delle regole o detto come non dovevo comportarmi e in cui secondo gli accordi

presi io avevo il «ruolo» di aiutante nei compiti era stata miseramente smascherata dalla mia semplice presenza di estranea alla comunità.

La figura dello «straniero» è spesso usata in letteratura per descrivere l'esperienza etnografica e «l'atteggiamento cognitivo» adoperato dall'etnografo. Da una parte, in relazione alle pratiche, perché si comporta concretamente come lo straniero che cerca di essere accettato dal gruppo e non ne conosce ancora le norme e i valori interni per potere agire come membro competente; dall'altra perché tutto ciò che per il gruppo di riferimento è dato per scontato per lui appare come qualcosa di nuovo (Schutz, 1979; Simmel, 1989; Tabboni, 1986). Nella situazione in cui ero appena caduta non si trattava dunque di adottare un differente atteggiamento cognitivo ma di sentire metaforicamente i lividi di quella estraneità e allo stesso tempo, come ricercatrice, gioirne per il repentino accesso ad un «retroscena» dello staff della comunità.

L'educatore è la persona più direttamente coinvolta nel sistema relazionale della Comunità. Egli deve conoscere se stesso, le sue motivazioni, i suoi valori, i suoi limiti. Aperto a conoscersi sempre di più, valutando e considerando il proprio operato e accogliendo il confronto con gli altri, è *chiamato ad "ascoltare", è aperto ad ammirare, a lasciarsi stupire, si dispone ad un processo di condivisione che si svolge nel quotidiano.*<sup>31</sup> Nella consapevolezza che l'educazione è reciprocità e si snoda nella comunicazione-relazione, l'educatore lascia ritornare e risuonare dentro di sé quanto vede e scopre. (*estratto dalla "Carta dei servizi" della Comunità*)

La Carta dei servizi parla dunque di "ascolto", di "lasciarsi stupire", di "reciprocità", adopera un lessico che comunica apertura verso il nuovo, verso il diverso, verso l'imprevedibile. Così come nelle parole della direttrice, durante la negoziazione del mio accesso, la parola "arricchire" era stata ripetuta più volte: «la tua permanenza qui potrebbe essere un'esperienza arricchente anche per noi».

---

<sup>31</sup> Corsivo mio.

Sembrava però che la mia semplice “estraneità” fosse stata presa in maniera decisamente diversa da una delle educatrici. Anche il secondo giorno, infatti, Carla mi prende nuovamente da parte non appena entro nell’appartamento, riprendendo l’episodio del giorno prima, mi dà esplicitamente delle regole di comportamento: «Stare a guardare senza intervenire» per un primo momento e quando lei o Anna me lo avessero detto sarei potuta intervenire “sui” bambini. Nonostante i miei tentativi di spiegarle come la mia ricerca fosse basata su un’osservazione partecipante con l’obiettivo di comprendere la vita in comunità dalla prospettiva dei bambini, e quanto io non volessi, per carenza di competenze e per le mie modalità di approccio ai bambini, ricoprire il ruolo di educatrice, mi viene comunque confezionato addosso il ruolo dell’osservatrice, di colei che può solo guardare.

Non faccio in tempo ad aprire la porta e a salutare che Carla mi chiede se possiamo parlare. Mi fa entrare in cucina dove c’è anche Suor Anna e, con la stessa postura che adotta quando vuole far capire bene ad un bambino qualcosa -con il corpo e la testa piegati sopra di me quasi a volermi fagocitare- mi ha spiegato come mi devo muovere dentro la comunità. Mi ha detto con toni molto accesi: “Questa è una comunità educativa per cui qui è diverso dagli altri posti... Tu sei un adulto e i bambini ti prendono come tale per cui tu ti devi comportare come un adulto. Perché se tu, come adulto, ti comporti in modo diverso gli crei dei problemi! Perché loro hanno già dei problemi con le figure adulte della loro famiglia e questo potrebbe creare loro confusione”.

“Cosa credi che i posti nel tavolo quando facciamo i compiti siano messi a caso? Io e suor Anna stiamo lì apposta. Quelle posizioni sono studiate dal giorno prima”.

Ha poi più volte sottolineato di conoscere le storie dei bambini. “Questi bambini hanno problemi, non sono qui per scelta, e hanno bisogno dell’ordine e di avere delle regole. Noi qui siamo le figure affettive ma anche quelle normative perché a casa loro non le hanno”.

*Per lei tutto è educazione. Ogni momento è educativo. Ma qui la parola educare sembra avere un significato più pesante: ha quasi il significato di raddrizzare. (Nota etnografica, 18-04-08)*

Ho già spiegato nel capitolo metodologico (cfr. cap. III) in cosa consistesse e come si esprimesse questo mio essere “il meno adulta possibile” (Mandell, 1988): nel porre una maggiore attenzione ai gesti, alla postura e al comportamento, verbale e non verbale, cercando di costruire uno stile comunicativo che fosse «*l’opposto di quello che solitamente gli adulti fanno con i bambini*». Quello che mi interessa sottolineare maggiormente qui è che dall’intreccio tra *stile etnografico* e campo di ricerca è emersa una delle rappresentazioni che sembra guidare l’agire degli educatori: “il bambino con problemi”.

Tale “problematicità” dei bambini deriva il più delle volte dall’aver situazioni familiari talmente critiche che viene disposto dal giudice l’allontanamento temporaneo dalla famiglia e l’affido ai servizi sociali fino a quando la situazione di disagio di uno o di entrambi i genitori non viene risolta. Pertanto, “il problema” molto spesso è quello di avere una “famiglia con problemi” e, dal legame con un “organismo malato”, viene fatta discendere, quasi come se fosse un virus, l’origine della problematicità del bambino. Il *frame* psicologico si innesta sul legame e, oggettivandolo, lo ritraduce in «disturbi di tipo comportamentale, cognitivo o attitudinale del bambino».<sup>32</sup>

È la società a stabilire quali strumenti debbano essere usati per dividere le persone in categorie e quale complesso di attributi debbano essere considerati ordinari e naturali nel definire l’appartenenza a una di quelle categorie (Goffman, 1963, p. 12).

---

<sup>32</sup> Riporto tra virgolette un lessico medico che sovente viene adoperato dagli operatori del settore socio-educativo per sottolineare, ed etichettare, le difficoltà di un bambino.

Il permanere del paradigma interpretativo della psicologia dello sviluppo come discorso dominante attraverso cui classificare l'infanzia, anche all'interno dei servizi sociali, continua a offrire dei modelli attraverso i quali costruire "la normalità" e conseguentemente individuare atteggiamenti e comportamenti ritenuti non normali. E, nel caso dei bambini della comunità educativa, l'aver dei genitori con problemi è l'«attributo» che entrando in rapporto con lo stereotipo secondo cui "è normale il bambino o la bambina che vive un'infanzia all'interno del proprio nucleo familiare originario" produce lo «stigma» nei loro confronti. Lo stigma nasce da una discrepanza tra le aspettative che la società ha nei confronti dell'infanzia e alcuni aspetti fisici, o del carattere o identitari che si discostano da quelli «della categoria di cui presumibilmente dovrebbe far parte» (Idem, p. 13).<sup>33</sup>

Nei discorsi delle educatrici si focalizza l'attenzione prevalentemente su un carattere giudicato o troppo «pigro», o «iperattivo», o «carente di autonomia», che conduce all'etichettamento di "bambino con problemi". Un attributo non può perciò essere di per sé fonte di stigma, lo è *in relazione* all'aspettativa di un contesto, a quello che è lo «sguardo» dell'osservatore che finisce per confondere il comportamento con la persona.

Un individuo che potrebbe essere facilmente accolto in un ordinario rapporto sociale possiede una caratteristica su cui si focalizza l'attenzione di coloro che lo conoscono alienandoli da lui, spezzando il carattere positivo che gli altri suoi attributi potevano avere. Ha uno stigma, una diversità non desiderata rispetto a quanto noi avevamo anticipato (Goffman, 1963, p. 15).

Con puntuale serialità Carla sezionava davanti ai miei occhi e poi classificava i bambini e le bambine "per problemi" e, sulla base di tali tassonomie, mi prescriveva il giusto comportamento da adottare.

---

<sup>33</sup> Goffman fa una distinzione tra tre tipi diversi di stigma: le deformazioni fisiche; «gli aspetti criticabili del carattere» e «gli stigmi tribali della razza, della nazione, della religione, che possono essere trasmessi di generazione in generazione» (1963, pp. 14-15).



«Non prendere per mano Paula. Quando lei ti prende la mano tu la togli e gliela lasci staccata. Non essere troppo accondiscendente nei suoi confronti, è una bambina dipendente e una mamma già ce l'ha».

Effettivamente il pomeriggio del giorno prima quando eravamo scesi a giocare in giardino Paula mi aveva preso la mano per scendere le scale. Io non l'avevo tolta, non ne avrei avuto motivo. Mi era sembrato un gesto di amicizia nei miei confronti e forse un supporto mentre scendeva le scale. È un gesto che i bambini fanno con gli adulti ma spesso fanno anche tra loro: si prendono per mano. Paula era evidentemente una di quei bambini.

E la mia "accondiscendenza"? Non era altro che l'espressione del suo modo di leggere il mio modo di stare in relazione senza essere prescrittiva. (*Nota etnografica, 18-04-08*)

Giorno dopo giorno prendeva così forma sotto i miei occhi la vita interna di una comunità educativa. Ma non era solo questo, vedevo come si formulava attraverso le pratiche delle educatrici la *distinzione* tra un'infanzia "normale" e un'infanzia *deviante*. La devianza, intesa come il discostarsi dalla norma, «è costruita dalle regole e dai comportamenti che definiscono la normalità», dunque «non c'è niente di intrinsecamente deviante» diceva Becker (1963). È contenuta nello sguardo che separa senza tenere insieme (La Mendola, 2008), nello sguardo che vede e cura solo il «sintomo» e così facendo non fa altro che aumentare la «spinta patologica» (Bateson, 1978).

Il problema è proprio quello di «uscire dalle cornici» di cui facciamo parte: è «la difficoltà» -come espresso da Becker- «di molti sociologi e non sociologi a liberarsi dalle idee comuni e a pensare in maniera relazionale e non sostanziale» (Giglioli, 2002, p. 625).

È una questione di sistemi comunicativi e di reti all'interno di cui siamo inseriti (Bateson, 1978). Una comunità educativa residenziale, un centro diurno

sono comunemente definiti come “servizi per l’infanzia”, ma non per quell’infanzia “normale”, anch’essa oggetto di una rappresentazione angelicata (Holland, 2004), bensì per quella definita “in condizione di bisogno”. Nella relazione che storicamente si è instaurata tra servizi e infanzia disagiata sembra che l’una abbia offerto la giustificazione per l’esistenza degli altri. Da una parte i servizi hanno costruito una loro immagine come insieme di «provvedimenti tecnici e disciplinari, riguardanti regolazione, sorveglianza e normalizzazione, strumentali nella razionalità e negli obiettivi» (Moss and Petrie, 2002, p. 2) che ha contribuito alla costruzione di una rappresentazione del bambino deviante; dall’altra le rappresentazioni circolanti del bambino come vulnerabile o in stato di necessità, come minaccia per l’ordine sociale e il progresso o come futuro su cui investire hanno offerto la giustificazione per una tale strutturazione dei servizi. Lo stesso concetto di bambino in “stato di bisogno” «non è solo *prodotto da* discorsi sull’infanzia e sulla relazione tra bambini, genitori e società, ma è *produttivo di* una particolare costruzione del bambino e di particolari pratiche e servizi di cura» (Moss, Dillon e Statham, 2000, p. 234).

Ora, come sottolineano Moss and Petrie, non si tratta di negare l’esistenza di bambini che hanno bisogno di protezione o di bambini che possono costituire un pericolo, né di respingere la relazione esistente tra presente e futuro, ma di mettere in discussione «un discorso sull’infanzia dominato da tali costrutti e dalle loro relative immagini» (Moss and Petrie, 2002, p. 2). Così, nel caso della comunità educativa, non si tratta di negare l’esistenza di problemi nella vita di un bambino ma di mettere in discussione il *dominio*, in senso Foucaultiano, di uno sguardo solo terapeutico sui bambini, anche e soprattutto su quelli definiti “in condizione di bisogno”. Se Ivan Illich negli anni Settanta scriveva che bisognava «descolarizzare la società» (1973), oggi l’ammonimento potrebbe essere quello di de-patologizzare

l'infanzia e decostruire alcuni di quei *frame* medici che ancora oggi definiscono l'esperienza infantile.<sup>34</sup>

Anche noi che offriamo i servizi per l'infanzia dobbiamo stare attenti a non essere proprio noi a creare "il bisogno"... Ho paura che stiamo creando una overdose di bisogni senza rispettare l'autonomia del soggetto che dovrebbe poter fare un suo percorso anche da solo. (*M., operatrice di una comunità educativa, Testimone privilegiata*)

Lo stesso concetto di "bisogno"<sup>35</sup> è un costrutto culturale che nasconde al suo interno un non esplicitato sistema valoriale che viene dato per scontato (Woodhead, 1997, p. 67). Anche nella comunità educativa il bisogno del bambino "di essere aiutato nella costruzione della propria personalità autonoma", quale fondamento di tale istituzione, è espresso come un qualcosa di «intrinseco», che appartiene alla "natura" del bambino, celando i valori che al contrario promuove come anche la sua dimensione relazionale e culturale.<sup>36</sup> Il dubbio espresso dall'operatrice, «dobbiamo

---

<sup>34</sup> La critica è qui alla crescente, e forse mai scomparsa, tendenza, specialmente in ambito medico e psichiatrico, a leggere il bambino secondo quello che è stato definito il "mito del determinismo infantile" (Kagan 1998, cit. in Moss e Petrie, 2002), ovvero «che le esperienze dei primi anni di vita... lascino un'indelebile, irreversibile marcatura nella mente-cervello-psyche per la vita» (Bruer 1999, cit. in Moss e Petrie, 2002) e la credenza che potenti tecnologie umane applicate ai bambini al di sotto di una certa età (preferibilmente sotto i tre anni) potranno curare le nostre malattie economiche e sociali (Moss e Petrie, 2002, p. 2).

<sup>35</sup> Sono consapevole che al *discorso* dei "bisogni" viene contrapposto quello dei "diritti" come antidoto ad una visione paternalista del bambino che enfatizza solo gli aspetti di dipendenza dagli adulti o di mancanza di potere. Proprio tali discorsi incentrati sulla nozione di diritto, riconoscendo e attribuendo diritti ai bambini, ne affermano infatti uno status come soggetti giuridici detentori di diritti già nel presente, indebolendo l'immagine prevalente di soggetti "in divenire" (Invernizzi, Williams, 2008). Bisogna però sottolineare come tale visione, al pari di quella del bisogno, sia un'espressione, tutta occidentale, della relazione adulto-bambino che, messa a confronto con altre realtà geografiche, rivela la sua parzialità di strumento attraverso cui rileggere l'esperienza dei bambini. Inoltre, come rivelano molti studi sul diritto, la sola titolarità non significa «avere la capacità» di agire quel diritto (Sen, 1997; Nussbaum, 2001, 2002) e troppo spesso, specie nel caso dei bambini, il vuoto di *effettività* viene occupato da una *retorica* dei diritti (Belotti; etc..) che finisce per costruire solo un altro *discorso*, specularmente a quello del bisogno o della protezione.

<sup>36</sup> Sia il concetto di "migliore interesse per il bambino" che quello di "bisogno" sono una questione di interpretazione culturale che sarà sempre legata al contesto politico, economico, sociale, religioso in cui si sviluppa (Qvortrup, 1997).

stare attenti a non essere proprio noi *a creare il bisogno*», offre degli elementi di *riflessività* per inserire quella parte delle istituzioni che opera nell'ambito della «patologia» e della “cura” all'interno di una dialettica di «sistema».

Sto avanzando l'ipotesi, vedete, che noi e i medici siamo legati non soltanto dall'abitudine di prestare soverchia attenzione ai sintomi, ma anche all'abitudine di pensare in termini materiali. Tutti noi pensiamo che la farmacologia e la scienza delle limitazioni al traffico siano scienze *quantitative*; che se molto fa male allora un po' di più fa peggio. Ma in realtà spesso non è così, perché viviamo in un mondo di struttura e di comunicazione, in un mondo di idee, e in questo mondo tutte le teorie del dosaggio sono in parte capovolte. In un mondo puramente materiale non ci potrebbe essere ironia e ci sarebbe una mostruosa assenza di umorismo. Ma nel mondo delle strutture e delle idee l'ironia è dappertutto: e grazie all'ironia si può (forse) raggiungere quella piccola illuminazione che è il momento in cui si vede la più ampia Gestalt (Bateson, 1978, p. 443).

Si tratta dunque di capire «il modo in cui i servizi pubblici per l'infanzia sono inestricabilmente legati alla nostra comprensione dell'infanzia e alla nostra immagine del bambino» e considerare tali immagini come «contestabili costruzioni prodotte nell'arena sociale piuttosto che verità essenziali rivelate attraverso la scienza»(*idem*).

Si tratta di analizzare come proprio ai margini della società, negli istituti educativi per bambini maggiormente “a rischio di esclusione sociale”, vengano messi in circolo alcuni *discorsi* dominanti sull'infanzia, ad uno stesso tempo ricevuti dalle politiche e riprodotti sotto altre forme dagli stessi istituti. Avendo la consapevolezza che tali discorsi, «il modo in cui vediamo i bambini e ci comportiamo con loro» (James, James, 2004, p. 13), influenzano le esperienze dei bambini nella loro vita quotidiana.

La sfida insita in uno studio etnografico è pertanto quella di non cadere in una visione statica, dicotomica adulto-bambino, ma riuscire a pensare in maniera

relazionale. Compiere uno *spostamento* di prospettiva che nel movimento metta in circolo *altre* rappresentazioni dello stesso fenomeno.

Stiamo ancora parlando di sguardi e il mio modo di guardare è stato quello di dare spazio anche ad uno sguardo su altri soggetti: i bambini e le bambine, in relazione tra loro e con gli adulti. L'infanzia, in fondo, non è altro che «il complesso intrecciarsi tra strutture sociali, istituzioni politiche ed economiche, credenze, usanze culturali, leggi, politiche e l'insieme delle azioni quotidiane di adulti e bambini, sia a casa che nella strada» (James, James, 2004, p. 13).

### 3 «...Agli ordini Prof.!». Spontaneità, obbedienza e resistenza

Ora dei compiti.

Mentre sto seguendo Paula nel disegno ci rendiamo conto che le serve una gomma per cancellare e così chiedo ai bambini, con cui non avevo ancora parlato, se ce la possono prestare. Ce ne danno due. Una Samantha e una Edoardo. Subito però Samantha e Mauro mi dicono: «Non ti conviene prendere quella di Edoardo perché lui se la mette in bocca e ci mette la saliva». Edoardo, imbarazzato, dice subito che non è vero. Io sorrido e mostro di non essere sconvolta da questa rivelazione e rispondo con una breve battuta per ridimensionare la situazione e sdrammatizzare l'imbarazzo di Edoardo. Samantha e Mauro continuano e mi dicono: «È vero, la lecca!». Lui dice che non gli devo credere. Paula a quel punto dice rivolgendosi a me: «Sì, è vero, lo sai che lui se la mette in bocca e fa...», mimando il gesto della lingua. A quel punto Edoardo spazientito e agitato mi dice che non è vero e per farla stare zitta le dà immediatamente un pizzicotto così Paula inizia a piagnucolare. Interviene subito Carla che in quel momento era seduta in poltrona con *Emir* per aiutarlo a fare i compiti. Prima sgrida Edoardo perché non deve dare i pizzichi e non deve toccare Paula e gli dice di chiederle scusa e poi dice a Paula che non deve dire quelle cose di Edoardo e che deve chiedergli scusa. Entrambi obbediscono.

Nel frattempo *Emir* si alza e passando mi dice all'orecchio: «Non parlare a voce alta se no la Carla si arrabbia». (*Nota etnografica, 17-04-08*)

La sensazione visiva è quella della pallina impazzita di un flipper. Io che chiedo, Natasha e Marco che mi rispondono, Edoardo che reagisce, io che smorzo, Natasha che insiste, Edoardo che replica, Paula che interviene, Edoardo che reagisce fisicamente, Paula che piange, Carla che ripristina l'ordine. Unico elemento che inaspettatamente interviene dai margini della scena è Emir che mi informa di una situazione e mi dà un consiglio su come comportarmi.

È il primo giorno di etnografia, sono in Comunità da un'ora e mezza e Carla non mi ha ancora dato le regole di comportamento che scoprirò di lì a pochi minuti (cfr. paragrafo 1.2). Il mio atteggiamento è spontaneo come non sarà più sino a pochi giorni prima della mia uscita dal campo. È un bambino, Emir, quello etichettato come colui che “ha problemi perché vuole decidere tutto lui”, ad aiutarmi a «definire la situazione». Non avevo infatti ancora capito che, nonostante fossero i bambini gli attori con cui volevo creare un rapporto di fiducia, non era con loro che mi dovevo “guadagnare” l'accesso ma con colei che «controllava territorialmente» la Comunità. Carla era la «custode» del campo, colei che filtrava e regolava la mia comunicazione con i bambini dentro l'appartamento. Nelle società occidentali gli adulti sono i *gatekeeper* del mondo dei bambini: in famiglia, a scuola, in una ludoteca o, come nel mio caso, in una Comunità educativa sono loro a stabilire “il come” e “il cosa” si possa fare. Già questo primo elemento dice molto su come sia costruita la relazione adulti-bambini e quali margini di potere e di autonomia siano lasciati a questi ultimi.

Uno dei fondamenti della sociologia dell'infanzia è stato quello di svelare gli assunti di tale relazione affermando come «i bambini vivano in un mondo i cui parametri tendono ad essere stabiliti dagli adulti, specialmente in relazione all'uso del tempo e dello spazio da parte dei bambini» (Ennew, 1994). Recenti studi stanno cercando di superare questa visione concentrata solo sulla struttura, dando spazio anche alle strategie che i bambini mettono in atto con gli adulti per negoziare la loro posizione all'interno dei confini già stabiliti del loro mondo. All'interno di tale prospettiva, senza negare come il rapporto tra le generazioni sia basato su un'iniqua distribuzione di potere, viene messa in discussione una visione della relazione adulto-bambino nei termini di indipendenza contro dipendenza. Lo status del bambino come dipendente, «così connaturato dentro il sistema di credenze degli adulti che non è mai messa in discussione»(Qvortrup, 1987), ha dominato e, tuttora domina, il *frame* interpretativo sull'infanzia e si fonda sulla concezione dei bambini come “soggetti in formazione”. Il discorso sulla dipendenza del bambino si lega a

quello biologico e l'età è considerata un indicatore di dipendenza o indipendenza, a prescindere da come le infanzie dei bambini si svolgano nella loro vita quotidiana. Dall'altro lato, bisogna considerare come anche gli adulti non siano mai esseri completamente indipendenti e, specialmente riguardo alle relazioni con i bambini, si dovrebbe iniziare a ragionare nei termini dello «scambio» (Morrow, 1994) e della «interdipendenza».

Le relazioni adulto-bambino dovrebbero essere spiegate in termini di interdipendenze che sono negoziate e rinegoziate nel tempo e nello spazio, e necessitano di essere spiegate in relazione al particolare contesto sociale e culturale (Punch, 2004, p. 94).

Le relazioni adulto-bambino non possono pertanto essere lette astraendo dal contesto poiché «il livello di impotenza» dei bambini e la loro abilità di negoziare i propri spazi varia da luogo a luogo «in relazione a come gli adulti in specifici setting sociali concettualizzano i bambini e l'infanzia» e a quelle che sono ritenute «le attività appropriate dei e per i bambini in quel luogo» (Mayall, 1994, p. 114).

Anche io ero entrata sul campo con questo spirito: cercando di cogliere gli intrecci tra struttura e *agency* (Giddens, 1990) e di vedere sulla scia di De Certeau (2001) quali fossero le «tattiche» messe in atto dai bambini e dalle bambine all'interno della loro vita quotidiana in comunità. Eppure giorno dopo giorno, man mano che accumulavo note etnografiche e riflessioni aumentava anche la mia frustrazione per non essere riuscita a “vedere” ancora nulla. Avevo questa impressione e, sostenuta dalla lettura di altri etnografi dell'infanzia, cercavo di consolarmi con i racconti del loro primo impatto con la realtà osservata in cui la difficoltà di cogliere le interazioni tra bambini veniva collegata all'incapacità di chi osserva di abbandonare tutti quei concetti e rappresentazioni di *senso comune* sull'infanzia: «i bambini fanno già cose che noi non abbiamo ancora imparato a valorizzare» (Corsaro, 1985, p.3). «Non li vediamo perché realmente non li guardiamo con l'occhio dello straniero», scrivevo nel diario etnografico. Ma, con il



passare delle settimane, mi rendevo conto di quanto questa spiegazione non fosse più sufficiente. Non era solo un problema legato al mio sguardo: di fatto le interazioni tra pari nella casa erano fugaci e per lo più mediate, se non controllate, dall'operatore adulto.

In un contesto come la comunità educativa osservata, permeato da una dimensione "pan-educativa" in cui ogni azione è regolata e interpretata in relazione ai suoi significati educativi e dove gli stessi adulti sono modelli educativi, appariva difficile trovare momenti di libertà in cui l'agire dei bambini non fosse controllato e dettato da finalità superiori di tipo educativo. Assistendo e partecipando alle routine della vita comunitaria vedevo come i bambini in casa non fossero lasciati da soli per più di cinque minuti, il tempo necessario all'educatrice per rispondere al telefono, accogliere qualche genitore o assistente sociale. Per il resto le educatrici erano il fulcro attorno al quale l'attività in casa si svolgeva.

Scrive Samantha Punch come il contesto dell'osservazione, non solo sociale ma anche geografico e culturale, sia centrale nell'interpretazione delle interazioni che si osservano. Le sue ricerche, che hanno valorizzato *l'agency* dei bambini e messo in discussione una visione statica della relazione intergenerazionale, sono state svolte in alcuni paesi rurali della Bolivia dove ai bambini è richiesto comunemente di lavorare e contribuire all'economia domestica. Ciò che mi interessa qui sottolineare è la riflessione della Punch su come molte delle efficaci strategie infantili per evitare o rinegoziare i compiti assegnati dai genitori «siano facilitate dall'alto livello della loro mobilità all'interno della comunità».

È il loro uso estensivo dello spazio, lontano dalla sorveglianza degli adulti, che gli permette di adottare questi meccanismi di aggiustamento» (2004, p. 109).

La Punch tocca quindi un punto centrale per comprendere l'infanzia dei bambini occidentali in generale e, ancor di più, di quelli che abitano nella Comunità: la continua presenza degli adulti.

C'è un detto inglese che esprime bene il senso dell'infanzia nella società britannica: «Children should be seen but not heard». I bambini dovrebbero essere visti ma non sentiti.

Potrebbe questo proverbio essere adatto per descrivere anche le pratiche educative verso l'infanzia italiana? Nonostante un continuo parlare genericamente di «infanzie europee» in opposizione a quelle dei Paesi del Sud del mondo, non si dovrebbero comunque tralasciare anche le differenze dovute al ruolo giocato dalle politiche sociali e dalle pratiche nazionali nella costruzione della vita quotidiana dei bambini nel presente (James, James, 2008). In questo senso credo pertanto che l'infanzia italiana potrebbe essere compresa attraverso la chiave interpretativa del controllo ma anche della cura, nelle declinazioni che quest'ultima assume all'interno della persistente cultura familista della nostra società.

In fondo, in Comunità educativa non assistevo che a delle forme esasperate di questo controllo rivestite di *sensu* materno. Qualunque fosse il *sensu* dell'agire delle educatrici, su cui tornerò più avanti, di fatto era tale agire, costantemente presente, che impediva non a me di “vedere” le interazioni tra pari ma agli stessi bambini di realizzarle in autonomia. Quella mia confusa frustrazione iniziale derivava dunque dal fatto che i bambini non erano mai lasciati da soli e, seguendo l'interpretazione della Punch, tale mancanza di libertà spaziale e temporale limitava la loro *agency* e il loro potere di negoziazione.

Per questa ragione difficilmente sono riuscita a leggere le interazioni in Comunità nei termini della “negoziiazione” -espressa attraverso il rifiuto, l'accettazione, la ricerca di collaborazione o la delega (Punch, 2003; 2004)- ma bensì più in quelli dell'obbedienza. Le finalità educative, che si esprimevano come pratiche ri-educative, definivano la situazione e le forme dell'interazione al suo interno.

[...]le istituzioni totali differiscono tra loro in modo assai significativo: molte infatti – come gli ospedali psichiatrici più moderni, le navi mercantili, i sanatori per TBC, e campi per il lavaggio

del cervello – offrono all’internato l’opportunità di vivere *su un modello di comportamento che è, insieme ideale e raffigurato dallo staff*; modello che viene naturalmente ritenuto, da chi lo propone, come *escogitato nell’interesse di coloro ai quali viene proposto* (Goffman, 2001 ,p. 91).<sup>37</sup>

Il confronto con il paradigma strutturalista delle istituzioni totali che avevo voluto accantonare - e di cui le stesse premesse alla base del processo di de-istituzionalizzazione<sup>38</sup>, con la conseguente scelta di chiudere tutti i vecchi istituti per bambini, sembravano voler favorire la rimozione- riemergeva invece assai spesso nella descrizione di quello che stavo osservando. Il passaggio dai grandi istituti che accoglievano un numero elevato di bambini, con l’uso dei servizi e di ampi spazi in comune, alle “comunità da sei letti”, più vicine se possibile alla dimensione domestica, sembrava nel mio caso essersi ritradotto in un vuoto «trasformismo» di facciata che aveva intaccato solo marginalmente la cultura istituzionale.<sup>39</sup> Il difficile intreccio tra spazio educativo, dinamiche di tipo comunitario e familiare e la personalizzazione della relazione tra educatore e bambino, alla base del progetto di Comunità, sembrava essere talmente sbilanciato sul versante educativo e comunitario da lasciare poco spazio all’autonomia dei bambini proprio all’interno della relazione con l’adulto.

Le educatrici proponevano sé stesse e le loro pratiche sui bambini come un «modello di comportamento ideale» e adatto alle esigenze, settimanalmente rilevate dall’equipe educativa interna, del bambino. Che spazio viene lasciato dunque alla sua libera scelta?

L’eccesso di specializzazione dei servizi e di *professionalizzazione* del lavoro di cura (Collins,1977; Giddens, 2005) attribuisce autorità a chi detiene il sapere

---

<sup>37</sup> Il corsivo mio.

<sup>38</sup> Per un’ampia e ragionata bibliografia sulle comunità per minori si veda Saglietti (2008). e per un quadro sull’exkursus storico-legislativo che ha portato alla scelta politica della definitiva chiusura, almeno nominalmente, degli istituti per minori nel dicembre del 2006 si veda Ducci (1999).

<sup>39</sup> Su questo punto cfr. in particolare l’analisi di Ricci e Spataro (2006, pp. 23-30).

medico-scientifico sull'infanzia ponendo le basi per una relazione asimmetrica tra operatore e assistito, a cui si chiede unicamente di seguire quanto prescritto. La *forma* di tale prescrizione non è quella violenta, autoritaria, imposta attraverso l'uso della forza, bensì quella più sottile del “fallo perché è nel tuo interesse”, “per il tuo bene”, riconosciuta come «potere legittimo» (Weber, 1922). Come poi questo sapere sia frutto di interpretazioni, storicamente e culturalmente determinate, di cui nel processo di *legittimazione* e codificazione di una sapere, si perdono l'origine e, pertanto, anche le zone d'ombra, abbiamo già discusso nel precedente paragrafo. Resta da capire quanto, e se, la relazione educativa -specialmente quando è rivolta al bambino- preveda l'intervento dell'educando o se, quando si struttura nei termini del modello ideale da raggiungere, non chieda in fondo solo obbedienza.

Cercano di trasformare il *sensu* che hanno trovato nelle cose – l'interpretazione che hanno dato dei segni che hanno avuto l'opportunità di cogliere – in *significato*, ossia in interpretazioni accettate, meglio fatte accettare dalle maggioranze: quelle interpretazioni di cui si chiede o si impone l'obbedienza (La Mendola, 2008, p. 5).

L'educatore si fa interprete e guida, chiede pertanto di essere seguito. I bambini della comunità non sono una massa silente e passiva e, forse, proprio per questo, perché non incarnano ancora il modello del bambino educato, alcuni di loro ricevono degli interventi educativi più mirati.

Suor Anna e Paula

*Stai seduta meglio*

C'è un continuo disciplinamento del corpo dei bambini. Oggi Suor Anna durante l'ora dei compiti ha continuamente ripreso Paula: “Siediti bene”, “Metti la mano così”, “Togli il braccio da lì” “Stai ferma con le gambe”, “Siediti bene, non ti muovere in continuazione e non ti grattare le gambe!” e ad un certo punto le ha tolto direttamente la mano dalla testa perché la usava come poggiatesta.

Paula non ha ribattuto, ha tenuto la testa china sul suo libro, seguendo le indicazioni che Suor Anna le dava da dietro.

*Stai rallentando*

È già la seconda volta che noto Suor Anna dire a Paula con un tono di desolazione misto a rimprovero: “Paula però prima questa cosa la facevi più veloce”. Oppure: “Paula, stai rallentando! Prima andavi più veloce”

Paula ascolta, assume l’espressione imbronciata perché si sente ripresa ma non risponde. Oggi, verso la fine dei compiti le ha detto con voce squillante desiderosa di un riconoscimento: “Hai visto che negli ultimi 10 minuti mi sono velocizzata!”.

S. A.: “Sì, dovresti essere così dalle due e mezza del pomeriggio”, sempre con un tono educativo.

P.:”Giovedì sarò tutta grinta!”, e ha alzato il braccio in alto per darsi la carica e la grinta.

*Fai da sola. Da sola!*

Suor Anna si è dovuta allontanare per andare a prendere Lin all’asilo e andando via ha detto a Paula: “Ora fai questo esercizio e mi raccomando Paula, fai da sola, capito? Da sola, da sola eh Paula”

Emir, che era presente, ha detto a voce bassa ma in modo da essere sentito: “...senza Caterina”

Suor Anna ha solo espresso un:“eh...”, con aria imbarazzata. (*nota etnografica, 24-04-07*)

Avevamo iniziato i compiti e Carla non c’era ancora perché sarebbe arrivata alle 16.30. Il clima era abbastanza tranquillo, solo Samantha era un po’ più agitata del solito tanto è che Suor Anna l’ha dovuta mandare in cucina a ripetere.

Suor Anna è una ragazza giovane e ha un modo di fare con i bambini più dolce ma non per questo meno deciso. I bambini quando vengono ripresi da lei, inizialmente non sembrano prenderla troppo sul serio, ma quando lei dice seriamente qualcosa

del tipo “ora vai a fare questo lì”, obbediscono. Lei non urla mai. In più credo che per farsi rispettare ogni tanto, sia lei che Carla, adottino delle punizioni, infatti la settimana scorsa Suor Anna, mentre mi parlava di altre cose, mi ha detto: “Questa settimana i piatti li lava solo Edoardo per punizione perché ha mancato di rispetto agli altri bambini”.

Paula

Paula, appena è arrivata in casa, mentre prendeva i libri dallo zaino, ha detto: “Oggi ho preso una pastiglia per essere Flash”.

Caterina: Chi è Flash?

Paula: “Come non sai chi è Flash? Non conosci “Gli Incredibili”?”

Caterina: ah si, si!

Paula: È quello che va velocissimo. Ho preso una pasticca per andare come Flash.

*(La pasticca erano le caramelle tic-tac)*

Quando ci siamo sedute al tavolo ha ripetuto questa stessa identica cosa sul personaggio del film “Gli Incredibili” anche a Suor Anna la quale però non mi sembra abbia riconosciuto il film e le ha solo sorriso.

Poco dopo Paula prima di iniziare a fare i compiti mi ha raccontato di un disegno che aveva fatto.

“Ieri ho fatto un disegno bellissimo! Veramente bellissimo. Ho preso un burro cacao, sai quello per le labbra, azzurro. L’ho tutto spezzettato e poi l’ho schiacciato e spalmato sul foglio ed era tutto azzurro, ma guarda: una cosa bellissima!”.

Io, poiché era già scattata l’ora dei compiti, ero ancora sotto la fase del “osserva e intervieni quando te lo diciamo noi” per cui ho commentato con un sorriso. Paula si è messa a disegnare e poco dopo a voce bassa mi ha detto “Dopo giochi con me?”.

E io, sempre a voce bassa: “Sì, a cosa?”. Paula: “Dopo ci pensiamo”.

### Suor Anna e Edoardo

Anche in comunità può scappare una parolaccia! Questo pomeriggio Edoardo mentre si lamentava con Suor Anna perché non riusciva a completare un lavoro, ha detto davanti a lei: “No, perché c’è questa merda di cosa”, riferendosi a qualcosa nel suo libro.

Suor Anna ha fatto solo un “Eh..”. Non l’ha sgridato né ripreso in maniera troppo evidente, ha fatto solo un leggero segno di disapprovazione.

Il pomeriggio ha continuato ad essere movimentato per tutte le due ore e poiché alcuni bambini stavano facendo chiasso Suor Anna si è spostata dalla sedia vicino a Paula e si è messa a fianco di Edoardo con la stessa postura che assume spesso Carla, tutta girata su di lui, con il gomito poggiato sul tavolo in modo da fare una barriera e coprirgli la vista sul resto di tavolo alla sua destra. Ma poiché alcuni bambini non smettevano di parlottare tra loro e Edoardo si distraeva, Suor Anna ha mandato Edoardo a studiare in cucina dicendogli “Mettiti lì capotavola così ti vedo da qui”.

Il commento di Paula detto a voce bassissima è stato “Ci vuole la Carla”.

Quando io le ho detto “Come?”. Lei mi ha risposto vagamente: “Niente...”. (*nota etnografica, 26-04-07*)

La spontaneità e la vitalità non venivano spente dall’ingresso in Comunità, ma solo messe a tacere nelle ore e nei luoghi in cui l’ordinamento spazio-temporale era dettato dalle finalità educative degli adulti. I bambini, durante il tempo passato all’interno dello spazio domestico, obbedivano se ripresi, esprimevano cioè una vuota adesione ai comportamenti prescritti ma, non appena l’educatrice si allontanava o spostava lo sguardo, riprendevano furiosi a sgambettare sotto il tavolo, a ridacchiare o a parlarsi. Si instaurava una relazione fatta di «respiri

corti»<sup>40</sup>, azione-reazione, che poco spazio lasciava allo sfogo, all'ascolto e alla negoziazione. L'ascolto ha bisogno di tempi lunghi ma la comunità sembrava essere strutturata sempre sull'emergenza, reale o solo temuta. Il momento della *riflessività* apparteneva solo alle educatrici che settimanalmente fissavano un incontro pomeridiano di una o due ore per discutere gli avanzamenti, o gli arretramenti, di ogni bambino rispetto al loro Progetto Educativo Individuale (PEI). Le riunioni avvenivano in cucina, a porta chiusa, dopo l'ora della merenda quando i bambini erano già scesi in giardino a giocare e in quello spazio si discuteva e si prendevano decisioni sulle base dei problemi o dei miglioramenti che le educatrici interne avevano rilevato durante la settimana. Era il retroscena dello staff e solo lì, le poche volte che vi avevo partecipato, ero riuscita a scorgere il dubbio nel loro modo di agire e uno stile di dialogo più pacato e interlocutorio. Qualche volta scappava anche una battuta, «Ma hai visto che la mamma di Filippo gli ha messo l'orecchino? Ah! Che brutto, però», o lasciavano uscire senza controllo qualche commento ironico sulla pesantezza caratteriale di qualche bambino. Erano espressioni di umanità che incrinavano quell'immagine di integrità che avevano presentato a me e cercavano di tenere sulla «scena» con i bambini.

Così, sempre per lo stesso principio educativo secondo il quale il bambino «ha bisogno di regole certe e di ordine», costruivano, fuori dalla porta del cucina e dal tempo della riunione, una loro «facciata» monolitica di condottiere impavide pronte ad affrontare il mare aperto. Con i bambini il dubbio non emergeva, le linee di condotta erano state decise collegialmente dall'equipe e ad ognuno e ognuna di loro veniva presentata la decisione già confezionata che lo riguardava. Certo, poteva anche accadere qualche disfunzione e lì, in quel “vuoto normativo”, repentinamente si poteva inserire l'agire di qualche bambino.

---

<sup>40</sup> Rubo questa metafora dal testo, citato precedentemente, di La Mendola (2008, p. ), rispettandone il senso ma trasferendolo in un altro contesto.



Avevamo iniziato a fare i compiti da un'ora e ad un certo punto è squillato il cellulare di Suor Anna. I bambini hanno iniziato a protestare un po' sommessamente ma in maniera da essere sentiti e lei, come se non fosse la prima volta, ha detto: "Io il cellulare lo tengo acceso per lavoro ...". Loro hanno un po' mugugnato e la questione si è spenta lì.

*I bambini hanno invece degli orari in cui l'uso del cellulare è concesso o proibito e lo stesso succede per l'uso dei videogiochi, come il Gameboy.*

Poco dopo Filippo si è avvicinato a Suor Anna e le ha chiesto se poteva prendere il Gameboy e lei gli ha risposto: "No, lo sai che è come per il cellulare...". E lui ha detto: "Ma Carla ha detto che dopo la doccia potevo usarlo". Suor Anna: "Allora vai a chiederlo a Carla perché io e lei di questo non abbiamo ancora parlato". (*Nota etnografica, 26-04-07*)

Non so se il rapido intervento di Filippo, un bambino di otto anni, su quell'attimo di indecisione dell'educatrice lo abbia poi condotto a realizzare il suo desiderio, quello che conta, da etnografi, è sapere riconoscere il valore di questo intervento.

De Certeau, all'interno della suo studio sulle pratiche quotidiane adottate dall'«uomo comune» per resistere e talvolta eludere i vincoli dell'ordine sociale, parla di «tattiche» per descrivere l'arte del più debole di agire nel «luogo dell'altro» -quello che ha più potere nella relazione- secondo un tempo mai prevedibile ma solo approfittando dell'«istante» e trasformandolo in «occasione» (2001, pp. 73-74). Alla tattica, nel suo pensiero, si contrappone la «strategia», che meglio si adatta al modo d'agire dell'educatore, ed è definita come «il calcolo dei rapporti di forza che diviene possibile a partire dal momento in cui un soggetto di volontà e di potere è isolabile in un «ambiente». Essa presuppone un luogo che può essere circoscritto come *proprio* e fungere dunque da base a una gestione dei suoi rapporti con un'esteriorità distinta» (*idem*, p. 15). La tattica, per la mancanza di una *territorialità*

propria, si insinuerebbe negli interstizi del modello strategico di chi ha il potere aspettando di cogliere l'istante proficuo per aggirare creativamente la norma.

La Comunità appariva dunque come il *territorio* dove si esprimevano le strategie, studiate e pianificate, dell'equipe educativa ed in cui talvolta, per inceppi fisiologici della macchina organizzativa, si poteva assistere all'incursione tattica di qualche bambino.

In una *scena* così definita i bambini non avevano i margini d'azione per «negoziare» una norma e invertire il senso di una relazione che li interpretava unicamente come persone dipendenti, ma solo quelli per eluderla. L'unico “spazio” in cui i bambini potevano giocare la loro autonomia era nella fuga tattica dallo sguardo dell'educatore, nell'aggiramento astuto del regolamento; tutte competenze che si basavano su una profonda conoscenza della struttura organizzativa e su uno sviluppato senso dell'osservazione.

Durante la mia partecipazione alle attività comunitarie vedevo i bambini obbedire, ma allo stesso tempo erano loro a svelarmi a voce bassa, mentre mi passavano accanto o dai margini della scena, alcuni dei retroscena. Era un loro modo per farsi gioco del divieto, smascherandolo davanti a me, che ero evidentemente straniera e *incompetente* rispetto a quel mondo, prima che potessi infrangerlo ed “essere ripresa” dalle educatrici.

Erano dei piccoli aggiustamenti, forme sotterranee di violazione delle norme, «adattamenti secondari» (Corsaro, nell'ambito dell'infanzia (2003), ma ancora prima Goffman, 2001) prodotti dai bambini in risposta ai regolamenti degli adulti per «acquisire un certo grado di controllo sulle loro vite». In alcune delle esperienze osservate da Corsaro nelle scuole d'infanzia, ma anche da molti altri sociologi dell'infanzia, tali adattamenti potevano condurre anche a dei cambiamenti nella struttura adulta (come lo studio di Punch citato ad inizio articolo sostiene), in Comunità però il processo si interrompeva prima, non appena l'educatrice riportava l'attenzione dello sguardo su di loro. La dimensione collettiva, nella teorizzazione di Corsaro, è centrale affinché il cambiamento si radichi:

La socializzazione non consiste solo in un processo di adattamento e di interiorizzazione, ma anche nell'appropriazione, nella libera interpretazione e nella riproduzione della realtà sociale. In questa visione hanno importanza centrale le *attività collettive, condivise* dei bambini, espressioni del processo attraverso il quale essi *negozano, condividono e creano cultura fra di loro e con gli adulti* (Corsaro, 2003, p. 44).<sup>41</sup>

Mi sono così domandata molte volte perché non si formasse tra i bambini e le bambine questo spirito di gruppo. La comunità si basava, così come la scuola, su una quotidianità in comune dei tempi e degli spazi ma aveva in più, rispetto ad essa, anche la condivisione di una sfera più intima come quella domestica, fatta di pranzi e cene, di risvegli al mattino e di serate passate insieme davanti alla televisione prima di andare a dormire. Eppure le tattiche attuate e la loro stessa quotidianità comunitaria assumevano più spesso i caratteri dell'individualità. Sicuramente la dimensione temporale provvisoria della loro permanenza in comunità e il fatto che i compagni di casa, o addirittura di stanza, potessero cambiare dopo qualche mese, poteva trasmettere a quel legame lo stesso carattere temporaneo dell'affidamento. Durante il periodo della mia ricerca ho assistito al trasferimento di Edoardo in una Comunità per adolescenti e al progressivo riavvicinamento di Samantha e Filippo alla loro famiglia d'origine, ma anche questi distacchi venivano riassorbiti nella "normalità" ovattata della vita quotidiana di una Comunità educativa. Cos'era dunque ad ostacolare la nascita di un "senso del gruppo"?

Perché possa nascere una cultura dei pari deve esistere anche una libera interazione tra bambini e bambine, il bisogno di stabilità officiato attraverso una continua presenza delle educatrici ne impediva il formarsi. Tale presenza orchestrando dall'interno le interazioni tra bambini ne interrompeva il flusso, temuto proprio perché nel suo dinamismo poteva risultare incontrollabile e dagli esiti imprevedibili. La dimensione di gruppo, collettiva, evocata da Corsaro è

---

<sup>41</sup> Corsivo mio

pertanto ben diversa da quella vissuta solo come *compresenza* dai bambini della Comunità.

In Comunità tutta la struttura spazio-temporale e relazionale si fonda ed è tesa al raggiungimento di una *dimensione comunitaria*: si pranza e si cena insieme, si fanno i compiti in una stessa camera, tutti fanno merenda alla stessa ora e si ha il tempo libero nello stesso intervallo orario. Ma la *forma* della vita in comunità non va confusa con una dimensione collettiva. Nella dimensione comunitaria le individualità dei bambini anziché essere valorizzate vengono spersonalizzate, si assiste cioè ad un movimento in direzioni contrarie che risiede nella difficile relazione tra “individualizzazione”, “individuazione” e “istituzionalizzazione” (Näsman, 1994). Se da una parte una grande attenzione e cura viene data al disagio e alle problematiche di ogni singolo bambino, sulla cui diagnosi si elabora un progetto educativo individuale, dall’altra quelle stesse specificità sono considerate per essere eliminate e restituire così al bambino quelle condizioni di normalità che la sua famiglia d’origine non è stata in grado di dargli. Il modello di normalità di vita a cui si ispirano, che è un modello sociale di cui, come già detto, la comunità educativa è al tempo stesso produttrice e ricevente, conduce ad un livellamento ed omologazione dei bambini, limitando quella libera espressione delle differenze personali in grado di dar vita ad una cultura dei pari. La dimensione collettiva, evidenziata da Corsaro, richiede un’interazione tra pari che quella comunitaria oltre certi livelli non prevede perché ne metterebbe in discussione le fondamenta e l’insita possibilità di controllo.

Per tali ragioni, nel caso della Comunità educativa osservata, mi sembra debole l’applicazione di concetti elaborati all’interno della sociologia dell’infanzia che enfatizzano l’agency del bambino in termini di negoziazione o di possibilità attiva di cambiamento. Ma sembra essere più plausibile pensare che in questo contesto la sua agency sia fortemente limitata dalla rappresentazione che gli adulti che operano al suo interno hanno dell’infanzia e che pertanto ai bambini rimangano solo degli

intervalli di tempo e degli interstizi di spazio rubati al controllo per esprimere la loro piena soggettività.

L'intreccio tra due dei quattro approcci teorici elaborati da James, Jenks e Prout (2002) per descrivere le diverse configurazioni che può assumere il rapporto tra agency e struttura nell'infanzia, quello del «bambino tribale» e quello del «bambino del gruppo minoritario» (vedi par. 1.3 Cap. I), credo possa essere qui proficuamente utilizzato per comprendere lo spazio osservato.

L'approccio del «bambino del gruppo minoritario» si basa su una prospettiva il cui tratto caratteristico è la «politicizzazione dell'infanzia», attraverso tale costrutto ciò che si mette in risalto è l'asimmetrica relazione di potere esistente tra adulti e bambini costruita lungo la dimensione generazionale.<sup>42</sup> I bambini sono visti come «soggetti attivi» che abitano un mondo adulto-centrico che li marginalizza in modo simile ad ogni altra minoranza, siano donne o gruppi etnici. Le dinamiche interne alla comunità educativa sembrano essere comprensibili attraverso tale prisma interpretativo, in cui i bambini e le bambine affidati sono inseriti in un contesto “a misura” di adulto. L'altro approccio, quello del «bambino tribale», concettualizza i bambini come differenti dagli adulti e si concentra sull'*alterità* dei bambini. Si basa su un riconoscimento e una considerazione dei «mondi dei bambini» come «luoghi reali ed aree di significato a pieno diritto e non come fantasie, giochi, povere imitazioni o inadeguati precursori della condizione di adulto» (*idem*, p. 29) e ne parla come di un mondo culturale separato da quello degli adulti. L'attenzione è tutta focalizzata sul bambino e sulle sue interazioni con altri bambini, ignorando la relazione esistente con le figure adulte di riferimento in base al contesto analizzato. Poiché, come sottolineano gli autori, tali approcci sono delle astrazioni teoriche che nella realtà possono incrociarsi o convivere, non è difficile leggere anche nella Comunità educativa la compresenza di entrambi. Infatti, se all'interno delle mura

---

<sup>42</sup> Per tale ragione questo approccio è stato avvicinato a quello del movimento delle donne, in cui la critica è rivolta alle strutture di potere e ai processi di discriminazione, distribuiti gerarchicamente secondo il genere.

domestiche dell'appartamento i bambini e le bambine potevano essere interpretati in maniera prevalente come parte di un gruppo minoritario, quando scendevano in giardino, le maggiori possibilità di interazione potevano talvolta dare vita a forme di cultura autonoma meglio esplorabili attraverso l'approccio del bambino tribale.<sup>43</sup>

Se da una parte la struttura di controllo che permea la vita domestica limita fortemente l'incontro libero tra i bambini, dall'altra è questa stessa struttura non appena si allenta, come nel giardino della comunità, a far emergere i lineamenti di un gruppo separato e distinto da quello adulto. Nella comunità è il *confine*, la distinzione netta tra gli spazi, separati per finalità e regole di comportamento, che contribuisce a dare senso a ciò che racchiude e a costruire dinamiche differenti.

Lo spazio come ci ricorda Simmel non è “di per sé” un fattore di spiegazione sociologica, né è un qualcosa che esiste al di fuori delle relazioni, ma «le forme spaziali sono l'incarnazione in termini spaziali di modalità specifiche di relazione tra gli uomini e sono queste modalità a dare significato allo spazio» (Mandich, 1996, p. 42).

Nel prossimo paragrafo tratteremo la diversa configurazione assunta dalla relazione adulto-bambino all'interno di uno spazio differente, come il giardino, su cui si riflette non una mutata rappresentazione del bambino affidato ma una diversa concettualizzazione di ciò che è appropriato fare in uno spazio aperto. Il fatto che il giardino faccia comunque parte di una struttura educativa costituisce la particolarità di questo spazio in cui l'approccio del gruppo minoritario e quello del bambino tribale si intrecciano offrendo uno spaccato alternativo di “infanzia”.

---

<sup>43</sup> Il fatto che uno spazio fosse maggiormente interpretabile attraverso un approccio, per esempio quello “tribale” in giardino, non esclude che talvolta alcuni fenomeni potessero essere riconducibili anche all'approccio del “gruppo minoritario”.

#### 4. «In giardino *sentiti libera*». Ambivalenze

Lo spazio è per Simmel condizione e simbolo dei rapporti sociali. «Lo spazio è condizione perché le modalità spaziali di esperienza indirizzano il configurarsi delle forme sociali, assume un significato sociologico in quanto simbolo della relazione sociale»(Mandich, p. 40).

Il giardino non era solo uno spazio fisico localizzato intorno al vecchio complesso ma era contemporaneamente presupposto ed espressione delle relazioni che avvenivano al suo interno. Sebbene i *confini* di questo spazio non fossero tracciati e contrassegnati fisicamente da un recinto, e il giardino si estendesse anche in aree di pertinenza di un istituto scolastico adiacente alla Comunità, sia per i bambini che per gli educatori dell'appartamento era chiaro che in quello spazio potessero *aver luogo* anche altre interazioni.

La delimitazione spaziale del gruppo sociale contribuisce per Simmel a definire l'interazione al suo interno in modo specifico (*idem*, p. 44)

Questo fatto era chiaro anche per me che vivevo il momento per scendere in giardino come si poteva aspettare da bambini l'ora di ricreazione a scuola.

Aria, ossigeno, la postura del corpo che iniziava a sciogliersi: in giardino si respirava un maggiore senso di libertà. D'altronde era stata proprio Carla a dirmelo «Sentiti libera, giù sentiti libera». Le sue parole non mi erano passate inosservate, le avevo registrate senza capirne fino in fondo il significato. Cosa voleva dire «giù sentiti libera»? Forse che ero fuori dalla sua “giurisdizione”, ed essendo lo spazio per il tempo libero dei bambini anche io mi dovevo sentire libera?

Fatto sta che aveva ragione, in giardino c'era un po' più di libertà, non fosse altro perché c'erano molti più bambini e bambine, tra i quindici e i venti, uno spazio più esteso e nessuna attività programmata. (*Nota etnografica*)

Certo, le cose non stavano proprio e sempre così perché anche in giardino c'era un educatore, il suo nome era Michele ed era un operatore della Comunità da più di quindici anni. Avevo visto una sua foto sfogliando il depliant informativo, così come ne avevo trovato una di Carla, in costume al mare con i bambini, durante uno dei soggiorni estivi organizzati dal centro. Erano evidentemente foto di tanti anni fa e loro erano così diversi: più giovani e con l'espressione del viso più infantile, così lontana da quella che avevano oggi.

Michele mi era stato presentato da Suor Teresa il secondo giorno e mentre lei mi riferiva dei «problemini» che c'erano stati il giorno prima in comunità con Carla, e io avevo dovuto rispiegare le finalità e il mio stile di ricerca, mi era sembrato che lui avesse mostrato un atteggiamento curioso. «Beh» -aveva detto a conclusione del discorso- «potremmo prendere lei come l'elemento nuovo e vedere come i bambini reagiscono rispetto a questa novità». Il verbo “reagire” non apparteneva certo al mio lessico e non intendevo leggere così le interazioni tra i bambini, però Michele aveva mostrato quella curiosità che non avevo ricevuto dentro la casa e che probabilmente era la testimonianza della differenza che caratterizzava questi due spazi. Alla paura del nuovo, al «disordine che il tuo arrivo ha un po' creato» -come mi aveva detto in confidenza Suor Anna- si affiancava la curiosità di vedere la reazione dei bambini al nuovo.

Questi due opposti atteggiamenti potrebbero essere due valide chiavi di lettura per leggere le differenze tra i due spazi ma i confini non sono mai così rigidi e talvolta le somiglianze sono superiori alle distinzioni. Credo che la differenza che percepivo fosse solo una questione di *distanze*: da cui ci osservavamo, mi osservavano e io osservavo loro. La diversa configurazione spaziale offriva differenti possibilità di movimento con una conseguente modificazione delle distanze e del senso di *vicinanza*.



Sento un problema legato in particolare all'estensione del giardino. Mi sembra molto vasto ed esteso e questo molto spesso limita la mia osservazione perché talvolta i bambini si allontanano e vanno in fondo al campo e seguirli non è sempre facile senza essere invadente. Sembra che li stai seguendo ed allora invadi un loro campo e così rischi di bruciarti un avvicinamento futuro. Immagino che queste siano delle difficoltà iniziali probabilmente date dal fatto che non sono ancora una figura familiare. (*Nota etnografica, 26-04-08*)

Il riferimento alla vicinanza e alla lontananza rimanda alla natura relazionale dello spazio e all'influenza che queste categorie possono avere proprio sulle relazioni. Per Simmel la vicinanza è un modo di entrare in relazione con gli altri più legato alla percezione e ai sensi mentre la lontananza è relativa alla capacità dell'astrazione e all'intellettualità. Nella prossimità fisica sarebbe agevolata una conoscenza sensibile, perché fatta attraverso i sensi e perché ritradotta come sensazione di piacere, dispiacere, attrazione, etc. mentre nella lontananza sarebbe l'intellettualità a presupporre la distanza e al tempo stesso a renderla possibile e vivibile (cfr. Mandich, 1996, pp. 47-48).<sup>44</sup>

Nonostante la maggiore libertà di movimento vissuta in giardino non credo però che si possa utilizzare la categoria di «vicinanza» per descrivere le relazioni spaziali all'interno dell'appartamento e quella di «lontananza» per descrivere quelle nel giardino, ma mi sembra più opportuno parlare di diversi gradi di vicinanza, in cui la dimensione sensibile continua a giocare un ruolo centrale. D'altronde anche Carla, così attenta e precisa nell'uso delle parole, aveva richiamato una dimensione sensoriale quando mi aveva detto «*Sentiti libera*». Non mi aveva invitato ad *essere libera* ma a *sentirmi libera*. Per quanto, come la scuola di Palo Alto ha insegnato,

---

<sup>44</sup> Fa notare Mandich come anche per Simmel le differenze tra vicinanza e lontananza fossero «relative» poiché a seconda del contesto spaziale o del livello culturale potevano anche assumere significati differenti. «Ad esempio il legame tra vicinanza e polarità affettiva viene meno nel caso di un livello di cultura molto elevato e nel caso della vita nella grande città moderna», (Mandich, 1996, p. 49).

questa fosse una affermazione paradossale poiché nessuno può esortare un'altra persona ad essere libera essendo la libertà uno stato che si raggiunge autonomamente, Carla per la prima volta non stava usando un registro linguistico improntato al dover essere ma al libero sentire. Non era un caso che questo stesse avvenendo in relazione allo spazio del giardino.

Nessuno mi aveva esplicitamente spiegato come e cosa *dovesse essere* il giardino all'interno delle finalità educative della Comunità, era dall'osservazione e dalla partecipazione che avevo compreso che era pensato dagli educatori come un tempo di non-studio. Era uno spazio che si definiva per negazione, quello che non era, e la stessa indeterminatezza del nome, "giardino" o "giù", rivelava quella del suo uso. L'unica cosa che era scritta nel depliant informativo della Comunità parlava dell'organizzazione dei tempi dicendo che «durante tutti i momenti del tempo libero è garantita la presenza di almeno un Operatore fisso nelle attività ludiche, ricreative e sportive».

Quando si scendeva in giardino Michele e i bambini del centro diurno che facevano il doposcuola nelle piccole aule al piano terra erano già lì. Questi erano bambini che vivevano con la loro famiglia ma la maggior parte di loro era stata "segnalata" dai servizi sociali o, come mi aveva detto Carla, «anche quando sono i loro genitori a portarli, dopo un po' che vengono, si capisce che pure loro hanno qualche disagio in famiglia». Spesso frequentavano la stessa scuola dei bambini dell'appartamento o si erano conosciuti in Comunità durante gli anni passati per cui si aveva l'impressione di una grande classe scolastica mista per genere e per età.

Appena scesi i bambini e le bambine si distribuivano nello spazio e nelle varie attività già avviate da quelli del doposcuola. Non sempre le interazioni avvenivano velocemente o facilmente, poteva capitare che qualche bambino si isolasse, come spesso faceva Lin, o che un po' di noia li facesse imbronciare e a quel punto era probabile che Michele intervenisse e con qualche scherzo li coinvolgesse in qualche attività. Lui era il responsabile del giardino e svolgeva varie mansioni: dal fornire gli strumenti di gioco ai bambini (chiusi a chiave in un magazzino dove solo lui

poteva entrare), all'intrattenere con le carte da gioco quelli che non giocavano con la palla, a presidiare l'area facendo delle passeggiate lungo il giardino, al risolvere problemi che si potevano creare durante i giochi sino a sedare eventuali conflitti.

Proprio la molteplicità di compiti che svolgeva per un numero superiore di bambini all'interno di uno spazio assai esteso, dava a me e specialmente ai bambini maggiori possibilità di interagire senza la supervisione di una persona adulta.

### La montagna nella spazio di sabbia

Sono seduta nel bordo della buca di sabbia vicino a Paula che sta un po' scavando e un po' maneggiando un camioncino giocattolo. Ad un certo punto arrivano anche Emir e Filippo, vivono in casa insieme, sono entrambi svegli e c'è sintonia tra loro. Insomma, potrebbero essere definiti due Lucignoli...! Arrivano correndo nella buca e iniziano a scavare estromettendo piano piano Paula dallo spazio, usando alcuni camioncini. Nel frattempo Amid e Paride, due bambini del centro diurno, si avvicinano e seguono i loro movimenti dai margini della buca.

Paula inizia a protestare e con voce lagnosa dice «Però non è giusto, ci stavo giocando io».

Loro inizialmente la ignorano e poi, poiché decidono di costruire una montagna di sabbia, le chiedono di portare l'acqua. Lei acconsente e prende i camioncini come recipienti.

Amid inizia a farsi avanti chiedendo di partecipare all'iniziativa ma i due lo allontanano mentre Paride continua ad osservare rimanendo in disparte.

Nel frattempo con l'acqua e la sabbia iniziano a costruire una montagna.

Emir a Filippo: «Ora facciamo una montagna enorme, si Filippo?».

Filippo: «Sì, vi facciamo vedere come si fa. Paula portaci altra acqua».

La costruzione va avanti sino a che, soddisfatti della dimensione raggiunta, non decidono improvvisamente di allontanarsi ed correre da un'altra parte. Mentre

vanno via Emir dice con un tono perentorio a Paula: «Tu controlla che nessuno la tocchi».

Paula, gratificata dal ruolo, non appena Paride e Amid si avvicinano alla montagna, li manda via e seriamente dice loro: «Voi non la potete toccare».

Allora Amid e Paride si mettono insieme a fare una piccola montagnetta accanto a quella grande che non potevano toccare. Dopo averla fatta iniziano a stufarsi e a trasformarla in altre figure. Paula, probabilmente anche lei stufa del ruolo che non sembra essere più necessario e divertente, si alza e va via. Dopo un po' Amid, rivolgendosi a me e a Paride dice con un tono vivace: «Dai, la distruggiamo la montagna?».

Io assumo un'espressione del viso vaga, come a dire "vedi tu" e continuo a far finta di essere distratta da un'altra attività con la sabbia nella buca.

Sento che Amid continua a ripetere «la distruggiamo?», quasi più a se stesso, ma poco prima che prenda una decisione compare sua madre e va via. (*Nota etnografica, 24-04-07*)

È interessante analizzare come in queste dinamiche, specialmente non verbali, si esprima oltre che conflitto e cooperazione anche una forma di «adattamento secondario» specie da parte di Amid e Paride. Di fronte ad un atteggiamento ostile da parte di Filippo e Emir ma soprattutto ad un divieto di toccare la montagna di sabbia, loro si attengono alla norma, non toccando la montagna, ma reagiscono costruendone una identica, più piccola, accanto a quella grande. Quando il controllo si allenta, perché anche Paula abbandona la postazione, il bisogno di impossessarsene si esprime attraverso il desiderio, quasi vendicativo, di distruggerla.

Tutto questo richiama molto da vicino le dinamiche di controllo presenti in Comunità e i bambini sembrano riprodurle in maniera ancora più severa all'interno di un altro contesto. La cooperazione sembra esistere solo ai fini di escludere prima Paula e poi gli altri due bambini dalla partecipazione all'attività ma alla fine sono

proprio queste dinamiche, di inclusione e esclusione, a diventare la molla delle interazioni e l'oggetto reale del divertimento. Lo si vede dal modo in cui Paula, prima esclusa dal gioco e poi coinvolta con un ruolo ausiliario, esercita con severità e dedizione il controllo della montagna sino a quando Paride e Amid mostrano ed esprimono il desiderio di giocarci. Nel momento in cui loro aggirano il divieto e giocano con una montagna simile fatta da loro, anche Paula perde il senso del suo ruolo, e quindi il divertimento, perché non ha più nessuno da scacciare. Il gioco si conclude infatti con lo sfilacciamento della rete di relazioni e con il distanziamento dei bambini dalle attività che sino a pochi minuti prima attraevano la loro attenzione. Secondo Corsaro molto spesso i bambini vanno oltre la *cornice* e come in questo caso «l'intero gioco di ruolo diventa quello di “giocare con il gioco”» (2009, p. 7).

Da questa interazione si può ugualmente notare come non appena i bambini hanno la possibilità di interagire tra loro senza la presenza ravvicinata di un adulto, si verificano anche delle dinamiche connotate in base al genere. Quando, cioè, viene meno la dimensione generazionale sembra emergere più chiaramente quella di genere e marginalmente, come in questo caso, la differenza d'età tra bambini. Anche se si ha un'interazione tra quattro bambini maschi e una bambina, a Paula, inizialmente esclusa, viene affidato un ruolo marginale, quello di portare l'acqua, per cui anche se coinvolta nel gioco ricopre un ruolo accessorio tipicamente femminile dell'essere “al servizio” degli altri. E quando avrà quello di “custode della montagna” non sarà un ruolo che si è “presa” ma che Filippo ed Emir le hanno dato solo perché non avevano più interesse in quell'oggetto e in quell'attività.

In generale tali dinamiche si facevano più esplicite in giardino dove l'occupazione e l'uso dello spazio sembrava più suddiviso in base al genere: i maschi al centro e le femmine più ai margini.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Questa stessa riflessione sull'uso dello spazio in base al genere è riscontrata in ambito scolastico in altri studi etnografici (Thorne, 1993; Mandell, 1988).

In casa, durante il tempo dello studio, non ho ancora notato differenziazioni in base al genere cosa che, invece, mi sembra si verifichi in giardino dopo le 16.30.

I giochi avvengono per lo più separati: i maschi dai sei, sette anni in su giocano a pallone al centro del campo e le femmine o giocano a pallavolo o stanno dietro ai bambini più piccoli o giocano tra loro facendosi delle confidenze in piccoli gruppi da tre, lungo i bordi del giardino.

In casa invece non ho ancora notato di niente di rilevante non so se è legato al mio sguardo che si deve affinare ma non ho ancora osservato delle dinamiche evidentemente di genere. Per adesso sembrano neutri e non sono ancora emersi tra loro discorsi o parole connotati in base al genere. (*Nota etnografica, 27-04-07*)

Sicuramente giocavano anche altri fattori come la differenza d'età o il rafforzarsi di dinamiche di gruppo più tipicamente scolastiche, date dalla confidenza di conoscersi da più anni o proprio dall'essere nella stessa scuola, ma sicuramente questa *presenza distante* dell'educatore facilitava dei contatti tra pari e quindi anche l'emergere di quelle differenze che la dimensione comunitaria dell'appartamento livellava.

Questa relativa distanza dell'educatore facilitava anche le interazioni dei bambini e delle bambine con me, che incarnavo una tipologia di adulto differente da quella di cui normalmente facevano esperienza in Comunità. Capitava così che attraverso questa mia modalità relazionale «reattiva»<sup>46</sup> e aperta si avviassero dei dialoghi in cui il *sensò di realtà* si articolava attraverso racconti e personaggi che appartenevano alla sfera dell'immaginazione.

---

<sup>46</sup> Corsaro, da cui ho tratto questa modalità di stare in relazione con i bambini e le bambine, parla di «strategie di accesso al campo "reattive"»(1985 ,p. 3).

### La bambina silenziosa e le carte/gelato in vendita gratis<sup>47</sup>

«Ero seduta in giardino vicino alla buca di sabbia. Ad un certo punto Carola, la bambina silenziosa, si avvicina a me e mi dice di seguirla. Mi porta al tavolo dove solitamente Antonio, l'educatore responsabile dell'area di gioco, insegna giochi con le carte ai bambini. Carola mischia le carte e le mette sul tavolo mostrandomi come fare. Decide di mettere tutte le carte in ordine secondo i numeri, io la aiuto e formiamo una quindicina, o più di piccoli mazzetti. A quel punto mi dice che sono in vendita e dà il prezzo ad ogni mazzetto, mettendo anche qualche mazzo gratis. Iniziamo una prima compravendita in cui io “compro” due mazzi gratis e poi con quelli pago, con una seconda operazione, il mazzo da un euro. Dopo poco Carola comincia a ridefinire i mazzetti e, senza dare alcuna spiegazione, dice “Questo è il gelato al gusto di fragola, questo è il gelato al gusto di lampone, questo al gusto di limone, questo è...” (erano tutti ai gusti di frutta eccetto uno alla stracciatella e uno al fior di latte). Poi mette i prezzi e ne vende qualcuno gratis. Io allora dico “prendo questo che è gratis”, lei mi dà la carta/gelato e mi dà anche dei soldi. *(Si è mai visto una gelateria che vende alcuni gelati gratis e che dandoti il gelato ti dà anche dei soldi?)*

Allora io con i soldi compro un altro gelato, lei me lo dà, e mi chiede se voglio anche delle “smarties”. Le dico di sì e lei mi dice che se le voglio costano 50 centesimi. Le va a prendere e come “smarties” mi dà della sabbia che sbriciola sulle carte. Poi mi porta un cassetto di plastica con dentro della sabbia e mi dice “questi sono i soldi e quella”-indicando la sabbiera-“è la buca con i soldi”, io le dico “E ci possono andare tutti a prenderli?” e lei “no, solo chi sta alla cassa”. Le dico “Vorrei anche delle noccioline sbriciolate sul gelato, le avete?”. Mi dice di sì e allora le

---

<sup>47</sup> Mi limito a definire “curiosa” la coincidenza che in un testo di Corsaro sulle “peer culture” l'autore porti ad esempio un'interazione con una bambina e i gelati molto simile alla mia, (Corsaro, 2008, p. 7).

chiedo quanto vengono. Mi risponde che non costano niente e immediatamente va verso il prato e mi porta dei fiorellini che mette sulle carte.

Poco dopo Carola scappa via, senza nemmeno salutare, perché è venuto il padre a prenderla». (*Nota etnografica,* )

Carola era una bambina del Centro diurno molto silenziosa e timida che partecipava ai giochi solo marginalmente e quella era la prima volta che si avvicinava a me. Era venuta con una camminata determinata a chiamarmi e poi, come descrivo nella nota etnografica, mi aveva portato nel tavolino che solitamente Michele usava per insegnare i giochi con le carte.

Credo che il tavolo abbia un ruolo centrale nell'interazione che si è creata proprio perché, essendo usato prevalentemente da lui, e con lui, agli occhi dei bambini rappresentava qualcosa di ambito, non proprio un simbolo di potere e autorità come poteva essere una cattedra a scuola, ma uno spazio dove si giocavano delle differenze di potere. Era il luogo dove solitamente l'educatore spiegava ai bambini i giochi con le carte e dove, in ogni caso, era lui a guidare il gioco: dando il ritmo, chiamando a turno i bambini, correggendo quando qualcuno sbagliava, lodando quando facevano bene. Una cosa che notavo spesso era che Michele, proprio come l'educatrice Carla, non stava mai zitto ed occupava sonoramente lo spazio di gioco. A suo modo Carola stava agendo su di me in maniera molto simile. Conduceva lei il gioco: mi metteva davanti ad una situazione e mi chiedeva di interagire, anche quando cambiava le regole senza avvisarmi o consultarmi io dovevo solo seguire quello che lei volta per volta mi proponeva. In fondo anche l'inizio e la fine del gioco<sup>48</sup> erano avvenute senza una richiesta di partecipazione o un saluto quando era dovuta andare via.

---

<sup>48</sup> Uso la parola "gioco" con un senso diverso da quello con cui è usata comunemente e viene tradizionalmente interpretata dagli adulti per descrivere un'attività non seria, diversa dal lavoro, e attraverso il cui filtro vengono lette molte attività dei bambini. Seppure tra Carola e me c'era stata un'interazione all'interno di un *frame* di fantasia ed entrambe stessimo interpretando un ruolo, il *sensò* del nostro giocare era quello di praticare seriamente un'attività



Lei usava il suo *potere su* di me, che reagivo alle sue richieste e ai suoi cambiamenti adeguandomi e senza contestare, e allo stesso tempo io ero per lei uno strumento che le dava il *potere di* fare quello che normalmente non faceva, per esempio condurre per una volta un'attività e non doverla solo eseguire.<sup>49</sup>

Nel gioco di ruolo i bambini hanno un senso di status come potere e autorità sugli altri, che si manifesta nelle loro azioni e nel loro linguaggio durante il gioco (Corsaro, 2009, p. 6).

Ma il gioco per loro non è solo, come comunemente si afferma, un modo per raggiungere e sperimentare le competenze degli adulti ma è «una risorsa che i bambini usano nelle loro attività quotidiane nella *cultura dei pari*» (*ibidem*, p. 6). All'interno di un tale sistema culturale il gioco non è dunque una finzione che loro mettono in atto per altri scopi, bensì è un *modo d'essere* e di costruire una propria cultura. Pertanto, contrariamente a quanto afferma Goffman (2003, p. 116), per i bambini giocare *a un ruolo* è un «fare che significa essere», è una delle *routines* con cui vivono e costruiscono la loro cultura. Affermare che i bambini hanno le loro culture di pari non significa dire che tali culture siano separate da quelle degli adulti

---

seria, senza però seguire delle regole prestabilite (sull'«intima implicazione di gioco e serietà»cfr. Dal Lago, Rovatti, 1993, p. 16; Goffman, 2003). Recitavamo (è risaputo come in inglese il verbo “to play” significhi sia giocare che recitare) e il fatto che a quell'attività venisse dato un minore *accento di realtà* rispetto a tutte le altre attività che si svolgevano regolarmente in Comunità dipendeva dai soggetti che dovevano convalidare, intersoggettivamente, il senso della nostra esperienza (Schutz, 1979). Quando la convalida proviene dagli adulti molto spesso l'interazione dei bambini viene ricondotta nel mondo del “fantastico”, e pertanto distante dalla “realtà delle cose”, se invece la convalida, attraverso le pratiche, viene dai bambini è vissuta e considerata reale al pari di qualsiasi altra interazione della loro vita quotidiana. Così, come si vedrà meglio anche nell'esempio etnografico che riporterò poco più avanti (“Ho innescato una bomba!”), a seconda di chi guarda e definisce la situazione quella stessa attività viene considerata reale o fantastica, di valore o senza valore. Il fatto che poi nella Comunità educativa il potere di definire una situazione venisse dato solo agli adulti esprime bene il poco *spazio* dato oltre la retorica ma nelle *pratiche* ai bambini.

<sup>49</sup> Questo frammento apre quindi la possibilità di interpretare l'agire di Carola attraverso la doppia concezione del potere di Foucault. Il potere non ha solo una dimensione negativa, di controllo su una persona, ma anche una positiva, abilitante: il potere di fare. Carola in questo caso le sviluppa entrambe, da una parte lo esercita su di me, non spiegandomi ma solo dandomi ordini, dall'altra attraverso di me esercita il potere di ribaltare per una volta le relazioni all'interno della sua vita quotidiana e recuperare una propria autonomia.

o che loro vivono una vita parallela e distaccata, i due mondi e le due culture si intrecciano in vario modo e i bambini partecipano e sono parte di entrambe le culture (Corsaro, 2003). Giocare, interpretare un ruolo immaginario o della realtà (la maestra, la mamma, il cassiere etc.) è per i bambini uno dei tanti *self* che possono indossare che, fino a quando non saranno completamente disciplinati, non sarà meno finto di quello che rivestono come figli, fratelli o allievi nel “mondo esterno”. Quello che voglio affermare è che i bambini sono consapevoli molto spesso che quello che stanno facendo è giocare, e che gli adulti definiscono così molte delle loro interazioni, ma per loro il gioco non è meno reale di tante altre attività. Gli adulti *nominano* quell’attività “gioco” ma il *senso* che gli viene dato è differente poiché all’interno della cultura dei pari è un modo di interagire. Con questo non voglio dire che i bambini non conoscono la finzione e non possiedono la differenza tra la realtà e la simulazione, semplicemente non la attribuiscono ai loro giochi di ruolo. Il gioco è uno spazio di libertà dal ruolo “bambino/bambina” che quotidianamente devono rivestire nel mondo adulto. La differenza tra un adulto che gioca e un bambino che gioca è che il bambino entra ed esce da quel ruolo con più immediatezza di un adulto proprio perché non possiede un *self* strutturato.

Dopo quella volta ci sono stati molte altri incontri con Carola in cui lei mi chiamava e iniziava a parlarmi recitando la parte di un’altra persona. Il tutto avveniva come sempre molto velocemente e senza spiegazioni, mi *metteva dentro* una situazione, io non mi scomponevo e cercavo di seguirla nel mondo in cui mi voleva portare. Il ruolo che mi dava era poi abbastanza passivo, ero la persona a cui lei raccontava dei fatti e che ogni tanto doveva fare qualche commento o interagire più attivamente con lei. Dopo un po’ di tempo mi resi però conto che questi suoi avvicinamenti erano un po’ frenati dalle educatrici<sup>50</sup> che la richiamavano e la

---

<sup>50</sup> Mi riferisco alle educatrici del doposcuola che d’estate, quando la Comunità organizzava i “Campi solari”-attività estiva di animazione e gioco per tutta la giornata- programmavano e seguivano le attività della mattina.

invitavano ad andare a giocare anche con gli altri bambini. Lei obbediva anche perché si percepiva che in quell'invito ci fosse più un richiamo a comportarsi diversamente perché lei non stava interpretando il ruolo della “brava bambina” da cui ci si aspetta che giochi con i suoi pari. La allontanavano, perché non si stava conformando a una di quelle immagini dominanti nel mondo del *dover essere* degli educatori.

Sulla scia della teoria di James si può pertanto affermare non solo che differenti bambini costruiscono differenti infanzie, ma anche che differenti adulti costruiscono differenti infanzie.<sup>51</sup> Io, in fondo, rappresentavo un tipo di adulto differente che interagendo con i bambini senza essere prescrittiva o educativa *dava luogo* ad altre *forme* di interazione. Uso volutamente l'espressione “dare luogo” per sottolineare la «produzione» di uno spazio d'interazione *altro*, sospeso all'interno dell'ordinamento spaziale e temporale della Comunità. Talvolta, cioè, si poteva assistere ad una trasformazione di quello spazio educativo: la Comunità *rappresentata* come un luogo pianificato dall'alto o dall'esterno, secondo logiche di protezione e modelli di comportamento a cui i bambini e le bambine dovevano conformarsi, poteva trasformarsi attraverso le pratiche dei bambini in uno “*spazio di rappresentazione*”, ovvero «spazio *vissuto* e descritto» dai soggetti che lo abitano, (Lefebvre, 1976). Uno spazio “sospeso” per la sua natura carsica, la cui emersione era legata alla presenza o all'assenza di un adulto che, a seconda del proprio *stile*, poteva far svanire quello «spazio di rappresentazione», vissuto dai bambini, e farlo ritornare in uno «spazio rappresentato» dagli adulti secondo le proprie immagini.

Anche il giardino, lungi dall'essere un *bosco incantato*, esprimeva la sua natura educativa composta da una “folta radura” di *dover essere* in cui, seppure la distanza dell'educatore permetteva maggiori avvicinamenti tra pari, era la sua

---

<sup>51</sup> Devo ringraziare la prof.ssa Penny Curtis dell'Università di Sheffield (UK) per questa riflessione avuta durante una discussione ad un seminario a Sheffield in cui presentavo parte della mia ricerca sulla Comunità educativa.

semplice presenza all'interno di un'area di tempo libero a rivelare la dimensione *ambivalente* di tale spazio (Simmel, 1989). Michele infatti non svolgeva semplicemente una funzione ausiliaria alle attività, fornendo palloni, reti da pallavolo o mazzi di carte, ma anche una più propriamente educativa quando interagiva direttamente con i bambini.

#### Michele, l'educatore del giardino

Molto spesso Michele propone i giochi per cercare di coinvolgere i bambini ma sempre con uno scopo educativo mai, mi sembra, solo per il gioco in sé.

Oggi per esempio i bambini sono seduti intorno al tavolo insieme a lui e stanno giocando ad un indovinello: una persona a turno pensa ad un oggetto e gli altri attraverso delle domande, devono indovinarlo. Michele incita i bambini a partecipare e quando il gioco langue indica quali bambini debbano pensare ad un indovinello.

M.: «Paula di qualcosa anche tu. Prova a dire qualche parola».

P.: «Eh ma l'ho detta».

M.: «Solo una!».

Dopo un po' che Paula non partecipa e continua a dire a voce alta che se ne vuole andare e che non le piace più il gioco, Michele interviene nuovamente.

M.: « Dai Paula, non ci hai nemmeno provato».

Lei non lo considera e lui prosegue il giro con un'altra bambina.

M.: «Dai Carola», rivolgendosi ad un'altra bambina, «di qualcosa anche tu». (*Nota etnografica 9-05-07*)

Secondo una prospettiva pedagogica durante questa interazione si sta assistendo al normale svolgersi di un'attività educativa per il perseguimento di una finalità comunemente condivisa come quella di favorire una partecipazione paritaria

di tutti i bambini e le bambine. Cambiando però la prospettiva di osservazione, così come auspicato e applicato all'interno degli studi della nuova sociologia dell'infanzia, e guardando lo stesso fenomeno dal punto di vista di un bambino potrebbero intervenire sul gioco altre logiche e altre intenzionalità. Non partecipare o non far partecipare qualche altro coetaneo ad un gioco può infatti essere per un bambino una modalità per esprimere la sua volontà e la sua agency. Molto spesso, infatti, i bambini pur essendo consapevoli delle finalità pedagogiche di un gioco possono scegliere di, o ritenere più importante, far prevalere altri fattori come il mantenimento di strutture di potere e amicizia interne al gruppo dei pari.

In uno studio etnografico all'interno di una scuola d'infanzia svedese focalizzato sulle *conoscenze sociali* padroneggiate dai bambini viene evidenziato, a partire dall'analisi di un gioco proposto dall'insegnante per favorire la coesione di gruppo e la partecipazione, come le conoscenze condivise e le pratiche dei bambini verso le configurazioni sociali riguardanti genere, età e potere possano talvolta confliggere con le intenzioni pedagogiche degli insegnanti e come, quindi, un'occasione di partecipazione possa trasformarsi in uno spazio per la riaffermazione delle differenze. Se dal punto di vista dell'insegnante la partecipazione di gruppo e la creazione di un senso di comunità era un valore in sé, i bambini interpretavano il gioco come un'arena per la conferma di una posizione sociale e di uno status, in cui l'intervento mediatore o risolutivo di un adulto rischiava solo di intralciare tali dinamiche<sup>52</sup> e negare quella stessa agency del bambino che vorrebbe incentivare (cfr. Löfdahl, Hägglund, 2007).

---

<sup>52</sup> Nell'interazione tra Filippo, Emir, Paula, Paride e Amid, presentata nel precedente estratto etnografico, si nota come attraverso delle dinamiche di esclusione e di inclusione i bambini testano il loro status nel gruppo ma allo stesso tempo mettono in atto delle *tattiche* per riuscire creativamente ad aggirare un divieto. Proprio gli ostacoli posti inizialmente alla partecipazione di tutti i bambini al gioco costituiscono la premessa per l'attivazione di un altro gioco, quello di sfidare il divieto, e quindi del divertimento. L'intervento "risolutivo" di un adulto avrebbe solo interrotto un processo che Corsaro avrebbe definito di costruzione di una cultura dei pari.

Non si vuole qui giudicare l'operato dell'educatore e dei bambini o proporre una lettura nei termini del giusto o dello sbagliato ma al contrario si suggerisce di uscire da una prospettiva interpretativa dominante che analizza l'infanzia solamente nei termini di finalità da raggiungere e di modelli da ricoprire, cioè educativa. Ciò che propone la sociologia dei bambini e delle bambine è proprio di guardare con occhi nuovi tutto il mondo dell'infanzia, aggiungendo nell'analisi anche la prospettiva dei principali attori protagonisti "non riconosciuti": i bambini. Strumenti analitici come il concetto di «riproduzione interpretativa» di Corsaro, l'approccio socio-culturale di James, Jenks e Prout, i modelli sociologici del bambino tribale o del gruppo minoritario (utilizzati in questa tesi e discussi nel cap. I) e la prospettiva di de Certeau sono pertanto una valida cassetta degli attrezzi da cui attingere per *decostruire e ricostruire* nuove immagini dell'infanzia.

Le potenzialità ma soprattutto i rischi insiti nella produzione di nuove e differenti immagini dei bambini mi sembra si possano meglio cogliere nel resoconto etnografico riportato qui sotto.

### Ho innescato una bomba!

#### L'antecedente mattutino...

Eravamo tutti in giardino: i bambini, le educatrici ed io. I bambini avevano appena finito le attività ludiche programmate per la mattinata e stavano trascorrendo del tempo libero giocando liberamente. Io ero seduta sul prato con Lin e ad un certo punto si avvicinano a noi Carola e Paula per chiederci di raggiungerle al tavolo tondo sotto l'albero. Io e Lin senza commentare accettiamo di buon grado la proposta e ci avviciniamo al tavolino, lì, appena arriviamo, le troviamo in piedi dietro al tavolo con un quadernone e dei pennarelli colorati.

Paula mi dice: «Quanti soldi desidera?»

Io prontamente rispondo: «150 euro».

Quindi Carola inizia a scrivere sul quadernone di carta bianca quanti soldi prendo e poi mi dà un foglio di carta come se fosse la banconota da 150 euro che avevo richiesto. A quel punto io ringrazio e saluto ma immediatamente Paula mi blocca e mi dice «Chiedi qualcos'altro!». Allora io dico «È possibile depositare dei soldi?». E Paula: «Certo!». Così dico: «Bene, allora depositerò 80 euro». Carola scrive la cifra nel foglio ma, poiché io ho solo un pezzo da 150 euro chiedo se mi possono anche cambiare dei soldi.

Paula mi risponde: «No, noi non lo facciamo. Per il cambio deve andare in quell'altra banca, vicino a quell'angolo. Noi la aspettiamo qui».

Così faccio insieme a Lin un piccolo giro a piedi lì davanti e poi ritorniamo allo stesso tavolo, che ora è diventato “la banca del cambio”. Arrivo e dico: «Buon giorno, ho bisogno di cambiare dei soldi». Paula, che ora sta recitando la parte di un'altra persona, mi risponde: «Sì, certo, ecco il suo cambio» e mi dà indietro qualche foglia verde.

Io: «Grazie mille. Sono venuta qui perché nell'altra banca non danno questo servizio...».

Paula: «Oh, sì, lo sappiamo, loro danno solo soldi non vogliono cambiarli».

Finisce lì la conversazione e io vado via. Faccio un giretto intorno al giardino con Lin e mi ripresento al solito tavolo che ora è ritornato ad essere la banca iniziale. Arrivo, do le foglie e dico che voglio depositare 80 euro. A quel punto vedo che Carola sta scrivendo dei numeri e, mentre prende i miei “soldi”, mi dà indietro altri soldi dicendo che la banca ora sta chiudendo e che mi daranno altri soldi quando il direttore sarà rientrato a lavoro. Io allora chiedo la ricevuta e loro iniziano a chiedermi il mio nome, il mio indirizzo di casa e il mio numero di telefono, specificando a voce bassa: «Dammi il tuo vero numero di cellulare. Guarda che ti chiamo». Contemporaneamente mi danno il loro numero di telefono come ricevuta, dicendo: «Ho scritto il numero di mia mamma», ma allo stesso tempo si presentano con altri nomi. *(Io ero impressionata dalla loro capacità di entrare e uscire così velocemente dal ruolo che stavano interpretando).*

Così chiudendo la banca danno a me e a Lin due pezzi di carta con i loro numeri di telefono, raccomandandosi con insistenza affinché non li perdessimo. Così sia io che Lin mettiamo i fogli in tasca e andiamo via.

### La sfuriata del pomeriggio

Quando sono scesa in giardino nel pomeriggio, Carola mi è venuta incontro di corsa chiedendomi se avevo conservato il biglietto che mi aveva dato la mattina. L'ho rassicurata mostrandoglielo e lei mi ha detto «Conservalo perché è per il nostro spettacolo». Io non sapevo di che spettacolo mi stesse parlando, ma ho semplicemente seguito le sue istruzioni. Dopo pochi minuti Carola inizia a leggere da una lista che aveva in mano i nomi dei bambini che erano ammessi a vedere lo spettacolo. Sul lato cementificato del giardino, poco distante da lei, Vanessa aiutava raggruppando i bambini e invitandoli a sedersi nelle sedie predisposte in fila per gli spettatori. Ad un certo punto Carola chiama il mio nome, mi chiede il "biglietto", io le mostro il foglio di carta della mattina e mi indirizza verso le sedie.

La stessa cosa viene fatta per Lin.

Alla fine si può dire che eravamo quasi tutti seduti, ad eccezione di Michele che era seduto, nella sua solita posizione attorno al tavolo, a giocare a carte con alcuni bambini che non erano ancora stati chiamati. Quando si rese conto che era rimasto da solo, senza bambini vicino, venne anche a lui a sedersi nello spazio riservato al pubblico.

I bambini erano molto emozionati dall'attesa dello spettacolo di Carola, Paula e Vanessa.

Mentre le bambine davano gli ultimi ritocchi al loro spettacolo dietro al muro, i bambini si divertivano a simulare qualche pubblicità, spingendosi l'un l'altro per accaparrarsi l'obiettivo di un'immaginaria telecamera televisiva.

Michele non sembrava a suo agio in questa situazione, tanto è che iniziava a dire frasi come queste: «Dai ragazze, vi diamo l'ultima possibilità se no la finiamo qui», oppure: «Carola, se non fai niente è ovvio che i bambini ti occupano il palco».



Finalmente le bambine entrano nella scena di questo immaginario palco e iniziano lo spettacolo, facendo un'esibizione molto povera di cinque minuti che consisteva in un balletto con la palla. I bambini maschi mostrarono immediatamente la loro delusione fischiandole e gridandogli commenti negativi. E, non appena le bambine finiscono la loro rappresentazione, i bambini corrono immediatamente dietro il muro, in quello che rappresentava il dietro le quinte, per preparare il loro spettacolo. Le bambine, che a quel punto erano diventate spettatrici, decidono di recitare la stessa parte che i bambini avevano recitato pochi istanti prima nei loro confronti. Si trattava di un contrattacco e io potevo sentire Carola dire alle altre bambine: «Quando entrano gli diciamo “boo” e li fischiamo, va bene?» e incontrare il consenso delle altre cinque.

Dopo pochi minuti entra sulla scena Filippo interpretando la parte di un presentatore e esordisce dicendo «E ora vi mostreremo “Dragon ball! Il combattimento tra Goku e Miamadi». (Goku e Miamadi erano i protagonisti del cartone animato “Dragon ball” che quasi tutti i bambini guardavano il pomeriggio alla televisione). I due combattenti erano Franco e Brian, che iniziano a simulare molto lentamente, con i movimenti al rallentatore, un reale combattimento. Mentre Filippo faceva una specie di telecronaca, dicendo chi era in vantaggio, gli altri bambini gridavano, tifando per Goku o per Miamadi. Non li chiamavano per i loro veri nomi, Franco e Brian, ma con i nomi dei loro eroi televisivi.

Dal mio punto di vista il combattimento era veramente una simulazione e con nessun espressione di violenza reale verso alcun bambino. Dopo questo punto progressivamente il gioco comincia un po' a sfilacciarsi e sulla scena si formano più gruppetti, in cui ognuno recita la sua parte. Proprio in quel momento riappare Michele che si era allontanato per andare in fondo al campo, e da quella distanza vede questa simulazione di lotta. Appena arriva si arrabbia e inizia a sgridare molto severamente i bambini che stavano recitando, dicendogli che la lotta era proibita.

Alla fine si avvicina a me e a Marina, una giovane volontaria del servizio civile che aveva il compito di aiutare gli educatori, e sgridandoci ci dice: «Come è possibile

che voi vedete i bambini picchiarsi e non intervenite?. Io sono dovuto andare in fondo al campo per controllare gli altri bambini ma stavo vedendo cosa stava succedendo». Poi girandosi verso di me dice: «E tu, capisco che sei qui solo per osservare e che non intervieni per ragioni scientifiche fino a che non si arriva ad un punto X...Ma tu», rivolgendosi all'altra ragazza, «tu non hai nessuna scusa». Io e Marina, del tutto impreparate rispetto alla sua reazione, proviamo a rispondergli anche se lui non sembrava aspettarne una. Io gli dico «Sono d'accordo che la simulazione rischia di diventare qualcos'altro, ma mentre la stavano facendo erano molto tranquilli, non si stavano facendo niente». E così pure Marina gli dice qualcosa di simile ma lui ribattendo immediatamente con queste parole «No, perché, se è così, allora ditelo perché io faccio conto di essere da solo qui», si gira e va via.

Dopo questa scena ha passato tutto il resto del pomeriggio a prendere da parte uno per uno i bambini coinvolti nella lotta simulata. Io ero lontano ma a giudicare dalla sua postura eretta che guardava dall'alto i bambini e dalle loro teste chine verso terra, presumo che li stesse ancora sgridando.

*La maniera con cui ci ha trattato è espressione del modo in cui lavorano: quello che vedono gli educatori è l'unica verità che conta. Arrivano, ti sgridano, ti fanno un veloce processo facendoti dire due battute e poi vanno via. Fanno così anche con i bambini, hanno appena intravisto qualcosa, accorrono lì e immediatamente li sgridano senza chiedergli spiegazioni o assicurarsi di aver visto bene.*

*Anche Marina si è molto arrabbiata per questo e poi mi ha detto che la volta scorsa suor Teresa non aveva fatto vedere ai bambini del mio appartamento Dragon Ball. Gli aveva spento la tv e li aveva mandati giù a giocare, al punto che loro si erano lamentati con Carla e lei aveva solo risposto: "Se suor Teresa l'ha fatto avrà avuto i suoi motivi".*

La sera...

Quella stessa sera a metà cena fa capolino nell'appartamento Suor Teresa. Entra in cucina mentre stavamo mangiando e dice: «Carla, Filippo ti ha detto che giù ha fatto la lotta?»

Carla, guardandolo: «No».

S.Teresa:«.. e che ha fatto male ad un altro bambino? Filippo lo sai che la lotta non si fa? E che non si fa male agli altri bambini? Anche Emir è stato coinvolto...»

Subito Emir risponde:« No, non è vero, io ero con Alberto, Michela e Edoardo da un'altra parte

S. Teresa: «Ma io so che anche tu eri coinvolto».

Il discorso è durato un po' di minuti. Filippo è rimasto con la faccia rivolta verso il piatto e non ha né risposto né alzato la testa. Suor Teresa nel silenzio degli altri commensali gli ha detto con tono severo ma leggero quello che aveva combinato, ma è stato mortificante perché l'ha fatto davanti a tutti sortendo l'effetto volutamente punitivo per lui e di esempio per gli altri. La scena è stata resa ancora più pesante dal fatto che in quel momento sia io che Suor Teresa che Carla fossimo in piedi e tutti i bambini seduti, amplificando con la nostra postura questa divisione tra giudici e giudicati. (*Nota etnografica 5-07-07*)

Il crearsi di un processo come quello appena raccontato evidenzia le potenzialità insite in uno spazio di libertà per la nascita di una cultura locale dei bambini e al contempo i rischi per l'ordine sociale interno alla Comunità costituito dagli adulti. I bambini hanno prodotto un'altra immagine di sé, distante da quella tradizionale del “bambino problematico” o del “bravo bambino”, rispetto alla quale l'educatore sembra non sapere come interagire.

Questo è successo solo perché i bambini hanno fatto esperienza di un gioco libero e autorganizzato, semplicemente seguendo la loro immaginazione. L'educatore per la prima volta spinto nel ruolo di spettatore da e di una dinamica di gruppo che non ha avviato, e di cui pertanto non può prevedere né l'andamento né gli esiti, se inizialmente è disorientato, successivamente fraintende, interrompe il

gioco e sgrida severamente. L'ultima *parola* è quindi quella dell'adulto che a partire dai propri modelli *definisce* quella situazione come pericolosa e intollerabile. Il valore che quell'interazione ha per i bambini, il *sensu* collettivo del loro agire attraverso lo sguardo esterno dell'adulto assume il *significato* dell'essere stata unicamente «un'occasione per fare la lotta».

Laddove lo spazio aperto aveva agevolato delle dinamiche tra pari, e più grande era stato il livello di libertà, maggiormente si era espressa l'incomunicabilità tra i due mondi.

Se da una parte abbiamo le evoluzioni sinusoidali delle interazioni dei bambini dall'altra si ha un educatore che senza il controllo della situazione perde il controllo, perde il "suo centro". L'agire dei bambini provoca degli sbilanciamenti. Se il loro pieno equilibrio sembra esprimersi nel movimento, nella fluidità attraverso cui entrano e escono da una situazione o si distanziano da un ruolo, quello dell'educatore sembra *riposare* nella staticità del proprio ruolo e del modello di bambino a cui si ispira e che proietta all'esterno cercando di imprimerlo meccanicamente sui bambini. Ma i bambini sono energia che con il movimento sprigiona calore e da cui nell'ottica dell'educatore bisogna o allontanarsi per non scottarsi o su cui buttare acqua per non bruciarsi.

Attraverso queste metafore si esprimono bene le *forme* di uno squilibrio di potere tra adulti e bambini esistente all'interno di uno "spazio del tempo libero" interno ad uno spazio educativo. Se lo scopo di questa ricerca non è tanto quello di scoprirne tale asimmetria di potere ma quello di raccontarne le forme e le modalità di azione, qualcosa di più credo si sia scoperto guardandola anche dal punto di vista dei bambini. Non interpretandola in maniera deterministica, in termini di causa effetto, ma semplicemente osservandola in interazione credo si sia offerta una porzione della scena in più da cui partire per ripensare e ricostruire i presupposti della relazione adulto-bambino.

## II. EDUCAZIONE, GIOCO E FANTASIA

### **1. La ludoteca di quartiere e la domesticazione dell'infanzia. Origini e finalità di uno spazio per bambini**

La ludoteca è uno spazio pieno di giochi, giocattoli, libri e tante altre cose per divertirsi insieme.

Uno spazio dove i bambini e le bambine, insieme agli adulti (genitori, nonni, tate etc.), possono esprimere la propria creatività e la voglia di giocare.

È un progetto che intende promuovere e realizzare il diritto al gioco dei bambini e delle bambine. *(Dal depliant della Ludoteca)*

L'esistenza di un luogo come una ludoteca, pensato come spazio di gioco per bambini e bambine, va collocata all'interno di una riflessione più ampia relativa al rapporto tra bambini e spazio e all'ordine generazionale in cui è inserito.

Nell'analisi della vita dei bambini lo spazio risulta centrale proprio perché, come ampiamente descritto da Ariès (2006), insieme con la scoperta del «sentimento dell'infanzia» comincia progressivamente anche la ricerca di spazi in cui collocarli. «L'infanzia [...] è quello status della persona che è spesso nel posto sbagliato per definizione » (James, Jenks, Prout, 2002, p. 37). Sebbene, come viene fatto notare dagli autori, la criticità del rapporto con lo spazio sia un qualcosa che riguarda tutte le persone, perché tutti siamo soggetti a dei divieti geografici e spaziali più o meno espliciti, per i bambini tale rapporto diventa una condizione esistenziale proprio perché non sono sempre loro a definirne la forma. Si potrebbe

affermare che il processo di affermazione dell'infanzia, come forma strutturale della società (Qvortrup, 2004), sia passato anche attraverso la costruzione di *contenitori*, “spazi per i bambini”, forgiati su modelli pensati da adulti, in cui trattenere la *forma informe* del bambino in crescita. Una delle condizioni che può, infatti, con evidenza accomunare tutti i bambini è che «più di qualsiasi altro gruppo di persone, sono regolati dai luoghi e dagli spazi» (Jenks, 2005).

Il concetto di luogo raccoglie l'insieme di due significati: la posizione, lo status socio-economico, che uno ha nella società e quella che occupa nello spazio fisico (Tuan, 1974) e alcuni sottolineano che, quando si riferisce all'infanzia, abbia in qualche modo due facce. Indicando da un lato «i luoghi strutturati assegnati ai bambini» e dall'altra «quelli informali, potenzialmente “sovversivi” creati dai bambini nelle loro relazioni intra- e intergenerazionali» (Olwig, Gulløv, 2003, p. 2). Il posto dei bambini perciò «diventa una questione relativa al loro status nell'ordine generazionale della trasmissione socio-culturale in cui essi, essendo piccoli, vengono incorporati nella società sotto la guida di vari operatori e educatori adulti» (*ibidem*, p. 2).

Ripercorrendo la storia dell'infanzia sin dalle origini si scoprono i segni e il senso di molte delle pratiche e dei discorsi esistenti attualmente in cui, assai più del passato, quel sentimento dell'infanzia si è caricato di un'affettività un tempo sconosciuta. L'esclusione dei bambini dal mercato del lavoro avvenuta con la trasformazione del bambino da soggetto produttivo a bene affettivo (Zelizer, 1985), così come del ruolo della famiglia da produttivo a riproduttivo, ne ha enfatizzato la preziosità, in termini affettivi, e conseguentemente anche un'immagine di vulnerabilità. Da qui deriva la nascita di un sistema di cura e tutela dell'infanzia, sia a livello normativo che di pratiche quotidiane, che mira a proteggere i bambini ma che, allo stesso tempo, per assicurarne un normale sviluppo e stimolarne la creatività e l'autonomia, elabora forme sempre più sofisticate e pervasive di controllo (Foucault, 1993; Goffman, 1968, Popkewitz, Brennan, 1998). Si assiste, cioè, al paradosso in virtù del quale per dare maggiori possibilità di crescita ai

bambini se ne limitano contestualmente le sue sfere di azione, tracciando attorno a loro confini sempre più stretti.

Da qui la centralità dello spazio, menzionata prima, poiché è sia lo strumento attraverso cui tali rappresentazioni e finalità si esprimono che simbolo di tale espressione.

Lo spazio non è “di per sé” un fattore di spiegazione sociologica, non è un qualcosa che esiste al di fuori delle relazioni (Simmel, 1998), ma «le forme spaziali sono l’incarnazione in termini spaziali di modalità specifiche di relazione tra gli uomini e sono queste modalità a dare significato allo spazio» (Mandich, 1996, p. 42). Parafrasando Simmel si può pertanto affermare che gli spazi per l’infanzia sono la manifestazione in termini spaziali delle modalità di relazione adulto-bambino che la nostra società concepisce e prevede (simbolo). Lo spazio è la rappresentazione in termini spaziali di una visione del bambino e della relazione adulto-bambino, è, quindi, da un lato simbolo delle relazioni tra adulti-bambini e dall’altra è condizione di queste relazioni.

I luoghi per bambini, come una ludoteca, rivelano la concezioni che gli adulti hanno dell’infanzia e, contestualmente, quale tipo di infanzia contribuiscono a *costruire e ricostruire* nella società. Tale concezione plasma il significato e l’uso che si può fare di questi spazi che sarà diverso a seconda che si pensi ai bambini solo come creature vulnerabili o, al contrario, come persone turbolente che possono mettere a rischio l’ordine sociale.

Credo pertanto che già la semplice esistenza di un luogo come la ludoteca, pensato come spazio dove i bambini possano giocare e divertirsi sotto la presenza/controllo di più adulti, esprima in modo molto chiaro l’attuale concezione di infanzia nella società italiana.

È intorno agli anni Settanta che si sviluppa in maniera più incisiva nel campo delle politiche dell’infanzia un discorso sull’esigenze abitative dei bambini sostenuto dalla necessità di dare loro spazio e spazi in città. Richiesti principalmente dai

movimenti femministi come espressione di una rivendicazione delle donne di uscire dallo spazio domestico, e da un ruolo di sole madri e mogli, diventano anche oggetto di discussione e interesse da parte di sociologi, psicologi ma anche urbanisti, architetti e ingegneri attenti alle esigenze del bambino. Rileggendo a distanza di più di vent'anni alcuni dei documenti prodotti in quegli anni stupiscono oltre al sentito interessamento per il tema anche le diagnosi e le soluzioni proposte. Mi riferisco in particolare al caso di un intervento presentato ad un Convegno Internazionale a Berlino nel 1979, per l'Anno internazionale del Bambino, da un rappresentante per l'Italia, Roberto Guiducci. Il convegno intitolato "Abitare con i bambini" ospitava esperti di varie discipline e provenienze geografiche tutti impegnati nel proporre nuovi modi dell'abitare più a misura di bambino. L'intervento permeato dalle tradizionali visioni dell'infanzia in sociologia, e quindi intriso di concetti come socializzazione e trasmissione culturale di valori, si sviluppa sulla base di una duplice visione dei bambini: quelli «giocati» e quelli «che giocano» (1982, p. 135). Secondo l'autore, parafrasando Durkheim ma anche Foucault, i bambini delle società occidentali «non giocano ma sono giocati» e, secondo indagini sociologiche come quella condotta da Livolsi, De Lillo, Schizzerotto (1980) «non si fanno quasi più giocare i bambini, ma li si copre di giocattoli di cui spessissimo il bambino non sa cosa fare». Quello che però colpisce sono le cupe rappresentazioni delle ragioni poste a fondamento di interventi a favore dei "bambini che giocano": una cattiva socializzazione in famiglia, un'esigenza di socializzazione tra pari, il recupero e la prevenzione della delinquenza minorile. Ma, per far meglio comprenderne il tono, citerò le parole di Guiducci:

In società come la nostra in cui sono sempre più evidenti i sintomi di gravi dissesti fra i giovani, si profila pressante la necessità di centri aperti in cui una buona socializzazione pubblica sia in grado di neutralizzare e sostituire, almeno in parte, una cattiva socializzazione privata (*ivi*, p. 137).



O ancora, basandosi sulle interpretazioni psicoanalitiche di Erich Fromm:

«una parte molto importante del processo di socializzazione deve avvenire con i coetanei, gli altri bambini e bambine. Senza di ciò si resta nel circolo narcisistico ed edipico. I campi gioco, anche sotto questo profilo psicoanalitico, si rivelano, quindi, in ogni caso essenziali, indipendentemente dalla crisi più o meno accentuata della famiglia, e dai rapporti più o meno efficaci con i genitori» (*ivi*, p. 138).

Per concludere con l'ultimo spettro della delinquenza minorile:

«Il punto di maggiore difficoltà è apparso subito quello della mancanza di spazi abitabili nelle aree gioco. Senza un tetto non può esistere un punto di riferimento. I gruppi spontanei, che si creano durante le varie attività, finiscono per sciogliersi subito dopo. La vita sociale è labile nell'area o, addirittura, non riesce a formarsi. Allora i punti di riferimento si costituiscono altrove: scantinati, case abbandonate, baracche di periferia, angoli oscuri, margini di città o di quartieri dove la socializzazione avviene male o in modo pessimo fino a iniziazioni sessuali distorte, all'uso di stupefacenti, alla formazione di piccole bande criminali» (*ivi*, p. 140).

Gli spettri evocati non sono probabilmente dissimili da quelli che circolano attualmente nella sfera pubblica, ciò che li differenzia dall'attuale società dell'insicurezza sono le risposte. Se negli anni Settanta-Ottanta la soluzione si individuava nella realizzazione di aree pubbliche per la socializzazione tra coetanei oggi si riconosce principalmente nella famiglia, nello spazio domestico o nello spazio protetto/controllato da operatori adulti una risposta adeguata. Con questo non si vogliono negare le iniziative che saltuariamente coinvolgono singole città nella promozione di una maggiore partecipazione dei bambini nello spazio urbano, ma il significato rischia di rimanere molto circoscritto alla realtà locale in cui viene sviluppato se non è sostenuto anche da politiche di livello nazionale.

L'accento dato alla dimensione nazionale va collocato all'interno della riflessione di Holloway e Valentine (2000) sullo spazio e, in particolare, sui tre

differenti modi di pensare alla spazialità in termini di «luogo, spazi quotidiani e discorsi sulla spazio». Secondo tali autrici, che mutuano questa suddivisione dall'ambito degli studi femministi portati avanti da Laurie *et al.* (1999), non solo il tempo, ma anche il luogo, la contestualizzazione spaziale, contano nella costruzione di differenti infanzie. Essere un bambino in Europa non è lo stesso che esserlo in Africa, così come essere bambini in Inghilterra non è la stessa cosa che esserlo in Italia. Gli altri due approcci fanno riferimento alla dimensione della quotidianità che si concentra sugli spazi quotidiani in cui, e attraverso cui, le vite dei bambini sono costruite e ricostruite e a quella discorsiva che sottolinea come le idee sull'infanzia e quelle sugli spazi si intrecciano e influenzano reciprocamente.

Questa breve digressione è stata necessaria per sottolineare che il modo in cui i rapporti inter-generazionali, e conseguentemente anche quelli intra-generazionali, sono strutturati dipende dal contesto culturale e sociale in cui i bambini vivono e pertanto categorie come il controllo o l'idea di panopticon, spesso adoperate per comprendere l'infanzia occidentale, al contrario possono non essere della stessa utilità per descrivere l'infanzia di un bambino del Sud. O, entrando più nello specifico del caso della ludoteca, seppure attinenti nel definire la situazione possono risultare limitate per spiegare la complessità di uno spazio in cui non solo si esprimono dinamiche tra soggetti nella quotidianità, ma si riflettono anche le «determinanti culturali dell'infanzia e dei comportamenti dei bambini» e «i meccanismi politici e i processi attraverso cui queste sono messe in pratica in ogni tempo» (James, James, 2004, p. 4).

Luoghi come le ludoteche sono pertanto espressione di una cultura italiana dell'infanzia la quale, al pari di molti altri paesi del Nord del mondo, ha subito un processo di «domesticazione» nel corso degli ultimi due secoli. Tale processo «non è semplicemente materiale, nel senso che i bambini spendono sempre più tempo a casa, ma è anche ideologico, nel senso che c'è una tendenza secondo la quale questo è il posto dove i bambini dovrebbero passare il loro tempo» (Holloway e Valentine, 2000, p. 15). Tale convinzione si trasferisce poi anche alle pratiche di accudimento

dei bambini, secondo le quali un bambino, durante i primi anni di vita, dovrebbe crescere all'interno della sfera domestica con la vicinanza di figure familiari.

Questa costruzione ideologica, basata sulla corrispondenza tra spazio domestico, famiglia e infanzia, è accompagnata di pari passo dalla costruzione di uno spazio pubblico dai connotati sempre più cupi e in cui il rischio viene collocato. Si traccia cioè una cesura tra lo spazio privato, sicuro, e quello pubblico, rischioso, in cui ai bambini viene riservato quello privato e precluso quello pubblico a cui possono accedere unicamente con la protezione o il controllo degli adulti (Harden, 2000). Tale separazione e restringimento del raggio di movimento autonomo dei bambini è il risultato di due differenti ma complementari immagini del bambino che hanno dominato storicamente il discorso pubblico (vedi anche capitolo I, par. 2): quella del «bambino dionisiaco» e quella del «bambino apollineo» (Jenks, 1996). Se alla prima viene ricondotta una rappresentazione di un essere dominato da istinti animali e dalla natura selvaggia, al secondo, a seguito di un ripensamento sostenuto intorno alla fine del XVII secolo e rafforzato dall'*Emile* di Rousseau, viene attribuita un'innata bontà e innocenza che solo con la crescita viene corrotta dal mondo sociale in cui vive. Da qui deriva quindi il doppio atteggiamento nei confronti dei bambini, come soggetti da cui proteggerci e controllare o da proteggere, che conduce però al medesimo risultato, il loro allontanamento dallo spazio pubblico, e all'assunto che «le strade appartengono agli adulti e che i bambini dovrebbero essere ammessi nello spazio pubblico quando sono stati socializzati a degli appropriati modi “adulti” di comportamento e uso dello spazio» (Valentine, 2004, p. 13).

Per raggiungere questo scopo i bambini vengono collocati in quelle che possiamo, date le loro finalità, conseguentemente definire come delle “anticamere” dello spazio pubblico: la casa, la scuola o luoghi ricreativi in cui passare il tempo extrascolastico.

Nei paesi democratici industrializzati, si sviluppò un largo consenso intorno al principio che i bambini non dovessero lavorare, ma piuttosto imparare e giocare all'interno di spazi progettati e costruiti con queste specifiche finalità. Spazi pubblici frequentabili liberamente dai bambini non erano più accettabili e gli scenari culturali delle vite private dei bambini vennero cambiati completamente con modificazioni sia nell'architettura che negli oggetti della vita quotidiana (Gutman, De Coninck-Smith, 2008).

Anche il tempo libero subisce quindi un processo di istituzionalizzazione (Qvortrup, 1991; Näsman, 1994) venendo ricompreso all'interno dei servizi formalizzati per l'infanzia in cui sia le modalità di accesso (iscrizione e pagamento di una quota di registrazione), che quelle di svolgimento delle attività -divise spesso per gruppi d'età, in luoghi separati e condotte spesso da staff professionale- aumentando la standardizzazione e l'omologazione ne limitano l'autonomia.

Parallelamente all'istituzionalizzazione del tempo libero si sviluppa anche un fenomeno nuovo ma in linea con gli assunti sull'infanzia e gli spazi appena menzionati: la «commercializzazione dello spazio di divertimento» dei bambini (McKendrick, Bradford, Fielder, 2000). Se lo spazio esterno è dominato dalla «geografia delle paure genitoriali» (Valentine, 2004), identificate nel pericolo dell'estraneo e dell'aumento del traffico nelle strade, nella paura della pedofilia, della violenza e uccisione dei bambini e della stessa violenza da parte di bambini indisciplinati non ci si deve stupire che nella società contemporanea il legame tra bambini e spazio domestico sia non solo più saldo ma addirittura rafforzato. Parimenti il gioco che un tempo si svolgeva al di fuori delle mura domestiche e fuori dal controllo genitoriale, nelle strade, nelle piazze o nei parchi, è stato sempre più ristretto alla casa o a delle aree delimitate, protette e sicure, previste per questa finalità dagli adulti. Fa notare Valentine come la produzione di discorsi allarmistici, attraverso un continuo bombardamento mediatico su crimini violenti contro i bambini a livello globale, produca una distorsione delle paure locali alzando la soglia di consapevolezza dei genitori su rari ed estremi casi di violenza, che causano una restrizione eccessiva della libertà spaziale dei loro figli.

Paradossalmente, dunque, con la crescita di conoscenza del mondo delle persone si restringe l'esperienza del mondo locale dei loro figli, (Valentine, 2004, p. 15).

Attraverso Simmel si potrebbe pertanto affermare che il processo di intellettualizzazione dell'esperienza, che segna il passaggio dalle società tradizionali alla modernità, o di "disembedding", come definito da Giddens (2005), porta ad un'astrazione della dimensione spaziale per gli adulti ma le ricadute in termini spaziali concreti, locali, in questo caso sarebbero soprattutto per i bambini. Mentre cioè gli adulti si legano intellettualmente ad una comunità globale, fatta di paure e rischi ma anche di libertà, ai bambini viene lasciata una localizzazione ben precisa e definita (la casa, la scuola o l'associazione ricreativa) come forma di appartenenza, i cui margini di libertà sono regolati dalle paure degli adulti.

Recenti studi sull'uso delle nuove tecnologie da parte dei bambini (Aarsand, Aronsson, 2007; Marsh, 2005; Holloway, Valentine, 2003) mostrano come anche essi godano di questa modificazione dell'esperienza spazio-temporale, nel senso di un'astrazione della relazione, attraverso l'utilizzo di internet e la creazione di realtà virtuali. Internet fungerebbe da moltiplicatore di esperienze, proprio nello stesso senso vissuto dagli adulti, attraverso cui riescono a superare i confini spaziali, localizzati fisicamente, in cui sono relegati (McNamee, 2000). Se poi si considera che un computer con l'accesso a internet è una dotazione molto comune per quella camera all'interno della quale il bambino occidentale è collocato dagli adulti, si potrebbe pertanto scoprire che in questo mondo virtuale i bambini costruiscano un loro spazio di resistenza ad un continuo regime di controllo. Di fatto però la geografia delle paure genitoriali si sta estendendo anche su tali spazi, per il rischio percepito che il "pericolo esterno" entri dentro il "sicuro" spazio privato attraverso i canali del web. Se pertanto dalla prospettiva dei bambini internet è un modo per accedere alla sfera pubblica e sperimentare quella libertà e autonomia che nello spazio pubblico non hanno, per i genitori è al contrario la porta di accesso di un

rischio localizzato nella sfera pubblica che vuole entrare all'interno di uno spazio domestico protetto. Laddove quindi i confini tra pubblico e privato cominciano a vacillare sotto i colpi delle trasformazioni della società, di tutto un sistema produttivo, dell'organizzazione del lavoro, delle relazioni tra generi anche la casa comincia a perdere quei connotati di roccaforte della sfera intima e il controllo agisce su quello stesso spazio che la rende meno sicura. Nel caso dei bambini, quindi, internet e il suo uso divengono sempre più un terreno di controllo adulto al pari di quello fisico del mondo esterno.

Tuttavia se parallelamente alla crescita delle paure si procede ad una restrizione delle aree di gioco esterne per i bambini è pur vero che tale processo non è fatto solo di tagli ma, specialmente per i bambini dei paesi industrializzati, con la crescita della ricchezza della famiglia anche di un aumento di giocattoli commerciali da acquistare. Il processo di demonizzazione dello spazio pubblico e di *sacralizzazione* dello spazio domestico si compie dunque di pari passo con quello di *mercificazione* dello spazio domestico attraverso l'acquisto di giocattoli pensati per uno luogo chiuso e un gioco spesso individuale.

Questo processo, che possiamo ricomprendere all'interno di un più ampio sistema di mercificazione dell'infanzia, che vede i bambini sia come oggetto di consumo che come consumatori (Cook, 2004), si sviluppa parallelamente all'esterno attraverso la commercializzazione degli spazi di gioco. Si tratta generalmente di aree, talvolta all'aperto ma più spesso al chiuso, attrezzate con giocattoli e superfici morbide in cui i bambini possono giocare liberamente tra loro e con il materiale fornito. Gli adulti sono responsabili per i comportamenti e l'incolumità dei bambini, hanno un accesso limitato all'area di gioco ma hanno un'area riservata lungo tutto il perimetro della zona gioco da cui possono guardarli.

Intorno agli anni '90 si assiste al proliferare di queste aree gioco, spesso chiamate in inglese "baby parking", all'interno di centri commerciali, stazioni, aeroporti, navi, ristoranti che affermano il «diritto dei bambini a spazi di gioco in parti di edifici che erano finora percepite come dominio pressoché esclusivo degli

adulti» (McKendrick, Bradford, Fielder, 2000, p. 101). L'idea è quindi quella che i bambini possano nuovamente giocare fuori casa ma solo all'interno di aree designate e riconosciute come sicure dagli adulti e comunque sempre sotto il loro sguardo.

Le ludoteche sono figlie di questa stessa cultura di addomesticamento del gioco infantile e sono il prodotto in termini spaziali di una società del rischio (Beck, 2000) su cui si costruisce la moderna idea occidentale d'infanzia e da cui gli stessi mondi di vita quotidiana dei bambini sono influenzati (Scott, Jackson, Backett-Milburn, 1998).

Le ludoteche possono assumere varie configurazioni: private o pubbliche, a pagamento o gratuite, con servizio di custodia o solo di coordinamento delle attività ludiche dei bambini che devono a quel punto essere accompagnati durante la loro permanenza da un adulto familiare. Per la maggior parte sono spazi di gioco al chiuso che quasi non si differenziano da una camera di un bambino, se non per le dimensioni o per la mancanza di un letto. La ludoteca appare quindi come una dislocazione nello spazio pubblico della camera dei bambini: è protetta come lo spazio domestico, è «familiare»- come mi hanno detto molte madri per descriverla- si fa merenda, proprio come a casa e ci sono sempre uno o più adulti a “guardare” i bambini per renderla sicura. In più offre la possibilità di un incontro mediato, sia per il bambino che per l'adulto, con lo spazio pubblico, riducendo al minimo i rischi percepiti e allo stesso tempo aumentando la possibilità di controllo del genitore che così «può vedere come suo figlio o sua figlia gioca con gli altri bambini». Su questo intreccio tra sicurezza, diritto al gioco, familiarità, controllo e spazio protetto si basa dunque il proliferare di queste “istituzioni del gioco” che contribuiscono a rafforzare un'immagine del bambino da proteggere nonostante ne promuovano esplicitamente l'autonomia (James, Jenks, Prout, 2002).

Anche lo spazio ludoteca si inserisce quindi all'interno di un processo di istituzionalizzazione dell'infanzia e di «compartimentalizzazione» dei bambini che li colloca in uno spazio distinto da quello degli adulti «esacerbando uno dei più

importanti elementi della moderna concettualizzazione dell'infanzia: la separazione spaziale» (Smith, Barker, 2000, p. 246). Questa separatezza si esprime anche attraverso una serie di pratiche culturali che enfatizzano la distinzione dei bambini dagli adulti e la ludoteca rafforza tale principio non solo spazialmente ma anche attraverso la finalità principale ed esplicita della sua esistenza: il diritto al gioco. Di che gioco parlano però queste istituzioni quando dicono di promuovere il gioco? Del gioco dei bambini, in cui sono essi stessi a darne internamente il *sensò*, o di un gioco pensato dagli adulti come esperienza educativa, figlio di una cultura che divide la realtà tra gioco e lavoro e comprime l'insieme delle esperienze infantili nel lato ludico di questa dicotomia?

Una severa critica a questo processo di separazione dell'infanzia, descritta come un'idea che nel ventesimo secolo «con uno svilente psicologismo è riuscita ad alienare il progetto di vita del bambino dalla sua realtà esistenziale», proviene da Valerie Polakov. Secondo la quale:

abbiamo separato i bambini dal mondo del lavoro; abbiamo diviso il gioco dal lavoro; abbiamo negato valore al contributo dei bambini alle forme culturali della vita quotidiana. Noi infantilizziamo le percezioni dei bambini e “scolarizziamo” le loro menti attraverso la domesticazione della loro curiosità critica e consapevolezza (1992, p. 8).

Al di là dei toni talvolta allarmistici<sup>53</sup> dell'autrice quello che sicuramente le sue parole identificano è il delinearsi di questa suddivisione spaziale e culturale tra bambini e adulti, in cui nella collocazione dei bambini unicamente nella sfera ludica, o altrimenti nella scuola, si esprime un intento da parte degli adulti di *infantilizzarli*. Una rappresentazione questa che mistifica l'esperienza dei bambini attraverso una svalutazione della stessa attività del giocare, rappresentato nel senso

---

<sup>53</sup> Bisogna anche considerare che il testo è una riedizione rivista e aggiornata di quanto scrisse nel 1982, il linguaggio che adotta va quindi contestualizzato rispetto al periodo, presumibilmente fine anni Settanta, in cui fece ricerca.



comune come un qualcosa di poca importanza e sicuramente marginale rispetto ad altre attività.

Osservando il campo di gioco della scuola, ho visto non solo gioco ma anche seri e decisivi incontri. Sono stata testimone di rabbia, lacrime e fastidi, così come di sport e di beffe, (Thorne, 1993, p. 6).

Il gioco è *socievolezza* (Simmel, 1917) ma è anche un'attività molto seria attraverso cui si *giocano* potere e *riconoscimento* (Honneth, 1993). Quando però tale attività si svolge sotto lo sguardo, e talvolta la partecipazione, di adulti la configurazione del gioco cambia forma poiché non ci sono più solo socievolezza e un riconoscimento tra pari ma anche altre dinamiche intergenerazionali tra bambini e adulti.

Resta dunque da domandarsi che *forma* prenda il gioco e quindi l'infanzia in una ludoteca e cosa ne sia per i bambini cresciuti in una società del rischio -che ha proiettato su di loro tutte le maggiori ansie e fobie sociali- della libertà, conosciuta dalla generazione dei loro genitori, di correre il rischio di fare qualcosa di *imprevisto*.

Un recente rapporto Unicef sullo stato di benessere dei bambini nei paesi ricchi mostra comparativamente come i bambini che godono di maggiore libertà nella prima infanzia (Paesi Bassi e Scandinavia) raggiungono i più alti livelli di benessere e i migliori risultati riguardo a relazioni in famiglia e con coetanei, benessere nel sistema scolastico, comportamenti e rischi (Unicef, 2007). L'Italia in questo quadro si colloca ad un livello intermedio -decimo posto- soprattutto per il ruolo centrale ricoperto dalla famiglia nella cura e protezione del bambino, ma agli ultimi posti rispetto al benessere nel sistema scolastico dati i bassi rendimenti scolastici e l'alta percentuale di adolescenti che dopo i quindici anni non prosegue gli studi. Un'interpretazione innovativa di questi dati e del significato che la "privazione infantile" può assumere nei paesi ricchi proviene dal mondo anglosassone, dove i

bambini risultano all'ultimo posto in quanto a benessere e ai primi posti per uso di alcolici sotto i quindici anni e per condotte sociali a rischio. Tim Gill individua proprio nella progressiva restrizione della libertà di agire dei bambini dei paesi del Nord del mondo, parallelamente ad un crescente controllo e sorveglianza da parte degli adulti, una forma di deprivazione che sarebbe all'origine di molto malessere non solo nella prima infanzia ma specialmente nell'adolescenza non appena viene raggiunto un certo livello di indipendenza (2008). La mancanza di possibilità di fare esperienze in autonomia e in libertà assumendosi anche la responsabilità di correre dei rischi, avrebbe, infatti, ricadute negative sul benessere dell'infanzia provocando molti disagi psichici e un profondo senso di inadeguatezza rispetto al confronto con nuove situazioni (Gill, 2007). Ricadute su cui riflettere tanto più in una *società dell'incertezza* dove la certezza e la sicurezza spazio-temporale della vita quotidiana si è frammentata in una pluralità di situazioni dai molteplici significati e la capacità di saper *cogliere* l'imprevisto è ciò che fa del singolo individuo una persona in grado di agire socialmente. Il vero rischio che si intravede pertanto in una «società contraria al rischio» è che un'infanzia così protetta possa vivere un'esperienza in sottrazione anziché in crescita dei propri diritti. Le innumerevoli iniziative che stanno nascendo a favore della partecipazione sono sicuramente una risposta a patto che gli *stakeholder* e i promotori lascino più spazio all'imprevisto e all'*agency* dei bambini sin dall'avvio del percorso partecipativo (Hart, 1997; Hinton *et al*, 2008; Coad, Evans, 2008).

Il gioco all'interno di questo progressivo processo di restringimento della libertà dei bambini, sostenuto parimenti da un crescente riconoscimento come attori sociali e cittadini, ha subito una stessa *normalizzazione* che rischia di epurarlo di parte di quei suoi elementi costitutivi come l'incertezza, il rischio e l'imprevisto. La ludoteca finisce così per svolgere solo una funzione di simulacro del gioco, utile al mondo adulto per la continua riaffermazione di una retorica dell'"infanzia che gioca". Retorica strumentale ad una separazione degli spazi e dei ruoli e ad un

mantenimento dei bambini in una posizione subordinata rispetto al mondo adulto specialmente in termini di potere economico e quindi decisionale.<sup>54</sup>

Il significato che l'esperienza dell'incontro con il mondo esterno, non mediato da un adulto, può avere per un bambino si ritrova ormai quasi solo nella letteratura. Ne offrono un poetico esempio i versi di Robert Louis Stevenson in cui si coglie l'euforia della libertà di un bambino così come una repentina malinconia non appena la sola voce della madre entra nella scena provocando una brusca interruzione di quell'incontro.

Laggiù, accanto ad una pozza lucente  
ho scoperto un continente:  
una valletta profonda quasi un metro  
vicino all'acqua ferma come vetro.  
Nel rosso e giallo vedi mischiate ginestra ed erica fiorite d'estate.

La piccola pozza è diventata il mio mare,  
il dosso la mia montagna da scalare,  
perché sono piccolo, come si sa.  
Ho armato una nave e fatto una città  
ho esplorato con cura le caverne,  
le ho battezzate e forse rese eterne.

E tutto questo era il mio reame,  
i passerotti in volo in alto a sciame,  
i pesciolini nuotanti nel fondo,  
io ero il re e questo era il mondo:  
per me le api ronzavano il canto

---

<sup>54</sup> Nella modernità liquida dell'*homo consumens* (Bauman, 2007) in cui la costruzione dell'identità individuale, così come l'accesso ai servizi, è sempre più legato alla *capacità* di consumare e non più solo di produrre, i bambini si trovano ad occupare una posizione critica poiché uno dei maggiori vincoli, specie nei paesi occidentali, ad una *sostanziale* attuazione del diritto di partecipazione dei bambini nella sfera privata e pubblica risiede proprio nella loro dipendenza economica dai genitori.

per me il volo dei cigni e il loro incanto.

Ho finto che non ci sia mare più fondo  
né più vasta pianura in tutto il mondo,  
e che il mio impero non avesse confine,  
quando ho sentito mamma, alla fine,  
fuori di casa che chiamava me,  
perché era sera ed era pronto il tè.

*Così ho dovuto abbandonare la mia valle  
alzarmi e lasciare quel mare alle spalle,  
i miei declivi e la mia ginestra,  
e mentre mi avvicinavo alla finestra  
Cummy sembrava altissima in soggiorno  
e grandi e fredde le stanze d'intorno* (Stevenson, 1997, p. 99).

Mantenendo questa immagine nella mente, e perché no, anche l'emozione che può aver suscitato vorrei dunque che il lettore entrasse all'interno della ludoteca di quartiere in cui ho svolto la mia seconda osservazione etnografica.

## 2 La riproduzione dei confini. «Qui dentro non è come là fuori»

### Il primo contatto con la ludoteca

La ludoteca si trova al piano terra all'interno di un cortile di cemento recintato con al centro un grande platano che ricorda un po' il Gigante della fiaba di Oscar Wilde "Il gigante egoista". Oltre a questa poetica presenza ci sono il bar del Circolo, frequentato dagli anziani e da alcuni abitanti del quartiere, e altre due associazioni sportive dalle insegne impolverate. Gli uffici dell'Arci Ragazzi si trovano invece al primo piano in cima ad una mezza rampa di scale.

Quel giorno mi sono decisa a conoscerli, salite le scale ho quindi bussato e, aprendo la porta, ho trovato una ragazza giovane molto disponibile e sorridente. Si chiama Marina ed è una delle responsabili dell'Arci Ragazzi. Mi sono presentata dicendole cosa studiavo e cosa mi sarebbe interessato fare con loro nella ludoteca. Lei si è mostrata subito incuriosita e ben disposta rispetto alla mia richiesta di fare ricerca etnografica e, dopo una lunga conversazione in cui mi ha descritto con passione come lavora l'Arciragazzi, mi ha proposto di visitare direttamente la Ludoteca al piano terra. Ovviamente questo era solo un primo incontro, sulla base degli accordi presi lei avrebbe parlato della mia proposta al Direttivo dell'Associazione e poi mi avrebbero fatto sapere se avrebbero accettato la mia richiesta.

### L'ingresso

Sono entrata dentro la ludoteca, i bambini non c'erano perché lo spazio apre solo il pomeriggio e così, come già mi era successo per la Comunità educativa, ho visitato lo spazio disabitato dalle voci e dai corpi dei bambini prima di poterli conoscere personalmente.

La prima cosa che mi ha colpito è stato un forte odore di muffa ma l'entusiasmo con cui Marina me lo descriveva trasmetteva il senso di uno spazio ricco nonostante le luci a neon, l'aspetto un po' vecchio degli infissi ma soprattutto rispetto al rischio di non averne nemmeno uno. Era comunque uno spazio in linea rispetto a quelli in cui si lavora normalmente con l'infanzia in Italia, con infrastrutture vecchie, senza

adeguati dispositivi anti-infortunio e senza alcuna progettazione *child-centred* alla base. Era uno di quei grandi ambienti che cambia aspetto a seconda di chi lo abita ma che in fondo non *veste* perfettamente nessuno dei suoi *abitanti* forse perché non è mai stato pensato per essere abitato.

Entrando ci si trova in uno spazio «più informativo»: un'anticamera «dove i bambini si cambiano» e in cui c'è una bacheca dove vengono appesi annunci su attività ludiche ed eventuali iniziative specifiche della ludoteca. Gli annunci sembrano però più rivolti ai genitori che ai bambini anche perché la bacheca è appesa in alto ad altezza di adulto più che di bambino. Da quello spazio si entra attraverso un varco senza porta nella stanza della ludoteca dove sono i giocattoli, riposti lungo tutto il perimetro della camera, i disegni e i piccoli manufatti dei laboratori. La parete centrale è affrescata con un grande disegno colorato che raffigura alberi, fiori, piccoli uccelli e qualche altro volatile. Pare che abbiano “ereditato” questi affreschi da una scuola materna che negli anni passati aveva la sede in quello stesso spazio e quando sono subentrati con la ludoteca abbiano deciso per mancanza di tempo di tenerli senza troppa convinzione. La camera è abbastanza luminosa, a forma rettangolare, e ha una porta finestra con il maniglione di sicurezza che dà verso il cortiletto di cemento da cui si arriva per entrare in ludoteca.

Proseguendo lungo la stessa direzione da cui si è entrati si ha una porta di legno da cui si può accedere a quello che viene chiamato lo “spazio morbido”: una camera con dei materassi, dei cuscini di plastica soffici, uno scivolo morbido e una piscina di gomma piena di palline di plastica colorate in cui i bambini possono muoversi e giocare liberamente. È una camera molto colorata però le pareti sono spoglie eccetto quello che dà verso il cortiletto interno in cui c'è un cartellone con gli autoritratti dei bambini e i loro nomi.

Marina mi descrive lo “Spazio morbido”

Mentre mi fa vedere lo spazio morbido e mi spiega come funziona Marina mi dice:-  
«Questo è uno spazio dove il bambino esercita un'attività motoria perché vedi sempre di più fuori ai bambini viene detto “non fare quello”, oppure “stai attento”, “non comportarti così”, “non toccare” e invece qui possono tuffarsi e fare maggiormente tutto quello che vogliono con il corpo. È uno spazio in cui si sta senza le scarpe, per cui i bambini entrano, si tolgono le scarpe e le mettono qui nella scarpiera. E anche un adulto se vuole entrare deve togliersi le scarpe. Qui si entra solo quando lo dice l'educatrice, non si può stare sempre. Ad un certo punto del pomeriggio l'educatrice dice che si può andare nello spazio morbido e apre la porta».

Dopo avermi illustrato il “funzionamento” dello spazio morbido usciamo dalla stanza e mentre Marina chiude la porta mi cade l'occhio su un foglio bianco scritto a mano con un pennarello celeste dove leggo “Regole dello Spazio Morbido”. Non posso leggere sfacciatamente il regolamento perché Marina mi sta continuando a parlare ma anche perché mi rendo immediatamente conto che quel foglio è un po' in contraddizione rispetto a quanto mi ha appena detto. Leggo giusto l'inizio di ogni regola “NON SI PUO' ENTRARE CON LE SCARPE” , poi vado a capo “NON SI LANCIANO LE PALLINE...”, poi di nuovo a capo un altro “NON SI GRIDA...” e ancora sotto “NON SI ...”. Questa volta il foglio è attaccato a metà della porta, più ad altezza di bambino.

*Ricapitolando quindi:*

*1) lo spazio morbido è separato dal resto della ludoteca, sta in una camera a parte, a cui si accede attraverso una porta che, dal suo racconto, sembra essere sempre chiusa sino a quando l'educatrice non dà il permesso ai bambini di entrare;*

*2) i bambini possono entrare solo quando l'educatrice decide che è il momento per lo spazio morbido;*

*3) c'è un regolamento ben visibile prima di entrare che stabilisce le regole, attraverso dei divieti, secondo cui si deve stare in questo spazio di libertà.*

### Gli angoli della ludoteca

Marina continua ad illustrarmi la stanza gioco/giocattoli. «Qui hanno vari angoli in cui giocare: qui hanno l'angolo del simbolico»-indicando una piccola cucina a misura di bambino- «qui l'angolo del travestimento»- indicando un pezzo di muro in cui è appesa una maschera con a fianco un foglio dove è scritto a matita “angolo del travestimento”- «e qui poi i bambini si muovono liberamente», indicando il restante spazio della stanza.

*Ritorna questa rappresentazione che mi aveva dato anche il Direttore del Centro Internazionale delle ludoteche secondo la quale ogni giocattolo, o gioco, deve sviluppare ed «attivare» determinate competenze del bambino. Cos'è lo spazio del simbolico??? Cos'è lo spazio del travestimento? I bambini hanno veramente bisogno di avere queste guide e queste etichette? Non esercitano forse la dimensione simbolica anche con le macchinine oppure con il travestimento, immaginando di essere dei piloti, o ancora muovendosi liberamente con il corpo?*

Mentre finisce di illustrarmi la ludoteca nel suo insieme e il suo funzionamento, Marina mi dice:

«Qui dentro non è come là fuori: questo è uno spazio più a misura di bambino. Fuori sono sempre i bambini che devono adattarsi al mondo degli adulti qui è il contrario. Ad esempio, vedi, ci sono le sedie piccole per cui se l'adulto si vuole sedere si deve adeguare a queste sedie».

*(Nota etnografica, 4-02-08)*

Entrare dentro la ludoteca è stato come varcare la soglia di un altro mondo.

Credo sia normale quando si entra in uno spazio che non si conosce provare questa estraneità e sentirne l'alterità, ma gli spazi per i bambini sono così caratterizzati dai disegni pasticciati, i colori accesi, le “cose infantili” che sbucano da ogni angolo, che la sensazione di *attraversamento* è molto ben definita. Anche rispetto alla Comunità educativa qui tutto è più colorato e *abitato*. È strano definire



con un riferimento alla dimensione abitativa uno spazio gioco e non aver percepito la stessa dimensione in uno spazio realmente abitativo come la Comunità educativa (cfr. p. 73), ma questo fa probabilmente parte delle differenze che lungo questo percorso etnografico emergeranno. In ludoteca si imbrattano le pareti con i colori e con i disegni, si arredano gli spazi con i “prodotti” dei laboratori e, proprio come non era in Comunità, sembra che qui si voglia marcare il passaggio ed evidenziare la presenza dei bambini. D'altronde Marina me l'aveva ripetuto più volte «qui dentro non è come là fuori», questo spazio è «a misura di bambino». È tornata per due volte questa visione dicotomica tra spazio esterno e spazio interno secondo la quale ai bambini fuori sono imposte determinate regole e invece lì dentro «il bambino può», «le cose sono per i bambini», «è diverso». La forte differenziazione è allo stesso tempo espressione di un'*alterità spaziale* che si realizza tramite separazione. Da una parte abbiamo lo spazio pubblico occupato dagli adulti in funzione e a misura dei loro bisogni e delle loro paure e al suo interno vengono designati degli istituti specifici volti alla cura del bambino. I bambini quindi vivono passando la maggior parte del loro tempo in spazi separati da quelli abitati ordinariamente dagli adulti, raggruppati e confinati in luoghi gestiti da un numero ristretto di operatori incaricati della loro protezione, controllo, sviluppo, cura e divertimento. La promozione del divertimento attraverso il gioco è forse una delle più recenti finalità degli spazi per bambini e la ludoteca è il luogo che risponde primariamente a questa esigenza.

La ludoteca è un posto dove:

-si va per giocare;

-il bambino può scegliere liberamente il tipo di gioco che vuole fare senza l'intervento di nessuno;

-si mettono a disposizione il maggior numero di oggetti sistemati in modo che il bambino possa arrivare a prenderli da solo (se questo non avviene rimangono dei buchi nello spettro di possibilità e di giochi possibili);

-in caso di difficoltà del bambino il ludotecario può proporgli un suo intervento, (G., *Testimone privilegiato*).

Nella loro vita quotidiana i bambini spendono il proprio tempo principalmente in tre differenti setting (casa, scuola e istituti ricreativi) progettati dagli adulti come “luoghi *per* bambini”. La ludoteca è sicuramente, come si evince anche dalle parole del testimone privilegiato, un luogo pensato dagli adulti per i bambini e quindi necessariamente caratterizzato dalle loro visioni e *ideologie* su cosa sia una “buona infanzia”.<sup>55</sup> Non sempre però queste corrispondono alle possibili sfaccettature della cultura spaziale infantile, non sempre cioè i luoghi *per* i bambini sono i luoghi *dei* bambini, quelli informali di cui loro si appropriano autonomamente (Rasmussen, 2004). Questa distinzione apre quindi ad una visione critica degli spazi e al riconoscimento di una dimensione generazionale sottesa nella loro ideazione ma anche, come vedremo in ludoteca, nella loro gestione quotidiana.

Quando si parla di spazio per i bambini noi necessariamente comprendiamo gli adulti che per primi *costruiscono l'infanzia* in modi differenti. Non possiamo isolare i bambini dalla loro esperienza sociale con gli adulti, (Sibley, 1995, p. 130).

Tale riconoscimento non dice però ancora nulla della forma che le relazioni adulto-bambino possono assumere all'interno di uno spettro di possibilità che può oscillare, in maniera anche discontinua, da un basso grado di direttività ad uno fortemente gerarchico. La ludoteca viene presentata come un luogo per i bambini dove essi, varcata la soglia, possono trovare quella libertà di relazione con sé stessi e con l'ambiente circostante che nel contesto esterno non trovano.

---

<sup>55</sup> Schwartzman (1979), cit. in Bondioli (2002, p. 23), utilizza in un volume dedicato all'antropologia del gioco infantile il termine “ideologie” per definire le idee dominanti sull'infanzia, contenute e poste a fondamento di alcune teorie del gioco, dello sviluppo e della cultura.

L'intento di questa etnografia è stato dunque quello di capire quanto questo luogo fosse anche uno *spazio dei bambini*<sup>56</sup> e se, quanto promesso a parole dagli educatori e nello statuto della ludoteca, corrispondesse all'uso che ne facevano poi direttamente i bambini. Come più chiaramente afferma De Certeau:

La presenza e la circolazione di una rappresentazione (imposta come codice di promozione socio-economica da predicatori, educatori o divulgatori) non ci dice nulla di ciò che significa per i suoi utilizzatori. Prima bisogna analizzare come viene manipolata da chi non l'ha creata. E solo allora si può valutare lo scarto e la somiglianza fra la produzione dell'immagine e quella secondaria che si cela nei procedimenti con cui viene utilizzata (2001, p. 8).

L'invito è quindi ad andare oltre la soglia della rappresentazione e coglierne gli "scarti", o le somiglianze, rispetto alle traiettorie di chi la *utilizza*<sup>57</sup> quotidianamente.

Analizzando la presentazione che Marina mi offriva della ludoteca non riuscivo a cogliere pienamente la distinzione che lei mi presentava rispetto allo spazio esterno ma anzi nel piccolo quel luogo mi sembrava riprodurre le stesse dinamiche presenti nello spazio pubblico e le stesse regole con cui gli adulti delimitano lo spazio dei bambini all'esterno.

*(Nota etnografica, 4-02-08)*

L'educatore riconosce che fuori i bambini non hanno né spazi né libertà di esprimersi liberamente con il loro corpo, così ricrea *per loro* uno spazio apposito

---

<sup>56</sup> Utilizzo in questo caso la distinzione tra "luogo" e "spazio" offerta da De Certeau secondo la quale lo spazio è «l'effetto prodotto dalle operazioni che lo orientano, lo circostanziano, lo temporalizzano, e lo fanno funzionare come unità polivalente di programmi conflittuali o di prossimità contrattuali. Lo spazio sarebbe rispetto al luogo ciò che diventa la parola quando è parlata [...]. Insomma, *lo spazio è un luogo praticato*», (De Certeau, 2001).

<sup>57</sup> Nuovamente il riferimento è a De Certeau il quale considera l'uso, o il consumo, di un «oggetto sociale» prodotto dall'ordine economico dominante come un modo creativo di rispondere al sistema: un'attività creativa, «astuta» e «dispersa» che può anche sovvertire il significato originariamente posseduto.

per «sviluppare quelle attività motorie che altrimenti i bambini non esprimerebbero», ma oltre a simulare una situazione di libertà ne definisce le modalità di ingresso e di utilizzo. È l'adulto/operatore che stabilisce, come nel caso dello "spazio morbido", l'ora in cui si entra, è lui che apre la porta e definisce attraverso dei divieti come si può stare al suo interno. Gli educatori però non sembrano avere consapevolezza di questo micro dispositivo di controllo, riescono a riconoscerne l'influenza a livello macro nella società ma non si rendono conto, nonostante tutta la riflessività fatta sul loro lavoro, che in quello spazio ne ripropongono le stesse dinamiche.

Anche rispetto al corpo continuano a riprodurre una visione separata, come se il corpo dei bambini non esistesse durante ogni attività che svolgono, e per questo dedicano ad un tempo e spazio ben definito l'espressione della corporeità. Assegnando uno spazio e un momento definito all'"uso" del corpo sembrano in qualche modo riaffermare un'attribuzione di sole pulsioni e istintività al corpo distinta da quella simbolica e razionale legata al cervello.

Il processo di separazione del bambino dal mondo degli adulti si realizza anche e soprattutto attraverso la «negazione/superamento del suo corpo infantile» che egli subisce sin dalla nascita con un progressivo disciplinamento della sua dimensione corporea e con la regolazione spazio-temporale dei suoi impulsi fisici che seguono più le necessità pratiche della famiglia o della società che quelle di un suo tempo interno (Saraceno, 1979, p. 147).<sup>58</sup>

Se è vero che le soglie simboleggiano l'inizio di un nuovo status (Van Genep,

---

<sup>58</sup> A questo riguardo una prospettiva diacronica aiuterebbe a comprendere che il rapporto tra infanzia e corporeità non è stato sempre improntato alla negazione di tali pulsioni ma bensì, ancora sino al XVI secolo, tutte le pratiche e i discorsi legati al sesso erano oggetto di educazione e lasciati esprimere liberamente al bambino sin dai primi anni, (Ariès, 1976). È verso la fine del 1500 che si comincia ad assistere, con la controriforma, ad una moralizzazione dei costumi (Elias, 1996) caratterizzata da un senso della "decenza" e del "pudore" specialmente verso i bambini, segno del progressivo imporsi di una rappresentazione dell'infanzia come «età dell'innocenza» da preservare e proteggere (cfr. Parte Prima, cap. I, par. 2).

1981) si può affermare che l'apertura della porta dello "spazio morbido" simboleggi il passaggio del bambino ad uno "stato naturale" che non solo riafferma uno stereotipo di un'infanzia istintuale ma anche la necessità di una separazione degli spazi che non mette in discussione la rappresentazione dello spazio pubblico come spazio per gli adulti. La stessa ritualità, successivamente osservata, con cui viene consentito l'accesso a quello "spazio di libertà" ne amplifica, oltre al desiderio dei bambini di potervi accedere, anche *l'alterità*. Uno spazio *altro* desiderato ma proibito, in cui si va «solo se ci si comporta bene» e in cui come "là fuori" è l'adulto che mantiene il potere decisionale concedendo o vietando l'accesso e definendo le regole di comportamento.

Appena Ilenia, la ludotecaria, ha detto «ora si entra nello spazio morbido», alcune bambine sono saltate in piedi gridando di felicità. Ilenia si è messa davanti alla porta chiusa, ha organizzato i pochi bambini davanti a lei e poi ha aperto la porta. Oggi sono entrati Giada ed Eleonora, di cinque anni, e Gustavo che ne ha tre.

Non appena i bambini sono entrati Ilenia ha detto «Bambini non si urla qui dentro, se no viene mal di testa». Le bambine inizialmente si sono adeguate ma dopo poco hanno iniziato ad urlare e lei di nuovo con un tono di voce più alto «Bambine, cosa ho detto? Non si grida».

*(Nota etnografica, 3-03-2008)*

Anche gli altri spazi interni alla ludoteca, chiamati "gli angoli della ludoteca", sembrano esprimere una geometria educativa secondo la quale ogni gioco deve adempiere ad una determinata funzione.

Ogni giocattolo sviluppa determinate competenze e un ludotecario deve accertarsi che il suo parco giocattoli copra tutte le esigenze e tutto lo scibile. La classificazione dei giochi avviene attraverso l'osservazione dei diversi tipi di abilità che possono essere presenti nell'atto del giocare e attraverso le funzioni che il gioco può attivare. Un buon ludotecario deve garantire

che nella sua ludoteca tutte le funzioni siano potenzialmente attivabili, (*G., Testimone privilegiato*).

E così dentro la ludoteca si trovano “l’angolo del travestimento”, “l’angolo del simbolico”, “l’angolo della lettura” e “l’angolo delle costruzioni” che orientano dall’alto il gioco del bambino secondo visioni dell’infanzia ancora legate ai modelli della psicologia evolutiva e della pedagogia, rintracciabili sia nella configurazione spaziale che nei discorsi delle educatrici. Uno *spazio rappresentato* (Lefebvre, 1976) dunque ad immagine di quel bambino ideale, di quell’adulto migliore che la società proietta su ogni bambino presente. Uno luogo funzionale allo sviluppo di un buon cittadino futuro, costruito sulla retorica della promozione del benessere dell’infanzia ma che rischia di perdere di vista il bambino e la sua esperienza di vita quotidiana.

La ludoteca risulta infatti ambigualmente collocata tra una dimensione temporale presente e una futura poiché nonostante operi nel quotidiano con i bambini, l’agire degli educatori è orientato secondo un *dover essere* che rimanda al raggiungimento di un risultato futuro. È la transizione alla vita adulta il *frame* all’interno di cui si colloca l’agire delle operatrici che pur lavorando con i bambini “qui e ora” ne pospongono il significato sostanziale nello spazio metaforico “dell’adulto che sarà”. In questo contesto continua pertanto ad essere il paradigma educativo, sia in veste formale che informale, la dimensione centrale all’interno di cui leggere le relazioni tra adulti e bambini, per il ruolo che l’educazione svolge nelle vite dei bambini rinforzando le aspettative degli adulti (Hendrick, 1997).

### **3 L’educazione vien giocando**

L’abbinamento gioco-infanzia nella nostra società si colloca [...] dentro un quadro di separazione, protezione, normalizzazione e commercializzazione dell’infanzia. ma si colloca anche in un quadro di tendenziale riduzione dell’attività ludica nella quotidianità infantile. Già più di trent’anni fa Bruno Bettelheim segnalava che “l’importanza del gioco

nell'educazione e nella socializzazione dei bambini è stata contemporaneamente riconosciuta in teoria e negata nella pratica, (Bondioli, 2008, p. 23).

Essendo così penetrata nel senso comune la funzione educativa, non sembra essere messa in discussione nemmeno in quegli spazi, come quelli rivolti al *loisir*, in cui altre finalità e altre modalità potrebbero essere pensate. Anzi, sembra che la funzione educativa di un gioco venga sottolineata maggiormente proprio in quegli spazi come a volerne così affermare l'importanza e, conseguentemente, anche quella del proprio ruolo. Il sottotesto delle pratiche di molte operatrici sembra infatti voler affermare "guarda che qui non stiamo affatto giocando".

Il gioco è importante, viene promosso nei depliant della ludoteca, ma solo quello educativo. Si attua così una scissione di questa attività dal bambino dicendogli cos'è un buon gioco.

Mi trovo seduta in un angolo dello spazio morbido con le scarpe mezze aperte ma ancora con i piedi dentro. Non so come entrare in interazione anche perché lo sento molto come uno spazio delle bambine e resto in attesa guardandole giocare. Le bambine ci ignorano. Dopo aver saltato per un po' dentro la vasca di palline, vanno nell'angolo opposto della vasca e prendono da un cesto dei peluche. Li prendono, li portano con sé, se li lanciano e li fanno girare da una parte all'altra dello spazio. Si muovono con sicurezza e padronanza dei loro gesti. Mi sembra attuino delle routine perché anche l'altra volta dopo un po' che erano lì dentro le ho visto fare le stesse cose.

Ad un certo punto Giada mi dice «ma perché non te le togli?» indicando le scarpe «Toglitele».

Caterina: «Ecco qua le ho tolte». Allora mi prendono per mano, una guida e mi tira e l'altra mi si attacca dietro. Camminiamo in tondo lungo il bordo della "piscina" con le palline, poi finito il giro ci sediamo sui materassi sul lato della piscina e Giada mi dice «Tu sei la nostra mamma» e io «Ah...Buongiorno bambine» e lei,

gridando «Nooo, sul serio!! ». Allora dico «Ah, buongiorno Giada, buongiorno Eleonora».

Giada: «Questa è la nostra casa. Mi tieni questi», mi lascia i due peluche e riprende a lanciarsi dalla piscina. Eleonora sta un po' con me, le chiedo di dirmi i nomi dei suoi due pupazzi «Rosino e Verdino», mi dice. Io ripeto i loro nomi e lei me li lascia in mano.

Rimango lì seduta e le bambine vanno e vengono e quando si fermano, definiscono il posto in cui mi trovo come la casa, come il posto sicuro. Di nuovo Giada mi riprende la mano per portare in giro il cagnolino che ha in mano e così rifaccio un breve giro tra i materassi trascinata da lei. Dopo poco Ilenia, la ludotecaria, la riprende perché lanciando il cagnolino così rischia di fare male agli altri bambini oltre che a sé stessa. Quando arriva l'ora di uscire dallo spazio morbido Ilenia ricorda alle bambine che devono uscire e mettere tutto a posto. Io mi trovo in mezzo allo spazio seduta, dove e come mi avevano lasciato le bambine, per cui inizio a prendere qualche pallina per rimetterla a posto nella piscina. Ilenia vede Giada allontanarsi e le dice «Giada, Giada, devi mettere a posto» . Giada andando verso la porta dice: «Vado un attimo dalla mamma a darle la collana e torno».

Ilenia: «No, gliela dai dopo. È tutto qui lo prendi dopo».

Giada continua a tentennare e si sdraia sul materasso facendo finta di dormire. Io continuo a mettere le palline a posto ma Ilenia mi ferma con la mano e con un tono deciso mi dice: «No Caterina, non mettere a posto»e rivolta a Giada: «Giada, se non la smetti guarda che mi arrabbio. Smettila se no mi arrabbio». Io faccio un sorriso imbarazzato, interrompo la raccolta delle palline e mi guardo attorno un po' indecisa sul da farsi. *(Per me aiutare è un modo di stare dentro la situazione facendo qualcosa e non dare troppo nell'occhio come una che sta a lì ferma a guardarti)*. A quel punto Giada tenendo il muso si mette a riordinare. Eleonora nel frattempo le dà il buon esempio, divertita dall'altra operatrice che nel bordo della piscina mette a posto le palline facendo una voce buffa. Eleonora allora le dice «la rifai la voce?» ridendo.



Non potendo più mettere a posto osservo con aria di circostanza e gironzolo attorno alla piscina chiedendo informazioni a Ilenia sullo spazio morbido, «Dove si comprano quegli oggetti? »... «Come sono fissati?»... «Li hai trovati qui o appartengono all'associazione? »... Giusto per fare qualcosa e poter stare nello spazio morbido in maniera attiva anche se la ludotecaria non mi aveva permesso di riordinare.

Finito di mettere a posto le bambine escono e la porta dello spazio morbido viene richiusa alle loro spalle.

*(Nota etnografica, 3-03-08)*

### Il gioco nello spazio morbido

Oggi Eleonora e Giada sono entrate nello spazio morbido con l'altra ludotecaria, Miriam, e come al solito hanno giocato occupando tutto lo spazio e lasciando poca possibilità a Gustavo di andare nella piscina con le palline.

Ho notato come anche oggi abbiano ricreato la dimensione fantastica della volta scorsa.

La piscina è il mare, o comunque un elemento pieno di acqua, in cui loro, una per volta, fingono di annegare. Si mettono sul bordo della piscina sommerse dalle palline e porgendo una mano verso l'altra gridano «Sorella! Aiutami». Poi vanno a prendere i pupazzetti e mi chiedono di custodirli mentre loro vanno in giro o si lanciano nella piscina. In particolare poi c'è un cane pupazzo a cui è stato legato uno spago, tipo guinzaglio, con cui specialmente Giada e va in giro usandolo un po' come cane, un po' come laccio da lanciare all'amica che sta affogando per tirarla su, un po' come fune con cui attaccarsi per fare un trenino e un po' per farlo roteare in aria.

Oggi nello spazio morbido ci sono anche la mamma di Fernando e il papà di Eleonora con la mamma di Giada ma seduti ai bordi dello stanza a parlare. La

mamma di Fernando invece si è seduta nel materasso attorno alla vasca a parlare con Miriam e con me che intervenivo solo distrattamente.

Ad un certo punto Giada si è rivolta a me e mi ha detto «Tieni questo mamma», dandomi nuovamente i pupazzetti da custodire. Io ho annuito sapendo a cosa voleva giocare. Poi si è rivolta a Miriam e le ha detto «Mamma, tieni questo». Miriam ha annuito a voce bassa. Poi Giada le ha ridetto “mamma” e lei subito le ha detto seriamente «Perché mi chiami mamma?». E Giada: «Per finta!».

*Avevo subito percepito dall'irrigidimento di Miriam che il fatto che la bambina chiamasse un'operatrice “mamma” non fosse proprio accettato. E infatti nel tono della voce di Miriam prima si è sentito il disappunto e poi nella domanda il rimprovero velato. D'altra parte Giada rispondendole «per finta!» ha mostrato tutta la sua capacità di saper entrare e uscire dai ruoli.*

Mentre continua a giocare con Eleonora, Giada mi passa vicino e mi dice «**Tu sei gentile con i bambini**» e poi corre via.

Giunto il momento di mettere a posto le palline Giada si butta a terra vicino ad un angolo della stanza. Allora Miriam le dice con tono bonario «Giada devi mettere a posto anche tu». E lei fa il muso. Allora la mamma interviene dicendo «Nemmeno a casa mette a posto». E Miriam immediatamente: «Bè non è molto bello che a casa non metta a posto, un genitore dovrebbe dirlo a suo figlio...».

Giada continua a fare il muso e poi dopo un po' di convincimenti bonari da parte di Miriam, della mamma e un po' del padre di Eleonora ha messo a posto anche lei.

*Mi sembra di notare come Giada metta a posto dentro la camera dei giochi mentre si opponga con particolare ostinazione quando è nello spazio morbido. Se in fondo lo spazio morbido è lo spazio delle possibilità e della libertà di movimento, molto probabilmente lei non capisce perché ci debba essere la regola del mettere in ordine e in fondo, mi domando, ma perché lo spazio morbido deve essere rimesso in ordine visto che è uno spazio di confusione?*

(Nota etnografica, 5-03-08)

«Nella vita quotidiana, il gioco viene visto come una forma di ricreazione; “priva per principio di riflessi importanti sulla solidità e sulla continuità della vita collettiva”» (Goffman, 2003, p.31).

#### 4 Ordine e disordine nella fantasia. Ma i bambini possono ancora giocare?

Figlia. Papà, perché le cose finiscono sempre in disordine?

Padre. Come? Le cose? Il disordine?

F. Be', la gente è sempre lì a mettere le cose a posto, ma nessuno si preoccupa di metterle in disordine. Sembra proprio che le cose si mettano in disordine da sole. E poi bisogna rimetterle a posto.

P. E le tue cose finiscono in disordine anche se tu non le tocchi?

F. No...se *nessuno* le tocca, no. Ma se qualcuno le tocca, allora si mettono in disordine, e se non sono io è ancora peggio.

P. Già...ecco perché non voglio che tu tocchi le cose che sono sulla mia scrivania, perché il disordine diventa anche peggiore se le mie cose le tocca qualcuno che non sia *io*.

F. Ma perché le persone mettono *sempre* in disordine le cose degli altri, papà?

P. Bè, un momento, non è così semplice. Prima di tutto, che cosa vuol dire disordine?

(Bateson, 1988, p. 35).



Figura 1

Tutto è cominciato con quello che è stato poi chiamato “esperimento del disordine”. Era ormai passato un mese da quando avevo iniziato a fare etnografia in ludoteca e, diversamente dalla Comunità Educativa, l’atmosfera che si respirava era sempre abbastanza gioiosa e giocosa. L’unico momento durante la giornata in cui si creava un reale conflitto con le operatrici era quando ai bambini e alle bambine veniva richiesto di mettere in ordine i giochi. Quello era il momento di maggiore tensione che poteva sfociare in pianti, piccoli litigi, incomprensioni o astute fughe dei bambini. Inoltre, alla chiusura della ludoteca, quando le ludotecarie facevano una breve verifica del pomeriggio, non si dimenticavano mai di sottolineare con rammarico che anche quel giorno la bambina G. o la bambine M. non avevano messo a posto. Era sentito come un reale problema, su cui sentivano di non avere raggiunto ancora nessun adeguato risultato. Anzi il rischio che intravedevano era proprio quello di perdere “il comando” della ludoteca, oltre che non aver adempiuto ad una loro implicita missione che era quella di trasmettere il valore educativo del rimettere in ordine. « È una questione di rispetto per gli altri, per lo spazio che si usa e anche per gli stessi giochi», diceva Valeria. E le altre non mancavano di approvare e sottolineare la responsabilità dei genitori che non sapevano più educare i loro figli.

«Lo so io di cosa ci sarebbe bisogno...», diceva Ombretta «i bambini sino ai 6 anni dovrebbero stare con gli educatori e ai genitori glieli ridai quando hanno sei anni». Ombretta era seria mentre diceva queste parole, tra tutte era una di quelle che aveva una visione meno edulcorata dell’infanzia. Quella del “bambino selvaggio” che ha bisogno di regole e di divieti “ per imparare a crescere”. È interessante notare che nonostante nel gruppo convivessero varie tonalità caratteriali rimanevano comunque unite e soprattutto d’accordo sul fatto che il bambino dopo aver giocato dovesse mettere in ordine. Il fatto che i bambini si rifiutassero, il fatto che il concetto di ordine è un concetto relativo era del tutto estraneo dalla loro visione. Questo è probabilmente l’unico punto su cui ho incontrato delle rigidità da parte

loro e la materializzazione dello spettro del “dover essere” che invece caratterizzava fortemente l’agire delle educatrici della Comunità educativa.

Io, invece, mentre facevo etnografia realmente non capivo perché i bambini non mettersero in ordine e perché si opponessero solo su quella richiesta con tutta la loro forza. Da lì è nata la mia richiesta al gruppo delle ludotecarie di discutere su questo tema e i risultati di quella discussione sono stati due settimane di ludoteca gestite all’interno dell’”esperimento del disordine”.

L’esperimento consisteva semplicemente nell’interruzione da parte delle ludotecarie sia di invitare i bambini a fine giornata a mettere in ordine, sia di farlo loro stesse durante il pomeriggio e alla chiusura della ludoteca. Si sarebbero solo limitate a pulire per ragioni igieniche ma non avrebbero spostato i giochi dai punti in cui erano stati lasciati dai bambini. Era stato deciso che l’esperimento sarebbe durato due settimane e che i genitori e i bambini sarebbero stati avvisati solo alla fine dell’esperimento. Io avrei dovuto continuare a comportarmi come sempre e loro avrebbero solo dovuto attenersi a quanto deciso. Bisogna comunque sottolineare come si fosse arrivate a questa decisione comune nonostante le nostre finalità fossero diverse: la mia era quella di capire se i bambini avevano o meno un concetto di ordine e vedere come si sarebbero trovati in un posto di gioco senza avere più l’obbligo di mettere in ordine. Le ludotecarie invece lo facevano con un intento educativo “così sia i bambini che i genitori capiscono come si sta male in un posto in disordine”. Io non ho mai espresso un giudizio negativo o positivo sul fatto che i bambini non mettersero in ordine , mi ero semplicemente limitata a segnalare questa conflittualità e a dire che avrei voluto capire da cosa avesse origine, vedendo anche il punto di vista del bambino. Nonostante io avessi chiarito questo punto, loro continuavano a non voler abbandonare il loro ruolo di ludotecarie/educatrici e a voler quindi affermare che la regola era giusta e andava solo applicata. Le due intenzionalità differenti sono poi emerse durante le due settimane perché quando il primo giorno dell’esperimento la decisione di non mettere a posto i giochi è stata messa in pratica si sono creati subito i primi fraintendimenti con una ludotecaria che

non aveva inteso che realmente lei non avrebbe dovuto mettere a posto. Miriam trovava infatti diseducativo, qualora qualche bambino avesse messo a posto spontaneamente, che lei come adulto non partecipasse all'attività di riordino. A fine giornata e nei giorni successivi si è così ridiscusso della pratica e degli obiettivi e sono cominciate ad emergere le prime difficoltà da parte loro.

Il problema era sempre quello educativo o “perché si da una cattiva impressione della ludoteca”, o “perché si rischia di essere un modello diseducativo per i bambini” o perché come aveva scritto Ombretta in una mail di commento ai primi giorni di esperimento “il governo è nostro”.

Alcune cose sono andate bene altre un po' meno.

Sono stata nello spazio morbido con i più piccoli e con le loro mamme/nonne.

Ho messo a posto lo spazio morbido perché non volevo che i genitori iniziassero a tirare le palline e i pupazzi, per me i bimbi presenti erano troppo piccoli per avere un'iniziativa del genere. Non ho assistito per questo motivo al riordino o meno nello spazio giochi e comunque c'è un discreto casino. La differenza tra i bimbi piccoli e quelli più grandi si è notata abbastanza. [*i bambini piccoli sono stati con Ombretta nello spazio morbido quelli più grandi 5-6 sono stati nello spazio giochi con l'altra ludotecaria e con me*<sup>59</sup>]

Ho dei dubbi sullo scopo del progetto. Il nostro scopo è vedere perché i bambini non mettono a posto, secondo me bisognerebbe fare la distinzione per età e avvertire i genitori. Il nostro scopo è puramente la ricerca di Caterina allora è perfetto, ma mi sembra controproducente per i nostri obiettivi.

Anche la risposta utilizzabile alla richiesta del “perché” c'è disordine, ho pensato che sarebbe possibile dire: “se non ti piace puoi anche mettere a posto tu”, ma Caterina mi ha risposto che così si indirizza il bambino verso il comportamento che vorrei io. E credo che il punto sia quello: Caterina vuol vedere cosa succede se gli eventi procedono da soli senza nostre interferenze, ma io vorrei influire sugli eventi perché operatrice/educatrice della ludoteca. Citazione “il governo è nostro”, nel bene e nel male dobbiamo dirigere la ludoteca e non permettere che questa vaghi in balia delle situazioni. Anche perché adesso ci stiamo rapportando ai genitori, da fuori mi sembra che il nostro comportamento del non mettere in

---

<sup>59</sup> *Commento tra parentesi quadre è mio.*



ordine sia una punizione dei genitori e non un tentativo di coinvolgimento dei bimbi. Mi sembra che esca questo messaggio rivolto ai genitori: fate quello che volete sempre con i giochi ma poi non ne siete responsabili da rimmetterli a posto e noi da adesso siamo in sciopero. Non c'è un segnale che noi vorremmo l'intervento dei bambini. (*Ombretta, ludotecaria*)

In generale dopo il consenso condiviso di fare questo esperimento, il cui nome è anche stato dato da loro, durante la realizzazione pratica le ludotecarie sono state messe a dura prova e sono così emersi molti dei loro convincimenti e delle loro visioni su cosa vuol dire essere ludotecarie, su cos'è una ludoteca, su cos'è gioco e in fondo su *cos'è* un bambino. Questa tormentata del dubbio non gli ha però permesso di *vedere* al di là delle loro regole da applicare e della loro immagine da salvaguardare, cosa e come i bambini stessero vivendo la ludoteca con un diverso setting.

Di seguito si riportano alcune foto in cui si può vedere come apparisse la ludoteca dopo alcuni giorni in cui veniva lasciata così come la lasciavano i bambini. Le foto riprendono i vari “angoli della ludoteca” e qualche visione d'insieme dello spazio gioco.



**Figura 2**





Figura 3



Figura 4  
169





Figura 5



Figura 6  
170





**Figura 7**

Quello che appare è uno spazio abitato, vissuto, giocato. Uno spazio giocato da bambini e bambine che giocano tra loro e con i giocattoli. L'ho voluto così definire per parafrasare l'articolo di Guiducci (1982) sui bambini che "sono giocati" ed in cui il giocattolo viene dipinto come il nuovo demone delle opulente società occidentali. La questione non deve ruotare tanto attorno al giocattolo ma attorno alla cornice al cui interno viene concepito il gioco dei bambini.

Durante le due settimane dell'"esperimento del disordine" le bambine e i bambini hanno giocato secondo le loro regole in cui è sembrato che l'ordine o il disordine non appartenesse al loro mondo. I bambini hanno riscoperto e vissuto una corporeità che sino ad allora non avevo mai potuto osservare. Mi rendevo conto, infatti, solo ora quanto la quotidianità della ludoteca fosse normalmente controllata proprio attraverso quei microdispositivi (Foucault) come gli angoli della ludoteca e

la regola di mettere a posto i giochi. I bambini non sembravano affatto vivere con disagio questa nuova ludoteca ma si erano bensì infilati attivamente dentro questo temporaneo interregno del “disordine”. Alcuni iniziavano a giocare più velocemente non dovendo superare l’imbarazzo della scelta e trovando direttamente i giochi per terra o sui tavoli a disposizione e pronti per essere giocati. Si assisteva così ad una fluidità di gioco che solitamente non c’era perché interrotta dall’intervento di una ludotecaria o di un genitore. Si creavano così contenitori fantastici autonomamente elaborati e gestiti collettivamente tra bambini tali da poterne parlare come “culture dei pari” (Corsaro, 2009). Culture, non trasmesse dagli adulti, ma bensì create dai bambini in interazione con i loro coetanei.

Solo imparando a *vedere*, uscendo dalle cornici di cui siamo parte, si possono forse vedere i bambini per quello che sono nel presente, indipendentemente da quello che saranno nel futuro. Un differente *uso* di uno spazio gioco ha fornito qualche indizio in più verso questa direzione non più educativa ma interculturale della relazione adulto-bambino.

### III. EDUCAZIONE, GIOCO E CURA

#### 1. La ludoteca d'ospedale

Parcheggio la bicicletta fuori dalla clinica, piove e accantonate in più punti ai lati dell'edificio ci sono buste di plastica verdi con i rifiuti dell'ospedale. Mi incammino verso l'ingresso e vengo per un attimo ricoperta da un'ondata di aria calda che sa di cibo di mensa ospedaliero. Mi dà un po' fastidio ma poi mi dico che in fondo è normale, sono in ospedale e questo è uno degli odori tipici che lo rende un posto sgradevole in cui stare.

Salgo le scale consumate di marmo bianco dell'ingresso e mi tuffo senza troppi indugi sullo scalone principale, so di dover girare subito dopo a destra e di dover andare verso una piccola porta a vetri da cui si accede a delle scalette basse che portano direttamente al terzo piano. È la seconda volta che vengo per cui mi muovo a memoria, ricordando il percorso fatto l'altra volta anche perché l'accesso alle scale non è indicato al piano terra e tantomeno lo è la ludoteca. Poi c'è un'altra cosa che ancora non ho capito: la numerazione dei piani. So che la ludoteca è al terzo piano però con le scalette prese al primo piano si arriva direttamente al terzo senza incontrare il secondo. L'avevo notato l'altra volta ma siccome il mio obiettivo era trovare la ludoteca non avevo indagato oltre su questa strano conteggio e sulla scarsa segnaletica trovata al piano terra. Mentre percorro le scale provo la sensazione di essere entrata nel paese dei lillipuziani, mi sembra che lo spazio si sia

rimpicciolito. Penso che è normale perché mi trovo in un ospedale per bambini e forse questo è il percorso che fanno loro per scendere e salire, ecco perché non è indicato! È per chi conosce il posto! Mi do questa spiegazione anche se non ho ancora trovato quelle che, secondo il mio ragionamento, dovrebbero essere le scale per gli adulti...

Quindi, prendo le scalette lillipuziane seguo a destra il corrimano della ringhiera e a sinistra gli orsetti dipinti sul muro lungo una linea stretta color turchese: il “terzo piano” si trova alla fine delle scale dietro un’altra porta di vetri. Qui invece è tutto più chiaro, dal soffitto pende un pannello con tutte le direzioni: a destra c’è il pronto soccorso pediatrico e a sinistra le camere dei pazienti e la ludoteca.

Giro a sinistra nel largo corridoio azzurrino, vedo passare qualche medico con il camice bianco e in fondo, nell’angolo dove non c’è molta luce, ci sono dei genitori, forse anch’essi pazienti, seduti con qualche bambino piccolo sulle gambe. Il corridoio curva verso destra e dopo pochi passi trovo le scale per salire in ludoteca. Uno, due, tre...cinque gradini ed eccomi qua. Franca, la ragazza del servizio civile, sta tirando fuori i carrelli con i giochi dallo sgabuzzino-ufficio-magazzino della ludoteca e l’orologio segna le 9.25. Lei è tranquillissima e io stravolta con il fiatone e i capelli bagnati dalla pioggia ma fiera dei miei 5 minuti di anticipo.

La ludoteca è raccolta e luminosa. Non so se dipende dalle due finestre grandi e ben esposte alla luce del sole o dal giallo ocra delle pareti ma venendo dal corridoio così buio e spazioso la ludoteca sembra un’isola di calore.

Entro nello sgabuzzino, riprendo il fiato e poggio cappotto e borsa sopra uno scatolone. Mi sistemo ed esco per rientrare nella ludoteca. Faccio appena in tempo a guardarmi intorno che arriva Ornella con il suo pigiama rosa, la felpetta di pile fucsia e le ciabatte di plastica rossa. Ha un mezzo sorriso stampato in faccia, ci guarda di sottocchi e si va a sedere, con il passo spedito di chi ha familiarità con quello spazio, nel tavolino grande vicino alle due finestre. Si siede e mostra un disegno. “Questo l’ho fatto io!”, dice a voce alta.

E giù un coro di: “Ma che beello! Bello, brava”.

A quel punto mi siedo nel tavolo di fronte a Ornela, Franca è in piedi dietro di lei e chinandosi sul tavolino per vedere meglio il disegno le dice “Lei la conosci?” riferendosi a me.

Ornela sorride timidamente e dice “La conosco di faccia ma non di nome”. Ornela è albanese per cui parla un italiano vivace con un particolare accento misto toscano-albanese.

C.: “Ci siamo conosciute la volta scorsa: mi chiamo Caterina”.

Annuisce, sorride, un po’ sbuffa, si attorciglia le mani sul viso e dice: “Cosa facciamo?”

Fr.: “Ora vediamo, aspettiamo che arrivi Marina e poi vediamo”.

In quel momento arriva un’altra bambina, Carlotta, di 12 anni. Non la sento nemmeno arrivare che è già seduta al tavolino. È scura in volto ed io, timorosa di importunarla, accenno un sorriso ma lei mi risponde solo sciogliendo per un attimo le sopracciglia. Da dietro arriva la voce di Franca: “Carlotta, lei è Caterina”.

Carlotta: “Ciao”

Caterina: “Ciao!”

Silenzio. Io ho davanti a me il disegno di Ornela e le chiedo se posso aprire le finestre che ha attaccato sul foglio. In una ci sono due pesci e nell’altra un viso di fiori. Faccio commenti più che domande e lei mi sorride senza troppe parole.

Carlotta incrocia le braccia sul tavolo, poggia la testa sopra le braccia e così, chiusa a riccio, si mette a guardare la finestra. Sembra già stanca e annoiata.

Franca non parla, si muove per la ludoteca mettendo ancora a posto carrellini e giocattoli. E Ornela continua a chiedere “Cosa facciamo oggi?”. Sono lì da pochissimi minuti ma l’inizio della giornata è molto diverso da quello della ludoteca di quartiere: più lento e sofferente.

Mentre alza il viso a Carlotta cadono gli occhi su un carrellino con dei disegni prestampati da colorare e un barattolo di pennarelli. “Che bello quel pulcino me lo passi?”. Mi giro, vedo un foglio su cui è disegnato il contorno di un pulcino e glielo do. Anche Ornela lo richiede con energia per cui ne prendo uno per ciascuna, me

compresa. Disegno e pennarelli sul tavolo e si sblocca la situazione: si mettono in attività.

*Durante il nostro primo incontro Marina mi aveva detto che lo scopo della ludoteca era proprio questo: attivare, tenere occupati, distrarre i bambini. “Fargli fare”. E sia Ornella che Carlotta in modi diversi stanno chiedendo uno stimolo, una spinta per fare. La ludoteca è lì piena di giochi, di strumenti, di colori, di bambole, di pupazzi, sprigiona creatività ad ogni angolo, ma loro non si attivano da sole. Aspettano che sia la loro educatrice preferita o l’adulto di turno a proporre. Le due bambine si parlano, si conoscono bene, hanno anche la confidenza di risponderci male ma la mattina cercano gli adulti. Il pomeriggio, come ha detto Carlotta a fine mattinata lamentandosi, “Siamo sole purtroppo. La ludoteca è chiusa e non sappiamo cosa fare”. Franca allora le dice “Ma non ci sono i volontari dell’A.V.O.?”. Carlotta: “Sì, ma non organizzano mai niente...”.*

Durante il disegno inizio dei timidi approcci, legati ai nostri disegni o con parole o semplicemente disegnando. E loro mi rispondono, in particolar modo Ornella a cui piace scherzare.

Arrivano poi Marina, responsabile della ludoteca, e Ilenia, la sostituta dell’altra educatrice.

Ilenia si viene a sedere nel tavolino e ha un modo di fare diverso da quello che ha normalmente in ludoteca all’Arco Ragazzi: più cerimonioso, più attento, più contenuto e controllato anche nei movimenti.

Marina va e viene per i primi 5 minuti dalla ludoteca alla medicheria per farsi dare le situazioni dei bambini che possono o non possono venire in Ludoteca, ma senza esito perché la medicheria “è sempre piena di medici”.

Alla fine torna, si siede al centro del tavolino e assume il tono premuroso-amorevole che hanno i genitori quando devono dire qualcosa di molto importante ai loro figli.

M.: “Allora bambine vi devo dire delle cose importanti. Vi presento Ilenia che Ornella conosce già. Tu, Carlotta, non conosci Ilenia?”



Carlotta: “No, non conosco né lei né lei” riferendosi a Ilenia e me.

Marina: “Allora Ilenia è un’educatrice che sostituirà Vanessa per due settimane. Lo sapete che Vanessa starà via per due settimane..”

Ornela: “Io lo sapevo! A me l’ha detto che non ci sarà perché va in Messico”.

Marina: “Sì, è andata in vacanza e torna fra due settimane. E quando o io o Vanessa non possiamo essere qui ci sostituisce Ilenia. Se poi tutte e due non possiamo esserci o Ilenia non può esserci verrà un’altra persona, se no la prima ad essere chiamata è Ilenia che è un’educatrice”

Ornela: “E quando invece Franca non c’è non viene nessuno!!!”

Ridiamo. Marina: “Brava Ornela, vedo che hai capito come funziona...!!Invece lo volete sapere chi è Caterina?”

Ornela, con l’aria da furbetta,: “No!Non lo voglio sapere!!”

Ridiamo. Marina: “Caterina non è un’educatrice. Lei studia all’università ed è venuta qui per stare un po’ con noi. E lei starà qui tutti i giorni: il martedì, il mercoledì e il giovedì. Starà qui per un mese, sono tanti giorni eh un mese?”

Ilenia: “E pensa che io la vedo anche tutti i pomeriggi!!

Ornela: “Perché?”

Ilenia: “Perché viene anche alla ludoteca dove sto io”

Io sorrido e ondeggio sulle parole di Ilenia e Ornela.

Ornela chiede nuovamente a Marina cosa si sarebbe fatto, non riceve risposta e nel frattempo continuiamo per un po’ a disegnare. *(Estratto del diario etnografico)*

È iniziata così la mia prima esperienza etnografica dentro la ludoteca dell’ospedale pediatrico di Pisa.

## 2. Una questione di recinti e di *cerchie*

### **Nonne, mamme, medici e bambini!**

Giornata più piena e caotica dell'altra volta. Appena arrivata c'erano già 2 nonne e due mamme con 3 bambini. La ludoteca oggi è illuminata dal sole ed è piena di persone.

Giro un po' timidamente per lo spazio, faccio un cenno alle mamme e dopo che Franca si siede mi siedo anch'io in un piccolo gabellino. Una bimba ci porta il caffè e facciamo il rito della tazzina e del latte. Il tutto accompagnato ad intervalli regolari da un "povera la mia bimba" o "Come brava la mia bimba" della nonna. "Guarda", mi fa indicando la sua gamba "il suo fratello ha un braccio di queste dimensioni...E che ci possiamo fa', non mangia".

Il tono è quello del lamento che però chiede una risposta all'interlocutore. Io ho fatto un'espressione che cercava di trasmettere comprensione e così pure ho visto fare alla ragazza del servizio civile. Non puoi rispondere: è un mondo troppo lontano di sofferenza che non conosci e per il quale non conosci nemmeno le parole giuste.

### Arrivo di Marina che fa sparire i disegni

"Oggi i disegni pre-stampati li faccio sparire!". *Già ieri aveva espresso a voce alta davanti a Ornella a Ilenia il fatto che non le piacevano quei disegni. "E' che noia questi disegni pre-stampati! Da domani via, si fanno disegni su foglio bianco". Ilenia in effetti c'era rimasta un po' male perché alcuni li aveva portati lei.*

### La volontaria adulta, Mara

Il tentativo disperato di interessare i bambini da parte della volontaria. Cattura l'interesse di Carlotta ma non di Ornella. Ci prova ogni tanto distrattamente ma all'osservatore esterno appare che è protesa verso di lei, che cerca la sua attenzione. Mara mi ignora tutto il tempo, io provo ogni tanto a dire qualche parola ma lei la lascia cadere e non la raccoglie mai. A quel punto mi stufo un po' e decido di

andare dove c'è Franca a giocare con le macchinine con Matteo, un bambino di 4 anni.

#### Gioco con le macchinine con Matteo

Lui è timido e simpatico. Si crea un buon feeling tra noi tant'è che mi inizio a divertire anch'io. Mi dimentico del posto, dei genitori, degli educatori e gioco con lui che mi dà retta, segue le mie provocazioni e a sua volta mi provoca. Dopo un poco arriva la mamma e lui si tranquillizza un po'.

*Io mi sono molto lasciata andare e divertita in questo gioco. Ho anche tirato molto fuori la voce e questo non mi è pesato anche perché al lato opposto della stanza c'era Marina che faceva un piccolo teatrino con le dita che animava molto i bambini e usava molto la voce.*

*In ludoteca dell'ospedale la voce alta è molto ben accetta.*

#### Arrivano i bambini zingari

Sono socievoli e hanno sempre dietro la nonna e la mamma. La nonna è buffa. Sono chiacchierone e mi mettono molto a mio agio. Sono rilassate per cui percepisci che puoi giocare con i loro figli tranquillamente. Addirittura ad un certo punto la mamma mi lascia pure il figlio di 3 mesi da prendere in braccio.

Mi sposto nel corridoio e il gioco si anima in corsia con i due bambini zingari e Matteo.

Da lì ho potuto vedere un po' meglio l'atteggiamento dei medici.

I medici passano spediti. Testa china o alta, non importa, però con una destinazione ben precisa.

#### Gioco con il cavallino e poi con la casetta

Matteo e i due bambini si divertono moltissimo

#### Breve riunione con Marina, la volontaria e Franca

Marina mi chiama per fare "una verifica dei due giorni". "Come è andata?"  
C." Bene. Piano, piano. Cerco di andarci in punta di piedi"

M.: “Sì, volevo sapere se per te andava bene così..”

Dico di sì, anche perché è difficile dire come è andata la giornata quando si sa che i punti di vista sono diversi: del ricercatore e dell’animatore. Per lui la giornata va bene quando i bambini partecipano per me va bene quando capisco delle cose, vedo cose nuove, assisto a dei dialoghi tra bambini nuovi. Inoltre so anche di non poterle rispondere sinceramente perché altrimenti le direi “vorrei venire anche in corsia con te ed entrare in medicheria”. So che sono cose delicate che, se le chiedo subito, mi verrà risposto di no e che prima mi devo guadagnare una loro fiducia.

La riunione verte su Ornella: come si è comportata, ha partecipato, cosa le avete detto, etc

Marina, dopo aver ascoltato e fatto domande, dà nuovamente le regole di comportamento. Ascolto ma non seguire troppo le sue richieste. Creare l’aspettativa se no lei dice subito di no. “Ecco perché i disegni prestampati non vanno bene. Perché lei si sta abituando troppo a stare nel tracciato, ad essere schematica, quadrata, invece bisogna stupirla. Ha bisogno della novità perché quella la mette in moto”. Non rimanerci male se non partecipa alle nostre attività, bisogna prendersi la responsabilità anche di non assecondarla troppo poi eventualmente il giorno dopo le si fa un intervento mirato più individuale”. Marina vuole arredare ancora la ludoteca. Dipingendo nell’angolo del simbolico, come la cucina, degli oggetti come se fosse un fondale che dà la possibilità ai bambini di immaginarsi delle situazioni anche quando non ci sono i giocattoli. Per cui possono andare in ludoteca anche quando è chiusa e non avere le pareti spoglie.

### La mamma di Matteo

Cosa deve fare una mamma? Prima l’hai visto non è che giocasse tanto, era lì un po’ moscio... ora è lì sul lettino, fermo che rifiuta il cibo e loro non gli vogliono fare la flebo...Cosa deve fare una mamma?”

Noi cerchiamo di capire io dico che mi sembrava avesse partecipato al gioco. Ma la mamma prosegue con la stessa frase che era moscio e va via dicendo “Loro tanto se

ne fregano...Anche a Pontedera era così. Ma cosa deve fare una mamma?”, con gli occhi spalancati e la disperazione. Gira l’angolo e poi uscendo la sento che sta parlando con altre mamme dentro la camera di qualche bambina “Cosa deve fare una mamma?”

*(Nota etnografica, 19-03-08)*

**Giovedì, 20-03-2008**

**Ma quanti adulti...**

Quando sono entrata c’era già Ilenia a giocare con Alessia e Rashid seduti al tavolino

Rashid è un bambino marocchino molto esile e che si regge poco in piedi. La mamma lo aiuta a camminare e oggi aveva difficoltà a tenere gli occhi aperti. Dopo essere tornate dal ventre dell’ospedale, il piano sottoterra dove ci sono tutti gli armadietti di dottori, infermieri etc. ho trovato un dottore con un camice bianco dentro la ludoteca che si faceva “dare un cinque” con la mano da Rashid. È stato lì a prendere questo cinque e dopo un po’ l’ha fatto sedere, ha annuito sorridendo ed è andato via.

Dopo Rashid si è seduto al tavolo con la mamma a fianco e Francesca davanti e ha colorato dei disegni fatti da fr. A fine giornata ho sentito Fr. che diceva a Marina che Rashid era migliorato tanto e che anche il dottore aveva detto che stava meglio. Marina ha detto “Ma cosa aveva prima?” Fr. “Gli davano il valium ecco perché non riusciva prima a disegnare..Stanotte comunque non è stato bene”.

I medici

I medici quando entrano in ludoteca sono sempre un po' intimoriti. Alcuni non salgono nemmeno e chiamano il genitore fuori e quando qualcuno entra si dirige e rivolge solo al diretto interessato. Non si guarda intorno e va subito via. Non fanno battute, saluti a nessun presente. Entrano un po' come dei ladri: interessati a prendere solo una cosa e pronti a scappar via.

Poi li riconosci oltre che dal camice bianco da una matita colorata con un pennacchiotto giallo o rosa fosforescente che gli spunta dal taschino altro del camice. Specialmente le dottoresse giovani, a quelli più anziani non l'ho visto. Sembra comunque un gadget che devono mettere al pari dello stetoscopio. Molto omologato e privo di fantasia ....

#### Quanti adulti...Ma che adulti sono?

La sensazione che ho avuto oggi è stata che ci fossero veramente troppi adulti. Poi, non è stata solo una mia sensazione ma è stato più volte constatato anche da Ilenia.

Ilenia l'ha detto prima al tavolino quando eravamo io e Franca "Certo che ci sono più adulti che bambini..". e poi alla chiusura della ludoteca, quando eravamo nello sgabuzzino, ha detto a Marina "Oggi eravamo più adulti che bambini. Eravamo noi tre, le tre ragazze del tirocinio e in più ogni bambino veniva con la nonna o con un genitore...". Marina non ha risposto e ha fatto solo una faccia che esprimeva preoccupazione per quanto stava comunicando Ilenia.

Io sarei voluta intervenire per dire che il problema non è l'essere adulti ma è il modo in cui gli adulti stanno con i bambini. Mi sono trattenuta e loro non hanno in qualche modo fatto questa riflessione. In particolare poi io mi riferivo al modo in cui stavano le ragazze del tirocinio, che io trovavo eccessivo e asfissiante talmente tanto erano presenti. Tutte sopra il bambino piccolo, Matteo, sia fisicamente sia a parole per cercare di attirare la sua attenzione. Matteo stava giocando con me con le macchinine e una delle ragazze si è proposta a forza nel gioco invitandolo a fare altro. A quel punto io mi sono leggermente ritratta e lei ha continuato con un *overdose* di domande a cui lui non rispondeva. Subito dopo si sono aggiunte le altre

due ragazze e l'hanno messo a sedere nel tavolino piccolo. Poi gli hanno proposto il gioco da fare "Vuoi fare un disegno? Vieni con me a fare un disegno?". Lui non risponde. Poi lo accarezzano e cercano di prenderlo in braccio. Io a quel punto mi allontano perché mi rendo conto che loro erano già troppe e iperattive. Lui mi segue con lo sguardo e mi guarda tristissimo perché mi sono allontanata. Tant'è che anche Franca dice "Fa qualcosa, poverino, se no tra un po' scoppia a piangere". Io le dico che mi sono allontanata perché ci sono già troppe adulte. Comunque su sua spinta mi riavvicino però mi metto a sedere nelle scalette in modo che lui mi veda e se vuole venire può. Lui mi guarda ma resta seduto, quasi ingabbiato lì. Con il coinvolgimento di Alessia, l'altra bambina piccola, si mettono a giocare al dottore e alle infermiere. Ridono molto, urlano e schiamazzano. Mattia a quel punto spinto dalla mamma e dall'esempio della bimba più piccola partecipa per un po' facendo finta di ascoltare il cuore con lo stetoscopio giocattolo, così come proposto dalle ragazze. La mamma si diverte molto nel vederle fare le pagliacce invece il bambino resta solo uno spettatore. Tant'è che una delle tre ragazze dice "Siamo qui a fare le sceme, di tutto di più, per lui che nemmeno ci considera". La mia risposta, che non ho dato, sarebbe stata "Appunto, perché forse state facendo troppo e non gli lasciate lo spazio né il tempo per intervenire, troppo concentrate su di voi più che su di lui..."

*In generale però è vero che c'è quasi un rapporto 3 adulti a 1 su ogni bambino/a per cui è difficile ritagliarsi uno spazio attivo, visto che ci sono tantissimi adulti molto concentrati su ogni bambino. Per esempio con Ornella sia ieri che oggi non ho scambiato neanche una parola perché sia le educatrici, Marina per prima, sia le volontarie, vedi Mara, hanno un'attenzione particolare per lei. E quindi se intervieni ti sembra di invadere un campo altrui: prima di tutto quello delle educatrici e poi quello della bambina, ahimè. Ornella poi ha un carattere particolare, lì tutti la conoscono per cui tutti "sanno" com'è e come va presa e non c'è pazienza verso i nuovi.*

### Marina mi ha mostrato le foto della ludoteca in Ospedale

Dentro un album ha le foto della ludoteca da quando è nata sino ad oggi. Si vedono foto con le educatrici in costume, mascherate che si muovono in una corsia e dentro la ludoteca.

Mi ha detto che raccolgono anche i disegni dei bambini

### Discorso con Marina sull'ospedale fatto alla ludoteca a fine giornata

Le chiedo delle tirocinanti, quanto tempo stanno e se lei gli dà una qualche formazione.

Lei mi dice “No, formazione non è possibile, non c'è tempo e poi stanno solo una settimana. Gli do le regole di quello che si può o non si può fare”.

C “Ma a me le regole non le hai date! Quali sono le regole? Le cose che non devo fare?”

M. “be’ a te non le ho date perché le cose le sai, sono stata con te più tempo a spiegarti e te le ho fatte capire. Con loro sono delle bombette di 18 anni, non posso stare a spiegargli tutto per bene, ci vorrebbe molto più tempo, per cui gli do delle regole chiare di quali sono le finalità della ludoteca e di quello che non devono fare.

Per esempio:

- \_non parlare dei cazzi propri quando ci si siede a tavola con i bambini
- non mettersi a giocare da sole, perché è successo
- non stare lì a braccia incrociate, ferma a guardarmi”

C. “Ma una delle tirocinanti l'altro giorno è andata nelle stanze”.

M “Io sotto la mia responsabilità non ce le mando. Se quella ragazza è andata, probabilmente è andata di sua volontà non credo che la caposala l'abbia mandata perché la pensiamo alla stessa maniera. Le camere sono delicate e se una persona va sotto la mia responsabilità se si comporta male la responsabilità è nostra, dell'associazione”.



C.”Ma cosa vuol dire in questo caso comportarsi male? Capisco se intendi rompe qualcosa ma credo che sia qualcosa di intangibile..

M. “è qualcosa di intangibile per questo è delicato. Può essere che magari non si comporti bene con un bambino..”

Nonostante le mie domande non è riuscita a darmi una spiegazione di cosa significhi comportarsi male con i bambini, non volendo così perdere un controllo della situazione e le proprie credenziali. Riferimenti alla professionalizzazione del sapere

Domanda: Ma un bambino è libero, può invitarti nella sua stanza?

Io e Marina facciamo un pezzo di strada insieme e prima di salutarla le dico che è presto fare una verifica della settimana svolta ma che la ringraziavo per avermi dato la possibilità di entrare in ludoteca e lei

M. “Tu sei una persona positiva anzi grazie a te. Perché pur non avendo le competenze e le capacità dedichi del tuo tempo per fare giocare un bambino e lui è contento. Non stai lì a guardarmi senza fare niente.

### Riflessioni

*L'idea sottostante sembra sempre che l'unico modo di stare con i bambini sia stimolarli, essere attivi. Non importa se spesso l'iperattività sui bambini può significare invadere il loro campo.*



PARTE QUARTA

NOTE CONCLUSIVE



## I. PER CONCLUDERE. VERSO UNA CORNICE INTERCULTURALE DELLE RELAZIONI ADULTO-BAMBINO

### **1. Decostruire il concetto di “educazione”. Verso un diverso rapporto adulto- bambino**

Educare. Educativo. Educato. Educatrice. Educatore. Diseducativo.

La ricerca etnografica svolta in maniera “itinerante” con tre lunghe soste in tre differenti spazi: una comunità educativa, una ludoteca di quartiere e una ludoteca di ospedale ha mostrato con chiarezza una costante: la relazione adulto-bambino sia che si sviluppi all’interno di uno spazio fortemente istituzionalizzato che ha per missione esplicita quella di educare, sia che si svolga in spazi che hanno una finalità ricreativa, il gioco, si realizza nelle forme e nei contenuti di una relazione educativa.

L’educazione è il *frame* all’interno del quale viene letta, *detta* e *costruita* l’infanzia. Se non ci sono dubbi sul fatto che l’infanzia sia una fase biologica della vita, bisogna però sottolineare che il modo in cui la compendiamo e pensiamo sia socialmente determinato (James, Jenks e Prout, 2002).

Le nostre immagini su ciò che un bambino è, può essere e dovrebbe essere, sono da leggere come la costruzione sociale di una comunità di attori umani, originata attraverso il nostro continuo interagire con altre persone e con la società (Dahlberg, et al, 1999, p. 62).

La società occidentale ha definito i bambini come un *gruppo* attraverso una loro progressiva separazione spaziale dai tempi, dagli spazi e dalle attività della

società adulta. Il mondo è stato diviso in maniera dicotomica tra la sfera produttiva e quella riproduttiva, gli uomini adulti sono stati collocati nella prima e le donne, i bambini e le bambine nella seconda. All'interno di queste sfere gli uomini avevano il ruolo di lavorare, le donne quello di curare la sfera domestica e i bambini quello di giocare e di prepararsi alla vita adulta attraverso la scolarizzazione (Boyden, 1997).<sup>60</sup>

Attraverso una segregazione spaziale e sociale i bambini sono quindi stati *costruiti* come un gruppo distinto dagli adulti e collocato all'interno dell'ordine generazionale in una posizione subordinata (Alanen, Mayall, 2001 ). Partecipi di tale costruzione asimmetrica del rapporto sono stati il sapere medico specializzato nell'infanzia e le scienze del bambino, che si sviluppano intorno alla fine del '600 (vedi cap.1 par. 2), enfatizzando una rappresentazione del bambino come “essere in divenire”, ancora in “fase di formazione”, il cui sviluppo andava misurato e classificato scientificamente. Contemporaneamente nasce anche una “questione dell'infanzia” per indicare quei bambini devianti che si discostano dai parametri stabiliti per definirne la normalità.

Ciò che ci interessa qui sottolineare sono il modo e gli artifici in cui tale separazione è stata costruita sino a diventare parte, *data per scontata*, del nostro senso comune. Se questo processo di *individuazione* è infatti avvenuto alle origini - quando cioè è nata la considerazione dell'infanzia come una fase della vita distinta da quella adulta- anche attraverso l'uso di un potere coercitivo, a partire dalla fine

---

<sup>60</sup> Bisogna precisare come tale processo riguarda i «Paesi minoranza» (Punch, 2003) -così definiti per sottolineare che i bambini del cosiddetto Primo mondo sono in realtà la minoranza della popolazione mondiale dei bambini e quelli del Terzo mondo sono la maggioranza, e per questo definiti «Paesi maggioranza»- e che, nonostante l'enorme differenza numerica, il canone di infanzia normale venga costruito sugli ideali occidentali secondo i quali i bambini non dovrebbero lavorare ma solo giocare e andare a scuola. In base a questo i bambini dei Paesi maggioranza che normalmente contribuiscono al sostentamento del loro nucleo familiare vengono considerati devianti e interpretati attraverso l'unico *frame* dello sfruttamento o, secondo James, Jenks e Prout del “bambino del gruppo minoritario” (2002). Solo recentemente si stanno sviluppando molte ricerche sull'infanzia in questi Paesi che cercano di restituirne la complessità, ricollocandola nel suo contesto sociale e culturale e analizzando gli svariati, e per nulla lineari, intrecci esistenti tra globale e locale (White, 2007; Prout, 2005; Liebel, 2004.)

del XVII secolo si è passati ad un «potere disciplinare» che, attraverso l'applicazione di una vasta serie di tecniche e discipline, ne sorveglia, normalizza, classifica e regola la condotta (Foucault, 1976). Centrale in questo potere è quindi l'abilità di *ordinare* che prevede la capacità di saper definire, sorvegliare e organizzare le differenze. La costruzione, sia teorica che attraverso le pratiche, dell'infanzia come gruppo separato e distinto è stata pertanto funzionale all'obiettivo del controllo per poterla meglio proteggere e per proteggerci al contempo da un'infanzia selvaggia.

Il linguaggio che usiamo diventa lo strumento *incorporato* attraverso cui tale potere si esercita spesso in modo invisibile plasmando e dirigendo il nostro modo di guardare e capire il mondo. Foucault definisce «discorsi» quelle forme di nominare e parlare delle cose che diventano delle convenzioni, entrano cioè nell'uso quotidiano, e «regimi discorsivi dominanti» quelli che esercitano una decisiva influenza su specifiche pratiche. Il dominio di un discorso si esercita non solo imponendo un'interpretazione ma contestualmente escludendo la possibilità di pensarne altre, proprio perché si presenta come unico e naturale. La dimensione pervasiva e non coercitiva del potere si esprime all'interno dei processi discorsivi facendo perdere le tracce del momento fondativo/formativo del processo, in modo tale che lo si consideri come se fosse sempre esistito, dandolo pertanto per scontato e non mettendolo in discussione.<sup>61</sup> La prospettiva teorica di Foucault, in cui questa tesi si colloca, ha il merito di smascherare i meccanismi delle relazioni di potere, «per mostrare che le cose non sono auto evidenti come uno crede, e vedere che quello che è accettato come auto evidente non sarà più a lungo accettato come tale» (Foucault, 1988).

Nel suo pensiero c'è quindi spazio per la possibilità di cambiamento e di intervento sulle strutture di potere ma questa è legata all'autoconsapevolezza che è difficile da raggiungere proprio perché all'interno delle istituzioni vi è «un clima

---

<sup>61</sup> In questo senso l'uso del termine "genealogia" in Foucault.

che privilegia valori e *discorsi* tecnici e manageriali che è particolarmente sfavorevole al pensiero critico che conduce all'autoconsapevolezza» (Moss, Dillon, Statham, 2000, p. 237).

Anche nelle tre istituzioni per l'infanzia osservate, nonostante i settimanali incontri dello staff -chiamati "Riunione dell'Equipe educativa interna" nel caso della Comunità educativa o "Verifica" nel caso delle ludoteche- la riflessività si esplicava solo a livello delle pratiche e non dei modelli teorici attraverso cui classificavano i bambini con un lessico molto spesso mutuato da quello della psicologia dell'infanzia.<sup>62</sup> Molte scelte e molte interpretazioni erano pertanto legittimate attraverso l'evocazione di un sapere scientifico.

#### Ludoteca di quartiere

A fine giornata Ombretta guardando i *collage* fatti dalle bambine ha voluto commentare quello di Giada evidenziando come fosse l'unica ad aver disegnato una bambina che non sorrideva. Laura, che aveva condotto il laboratorio e che lavora nell'Accademia di belle arti, ha inizialmente giustificato questa cosa dicendo che non era facile fare un sorriso perché il materiale non era così malleabile. Lei però ha proseguito guardando i collage delle altre che erano riusciti a fare dei sorrisi, anche se solo accennati, e ribadendo che lei era l'unica ad aver fatto una bambina triste. È stata poi così convinta che quel disegno fosse «una prova del suo disagio» che l'ha scritto nel registro delle comunicazioni perché lo potessero leggere anche le altre ludotecarie del gruppo.

*Giada è una bambina di 5 anni molto vivace e socievole e ha molto probabilmente, da piccoli racconti che la madre ogni tanto fa della propria vita, dei problemi in famiglia. Le operatrici, oltre a giudicare molto spesso la madre come inadeguata e*

---

<sup>62</sup> In questo senso si potrebbe pertanto mettere in discussione il fatto che facciano veramente "riflessività", poiché non sembra esserci una vera messa in discussione del rapporto tra operatore e bambino.



*invadente nei confronti della figlia, tendono a leggere molte manifestazioni della bambina come espressione di un disagio.*

*Utilizzare un solo disegno per interpretare lo stato emotivo di una bambina mi sembra espressione di una “cultura psicologista” che pare dominare anche il campo di chi, senza avere una formazione da psicologa né gli strumenti, la adotta in maniera distorta solo perché ha, in comune con la psicologia, la possibilità di lavorare con i bambini. (Nota etnografica, 9-04-08).*

Con questo riferimento si vogliono solo sottolineare i meccanismi con cui certi discorsi sull’infanzia siano entrati nel senso comune facendo perdere i legami con le discipline e i contesti storico-sociali ed economici in cui si sono formati.

Pertanto, quello che si vuole qui sostenere è che il concetto di educazione si sia imposto nel campo dell’infanzia come «regime discorsivo dominante», non solo permeando e condizionando le politiche e le pratiche quotidiane ma anche escludendo la possibilità di pensare alla relazione adulto-bambino in maniera differente. Essendo così tanto penetrato nel senso comune non viene contestato nemmeno in quegli spazi, come quelli rivolti al *loisir*, in cui altre finalità e altre modalità potrebbero essere pensate. Al contrario, la funzione educativa di un gioco sembra venire sottolineata maggiormente dagli operatori di questi spazi quasi a volerne così affermare l’importanza e, conseguentemente, anche quella del proprio ruolo.

L’assunto che il bambino vada educato, per quanto possano variare le forme e gli stessi approcci pedagogici, per quanto in quelli meno tradizionali lo stesso educatore si metta al centro del processo educativo e si consideri parte di quel processo, in nessuno di questi al fondo è negato né è eliminata un’asimmetria di potere nella relazione e una qualche forma di costrizione. Per quanto l’educatore entri in relazione dialettica con l’educando, mantiene comunque un ruolo di guida nel progettare un’azione o nel metterla in pratica, condizionando necessariamente il processo. Durante le mie osservazioni etnografiche solo raramente ho visto

l'educatore, scomparire e lasciare che il processo prendesse la forma di un'autonoma e spontanea interazione tra pari. Quando ciò è successo, come nel caso dello spettacolo autogestito e nato spontaneamente dall'incontro dei desideri dei bambini nella Comunità educativa,<sup>63</sup> si è visto come sia stato immediatamente soffocato dall'educatore ripristinando con fermezza le regole. Oppure, nell'"esperimento del disordine" fatto all'interno della ludoteca di quartiere, le educatrici hanno vissuto con ansia e senso di colpa la non conduzione temporanea di quello spazio non riuscendo così ad osservare i cambiamenti nelle interazioni delle bambine tra loro e nello spazio.

Ora, la particolarità non risiede solo nell'affermare che la relazione sia asimmetrica, per quanto non tutti gli educatori accetterebbero questa affermazione, ma nello svelare l'assunto su cui si basa tale asimmetria. Ritornerei pertanto alle immagini evocate all'inizio del primo capitolo poiché è su di esse che si basa la costruzione della relazione adulto-bambino che, a sua volta, non fa che riprodurre e rafforzare tali immagini. Il "bambino a rischio" e il "bambino come fonte di rischio" per la società risultano essere due delle immagini prevalenti che hanno guidato e continuano a guidare una costruzione sbilanciata dell'infanzia e dell'ordine generazionale. Anche all'interno dei tre spazi della ricerca etnografica è stato possibile osservare come sotto forme diverse -"il bambino con problemi" bisognoso di protezione e regole, "il bambino viziato" bisognoso di ordine e regole e "il bambino passivo" bisognoso di cure- si riproduce questa stessa visione archetipica a due facce dell'infanzia.

Per invertire questo circolo bisognerebbe svelare la non neutralità delle istituzioni, delle pratiche educative e dei bisogni su cui vengono costruite e riconoscerne la "natura" di costrutti sociali.

---

<sup>63</sup> Mi riferisco all'episodio racconto nella Nota etnografica "Ho innescato una bomba" a pag.

Costruzione sociale e l'analisi del potere di Foucault sono legate. La prima suggerisce come costruzioni sui bambini e sull'infanzia sono costituite, attraverso relazioni di potere e regimi discorsivi dominanti, così come le costruzioni vengono incorporate nel sapere professionale e sono produttive di pratica professionale (Moss, Dillon, Statham, 2000, p. 237).

Racchiusa nella dimensione educativa della relazione vi è dunque una rappresentazione del bambino come “soggetto in divenire” e, su questo suo *non essere* si fonda la giustificazione sociale del bisogno di una guida che lo aiuti a far emergere, “estrarre” le sue potenzialità.<sup>64</sup> Questo ruolo demiurgico che ogni adulto ricopre automaticamente nei confronti dei bambini è espressione di una cultura adulto-centrica che ha fatto del bambino *l'altro* attraverso cui l'adulto costruisce la sua identità. Uso consapevolmente il concetto di identità per richiamare un'idea di fissità, di stabilità che è la stessa con cui erroneamente viene letta la relazione inter-generazionale, i bambini come soggetti in divenire e gli adulti come soggetti in essere. Ma, come fa notare Lee (2001), questa suddivisione è figlia di una costruzione sociale che non mette in discussione la stessa rappresentazione di adultità. Infatti, anche la fase adulta è in continuo divenire, tanto più in una società definita “dell'incertezza” o, in positivo, del *life long learning*. Per quale ragione, come si domanda l'autore, l'infanzia dovrebbe essere più “in formazione” dell'adulto, una volta che si sono resi più incerti tutti quei puntelli che definivano e ordinavano i passaggi da una fase della vita ad un'altra?<sup>65</sup>

Ma se questa condizione di incertezza sembra nell'ambito della sfera privata toccare non solo le relazioni tra i generi ma anche quella tra le generazioni rendendo

---

<sup>64</sup> L'etimologia del verbo educare viene dal latino *ducere*, condurre, e se ci si sofferma più sul suffisso latino *ex-* emerge più il significato del movimento, del “portare fuori da”, da cui deriva questa visione dell'educatore come colui che conduce, facilita questo processo di emersione della soggettività dell'educando.

<sup>65</sup> Questa stessa domanda viene posta criticamente dall'autore alla nuova sociologia dell'infanzia, la quale ha sempre fondato la sua prospettiva sul riconoscimento di una soggettività in essere anche per i bambini e non solo per gli adulti. Per Lee invece proprio il concetto di soggettività stabile, “in essere” non farebbe più parte della nostra società ma tutti i ruoli e le sfere della vita pubblica e privata sarebbero attraversati da un continuo divenire.

i genitori sempre più incerti sul miglior modo di crescere i propri figli, dall'altra questa ha portato nella sfera pubblica al proliferare di servizi dell'infanzia e alla professionalizzazione della cura. Per cui, se è pur vero che tale incertezza ha toccato il tradizionale ruolo genitoriale basato su un'autorità riconosciuta all'esterno e all'interno dai figli, ora al suo indebolimento è seguito un rafforzamento degli esperti della cura e dell'infanzia. Gli educatori si considerano i detentori, quasi i depositari, di questo sapere che da tale incertezza diffusa vedono, al contrario, non solo rafforzato il loro ruolo ma anche la conferma della necessità dell'educazione.

Talvolta questa convinzione si esprimeva anche nei giudizi severi più volte espressi dalle ludotecarie sull'incapacità dei genitori di stare con i propri figli o nella stigmatizzazione delle loro debolezze.

«Questo è uno spazio di gioco genitore-bambino: i genitori dovrebbero venire qui a giocare ma poi vengono qui e non ci giocano con i loro figli e a casa fanno ancora meno» (*Ombretta, ludotecaria*).

(Nota etnografica, 5-03-08)

### Ludoteca

Si era creata una situazione classica: Marianna alla fine della giornata non voleva mettere a posto i giochi, le ludotecarie la stavano invitando a farlo e alla fine era intervenuta la mamma per convincerla a riordinare.

Non erano però riusciti a farle cambiare idea e a quel punto la madre aveva detto tutta seria e con il volto turbato: «Io cosa devo dire? La mando all'asilo che era una bambina tutta bene educata, con le buone maniere e ora mi deve tornare così dall'asilo? Io non lo so...Certe volte mi colpevolizzo anche e penso se forse sono io che ho sbagliato...mah». A quel punto Valeria era intervenuta per raccontare

l'episodio di un suo nipotino furbo che non metteva mai a posto i giochi. Una volta riordinato la questione si era chiusa senza troppa soddisfazione né per la madre né per l'operatrice.

Quando siamo rimaste sole ho volutamente commentato l'affermazione della madre di Marianna: «Insomma, alla fine la colpa è dell'asilo?».

Valeria, con aria costernata: «No, è che loro pensano che il loro ruolo di genitori finisca nel momento in cui i loro figli vanno a scuola. È normale che i figli cambino semplicemente perché entrano in relazione con altri bambini, altri adulti...Se, finché sono a casa, sono solo il padre e la madre è normale che quando escono cambino. Solo che loro devono continuare ad educarli. È inutile che gli dica "non ti do il gelato", il bambino passati 10 minuti non se lo ricorda nemmeno più che voleva il gelato e allora?...»

(Nota etnografica, 29-03-08)

Nella crisi dei modelli, nel mondo «là fuori», gli spazi per l'infanzia si presentano dunque come un'isola di stabilità in cui le relazioni *sono* come *dovrebbero essere*, anche quando si gioca, anche quando si è malati perché, come mi è stato ripetuto più volte nei vari contesti, «il bambino ha bisogno di stabilità e di certezze».<sup>66</sup>

Come alcuni degli esempi della ricerca hanno mostrato il dubbio è piuttosto a chi serva questa stabilità e se il bisogno di ordine e di regole non appartenga più agli educatori *tout court* allo scopo di poter meglio controllare e gestire i bambini.

Sotto tutti questi aspetti, venendo a mancare gli assunti su cui si fonda la relazione educativa tra adulto e bambino, resta da domandarsi se sia ancora

---

<sup>66</sup>Sembrano riecheggiare in queste parole e in queste pratiche cenni a quell'*educazione morale* di Durkheim. Non sembrerebbe pertanto essere mai stato rimosso socialmente quel suo progetto che riponeva nella scuola, e oggi potremmo dire in tutti questi nuovi spazi dedicati all'infanzia, all'*educazione morale* (1973; 1977).

necessario parlarne in questi termini e non si debba forse aprirla ad altre interpretazioni che lascino maggiore spazio a quell'*altro*, il bambino, che per troppo tempo ha funto solo da specchio di una società adulta che attraverso i bambini vive i propri sogni di un “futuro migliore” e le proprie frustrazioni di un “passato ormai trascorso”.

I bambini ci sono però ora, oggi e nel presente e la sociologia dell'infanzia e gli approcci etnografici stanno contribuendo alla *rottura di questi specchi*<sup>67</sup> nella costruzione di *altri* discorsi sull'infanzia. A partire da questi e dalla mia ricerca etnografica vorrei dunque qui proporre un cambiamento di prospettiva che inizi a guardare alla relazione adulto-bambino decostruendo il dato per scontato a partire dalle pratiche dei bambini.

## **2. *Infantilismo* e i bambini come *subalterni***

Quando parliamo di infanzia stiamo parlando di un *discorso* che è stato costruito nel tempo e nello spazio per parlare dei bambini, quando parliamo di bambini stiamo invece discutendo di soggetti che occupano uno spazio, per quanto ristretto e controllato, la cui vita quotidiana è certamente influenzata dalle forme che tale discorso assume.

Il concetto di *Infantilismo*, con la “I” maiuscola, è un passo in più rispetto a questi due elementi e vuole indicare nella mia prospettiva, parafrasando il Said di *Orientalismo* (1991), un modo di mettersi *in relazione* con i bambini basato sul *posto* speciale che questi occupano *nell'esperienza degli adulti*. È una categoria interpretativa che conio per descrivere la costruzione dell'immagine di infanzia negli adulti anche a partire dal significato che questo termine ha nel senso comune.

Il termine infantilismo è usato infatti comunemente, in maniera spregiativa, per indicare degli atteggiamenti, un modo di fare e di pensare giudicati puerili, volendo

---

<sup>67</sup> Prendo in prestito quest'immagine da Luce Irigaray, scritta per descrivere la relazione uomo-donna.

pertanto, attraverso la metafora del bambino, esprimerne la pochezza, l'im maturità e l'insensatezza. Il linguaggio, attraverso l'uso metaforico del bambino rivela il valore o, come in questo caso sarebbe meglio dire, il disvalore che nella società è ancora riservato ai bambini. Questo termine usato per leggere taluni comportamenti degli adulti rivela sostanzialmente anche un modo che gli adulti hanno di leggere i bambini.

Credo però che non sia un modo circoscritto e sporadico di leggerli ma indichi un sistema di pensiero attraverso cui viene costruito l'ordine generazionale, nel quale agli adulti è riservata l'età della ragione e ai bambini quella del *non-senso*. Un sistema che, come abbiamo visto nella ricerca, fa parte della nostra cultura occidentale, si è costruito nei secoli attraverso il sapere scientifico (medico, psicologico e pedagogico) ed è sorretto e riprodotto da istituzioni, politiche, immagini e senso comune.

L'Infantilismo come costrutto culturale all'interno del quale leggere le manifestazioni della relazione adulto-bambino non si nutre solo di questa immagine dell'infanzia, ma di tutta quella serie di miti, di discorsi e di dottrine di cui è fatto il mondo infantile così come appare nel sapere specialistico sull'infanzia e si esprime nel senso comune. Esso si esprime anche nei termini di un'*esotizzazione* dell'infanzia, attraverso la mitizzazione di un'alterità e la produzione di rappresentazioni attraverso cui il bambino assume spesso le sembianze del *buon selvaggio*. Gli stessi sociologi dell'infanzia, facendo parte di questo sistema, sono spesso vittime e produttori di tali rappresentazioni, basti pensare ai primi studi che si sono sviluppati sul tema dell'infanzia in cui i bambini sono stati studiati unicamente nei luoghi e in attività infantili slegandoli dal contesto sociale in cui erano inseriti (Opie, Opie, 1969). Da tali studi pioneristici, il cui merito è stato quello di mappare molte delle pratiche infantili e porre l'attenzione sui bambini come soggetti, è nato anche uno dei modelli sociologici, "il bambino tribale", elaborato dai *new childhood studies* (James, Jenks, Prout, 2002) che va nella direzione verso cui tende questa mia analisi.

*L'infantilizzazione* dell'infanzia –menzionata anche da Polakov (1992)– non è il frutto di un semplice esercizio di immaginazione ma va ricompresa all'interno delle relazioni di potere, di dominio culturale tra gli adulti e i bambini. Nuovamente, parafrasando Said (1991), il bambino è stato infantilizzato non solo perché lo si è trovato “infantile”, nel significato che a tale aggettivo è stato dato dagli adulti, ma anche perché è stato possibile *renderlo* “infantile”. Si richiama pertanto la docilità di questo soggetto che all'interno dell'ordine della relazione viene *detto* con il linguaggio che lo classifica e lo normalizza all'interno di un proprio sistema simbolico. È nel linguaggio che si gioca dunque la definizione di una relazione di dominio e di subalternità. Chi ha il potere di nominare, di dire, di costruire un linguaggio ha anche il potere di costruire delle cartografie all'interno delle quali collocare chi non possiede gli stessi codici comunicativi. Secondo la lente interpretativa dell'Infantilismo, infatti, il bambino, proprio perché non ancora pienamente socializzato, non padroneggerebbe i codici comunicativi e culturali della società adulta rendendosi così più esposto all'espropriazione della propria specificità e ad una traduzione in un altro sistema simbolico. Non è un caso che il concetto di “socializzazione” e quello di “acculturazione” siano nati nello stesso periodo e siano omologhi per matrice culturale:

In entrambi i casi, soggetti diversi si confrontano e si scontrano; nella socializzazione, da un lato ci sono individui tradizionalmente sprovvisti di cultura (i bambini), dall'altro soggetti più capaci di usare gli strumenti del vivere insieme; nell'acculturazione gruppi tecnologicamente meno e più avanzati devono fare i conti, perlopiù drammatici, di vincitori e vinti, di egemoni e subalterni. [...] Primitivo e bambino e subalterno da un lato, evoluto, adulto, egemone dall'altro. (Becchi, 1979, pp. 20-21).

Non mi fermerei pertanto a evidenziare le similitudini ma proporrei di accorpate la soggettività del bambino alla categoria di *subalterno* per descriverne la posizione all'interno della relazione adulto-bambino.



La categoria di subalterno, chiaramente mutuata dal pensiero di Gramsci, si riferiva «ai gruppi socialmente subordinati al dominio delle classi egemoni, nella fattispecie i proletari, i quali per definizione non erano né uniti né organizzati e, di conseguenza, si trovavano svantaggiati nel tentativo di costruire una coscienza di classe contrapposibile a quella di chi deteneva il potere» (Di Maio, 2004, p. 489). Tale concetto è stata ampiamente ripreso e riformulato dalla vasta galassia degli studi culturali e postcoloniali, in particolare dalla scuola di Birmingham, da Edward Said e dal gruppo dei cosiddetti *Subaltern Studies*, e soprattutto questi ultimi «ne hanno esteso il campo semantico, riferendolo alle masse dei propri connazionali che, nonostante la schiacciante maggioranza numerica e i tentativi di ribellione, erano stati oppressi, e dunque la loro storia era stata soppressa, dai gruppi dominanti, in virtù delle differenze di casta, classe, genere, appartenenza etnica, età, e così via» (*ibidem*).

Ciò che quindi riveste un'importanza centrale in tale categoria, come in quella di egemonia, è il ruolo svolto dal linguaggio nella costruzione di una propria coscienza e, in senso foucaultiano, nella definizione del dominato come subalterno.

Il concetto di Infantilismo e la categoria di “bambino come subalterno” , qui proposte come chiavi interpretative generali, si collocano dunque all'interno della corrente degli studi culturali e postcoloniali. Quanto afferma una delle più importanti esponenti del pensiero postcoloniale, Gayatri Spivak, può essere qui assai utile per descrivere la posizione del bambino:

In Spivak [...] la domanda sul “parlare” dei subalterni riguarda la loro possibilità di realizzare una capacità di agire, un'agentività (agency) che implica un'egemonia non convenzionale intesa come forza, come progetto di vita modellato entro un sistema che si collochi oltre il simbolico prestabilito (Calefato, 2004, p. 14).

Nel rapporto bambino-adulto il fatto che il bambino non possieda pienamente gli stessi codici comunicativi dell'adulto lo rende subalterno poiché non solo non ha

la possibilità di *dirsi* ma viene detto, descritto e interpretato attraverso un codice, quello degli adulti, che ancora non possiede. Con il non riuscire a “dirsi” non si vuol affermare che il bambino non parli, ma che semplicemente parla un *altro* linguaggio. Finché però questo linguaggio sarà *tradotto* all’interno del sistema simbolico degli adulti, quello «prestabilito», si continuerà ad affermare che il bambino non parla e quindi a negare la sua *agency*.

Su questo punto si inserisce un altro importante tema del pensiero di Spivak, quello della traduzione intesa come metafora della cultura -definita a sua volta come «traduzione»<sup>68</sup> - e come momento in cui si gioca la relazione tra subalterno, che parla una lingua idiomatica, e “il traduttore”, che parla la «lingua standard».<sup>69</sup> Per Spivak la traduzione è un «transfer dall’uno all’altro» in cui *l’altro* risulta essere la «fonte della propria enunciazione» (2007, p. 35).<sup>70</sup> Per il nesso indissolubile che, così rappresentato, lega il nativo e il traduttore Spivak descrive la traduzione come un atto al tempo stesso inevitabile ma impossibile. «La traduzione, perciò, non è solo necessaria, ma inevitabile. E tuttavia, dato che il testo serba il suo segreto, è impossibile. Il compito etico non è mai davvero messo in atto» (*ibidem*). Eppure, per «l’impazienza» che il *testo* ha di superare la propria *particolarità* e assumere un’intelligibilità di livello *generale*, non ci si può sottrarre a questa azione traduttrice che sarà tale solo a patto che si sostanzi all’interno di una relazione etica, basata cioè sull’ascolto.

Questo compito fondante della traduzione non scompare feticizzando la lingua dei nativi. A volte leggo e sento dire che i subalterni possono parlare nella loro lingua madre. Vorrei essere altrettanto sicura quanto l’intellettuale, il critico letterario e lo storico che dice queste cose in

---

<sup>68</sup> Cfr. la nota di traduzione di Adamo in Spivak (2007, p. 31-32).

<sup>69</sup> Sulle continue riflessioni di Spivak rispetto al concetto di traduzione si veda *La politica della traduzione* (2004), *Translator’s preface* (1976), in cui ridefinisce il ruolo del traduttore nella sua traduzione dell’opera *Of Grammatology* di Derrida, o il suo intervento nella traduzione delle opere della scrittrice bengalese Mahasweta Devi (2005).

<sup>70</sup> Spivak fa infatti notare come «in bengalese, così come nella maggior parte delle lingue indiane settentrionali, traduzione è *anu-vada*, parlare dopo, *translatio* come *imitatio*» (*ibidem*).

inglese. La parola non è parola se non è ascoltata e sentita. È proprio questo atto di ascolto per la risposta che può essere definito come l'imperativo a tradurre (Spivak, 2007, p. 36).

Attraverso questa precisazione Spivak fa dunque un passo in più rispetto alla sola individuazione di una differenza e al semplice riconoscimento di un legame con l'altro. *Individuare* una diversità, ad esempio “parla nella lingua madre”, non significa *riconoscere* l'altro sino a che tale riconoscimento avviene all'interno di un pensiero dell'alterità binario che procede secondo una logica rigida e oppositiva. Perché la parola, e il soggetto parlante, siano riconosciuti tali è necessario infatti che siano ascoltati, intendendo per ascolto un tendere verso l'altro e non un semplice specchiarsi nell'altro. Spivak auspica l'allontanamento da una logica dialettica del riconoscimento dell'alterità<sup>71</sup>, costruita cioè sempre rispetto ad un soggetto dominante che definisce l'ordine del discorso, e una rottura di questo schema binario a favore di una pluralità di modi di immaginarsi. Tale opera di re-immaginazione non può però passare all'interno delle nostre teorie dell'alterità capovolte, emancipando «uno dei due elementi della coppia dialettica –magari quello che a noi pare più bistrattato e ingiustamente malfamato»<sup>72</sup>, ma attraverso una maggiore attenzione alle pratiche quotidiane di questi *altri* e di queste *altre* che nel loro dispiegarsi tra le maglie del potere riescono talvolta a non rimanerne intrappolate (De Certeau, 2001). Attraverso questo stesso filtro interpretativo rileggerei quindi la relazione adulto-bambino ritornando sulla questione della “parola” dei bambini e dei bambini come parlanti.

Se la visione tradizionale sul bambino lo cristallizza nell'immagine di colui che “non è ancora in grado di esprimersi” e di conseguenza, anche secondo il senso

---

<sup>71</sup> Zoletto (2008) fa notare come Spivak critichi molte delle teorie e delle pratiche multiculturaliste che si basano su un riconoscimento “rigidamente dialettico”, in senso hegeliano, dell'altro che, come nell'opera di Charles Taylor, afferma l'autrice «riporta alla mente la dialettica tra servo e padrone» (Spivak, 2002, p. 76).

<sup>72</sup> Cfr. Barone (2007, p. 124) in riferimento al concetto di decostruzione di Spivak -centrale nel suo pensiero influenzato da quello di Derrida- come operazione atta a «rimettere in discussione la linearità solo presunta delle contrapposizioni binarie di cui la nostra tradizione è infarcita».

interpretativo di Spivak, “non parla”, non bisogna nemmeno accontentarsi di una semplice individuazione di differenza, “parla la *sua* lingua”, bensì comprendere come questa alterità venga costruita. Bisogna cioè stare attenti alle insidie di un pensiero dialettico, non solo quando costruisce il bambino come l’altro, in termini inferiori, ma anche quando tale alterità viene capovolta attraverso l’esaltazione o l’exasperazione di questa diversità, isolandola dal contesto e dalle relazioni in cui necessariamente si forma. Anche in un tale “riconoscimento” non sembrerebbe cioè superato quel rischio di feticcizzazione del bambino di cui parla Spivak rispetto al nativo/subalterno. Feticcizzazione che si esprimerebbe nella forma di una esotizzazione di questa differenza (come nel caso emblematico degli studi di Opie e Opie), di un’affermazione di autenticità che non toglierebbe comunque il bambino dalla condizione di oggetto strumentale a chi lo sta *traducendo* all’interno di questa figura dicotomica. Rischio a cui lo stesso etnografo non è assolutamente estraneo per la fascinazione che può spesso subire rispetto al proprio soggetto di studio e per la difficoltà di mantenere la *giusta distanza*.

Se questa alterità viene infatti definita all’interno del frame *infantilista* assumerà tutte le caratteristiche che sono emerse nella ricerca etnografica, alternativamente come bisognoso e problematico o come vulnerabile e minaccia, che presupporranno pertanto nei suoi confronti un’“azione” educativa, rimanendo oggetto di quell’esotizzazione attraverso cui l’adulto costruisce per contrapposizione la propria immagine.

Se però questa stessa *alterità* viene “frantumata” nella pluralità di sensi che emergono da un’osservazione delle pratiche dei bambini *child-centred*, cioè attenta alle manifestazioni di «cultura dei pari», si possono porre le premesse per costruire questa relazione all’interno di un paradigma culturale (interculturale ?) e non più educativo. Non si tratta di considerare in maniera essenzialista la cultura dei

bambini<sup>73</sup> né tantomeno di radicalizzare una differenza tra bambini e adulti, considerandoli come due realtà separate e autonome, uno scontro noi-loro. La ricerca mostra, infatti, quanto poco spazio i bambini abbiano per vivere separati anche in quei luoghi dove maggiore dovrebbe essere la possibilità di dare vita a culture autonome, e come sia impossibile pensare ai bambini al di fuori delle relazioni con gli adulti (Mayall, 2002). Si tratta di riconoscere la relazione ma anche quella *distanza* che si costruisce tra bambini e adulti senza volerla invadere né rafforzare, come sembrerebbe fare al contrario il *discorso educativo*, ma solo seguirne le oscillazioni. Più volte si è parlato della cultura dell'infanzia come di un flusso, un movimento (Thorne, 1993), un qualcosa cioè che non ha un carattere definito e costante ma che emerge, come mostrato nella ricerca, «solo nello spazio e nel tempo sul quale i bambini hanno un qualche potere e controllo: [...] nello spazio e nel tempo dedicato al gioco lontano dagli occhi degli insegnanti; [...] nel tempo lasciato libero dagli orari del mondo adulto» (James, Jenks, Prout, 2002, p. 92).

«La cultura dei bambini» emerge, quindi, negli interstizi degli ordini dello spazio e del tempo (*ibidem*).

Solo nella capacità di rispettare la distanza si dà quindi la possibilità all'altro, in questo caso il bambino, di “parlare” e di esprimere la propria *agency* (Spivak, 1988), anche se interstiziale, anche se *tattica* come insegna De Certeau. Tale alterità risiede dunque non tanto nell'essere altro dall'adulto ma nelle pratiche quotidianamente messe in atto dai bambini all'interno della struttura normativa/educativa che li circonda.

Le alterità culturali del bambino così pensate e *costruite* potrebbero pertanto essere la chiave per compiere il passaggio da un paradigma educativo ad uno culturale nell'interpretazione della relazione adulto-bambino.

---

<sup>73</sup> Ci si riferisce qui, al contrario, ad un concetto ibrido di culture (Bhabha, 1994) e ad una visione di cultura come realtà parziale, impura, frammentata e pluralistica (Clifford, 1999; Clifford-Marcus, 1986; Hall, 2006).

### 3. *Can the child speak?* Perché si può parlare di “culture dei bambini”

Sappiamo come con la domanda “Can the Subaltern Speak?”, che fa da titolo al famoso saggio della Spivak (1988), venga affrontato proprio il problema del “parlare” e di come, secondo l’autrice, la subalternità sia legata all’impossibilità di parlare. Su questo stesso filone si vuole collocare la questione dell’agency del bambino per domandarsi se, come e quando il bambino “può parlare”.

Sulla base di questi elementi muoverei quindi la mia analisi secondo la quale l’*Infantilismo* definisce «l’ordine del discorso sull’infanzia» ponendosi come contenitore all’interno del quale

vengono lette molte delle esperienze infantili e, *in primis*, quella in cui si esprimerebbe maggiormente la loro soggettività e un loro modo d’essere: il gioco, o meglio, quello che gli adulti definiscono gioco. L’associazione bambino-gioco, sebbene nata da una divisione economica e culturale della società che ha collocato i bambini nella sfera ludica e triviale, senza che loro scegliessero questa collocazione, rimane comunque la base da cui partire per rileggere dall’interno questo legame.

Lo studio dei divertimenti e dei giochi continua a fornire un importante campo per esplorare molti differenti aspetti delle vite sociali dei bambini. Giocare, sembrerebbe, è quello che i bambini fanno. Ma capire esattamente come «giocano», così come capire in che modo «creano cultura», è di gran lunga molto più problematico (James, Jenks, Prout, 2002 ,p. 95).

Dall’osservazione etnografica emerge come i bambini giochino, ma non tutto quello che noi chiamiamo gioco è per loro gioco, non solo per la serietà con cui è portato avanti ma perché fa parte della pluralità di self che i bambini, al pari, degli adulti interpretano. Già riconoscere questa comunanza mette in discussione uno dei fondamenti dell’esotizzazione del bambino poiché ne inverte una lettura che lo vede unicamente come colui che mentre interpreta diversi ruoli (l’astronauta, il giardiniere, la mamma etc.) sta giocando. Si diverte certo ma entra ed esce da quei

ruoli con la stessa velocità con cui gli adulti sanno rivestire differenti ruoli (padre, turista, lavoratore, marito) all'interno della vita quotidiana. Il frame infantilista ha *infantilizzato* tale capacità dei bambini e l'ha riletta come gioco, e quindi come un qualcosa privo di valore o, viceversa, di eccessivo valore nel caso in cui il bambino mostri di non voler interrompere la finzione.

Bè, tu per un po' ci stai...però dopo un po' gli dici "Lo sai che non è vero che i funghi camminano, questo succede solo nelle fiabe", (*M., Ludotecaria*)

Il bambino va continuamente socializzato al «senso di realtà» per il «bisogno» che ha, o gli attribuisce l'adulto, di costruire la propria stabilità.

Nel gioco non è in questione l'apparenza ma la *distanza* dalla realtà: «e c'è una misura da tenere e da salvare, un equilibrio non facile da stabilire e da mantenere, se vogliamo restare nel gioco, tra la realtà normale e la realtà distanziante» (Dal Lago, Rovatti, 1993, p. 17). Così come nell'etnografia il rapporto tra ricercatore e soggetto della ricerca *si gioca* sulla distanza, sulla capacità di saper mantenere la giusta distanza tra il coinvolgimento e il distacco, tra il ruolo che si vuole ricoprire e quello che viene attribuito.

Nella relazione adulto-bambino sembra che questa distanza non venga rispettata perché invasa dal continuo intervento dell'adulto nel mondo infantile.

Solo attraverso uno spazio vuoto, privo dello sguardo panoptico dell'adulto - così come mostrato nella ludoteca di quartiere (cfr. p. 125) sembra che si possano creare i margini per un avvicinamento dei bambini tra loro. Tale condivisione è la condizione necessaria per la costruzione di quelle culture dei pari di cui parla Corsaro, le sole in grado di esprimere la specificità dei bambini e di favorire una relazione interculturale adulto-bambino.





## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

**Aarsand P.A., Aronsson K.** (2007), *Pratiche di gioco al computer e spazio sociale in famiglie svedesi*, in Di Cori P., Pontecorvo C. (a cura di), (2007), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*, Carocci, Roma.

**Alanen L.** (1998), *Children and the family order*, in Hutchby I. and Moran-Ellis J. (edited by), *Children and the social competence*, Falmer, London.

**Alanen L.** (2004), *L'infanzia come concetto generazionale*, in Hengst H., Zeiher H. (a cura di), (2004.)

**Alanen L., Mayall B.** (2001), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, Routledge-Falmer, London-New York.

**Alemagna B.** (2008), *Che cos'è un bambino?*, Topipittori, Milano.

**Allan, G., Crow, G.** (eds) (1989). *Home and Family: Creating the Domestic Sphere*. London: Macmillan.

**Anderson B.** (1996), *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Manifestolibri, Roma.

**Ariès P.** (1976), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari.

**Ariès P., Duby G.** (a cura di) (1988). *La vita privata. L'Ottocento*. Bari-Roma: Laterza.

**Bachelard, G.** (1975). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.

**Balbo, L.**(1978). *La doppia presenza*, in «Inchiesta», 32.

**Barone P.** (2007), *Panikkar, Spivak e il motivo orientale*, in «Aut Aut», 335, Luglio-Settembre 2007, pp. 123-141.

**Bateson G.** (1978) *Symptoms, Syndromes, Systems*, in «The Esalen Catalog», XVI, 4, pp. 439-443.

**Bateson G.** (1988), *Perché le cose finiscono in disordine?*, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

**Bauman Z.** (2007), *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Gardolo.

**Becchi E.** (a cura di), (1979), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano.

**Beck U.** (2000), *La società del rischio: verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.

- Becker H. S.** (1963), *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Ega, Torino (2006).
- Becker H. S.**, (2007), *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Belloni M.C.**, (2006), *L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico*, in «Quaderni di sociologia», vol. L., n.42. (3/2006), pp.7-39.
- Belotti V.** (2007). *Le dimensioni dell'accoglienza. Il contrasto all'istituzionalizzazione di bambini ed adolescenti nei servizi residenziali socioeducativi*. Marostica: Dal Maso.
- Belotti V.** (2008), *Introduzione*, in Belotti V. Ruggiero R.(a cura di), *Vent'anni di infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'ottantanove*, Guerini, Milano.
- Berger P. L., Luckmann T.**, (1969), *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna.
- Bernstein, B.** (1971), *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in D.P. Ausubel (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*. Milano: Franco Angeli.
- Bhabha H. K.**, (1994), *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma, 2001.
- Blumer H.** (1986), *Symbolic interactionism: perspective and method*, University of California Press, Berkeley.
- Bondioli A.** (2002), *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Bondioli A.** (2008), *Il gioco, lo specchio, la cornice: oltre i confini*, in «Aut Aut», 337, Gennaio-Marzo 2008, pp. 22-37.
- Bourdieu P.** (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- Bourdieu P.** (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna.
- Boyden J.** (1997), *Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood*, in James A., Prout A. (eds), (1990).
- Calefato P.** (2004), *Introduzione*, in Spivak G. C., *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*, a cura di Patrizia Calefato, Meltemi, Roma.
- Cavarero A.** (1999), *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico*, in Restaino F. e Cavarero A. (1999), *Le filosofie femministe*, Paravia, Torino.
- Christensen P., James A.** (edited by) (2008), *Research with children. Perspective and practice* (Second edition), Routledge, London-New York.
- Christensen P., O' Brien M.** (a cura di) (2003), *Children in the City. Home, neighborhood and community*, RoutledgeFalmer, London-New York.
- Clifford J.** (1999), *I frutti puri impazziscono: etnografia, letteratura e arte nel secolo 20*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Clifford J., Marcus G. E.**, (1986), *Scrivere le culture*, Meltemi, Roma, 1997

- CNCA, (2006),** *Responsabilità comuni. Chiudere gli istituti per minori non basta.* Roma: Comunità Edizioni
- CNCA-Gruppo Minori, (1996).** *Minori. Luoghi comuni. Crescere in comunità.* Capodarco di Fermo: Comunità Edizioni.
- Coad J., Evans R. (2008),** *Reflections on Practical Approaches to Involving Children and Young People in the Data Analysis Process*, in «Children and Society. The International Journal of Childhood and Children's Services», Volume 22 , n.1, January 2008, pp 41-52.
- Collins R., (1977),** *Sistemi educativi e tipi di stratificazione* in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna.
- Cook D.T. (2004),** *The Commodification of Childhood. The children's clothing industry and the rise of the child consumer*, Duke University Press, Durham-London.
- Corsaro W. A. (1985),** *Friendship and peer culture in the early years*, Ablex, Norwood, NJ.
- Corsaro W. A. (2003),** *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna.
- Corsaro W. A. (2009),** *Peer Cultures*, in J. Qvortrup, W. Corsaro & M.S. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan, Basingstoke (in corso di pubblicazione).
- Corsaro W. A., Molinari L. (2005),** *I compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*, Teachers College, Columbia University, NewYork-London.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999),** *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspective*, Falmer Press, London.
- Dal Lago A., De Biasi R. (a cura di), (2002),** *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Dal Lago A., Rovatti P.A., (1993),** *Per gioco. Piccolo manuale dell'esperienza ludica*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Certeau M., (2001),** *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma
- Delamont S., Atkinson P. (1995),** *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*, Hampton Press, Cresskill, NJ.
- DeMause L. (a cura di) (1983),** *Storia dell'infanzia*, Emme-Edizioni, Milano.
- Di Maio A., (2004),** *Subaltern Studies*, in Coglitore R., Mazzara F. (a cura di), *Dizionario degli studi culturali*, Meltemi, Roma.
- Diotima, (1987),** *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano.
- Diotima, (1994),** *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli.

- Douglas M.** (1993). *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, il Mulino, Bologna.
- Ducci V.** (1999), *I percorsi dei processi di deistituzionalizzazione in Italia negli ultimi decenni*, in Centro Nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Durkheim E.** (1973), *Educazione come socializzazione*, a cura di Nedo Baracani, La nuova Italia editrice, Firenze.
- Durkheim E.** (1977), *Il suicidio-L'educazione morale*, Utet, Torino.
- Elias N.** (1982), *La civiltà delle buone maniere*, il Mulino, Bologna.
- Ennew J.** (1994), *Time for Children or Time for Adults*, in Qvortrup J, Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (a cura di), (2003).
- Evans R., Spicer N.** (2008), *Is participation prevention? A blurring of discourses in children's preventative initiatives in the UK*, in «Childhood», Vol. 15, N.1, February 2008, pp. 50-73.
- Foucault M.**, (1976) *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Foucault M.**, (1988), *Politics, Philosophy, Culture: Interview and Other Writings, 1977-1984*, (edited by Kritzman L.), Routledge, New York.
- Geertz C.** (1988), *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Giallongo A.** (1997), *Il bambino medievale: educazione ed infanzia nel Medioevo*, Dedalo, Bari.
- Giddens A.** (2005) *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna.
- Giddens A.**, (1990), *La costituzione della società. Lineamenti di teoria della strutturazione*, Edizioni di Comunità, Milano
- Giddens, A.** (1995). *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*. Bologna: il Mulino.
- Giglioli P.P.** (2002) (a cura di), *Intervista con Howard Becker*, in «Rassegna italiana di sociologia», XLIII, n.4, ottodre-dicembre, pp. 619-631.
- Gill T.** (2008), *Space-oriented Children's Policy: Creating Child-friendly Communities to Improve Children's Well-being*, in «Children and Society. The International Journal of Childhood and Children's Services», vol. 22, n.2, March 2008, pp. 136-142.
- Gill T.**(2007), *No Fear: Growing up in a Risk-averse Society*, Calouste Gulbenkian Foundation, London.
- Gobo, G.** (2006). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*. Roma, Carocci.
- Goffman E.** (1963), *Stigma. L'identità negata*, ombre Corte, Verona (2003).

- Goffman E.** (1967), *Il rituale dell'interazione*, il Mulino, Bologna, (1988).
- Goffman E.** (2003), *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Il Mulino, Bologna.
- Goffman E.**, (2001), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino
- Guiducci R.** (1982), *Bambini giocati e bambini che giocano*, in L. Burkhardt (a cura di), *Abitare con i bambini*, Emme Edizioni, Milano.
- Gutman, De Coninck-Smith (a cura di)**, (2008), *Designing Modern Childhoods History, Space, and the Material Culture of Children*, Rutgers University Press, Piscataway-New Jersey.
- Habermas J.** (1990), *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Bari.
- Hall S.** (2006), *Politiche del quotidiano: culture, identità e senso comune*, Il Saggiatore, Milano.
- Harden J.** (2000), *There's no place like home. The public/private distinction in children's theorizing of risk and safety*, in «Childhood», Vol. 7, N.1, pp. 43-59.
- Hardman C.** (1973), *Can There Be an Anthropology of Children?*, in «Journal of the Anthropology Society of Oxford», vol. 4, n.1, pp. 85-99.
- Hart R.** (1997), *Children's Participation*, Earthscan, London.
- Heller, A.** (1999). *Dove siamo a casa. Pisan lectures 1993-1998*, Franco Angeli, Milano:
- Hendrick H.** (1997), *Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to the present*, in James A, Prout A. (eds), (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood* (Second edition), Falmer Press, London.
- Hendrick H.** (2003), *Child welfare. Historical dimension, contemporary debate*, The policy Press, Bristol.
- Hengst H. e Zeiher H. (a cura di)**, (2004), *Introduzione: dalle scienze del bambino alle analisi generazionali*, in Hengst H. e Zeiher H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.
- Heywood C.** (2001), *A history of childhood : children and childhood in the West from Medieval to Modern Times*, Polity, Cambridge.
- Highmore, B. (2007)**, *Compiti a casa. Routine, estetica sociale e ambiguità della vita quotidiana*, in Di Cori P. e Pontecorvo C. (a cura di), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Hiley D. R., Bohman J. F. e Shusterman R.** (1991), *The Interpretive turn. Philosophy, science, culture*, Cornell University Press, Ithaca-London.
- Hinton R. et all** (2008), *Introduction. Children's and Young People's Participation in Public Decision-Making*, in «International Journal of Children's Rights», 16, pp.281-284.

- Holland P.**, (2004), *Picturing childhood. The myth of the child in popular imagery*, I.B. Tauris, London; New York.
- Holloway S. L., Valentine G.** (a cura di), (2000), *Children's geographies. Playing, living, learning*, Routledge, London; New York.
- Holloway, S., Valentine, G.** (2003), *CyberKids: Children and the Information Age*, FalmerRoutledge, London.
- Honneth A.** (1993), *Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale*, Rubbettino, Messina.
- Illich I.** (1973), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano.
- Invernizzi A., Williams J.** (a cura di), (2008), *Children and Citizenship*, Sage, London.
- James A, James A. L.**, (a cura di), (2008), *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-Hampshire.
- James A, Prout A.** (eds), (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Falmer Press, Basingstoke.
- James A.** (2001), *Ethnography in the Study of Children and Childhood*, in Atkinson P., Coffey A., Delamont S. et all. (a cura di), *Handbook of Ethnography*, Sage, London-Thousand Oaks-New Delhi.
- James A., James A. L.**, (2004), *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*, Palgrave, London.
- James A., Jenks C., Prout A.**, (2002), *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma.
- James, A.L.** (2008), *Responsibility, Children and Childhood*, in J. Bridgeman, C. Lind, and H. Keating (eds), *Responsibility, Law and the Family*, Ashgate.
- Jedlowski P.**, (2002), *Introduzione*, in Schutz A., *Don Chisciotte e il problema della realtà*, Armando, Roma.
- Jedlowski, P. e Leccardi, C.** (2003). *Sociologia della vita quotidiana*. Bologna: il Mulino
- Jedlowski, P. e Rampazi, M.** (1991). *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*. Franco Angeli, Milano.
- Jenks C.**, (1996), *Childhood*, Routledge, London.
- Jenks C.**, (2005), *Journeys into spaces*, in «Childhood», vol. 12-(4), pp. 419-424.
- Kelle H.** (2004), *I bambini costruiscono l'infanzia. Approcci etnografico-costruttivisti alle culture dei pari*, in Hengst H. e Zeiher H. (a cura di) (2004.)
- La Mendola S.** (2008), *Credere. Obbedire? Combattere!*, (in corso di pubblicazione).

- Laurie N., Dwyer C., Holloway S. L., Smith F.M.** (1999), *Geographies of New Femininities*, Longman, Harlow, Essex.
- Lee N.** (2001), *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*, Open University Press, Maidenhead.
- Lefebvre H.**, (1976), *La produzione dello spazio*, vol.1, 2, Moizzi editore, Milano.
- Liebel M.** (2004), *A will of Their Own. Cross-cultural Perspective on Working Children*, Zed Books, London-New York.
- Livolsi M., De Lillo A., Schizzerotto A.** (1980), *Bambini non si nasce. Una ricerca sulla condizione infantile*, Franco Angeli, Milano.
- Löfdahl A., Hägglund S.** (2007), *Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for establishing Power Orders?*, in «Children and Society. The International Journal of Childhood and Children's Services», Vol. 21, n. 5, September 2007, pp. 328-339.
- MacLure M.** (2003), *Discourse in educational and social research*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.
- Mandell N.**, (1988), *The least-adult role in studying children*, in «Journal of Contemporary Ethnography», vol.14, n.4, pp. 433-467.
- Mandich G.**, (1996), *Spazio tempo. Prospettive sociologiche*, Franco Angeli, Milano
- Marsh J.**, (2005) (edited by), *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*, Routledge, London.
- Marzano M.** (2006), *Etnografia e ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Mauss, M.** (1965). *Le tecniche del corpo*, in Mauss M., *Teoria generale della magia e altri saggi*. Torino: Einaudi.
- Mayall B.** (2008), *Conversations with Children. Working with Generational Issues*, in Christensen P., James A. (edited by), (2008), *Research with Children. Perspective and Practices* (Second edition), Routledge, New York-London.
- Mayall B.** (a cura di), (1994), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, Falmer Press, London.
- Mayall B.**, (2002), *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*, Open University Press, Buckingham.
- McKendrick J.H., Bradford M.G., Fielder A.V.** (2000), *Time for a party! Making sense of the commercialization of leisure space for children*, in Holloway S. L., Valentine G. (a cura di), (2000).

- McNamee S.** (2000), *Foucault's Heterotopia and Children's Everyday Lives*, in «Childhood», vol. 7, (4), pp. 479-492.
- Mead M.** (1954), *L'adolescenza in Samoa*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Morrow V.** (2004), *Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment outside School in Contemporary UK*, in Mayall B. (a cura di), (1994).
- Moss P., Dillon J., Statham J.**, (2000), "The child in need" and "the rich child": discourses, constructions and practice, in «Critical Social Policy», vol 20 (2), pp. 233-254.
- Moss P., Petrie P.**, (2002), *From Children's Services to Children's Spaces. Public Policy, Children and Childhood*, Routledge-Falmer, London-New York.
- Näsman E.**, (1994), *Individualization and Institutionalization of childhood in Today's Europe*, in Qvortrup J, Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (a cura di), (2003).
- Navarini G.** (2001), *Etnografia dei confini: dilemma clinico e polisemia*, in «Rassegna italiana di sociologia», XLII, n. 2, aprile-giugno, 2001.
- Nussbaum M. C.**, (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2001.
- Nussbaum M. C.**, (2002), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, il Mulino.
- Oakley A.**, (1994), *Women and children first and last. Parallels and differences between women's and children's studies*, in Mayall B. (a cura di), *Children's childhoods: observed and experienced*, Falmer, London.
- Olwig K. F., Gulløv E.**(a cura di), (2003), *Children's places. Cross-cultural perspective*, Routledge, London.
- Opie I., Opie P.** (1969), *Children's Games in Street and Playground*, Oxford University Press, Oxford.
- Parsons T. e Bales R.F.** (1974), *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano.
- Pasquinelli, C.** (2004), *La vertigine dell'ordine. Il rapporto tra sé e la casa*. Baldini Castoldi, Milano.
- Pile, S., & Thrift, N.** (1995). *Mapping the subject. Geographies of cultural transformation*. Routledge, London.
- Polakow V.** (1992), *The erosion of childhood*, The University of Chicago Press, London.
- Popkewitz T., Brennan M.**, (1998), *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*, Teachers College Press, New York.



- Prout A.** (2000), *Children's participation: control and self-realisation in British late modernity*, in «Children & Society», vol. 14, pp. 304-315.
- Prout A.** (2005), *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*, RoutledgeFalmer, London-New York.
- Punch S.** (2003), *Childhood in the Majority world: miniature adults or tribal children?*, in «Sociology», vol. 37, 2, pp. 277-295.
- Punch S.** (2004), *Negotiating autonomy: children's use of time and space in rural Bolivia*, in Lewis V. et al., *The reality of research with children and young people*, Sage-Open University, London.
- Qvortrup J, Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H.** (a cura di), (2003), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Avebury, Aldershot.
- Qvortrup J.** (1987), *Introduction*, in Qvortrup J. (ed) *The sociology of childhood*, Special Issue of «International Journal of Sociology», 17, (3), pp. 3-37.
- Qvortrup J.** (1991), *Childhood as a Social Phenomenon- An Introduction to a Series of National Reports* (2<sup>nd</sup>. edn). Eurosocial Report 36/0. European Centre for Social Welfare Policy and Research, Vienna.
- Qvortrup J.**, (2004), *I bambini e l'infanzia nella struttura sociale*, in Hengst H., Zeiher H. (eds) (2004).
- Rampazi M.** (2007), *I mutevoli confini della domesticità nello spazio-tempo contemporaneo*, paper presentato al Seminario *La costruzione quotidiana della domesticità. Trasformazioni e continuità*, Padova, 26 gennaio 2007.
- Rasmussen K.** (2004), *Places for children-Children's places*, in «Childhood», vol. 11, (2), pp. 156-173.
- Ricci S. e Spataro C.**, (2006), *Una famiglia anche per me. Dimensioni e percorsi educativi nelle comunità familiari per minori*, Erikson, Gardolo (TN).
- Rose N.** (1990), *Governing the soul. The shaping of the private self*, Routledge, London; New York.
- Saglietti M.** (2008), *Le comunità per minori*, in «Età evolutiva: rivista di scienze dello sviluppo», 89-Febbraio 2008, pp. 118-128.
- Said E.** (1991), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano.
- Saraceno C.** (1979), *La socializzazione infantile come definizione dell'infanzia: la famiglia*, in Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale*, cit.

- Saraceno, C.** (1988), *La famiglia: i paradossi della costruzione del privato*, in Aries P. e Duby G. (a cura di), (1988).
- Schutz A.**, (1979), *Sulle realtà multiple*, in Schutz A., *Saggi sociologici*, Utet, Torino.
- Schutz A.**, (2002), *Don Chisciotte e il problema della realtà*, a cura di Paolo Jedlowski, Armando, Roma.
- Schwartzman H.B.** (1979), *Transormations. The anthropology of children's play*, Plenum Press, New York; London.
- Sclavi M.**, (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- Scott S., Jackson S., Backett- Milburn K.**, (1998), *Swings and roundabouts: Risk anxiety and the everyday worlds of children*, in «Sociology», vol. 32, n. 4, November 1998, pp. 689-705.
- Sen A. K.**, (1997), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari.
- Sennet R.** (1982), *Il declino dell'uomo pubblico*, Bruno Mondadori, Milano.
- Sibley, D.** (1995), *Families and domestic routines. Constructing the boundaries of childhood*, in Pile S, Thrift N. (eds), (1995).
- Signorelli A.**, (1996) *Il pragmatismo delle donne. La condizione femminile nella trasformazione delle campagne*, in Piccone Stella S. e Saraceno C.(a cura di), *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, il Mulino, Bologna.
- Sikes P.** (2006), *Travel Broadens the Mind or Making the Strange Familiar: The story of a Visiting Academic*, in «Qualitative Inquiry», vol. 12, n.3, June 2006, pp. 523-540.
- Simmel G.** (1917), *Forme e giochi di società. Problemi fondamentali della sociologia*, Feltrinelli, Milano (1983).
- Simmel G.**, (1989), *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Smith F., Barker J.** (2000), *“Out of school” in school. A social geography of out of school childcare*, in Holloway S. L., Valentine G. (a cura di), (2000).
- Soja E.** (1989), *Postmodern geographies. The reassertion of space in critical social theory*, Verso Press, Londra.
- Spivak G. C.** (1976), *Translator's preface*, in J. Derrida, *Of Grammatology*, 1976, The Johns Hopkins University Press, Baltimore-London (1998), pp. I-LXXXVII .
- Spivak G. C.** (1988), *Can the Subaltern Speak?*, in Nelson C., Grossberg L. (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Urbana.
- Spivak G. C.** (2002), *L'imperativo di re-immaginare il pianeta*, in «Aut Aut», 312, Novembre-Dicembre 2002, pp. 72-87.

- Spivak G. C.** (2004), *La politica della traduzione*, in «Testo a Fronte», 31, Anno XVI, Dicembre 2004, pp. 26-57.
- Spivak G. C.** (2005), *Colei che dà il seno: per l'autrice, la lettrice, l'insegnante, la subalterna, la storica...*, in M. Devi, *La trilogia del seno*, Filema, Napoli.
- Spivak G. C.** (2007), *La traduzione come cultura*, in «Aut Aut», 334, Aprile-Giugno 2007, pp. 31-39.
- Stevenson R.L.** (1997), *Il mio letto è una nave. Poesie per piccoli e grandi lettori*, Feltrinelli, Milano.
- Tabboni S.** (1986), *Vicinanza e lontananza: modelli e figure dello straniero come categoria sociologica: Elias, Merton, Park, Schutz, Simmel, Sombart*, Franco Angeli, Milano.
- Thorne B.** (1987), *Re-visioning women and social change: where are the children?*, in «Gender and Society», vol. 1, n.1 (Mar., 1987), pp.85-109.
- Thorne B.**, (1993), *Gender play. Girls and boys in school*, Rutgers University Press, Buckingham.
- Thorne B.**, (2007), *Crafting the interdisciplinary field of childhood studies*, in «Childhood», vol. 14-(2), pp. 147-152.
- Tuan Y.-F.**, (1974), *Space and place: Humanistic perspectives*, in «Progress in Geography», n. 6, pp. 211-252.
- Unicef** (2007), *Prospettiva sulla povertà infantile. Un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi*, UNICEF, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze.
- Valentine G.**, (2004), *Public space and the culture of childhood*, Ashgate, Hants.
- Van Gennep A.** (1981), *I riti di passaggio*, Boringhieri, Torino.
- Weber M.** (1922), *Economia e società*, Comunità, Milano, (1999).
- Weber M.** (2001), *Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali*, Comunità, Torino.
- White S. C.** (2007), *Children's Rights and the imagination of community in Bangladesh*, in «Childhood», November 2007, vol. 14, n.4, pp. 505-520.
- Woodhead M.**, (1997), *Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs*, in James A, Prout A. (edited by), (1997).
- Wright Mills C.** (1962), *L'immaginazione sociologica*, il Saggiatore, Milano.
- Zelizer V. A.** (1985), *Pricing the priceless child. The changing social value of children*, Basic Books, New York.
- Zoletto D.** (2008), *Dal concetto di Africa alle pratiche africane*, in «Aut Aut», 339, Luglio-Settembre, pp. 8-16.

