

Rappresentazioni retoriche e rappresentazioni scientifiche dell'infanzia nel tempo della “Crisi” e delle “retrotopie”.

Una ipotesi per uscire dal guado anti-evoluzionista

Fabrizio Chello*

Riassunto

A partire dagli studi seminali di Ariès e di deMause, le ricerche sulla storia e sull'attualità delle rappresentazioni d'infanzia hanno delineato tre grandi direzioni nella relazione tra adulti/e e bambinile: una di tipo evolutivo, basata sulla costante ‘scoperta’ dell'infanzia e sul conseguente miglioramento della capacità empatica degli adulti; una di tipo involutivo, basata sulla definitiva ‘scomparsa’ dell'infanzia derivante dalla preminenza di vecchie e nuove forme di violenza sulle vite bambine; una di tipo contraddittorio, basata sulla contemporanea e irriducibile presenza di forme di empatia e di violenza. Questa terza direzione, che sembrerebbe essere maggiormente rispettosa della pluralità e della complessità dell'esperienza educativo-formativa, è costantemente messa sotto scacco dal pensiero disgiuntivo presente in pedagogia, che estetizza la “Crisi” o prova a combatterla attraverso “retrotopie”. Per uscire da questo guado, si propone una riflessione sul linguaggio quale strumento conoscitivo in grado di fornire una distinzione tra rappresentazioni retoriche e scientifiche dell'infanzia, mediante la quale riattivare il principio evolutivo e delineare orizzonti di civiltà che guardino oltre il disagio.

Parole-chiave: *evoluzione; involuzione; contraddittorietà; vite bambine; linguaggio.*

Rhetorical and scientific representations of childhood in the of the “Crisis” and “retrotopias”. An hypothesis to get out of the anti-evolutionistic ford

Abstract

Since the seminal studies of Ariès and De Mause, research on the history and on the present of childhood representations has outlined three major directions in the relationship between adults and children: an evolutionary one, based on the constant ‘discovery’ of childhood and the consequent improvement of adults’ empathic capacities; an involutory one, based on the definitive ‘disappearance’ of childhood resulting from the pre-eminence of old and new forms of violence on children’s lives; a contradictory one, based on the simultaneous and irreducible presence of forms of empathy and violence. This third direction, which would seem to be more respectful of the plurality and

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

complexity of the educative-formative experience, is constantly put in check by the disjunctive thinking present in pedagogy, which aesthetises the “Crisis” or tries to fight it through “retrotopias”. In order to get out of this quagmire, the paper proposes a reflection on language as heuristic tool able to provide a distinction between rhetorical and scientific representations of childhood, through which to reactivate the evolutionary principle and outline horizons of civilisation that look beyond the discontents.

Keywords: evolution; involution; contradiction; children’s lives; language.

I. LE RAPPRESENTAZIONI D’INFANZIA TRA EVOLUZIONE, INVOLUZIONE E CONTRADDITTORIETÀ

Il riconoscimento dell’infanzia quale età della vita avente caratteristiche precipue e specifiche che conducono gli adulti e le adulte a prendersene cura educativamente, creando le condizioni per una formazione armonica e autonoma, è un’asserzione che, sul piano dell’adesione teorica, non trova alcun deciso rifiuto né alcuna aperta resistenza. Essa, infatti, il più delle volte viene data per acquisita – se non per scontata – e si afferma, quasi universalmente, che sarebbe meglio consacrare tutti gli sforzi pedagogici per assicurare la sua piena attuazione pratica affinché le società contemporanee possano evolvere verso più alti gradi di inclusività. Tuttavia, un approfondimento teoretico s’impone se si vuole cercare di comprendere i motivi per i quali la condizione infantile sia ancora oggi, nonostante tale generale riconoscimento, oggetto di vecchie forme di violenza, che si perpetuano inesorabilmente da secoli, e di nuove forme di assoggettamento e prevaricazione, solo apparentemente meno intense e dure delle precedenti, che sembrerebbero far emergere traiettorie involutive, escludenti e discriminatorie. Più nello specifico, tale approfondimento teoretico s’impone perché il conflitto tra una logica evolutiva e una involutiva è un conflitto che non attiene solo al livello delle pratiche educative, ma anche – se non soprattutto – a quello delle rappresentazioni dell’infanzia. Per tale motivo, un’analisi del dibattito storico-educativo e pedagogico su tali rappresentazioni risulta essere condizione necessaria per porre, in maniera esplicita, una serie di questioni epistemologiche che il suddetto conflitto al tempo stesso produce e cela.

I.1 LA “SCOPERTA” DELL’INFANZIA E L’EVOLUZIONE DEL RAPPORTO ADULTI/E-BAMBINI/E

Gli studi che hanno istituito, tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta del secolo scorso, il campo di ricerca della storia delle rappresentazioni o delle immagini d’infanzia – da intendersi come ambito volto a indagare “le idee e le rappresentazione che un’epoca, un gruppo sociale o anche un singolo hanno a proposito dei bambini” (Richter, 2010[1987]: 8) – hanno consegnato, per quanto attiene alla nostra parte di mondo, un’analisi positiva e

ottimistica dell'evoluzione dei rapporti tra, da un lato, adulti e adulte e, da un altro lato, bambini e bambine. O sarebbe più preciso affermare – come sottolinea Becchi (1994/2010: VIII) – che tali lavori, concentrandosi prevalentemente (se non quasi esclusivamente) sull'ambito familiare, hanno offerto risultati interessanti per quel che concerne la trasformazione delle relazioni tra genitori e genitrici e quei particolari soggetti non-adulti che, nell'Occidente moderno e contemporaneo, non sono stati più intesi come essere minori da sottoporre a un potere totale e violento. La grande evoluzione, infatti, che si compie nel corso della modernità è iniziare a pensare i propri bambini e le proprie bambine come soggettività fragili e diverse da attenzionare, prima, dal punto di vista dell'identità collettiva, come componenti della prole e, poi, dal punto di vista dell'identità individuale, come figli e figlie. Un riconoscimento che potrebbe essere considerato come una prova storica dell'ipotesi teoretica – caratterizzante il presente *Symposium* – di “una differente concezione dell'evoluzione [...], che non si esprimerebbe più nell'affermazione del più forte sul più debole, bensì nel potenziamento di logiche inclusive, capaci di inglobare al proprio interno anche una dimensione di fragilità e di sensibilità, tradizionalmente trascurate” (Fabbri, 2020a: 51).

In effetti, nello studio-manifesto del campo di indagine di cui qui si tratta – il celebre *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, pubblicato nel 1960 dall'editore parigino Plon –, Ariès (1968[1960]), riprendendo e ampliando alcune argomentazioni avanzate in un testo di più di dieci anni prima (Ariès, 1971[1948]), analizza la nascita e la definizione del “sentimento dell'infanzia”. In particolare, indagando gli effetti del “processo di civilizzazione” (Elias, 1982[1939]) in ambito parentale, lo Storico francese individua gli elementi-chiave che hanno concorso, durante l'età moderna, alla definizione di una nuova struttura familiare, “che da impresa composta mirante alla sopravvivenza di tutti, cambia, si riduce, diventa moderna, nucleare, luogo dove si manifestano relazioni e sentimenti domestici e privati. Un gruppo coeso capace a partire dal Seicento di organizzare e pianificare la vita dei figli, intervenendo nella loro formazione, nel lavoro” (Ulivieri, 2016: 47-48).

Tra questi elementi, un posto di primaria importanza viene attribuito a quel particolare ‘sentimento’ – concetto “nel quale si aggrovigliano [...] dimensioni collettive, incoscienti, e atteggiamenti [...] con diversificate operazioni mentali, nozioni, forme e prodotti dell'*outillage* della cultura” (Becchi, 2010: 11)¹ – che si inizia a provare per la famiglia nel suo insie-

1 L'articolo appena citato di Egle Becchi analizza in maniera attenta e approfondita il concetto di ‘sentimento’ nell'opera di Ariès sia per sottolineare il suo carattere polisemico e in alcuni casi confusivo, sia per sostenere che alcune critiche ad esso rivolte si basano su una incomprensione del reale significato che l'Autore gli attribuisce. In particolare, Becchi afferma che: “Sentimento infatti vuol dire, ancor prima che *feeling*, cioè emozione – accezione che egli non rifiuta e che riprende, *en passant* anche nella sua opera autobiografica *Uno storico della domenica* – idea (Ariès, 1968 [1960], p. 6, nota 3, e p. 7), rappresentazione (p. 7) nel senso duplice di raffigurazione

me e poi, più nello specifico, per i bambini e le bambine in essa presenti (cfr. Sani, 2004). Un sentimento inizialmente di preoccupazione per quella ‘estraneità’ che l’infanzia rappresenta (cfr. De Sanctis, 1983), che poi si trasforma in un sentimento di correzione del comportamento bambino e, finalmente, di protezione della sua specificità.

Una trasformazione affettivo-rappresentazionale, questa verso la protezione dell’infanzia, che viene ravvisata anche nei più o meno coevi studi storici d’oltreoceano, che si fondano su una postura epistemologica e metodologica nettamente diversa dalla storia delle mentalità e dell’*histoire nouvelle* a cui Ariès s’ispira. Basti pensare all’approccio della psicostoria – sviluppatosi a partire dagli studi psicoanalitici di Erikson (1966[1963]) –, il cui testo di riferimento è *The History of Childhood* di deMause (1983[1974]), sebbene preceduto da altri volumi simili (cfr. Payne, 1916; Despert, 1967; Hunt, 1970) e seguito dagli studi di Shorter (1975), di Stone (1977) e da un vivace dibattito sulle pagine della rivista *History of Childhood Quarterly*. In questo secondo testo fondativo, che si smarca appunto in maniera decisa da quello di Ariès (deMause, 1983[1974]: 13-15)², si sostiene che il rapporto genitori-figli sia inscritto in una trama evolutiva atta a destare l’umanità da quell’incubo che è stata la storia dell’infanzia, fatta di assassini, abbandoni, violenze fisiche e psicologiche. Tale evoluzione deriva dalla capacità, sempre più padroneggiata nel tempo dai genitori, di regredire all’età psichica dei propri figli, consentendo così ai primi di comprendere per via empatica i comportamenti dei secondi, di essere più disponibili emotivamente verso costoro e, infine, di progettare metodi educativi più adeguati. Una capacità che si sviluppa in maniera spontanea, indipendentemente dai cambiamenti socio-tecnologici, e che comporta un mutamento della struttura psichica che, trasmesso di generazione in generazione, promuove un miglioramento costante nel tempo (Ivi: 3).

Questi due testi fondativi, entrambi volti a mostrare le strutture – nel primo caso materiali e immateriali, nel secondo caso psicologiche – dell’e-

e di nozione, nonché di assegnazione di valore (p. 7). Ma è in un periodo di p. 6 che il senso epistemico e non affettivo di sentimento mi sembra emergere con chiarezza [...]: non si tratta di emozioni, ma, pur senza negarne l’insostituibilità nell’esistenza degli uomini, il sentimento risulta come un riflesso rispetto alla vita affettiva e pulsionale” (Becchi, 2010: 11).

- 2 Come è noto, le differenze sostanziali tra i due storici dell’infanzia sono da ravvisarsi, oltre che nell’approccio epistemologico e metodologico, primariamente nella datazione della nascita del sentimento dell’infanzia e nella sua natura. Infatti, rispetto alla datazione, se per Ariès tale sentimento nasce in piena epoca moderna, secondo deMause esso è individuabile già in epoca medioevale (Giallongo, 2019[1990]: 8). Inoltre, rispetto alla natura di tale sentimento, se per Ariès, come si è già argomentato nella nota precedente, il concetto di sentimento non rimanda esclusivamente a una dimensione emotivo-affettivo ma anche a una dimensione per così dire cognitivo-culturale (a una idea, a una visione) e se esce nasce mediante un processo di distanziamento tra genitori/genitrici e figli/figlie, per deMause invece tale sentimento ha una natura esclusivamente empatica ed emerge in relazione a un processo di avvicinamento (o sarebbe meglio dire di regressione) tra i suddetti attori sociali (Cunningham, 1997[1995]: 12-19).

voluzione del rapporto tra genitori/genitrici e figli/figlie, hanno segnato diverse generazioni di studiosi e studiose tanto in Europa Occidentale quanto in Nord America. In particolare, nel nostro Paese, se il testo di deMause non ha avuto particolare seguito, quello di Ariès è stato decisivo nel promuovere le ricerche storico-educative sull'infanzia negli ultimi tre decenni del secolo scorso. Infatti, i volumi *La scoperta dell'infanzia* di Trisciuzzi (1976), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale* di Cambi e Ulivieri (1988), *Storia dell'infanzia* di Becchi e Julia (1996), *L'educazione dei figli* di Genovesi (1999), *Archivi d'infanzia* di Becchi e Semeraro (2001) così come *Itinerari nella storia dell'infanzia* di Covato e Ulivieri (2001), insieme ad altri, hanno indagato – attraverso fonti diverse e, in alcuni casi, ampliando lo sguardo oltre l'ambito familiare oppure specificandolo alle questioni di genere (cfr. Ulivieri, 1999; Becchi, 2011) e di distinzione sociale (cfr. Ferrari, 1996) – la nascita e l'evoluzione del sentimento dell'infanzia. Tutte queste ricerche, infatti, pur individuando tempi e aspetti diversi della storia dell'infanzia, hanno sostanzialmente confermato il mutamento di segno che è avvenuto in Occidente nel considerare le vite bambine e nell'avvicinarsi a loro con un sentimento di cura, inteso come sentimento che è a fondamento di quella pratica relazionale – fatta di emozioni e affetti, pensieri e riflessioni, azioni e comportamenti – che conduce alla promozione della qualità della vita (cfr. Mortari, 2006).

In questa evoluzione che, per dirla con Fabbri (2020b), va dalla violenza all'empatia, un ruolo decisivo è stato assunto dal discorso scientifico e da quello politico-giuridico. Il primo, sviluppatosi nel corso dell'epoca moderna a partire dallo schema teorico di stampo evoluzionistico-spenceriano (cfr. Todaro, 2020), ha indagato la natura infantile da un punto di vista bio-medico e psico-pedagogico (cfr. Trisciuzzi, 1990) ed è stato capace – a volte non senza qualche riduzione clinico-compensativa o qualche mitizzazione romantico-estetica (cfr. Bobbio, 2011) – di consegnare al senso comune l'immagine di un bambino attivo da un punto di vista affettivo e cognitivo, capace di costruire relazioni e significati, sempre alla ricerca della propria autonomia e libertà (cfr. Cambi *et al.*, 2012). Il secondo, ereditando i risultati di una scienza critica volta a smascherare la volontà di controllo sottesa alle pratiche di protezione dell'infanzia (Polenghi, 2016: 37), ha riconosciuto il diritto all'autodeterminazione dei bambini e delle bambine, rappresentandoli come soggetti di diritti fondamentali e inalienabili, da cui discendono politiche pubbliche volte alla promozione delle condizioni per un loro pieno esercizio (cfr. Bobbio, 2007; Macinai, 2013; Bobbio & Bondioli, 2020; Tomarchio, 2020). Lì dove, in linea con una visione intersezionale, oggi si ritiene che la promozione dei diritti dell'infanzia comporti il radicamento di un pensiero antidiscriminatorio (cfr. Biemmi & Macinai, 2020) capace di sostenere i diritti delle donne (cfr. Dato, 2020), delle persone migranti (cfr. Zoletto, 2020) e di quelle con disabilità (cfr. Dettori, 2020) in un'ottica di sostenibilità (cfr. Benetton, 2020).

1.2 LE CRITICHE AL MODELLO DELLA “SCOPERTA” DELL’INFANZIA

La narrazione dell’evoluzione delle rappresentazioni d’infanzia presentata poco sopra è stata però da più parti criticata. Un primo motivo di contrapposizione è relativo alla costruzione dell’oggetto di studio: come si è detto, i due testi fondativi sopra richiamati così come molti di quelli successivi hanno considerato le soggettività bambine come identità la cui configurazione è emersa all’interno dell’ambiente familiare. Questa riduzione della complessa realtà infantile a realtà esclusivamente filiale è una delle conseguenze epistemologiche e metodologiche che la ricerca ha incontrato e continua a incontrare nell’accostarsi a ‘oggetti’ di indagine che, a causa della condizione di marginalità socio-culturale in cui sono stati reclusi, hanno lasciato poche o nessuna traccia di sé in prima persona (Becchi, 2010[1994]: VI-VII). L’impossibilità di accedere a un racconto autobiografico espone, infatti, costantemente chi fa ricerca, anche se da una prospettiva critica e non istituzionalizzante, al pericolo di proporre esclusivamente la rappresentazione dominante dell’oggetto d’indagine, la rappresentazione cioè definita da coloro i quali e le quali hanno marginalizzato o silenziato quella realtà (cfr. Charmillot, 2008). Tale problema concerne tutte le figure che sono vittime di incertezza o esclusione discorsiva: dalla donna all’anziano, dal povero al folle e, più complessivamente, tutte le persone che non hanno visti riconosciuti i propri diritti. E tale problema diventa ancor più consistente con l’oggetto ‘infanzia’, poiché quest’ultimo rimanda a una realtà priva – seppur in maniera transitoria – di quel linguaggio verbale, orale o scritto, con cui si conduce la ricerca scientifica (cfr. Becchi, 1982).

Tali ricerche, dunque, hanno avuto e hanno ancora oggi il pregio di aver sottratto l’infanzia da un silenzio assordante, consentendo così di limitare la forza di quegli interdetti discorsivi che sono alla base della riproduzione del potere conformativo e repressivo che governa le vite di tutti e tutte (cfr. Foucault, 2014[1971]) e in specie le vite dei cosiddetti “anormali” (Foucault, 2000[1999]). Al tempo stesso, però, essi hanno reso l’infanzia oggetto di un nuovo discorso biopolitico il cui potere, apparentemente non violento, diventa paradossalmente più forte. Tale discorso, infatti, facendo divenire l’infanzia oggetto esplicito di una narrazione adulta socialmente intesa come positiva, poiché basata sui valori della protezione e della cura educativa, ha incastonato ancora una volta le vite bambine in rappresentazioni stereotipate (e in alcuni casi mitiche) che di fatto ne hanno limitato l’agire (cfr. Luciano, 2017; Giacomantonio & Luciano, 2018). Come a dire che l’infanzia, anche in queste ricerche, è stata oggetto di un discorso adulto che l’ha inscritta in una trama arbitraria e non condivisa, con l’intento di farla divenire altro da ciò che è e, così facendo, questo discorso ha tacitato tutte quelle esperienze formative (la scuola, il gruppo dei pari, la strada, ecc.) da cui sarebbero potute emergere immagini diverse di infanzia (il bambino-scolaro, il bambino-compagno, il bambino-esploratore o cittadino, ecc.). Immagini che non avrebbero ridotto l’infanzia alla dimen-

sione privata della vita familiare, limitandola alla relazione con i genitori e le genitrici, ma l'avrebbero aperta alla dimensione pubblica della vita collettiva, facendo emergere le relazioni con altri bambini e con altri adulti (Becchi, 1979).

Inoltre, un secondo motivo di opposizione a tale narrazione evolutiva è la concezione di temporalità storica su cui si fonda. In particolare, per quanto concerne lo studio di Ariès, le maggiori critiche hanno interessato la cesura, netta e decisa, che lo Storico ha tracciato tra il periodo in cui l'infanzia viene 'scoperta' "come mondo separato e come categoria concettuale" (Maiocchi, 1983: 11) e le epoche precedenti. Tale rottura, tipica dell'approccio epistemologico e metodologico della storiografia francese degli anni Sessanta e Settanta, ha comportato uno sguardo valutativo di tipo negativo sulle epoche storiche precedenti. Se, infatti, l'età moderna è pensata come l'età in cui, per la prima volta nel mondo Occidentale, si viene a delineare una specifica identità per le figure bambine, allora – sulla base della nostra attuale sensibilità – diviene inevitabile "considerare negativo l'atteggiamento medievale [...], come qualcosa di inferiore alla media delle nostre conoscenze e pertanto non degno di interesse" (Giallongo, 2019[1990]: 7). Ed è contro tale visione che gli storici e le storiche medievisti/e, a partire dagli anni Ottanta e Novanta, hanno dimostrato che una temporalità più continuista consente di non ridurre né la portata innovativa della rappresentazione moderna d'infanzia né il sentimento e il pensiero medioevale di questa fase della vita (cfr. Giallongo, 2010; Rossi, 2012; Frugoni, 2017), da intendersi come età dall'identità complessa poiché composta da aspetti positivi (l'infanzia come simbolo di purezza e di innocenza) e negativi (l'insistenza sul peccato originale, l'alto apprezzamento per adulti che erano disposti a offrire i propri figli a Dio) (Shahar, 1990).

Per quanto concerne lo studio di deMause, invece, le maggiori puntualizzazioni fanno riferimento al fatto che l'infanzia è stata analizzata attraverso un approccio di filosofia della storia ossia attraverso un approccio che, individuando un fine teleologico che caratterizzerebbe il divenire del tempo, lo analizza in funzione del suo raggiungimento. E così, posta come fine ultimo la scoperta freudiana della regressione alla vita infantile, lo Storico statunitense costruisce la sua argomentazione in maniera tale da "mostrare che la vicenda diacronica dell'infanzia è orientata da un peggio a un meglio (nei rapporti fra figli piccoli e genitori), specie sul piano della vita affettiva, del disciplinamento e delle punizioni" (Becchi, 2010: 12). Lì dove il rischio di una tale visione è la destoricizzazione e la decontestualizzazione del fenomeno del riconoscimento dell'importanza delle vite bambine poiché, come evidenziato da Cunningham (1997[1995]), l'argomentazione psicostorica riduce la storia dell'infanzia a una processualità lineare e ascensionale che non tiene conto delle numerose differenze che sussistono tra le diverse epoche storiche, i diversi Stati nazionali con le loro culture educative e i diversi strati sociali di cui si compone ogni organizzazione comunitaria. Come a dire che, in nome del fine teleologico individuato in maniera aprioristica, tutti quei fenomeni e quegli eventi contrari al flusso

evolutivo sono stati – più o meno volutamente – silenziati od omessi in maniera da far ‘risplendere’ solo quegli avvenimenti e quelle strutture coerenti con l’ipotesi di partenza dell’indagine storica.

1.3 LA “SCOMPARSITA” DELL’INFANZIA E L’INVOLUZIONE DEL RAPPORTO ADULTI/E-BAMBINI/E

Le critiche ai risultati prodotti dalle ricerche di Ariès e deMause hanno avuto un effetto profondo sugli studi storico-educativi prodotti dalle generazioni successive di ricercatori e ricercatrici. Ad esempio, attualmente, gli storici e le storiche dell’educazione stanno interrogando il Novecento pedagogico per comprendere quanto le iniziali prospettive ottimistiche verso l’infanzia, che condussero Key (2019[1900]) a definirlo “il secolo del bambino”, si siano realmente realizzate o se, al contrario, certi fenomeni storici – i due conflitti mondiali, i totalitarismi, la guerra fredda, il consumismo e la globalizzazione neoliberista – non abbiano bloccato parzialmente o totalmente la realizzazione di quella evoluzione affettivo-rappresentazionale sostenuta dai progressi socio-economici, scientifici e culturali di inizio secolo scorso (cfr. Gecchele *et al.*, 2017). In particolare, tali ricerche hanno messo e stanno mettendo in evidenza, in una storia miticamente intesa come luminosa, quelle zone d’ombra che non riguardano solo i regimi dispotici del primo Novecento, le cui politiche educative hanno sottomesso e violato le vite bambine dietro la retorica dell’attenzione e della protezione (cfr. Betti, 1984; Seveso, 2001; Meda, 2010; Marone, 2012; Caroli, 2017; Ascenzi & Sani, 2018), ma anche i sistemi democratici dell’Occidente cosiddetto sviluppato in cui – come sostiene Riva (2017: 27) – la violenza “nelle relazioni fra genitori e figli, così come da parte della società nei confronti dei bambini, è ancora molto alta”. Lì dove tale violenza si esplicita sia mediante forme ataviche e di lunga durata, che vanno dall’incuria educativa all’infanticidio, sia mediante forme più recenti e nuove.

In particolare, tra queste nuove forme di violenza ai danni delle vite bambine, un ruolo centrale nella storia delle rappresentazioni d’infanzia è stato ricoperto dalle tecnologie della comunicazione di massa e, più nello specifico, dalla televisione che, secondo Postman (2005[1982]), con il suo linguaggio accessibile a tutti e a tutte, è il fattore decisivo del processo di riduzione di quella giusta distanza tra genitori/genitrici e figli/figlie che, in epoca moderna, ha portato alla scoperta dell’infanzia. Al di là delle critiche che sono state opposte al lavoro del sociologo americano sia per quanto concerne la sua flebile ricognizione storica (Giallongo, 2019: 9-10) sia per quanto concerne il suo sguardo ritenuto eccessivamente apocalittico (Di Bari, 2012: 139), la sua ipotesi sulla “scomparsa dell’infanzia” – derivante dalla commistione della cultura adulta con quella bambina a causa della diffusione dei media di massa – ha avuto sin da subito un certo seguito nel dibattito pedagogico nostrano, come dimostra il volume *L’infanzia nell’età moderna: dalla scoperta alla scomparsa* di Trisciuzzi e Cambi (1989). Ma anche in altri campi delle scienze umane e sociali, si è sostenuto e ancora

oggi si sostiene che, indipendentemente dalle cause individuate dall'Autore, gli effetti di questa scomparsa sono visibili nella vita quotidiana (cfr. Bernardini, 2012; D'Amato, 2014) e conducono a pensare la tarda modernità e la post-modernità come lo spazio-tempo di una involuzione nel cammino per il riconoscimento della natura infantile sotto i colpi di una nuova "colonizza[zione] da parte dal mondo degli adulti, [...] tra le onde dei mari mediatici e commerciali" (Frabboni, 2012: 43).

Una tale interpretazione involutiva della rappresentazione dell'infanzia, per quanto inizialmente seducente, ha poi lasciato il posto, nel dibattito pedagogico nostrano, a una interpretazione meno deterministica, secondo la quale le ragioni dell'assottigliamento della distanza tra genitori/genitrici e figli/figlie – che fa venire meno l'indispensabile asimmetria connotante ogni relazione educativa (cfr. Contini, 2010) – sono da ricercarsi in un sistema di fattori, di cui la cultura mediale è solo l'epifenomeno più visibile. Ne consegue che il fenomeno dell'adultizzazione delle bambine e dei bambini e quello complementare dell'infantilizzazione degli adulti e delle adulte è stato analizzato – come si è avuto modo di argomentare altrove (Chello, 2019a: 19-22) – in relazione ad almeno quattro dinamiche trasformative strettamente intrecciate tra loro:

1. la crisi del modello tradizionale di famiglia e la conseguente risemantizzazione dei rapporti tra genitori/genitrici e figli/figlie, soprattutto in termini di esplicitazione dei sentimenti e di comunicazione non autoritaria;
2. la riconfigurazione dell'identità degli adulti e delle adulte nella duplice direzione di una maggiore libertà di scelta e di una precarizzazione delle vite private e professionali;
3. il ridisegnamento dei confini tra pubblico e privato, specie per quanto attiene lo smantellamento del *Welfare State* e l'emergenza del modello gestionale *business based*;
4. la pervasiva diffusione dei principi dell'economia neoliberista a ogni campo della vita umana, compreso quell'educazione e, in specie, dell'educazione dell'infanzia.

In particolare, come stanno mostrando le più recenti ricerche pedagogiche di stampo sia teorico sia empirico, la relazione tra queste dinamiche ha generato una riconfigurazione degli elementi che sino ad oggi hanno costituito la rappresentazione dominante dell'infanzia secondo linee e direzioni multiple. Si pensi, ad esempio, alla "domesticizzazione" e l'"insularizzazione" delle vite bambine, sempre più costrette ad abitare spazi chiusi, spesso privati e caratterizzati quasi unicamente dalla presenza degli adulti (Hengst, 2017: 141); oppure alla configurazione dei tempi di vita infantili secondo ritmi sempre più serrati, per non dire ansiogeni, e strutturati con attività che non lasciano spazio all'improvvisazione, all'immaginazione o alla noia (Demozzi, 2016: 103-105); e, ancora, alla presenza costante ma ipotonica dei genitori e delle genitrici nelle loro vite (Gigli, 2016: 138). Così come si pensi alla progettazione di attività ludiche che, lungi dall'essere considerate come spazi-tempi di ricreazione immaginativa e libera della realtà (cfr. Antonacci, 2020), sono sempre meno autonome e

autogovernate (Farné, 2015: 91), poiché finalizzate al contenimento comportamentale e/o allo sviluppo cognitivo (cfr. Manuzzi, 2002). Si guardi ancora alla costante enfasi sulla performatività e sulla competitività dei bambini e delle bambine quali attori sociali le cui capacità devono essere mostrate e valutate (cfr. Contini & Demozi, 2016). E, infine, si rifletta sulla spettacolarizzazione delle loro vite, attraverso la condivisione di foto e video che li ritraggono in atteggiamenti buffi o talentuosi (cfr. Cino & Demozi, 2017), fino ad arrivare alla sessualizzazione dei loro corpi mediante pose erotiche (cfr. Oliverio Ferraris, 2008).

Le suddette ricerche, dunque, pur allontanandosi dall'approccio à la Postman, ci consegnano una rappresentazione dell'infanzia che sembrerebbe mettere in dubbio l'ipotesi teoretica del direzionamento del processo evolutivo verso forme di vita più empatiche e inclusive, ricordando la presenza endemica (e non solo saltuaria o marginale) di violenze ed esclusioni. Sebbene, infatti, questi studi non parlino di una involuzione nella rappresentazione dell'infanzia che tenderebbe a coincidere con la definitiva scomparsa del sentimento adulto di cura educativa verso i bambini e le bambine, essi ipotizzano l'esistenza di una crisi profonda delle strutture e delle forme collettive che hanno consentito a questo sentimento d'emergere e diffondersi. Come a dire che, benché l'ipotesi della scomparsa dell'infanzia non possa più oggi essere discussa abitando il campo delle risposte binarie, dato che tale discussione necessita di una argomentazione articolata e complessa che non cada in pregiudizi ideologici (Milani, 2019), al tempo stesso non ci si può esimere dall'interrogare l'attuale rappresentazione dell'infanzia senza porre "particolare attenzione alle questioni riguardanti i rischi dell'adultizzazione precoce, della mercificazione e, più in generale, della violenza simbolica cui è sottoposta l'infanzia nella società dei consumi e delle tecnologie" (Macinai, 2017: 89). Con la conseguenza che se certamente non è possibile parlare di scomparsa definitiva dell'infanzia, è però necessario comprendere la crisi che la sua scoperta sta attraversando, mettendo in evidenza le nuove e vecchie forme di violenza e affrontandole in maniera pedagogicamente adeguata.

I.4 VERSO IL RICONOSCIMENTO DELLA CONTRADDITTORIETÀ DELLE RAPPRESENTAZIONI D'INFANZIA

Provando a sintetizzare quanto sin qui ricostruito, è possibile sostenere che i modelli interpretativi della storia delle rappresentazioni dell'infanzia – quello basato sull'evoluzione verso l'empatia tra adulti/e e bambini/e e quello basato sull'involuzione verso vecchie e nuove forme di violenza perpetuate dagli/dalle adulti/e ai danni di bambini/e – descrivono, per dirla con Fabbri (2015), due direzioni reciprocamente contrarie: la prima delinea il divenire, sempre *in fieri*, di un modello di civiltà capace di dare sostanza e forma a quel progetto di riforma del pensiero e degli stili esistenziali che il contemporaneo e, in specie, il Novecento hanno inaugurato; la seconda, invece, mostrando i buchi neri di questo progetto e le derive neoliberiste a

cui è sottoposto, evidenza che l'assunzione mitica (non più romantica però, ma performativa) dell'infanzia si scontra con le rischiose condizioni di realtà in cui vivono i bambini e le bambine e, così facendo, denuncia non solo la crisi ma anche il declino della proposta partecipativa e inclusiva sottesa alle società democratiche e liberali dell'Occidente contemporaneo. Lì dove – prosegue il Pedagogista bolognese – se la prima narrazione ha il merito di proporre una visione dell'esperienza educativa più ricca di sviluppi possibili, essa corre però il rischio di una eccessiva idealizzazione; allo stesso modo, se la seconda narrazione ha il merito di cogliere gli elementi di ambivalenza presenti nel progetto democratico occidentale e di evidenziarne le difficoltà di attuazione, essa può inabissarsi verso i territori paludosi del nichilismo attivo insito nella cultura contemporanea della crisi.

Per tali motivi non è peregrino sostenere che i due modelli interpretativi dell'evoluzione e dell'involutione, da soli, non riescono a spiegare la complessa condizione delle vite bambine e l'articolato coacervo di pensieri ed emozioni che caratterizza l'atteggiamento adulto nei confronti dei più piccoli e delle più piccole. Come a dire, con Cambi (2012: 12), che “in Occidente, dopo i grandi paradigmi della storia dell'infanzia (la scoperta di Ariès, la scomparsa di Postman, soprattutto) oggi se ne sta affermando un altro: la sua contraddittorietà a livello planetario”. Infatti, a ben guardare, tanto nei Paesi dell'Occidente ipertecnologico quanto in quelli che stanno affrontando per la prima volta le sfide poste dallo sviluppo globale, vi è la contemporanea presenza di spinte volte alla valorizzazione dell'infanzia e di quelle volte al suo insabbiamento: le prime orientano la nostra civiltà verso attività di cura educativa e di tutela politico-giuridica capaci di consentire ai bambini e alle bambine di seguire il proprio divenire autonomo e libero verso quell'avvenire mai definitivo che si va forgiando nel corso dell'esperienza (Striano, 2012: 21); le seconde, invece, propongono stili di vita e, conseguentemente, pratiche educative che sono in contraddizione con il suddetto principio di formazione umana dell'essere umano. Ne consegue che il richiamo reciproco tra le due spinte, lungi dall'annullarle, conduce la nostra specie a vivere il “paradosso del sentimento dell'infanzia” (Calaprice, 2016), quale terza strada possibile per riconoscere e dare voce alla complessità contraddittoria della realtà educativa nel tempo presente.

2. PENSARE LA CONTRADDITTORIETÀ DELL'INFANZIA ABITANDO “L'OSTACOLO DEL LINGUAGGIO”

L'analisi effettuata nel precedente paragrafo sembrerebbe proporre tre parole-chiave per descrivere lo stato delle rappresentazioni dell'infanzia nella società odierna: molteplicità, contraddittorietà e paradossalità. La molteplicità rimanda alla contemporanea presenza di immagini d'infanzia che si diversificano in base a una serie di dimensioni che vanno dal tempo storico allo spazio geo-culturale, dall'appartenenza sociale al genere, dalle dinamiche relazionali tra adulti/e e bambini/e al contesto e al *focus* d'inda-

gine, fino ad arrivare alle riduzioni o alle mitizzazioni che ogni cultura educativa produce. La contraddittorietà organizza tale molteplicità rappresentazionale in dispositivi discorsivi diversi, innervati ciascuno dalla propria specifica logica argomentativa, che si oppone a quella degli altri dispositivi in una dinamica ricorsiva di reciproci richiami conflittuali, come avviene nel confronto/scontro tra la scoperta dell'infanzia mediante l'evoluzione del sentimento empatico degli/delle adulti/e verso i/le bambini/e e la scomparsa dell'infanzia a causa dell'involutione affettivo-comportamentale dovuta alla diffusione di vecchie e nuove forme di violenza. La paradossalità emerge quando la contraddittorietà delle argomentazioni che strutturano i dispositivi discorsivi non può essere risolta facendo prevalere una tesi sull'altra, poiché entrambe sono verificate da un punto di vista storico-teorico e/o empirico, con la conseguenza che nessuna annulla l'altra né si annullano a vicenda ma continuano a sopravvivere insieme. Lì dove tale paradossalità pone non pochi interrogativi di natura epistemologica alla pedagogia dell'infanzia e, più in generale, al discorso pedagogico.

2.1 LA DIFFICILE RICERCA DI UN PENSIERO PEDAGOGICO APERTO ALLA PARADOSSALITÀ

La molteplicità, la contraddittorietà e la paradossalità delle rappresentazioni d'infanzia sono tre caratteristiche dell'attuale discorso pedagogico che si richiamano l'un l'altra sequenzialmente e, così facendo, istituiscono le condizioni nelle quali i tradizionali percorsi di senso costruiti dal pensiero razionale 'naufragano'. In particolare, la paradossalità si pone in aperto contrasto con i principi basilari della logica e, in specie, con il principio di non contraddizione secondo cui o un enunciato è vero o è vera la sua negazione. Tali situazioni (apparentemente) illogiche – divenute, a più riprese, uno degli oggetti di indagine principali della ricerca filosofica occidentale – sono state lette da Jaspers (2006[1938]), padre putativo dell'esistenzialismo tedesco, come situazioni in grado di fornire indicazioni sulla natura umana. Secondo il Filosofo, infatti, il paradosso genera uno "scacco del pensiero" ossia uno stato cognitivo-esistenziale in cui il pensiero, pur procedendo in maniera coerente, non riesce più a raggiungere il contenuto della sua ricerca e sprofonda inerme. Lì dove ciò che rende una situazione paradossale non è tanto la natura ontologica dell'oggetto che il pensiero indaga – che non svelandosi in maniera chiara lascia l'essere umano in balia di argomentazioni opposte ma contemporaneamente valide –, quanto la natura delle condizioni di possibilità a partire dalle quali l'essere umano conosce l'oggetto d'indagine. Come a dire – riprendendo le parole di Hersch (2006[1946]: 2), allieva elvetica di Jaspers – che lo scacco del pensiero svela qualcosa, non dell'oggetto, ma del soggetto conoscente, poiché svela che il suo pensiero – e non la realtà ontologica – esige coerenza.

In questo senso, il difficile (o mancato) riconoscimento della paradossalità delle rappresentazioni d'infanzia dice poco o nulla sulla realtà delle vite bambine, mentre dice molto sulla necessità, ancora avvertita dal pen-

siero pedagogico, di dissipare le contraddizioni e superare le antinomie. È per questo motivo che, seguendo l'insegnamento jaspersiano e herschiano, si ritiene necessario riflettere su questa "situazione-limite" (Hersch, 1978) della contemporanea validità dei modelli interpretativi evolutivo e involutivo, poiché essa rappresenta un'occasione per la pedagogia dell'infanzia di analizzare in maniera approfondita i propri costrutti e i propri metodi di indagine. Ma a ben vedere, gettando lo sguardo al di là del campo euristico qui preso in esame, la triade 'molteplicità-contraddittorietà-paradossalità' si manifesta anche in altri ambiti della ricerca pedagogica e della pratica educativa (e quelli di cui si tratta in questo *Symposium* ne sono un valido esempio), mostrando conseguentemente la natura complessa dell'esperienza formativa e, più in generale, dell'esperienza *tout court* (cfr. Cambi *et al.*, 1991; De Mennato, 1999; Callari Galli *et al.*, 2003). Una natura che se viene ridotta esclusivamente a uno solo dei suoi aspetti, fa immediatamente emergere gli altri nella forma, appunto, di contraddizioni e paradossi, con la conseguenza che essa deve essere letta e analizzata in maniera articolata, plurale e aperta. Leggere e analizzare l'esperienza, dunque, è un'azione epistemica che necessita di un pensiero capace di non cadere nelle secche di una razionalità cogente e apodittica (cfr. Hersch, 2004[1936]) al fine di poter evidenziare quelle che all'occhio umano appaiono delle antinomie ma che, approfondite mediante una "scienza di confine" (Mannese, 2016) che procede sulla base di "sconfinamenti" (Contini, 2011; Fabbri, 2018a) e "connessioni" (Tolomelli, 2007; Demozzi, 2011), mostrano il loro carattere sistemico e olistico (cfr. Fabbri, 2017).

La consapevolezza della necessità di un pensiero comprendente non è però un'acquisizione recente. Come si è cercato di ricostruire in altra sede (Chello, 2017: 80-93), essa è nota sin dall'emergenza della pedagogia quale sapere autonomo ed è testimoniata dalla presenza, in quel laboratorio epistemico che è stato il periodo di transizione tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, di progetti disciplinari – come quelli avanzati dal pragmatismo americano, dalla fenomenologia tedesca, dal neokantismo italiano e, successivamente, dal problematicismo pedagogico – in cui l'esperienza è stata intesa come ciò che emerge da un pluralità di fattori oggettuali e soggettuali. Questi progetti teoretici, tuttavia, sono rimasti a lungo isolati e marginalizzati nel dibattito epistemologico e metodologico a causa della predominanza dell'approccio esplicativo e di quello interpretativo che, pur nella trasformazione dei loro assunti di riferimento e nel tentativo di rispondere alle critiche avanzate dalla controparte (cfr. Schurmans, 2006; De Sanctis *et al.*, 2011), hanno riprodotto e alimentato il millenario pensiero disgiuntivo di origine Occidentale (cfr. Masullo, 1996). Tale pensiero si fonda su una logica dicotomica e oppositiva – sintetizzabile nella posizione dell'*aut-aut* –, che ha innervato poi la "guerra tra paradigmi" (Gage, 1989) che ha caratterizzato tutte le scienze umane e sociali nel corso del Novecento. Lì dove tale logica escludente ha continuato e continua a lavorare in maniera più o meno evidente, nonostante da almeno quarant'anni vi siano

continui appelli in favore dell'oltrepassamento delle disgiunzioni ontologiche, epistemologiche, teoriche, metodologiche ed etico-politiche.

In questa cornice, ad esempio, sul finire del secolo scorso, il Gruppo Interuniversitario di Pedagogia Critica ha dato vita a un programma di ricostruzione della pedagogia quale sapere che, rinascendo dalle ceneri delle scienze dell'educazione (cfr. Santoianni, 2007), fosse capace di accogliere la problematicità plurale dell'esperienza educativo-formativa alla luce di una postura critico-comprensiva (cfr. Granese, 1986; 1990; Flores d'Arcais, 1990; Porcheddu, 1990; Cambi & Frauenfelder, 1994; Muzi & Piromallo Gambardella, 1995) o, per dirla con Cambi (1986; 2006), di un "congegno pedagogico" di stampo metateorico volto al riconoscimento della relazione inscindibile tra scienza, politica e utopia. Tuttavia, questo programma ha perso la sua forza a causa della riattivazione delle tradizionali dicotomie teoretiche, come quella relativa al ruolo del linguaggio nell'elaborazione della conoscenza, inteso o quale strumento di mediazione tra il soggetto conoscente e la realtà oppure quale strumento di costruzione individuale e sociale della realtà stessa (cfr. Colicchi, 1994; 1995; Corbi, 2005; 2010). Si pensi, a tal proposito, all'avvicinamento della pedagogia a prospettive quali il decostruzionismo o il postmodernismo costruttivista: se, da un lato, queste ultime hanno consentito alla pedagogia di raffinare i suoi strumenti di analisi critica della realtà, demistificando e decolonizzando il suo discorso per coglierne il grado zero (cfr. Mariani, 2000; 2008), da un altro, esse hanno introdotto l'idea di uno sfondamento ontologico mediante il linguaggio, facendo così venir meno la possibilità di un'analisi delle condizioni reali dell'esperienza (cfr. Colicchi, 2009).

In particolare, come ha sottolineato Granese (1993: 23), si è fatta strada in pedagogia "una caricatura della problematicità" dell'esperienza attraverso la proposizione di "modelli di relativismo rinunciatari", volti a preannunciare "svolte epocali del pensiero nel senso della decostruzione e dell'abbandono ostinato, talvolta teatrale, di ogni tipo di ancoraggio ontologico o assiologico, degradando la consapevolezza del limite a civetteria del vagabondaggio pseudo-esplorativo". Come a dire che la critica alle forme di razionalità filosofica e/o scientifica di tipo oggettivista e universalizzante è servita certamente a decostruire l'impianto metafisico e disgiuntivo del pensiero Occidentale, ma ha avuto anche l'effetto di mettere in dubbio la fondatezza del pensiero stesso quale ragionamento sui limiti e sulle possibilità dell'agire umano (cfr. Chello, 2011). Ne è conseguita, riprendendo l'argomentazione di Granese (2008), una deriva nichilista inneggiante, in maniera entusiasta, all'eclisse della ragione e della ragione pedagogica, in specie, facendo così traballare l'impianto teleologico ed emancipativo del sapere sulla formazione dell'essere umano. Ciò che è stato messo sotto accusa, infatti, non è solo lo schema dell'emancipazione moderno-illuminista – secondo cui la storia evolutiva della nostra specie sarebbe caratterizzata, in ottemperanza al mito della razionalità, da un miglioramento costante e lineare – al fine di fare luce sulle molteplici forme di emancipazione che si legano alle plurali prospettive di ragionevolezza (cfr. Spadafora, 2011).

Ciò che è stato messo sotto accusa è l'idea stessa che l'educazione possa condurre a un miglioramento (cfr. Corbi, 2006).

2.2 L'EVITAMENTO DEL PARADOSSO DELL'INFANZIA MEDIANTE L'ESTETIZZAZIONE DELLA "CRISI"

Un esempio concreto dei rischi della decostruzione del/nel sapere pedagogico può essere fornito se, dal piano generale dell'esperienza educativo-formativa, si fa ritorno al piano specifico dell'esperienza educativo-formativa nella prima e nella seconda infanzia. Più nel dettaglio, si vuole qui far ritorno alle critiche – ricostruite nel primo paragrafo del presente contributo – che, a partire dalla fine degli anni Settanta, sono state volte agli studi pionieristici di Ariès e di deMause con l'obiettivo di sottolineare la loro parzialità nella focalizzazione dell'oggetto di ricerca (l'infanzia esclusivamente come filiazione) e la loro ideologicità nella delineazione della temporalità storica (la storia dell'infanzia come storia di una emancipazione lineare). Entrambe le critiche, infatti, si situano all'interno di un orizzonte culturale che ha risentito fortemente dell'influsso della filosofia post-strutturalista e decostruttivista visto che ne riprendono, in maniera più o meno esplicita, i contenuti e il linguaggio (specie foucaultiano)³, mostrando come la parzialità e l'ideologicità delle scelte epistemologiche e metodologiche effettuate rinforzi la considerazione delle vite bambine come luoghi in cui si esercita il potere adulto. Tali critiche, infatti, partendo dal 'dato' della momentanea impossibilità linguistica dei bambini e delle bambine, evidenziano che i discorsi sull'infanzia – anche quelli che ricostruiscono la storia delle violenze subite – sono pratiche di potere monologico che costruiscono rappresentazioni in cui “[i]l bambino e l'infanzia sono – come ogni molecola del sociale – *per* altro, valgono cioè a definire e ridefinire collocazioni, ruoli e funzioni” (Becchi, 1979: 48).

Tali critiche colpiscono nel segno nel momento in cui mostrano che la costruzione sociale delle rappresentazioni d'infanzia attraverso le ricerche storiche, teoriche o empiriche è un'operazione utile esclusivamente agli adulti e alle adulte per riconfermare, aggiornare o rivoluzionare le regole che definiscono la vita quotidiana, individuale e collettiva, e a cui i bambini e le bambine devono sottomettersi. Lì dove questo sottolineare che “[l]a storia dell'infanzia è stata scritta non da infanti, ma da adulti” non appare a chi scrive – come ha asserito ironicamente Rossi (2001: 12) – una “ovvietà” che “è stata presentata come una sorta di sventura e come un'ingiustizia fatta ai bambini”. Infatti, il ribadire – come ha ripetutamente

3 In una conferenza radiofonica del 1966, andata in onda su *France Culture* nell'ambito di un programma dedicato all'utopia e alla letteratura presentato da Robert Valette, il filosofo francese – sottolineando l'invenzione adulta dell'infanzia e il carattere riproduttivo di quest'ultima – si esprime come segue: “i bambini non inventano mai niente; sono gli adulti, invece, che hanno inventato i bambini e sussurrato loro mirabili segreti, anche se poi restano sorpresi quando i bambini glieli urlano a loro volta nelle orecchie” (Foucault, 2006[2004]: 13).

fatto Becchi (1984: 719) – che “[q]uanto più del bambino si parla – e ci riferiamo soprattutto a quella ‘riscoperta’ del bambino che ormai viene comunemente retrodatata al XII secolo – tanto più se ne sottolinea il mutismo o gli si impone il silenzio” serve, nell’avviso di chi scrive, ad attirare costantemente chi fa ricerca sulla questione del potere epistemico ed etico-politico che possiede nel fare emergere, dalle fonti che investiga, un’immagine d’infanzia che è e resta sempre parziale. Insomma, si ritiene che ribadire questa ‘ovvietà’, facendone emergere il carattere violento pur se inevitabile, è una prudenza metodologica valida non solo per il tempo in cui Becchi ha scritto – un tempo in cui la pedagogia italiana stava lentamente uscendo dal paradigma razionalista e oggettivista delle scienze dell’educazione –, ma anche per il tempo attuale in cui nuove forme di razionalità funzionalista si fanno strada nella ricerca pedagogica.

Tuttavia, è al tempo stesso necessario qui ricordare che, al di là del discorso proposto da Becchi, l’idea d’infanzia quale spazio-tempo privo di linguaggio e asservito al potere adulto è stata funzionale alla costruzione di due strategie argomentative, diverse ma strettamente connesse, che si inseriscono, nell’avviso di chi scrive, in quella deriva rinunciataria derivante dallo sfondamento del limite ontologico a cui si è fatto cenno poco sopra. La prima strategia argomentativa riprende la comparazione foucaultiana tra follia e infanzia, secondo cui entrambe le condizioni sono da considerarsi inferiori rispetto a quella dell’essere umano adulto e mentalmente sano e, per tale motivo, vanno disciplinate mediante un potere fondato scientificamente dalla psichiatria e dalla pedagogia (cfr. Foucault, 1994[1961]). Lì dove tale comparazione ha portato, così come è accaduto per il folle, a una estetizzazione della vita bambina: se, infatti, l’infanzia, con la sua assenza di linguaggio – o sarebbe meglio dire, con il suo linguaggio incomprensibile all’essere umano adulto –, genera un mondo altro, estraneo, che incute paura perché, mediante la sua alterità radicale, può questionare la logica di funzionamento del sistema dominate, allora la vita bambina diviene un modello di contropotere che deve essere assunto e attuato da tutti coloro i/le quali, indipendentemente dall’età anagrafica, vogliono opporsi al potere reggente. Sicché, così come accaduto per la follia, anche l’infanzia subisce un processo di estetizzazione che la conduce a divenire elemento-chiave di una antipedagogia volta a liberare le vite di ciascuno e ciascuna da qualsiasi invasione coercitiva.

La seconda strategia argomentativa, invece, riprende la poetica foucaultiana de *la pensée du dehors*, che segue la fase dello studio della follia come forma di contropotere. Se la follia, come l’infanzia, è capace di questionare il potere dominante attraverso un codice altro e incomprensibile, essa tuttavia resta pur sempre bloccata nella logica definatoria e significante del linguaggio. Per tale motivo, il Filosofo francese – rifacendosi a Sade, Artaud, Bachelard, Bataille, Klossowski e Roussel – ritiene che sia necessario sperimentare la natura del linguaggio, spingendola al suo limite estremo, liberandosi cioè dalla sua funzione referenziale e semantica. In questo modo, esprimendosi in forma anonima e senza senso, il linguaggio non può più

definire e conformare, ma diviene esclusivamente una produzione estetica, negligente, che si tiene fuori da ogni soggettività e da ogni positività così da disperdersi, da assumersi nella distanza e nel vuoto, da coincidere con l'assenza (cfr. Foucault, 2020[1966]). Lì dove tale radicale decostruzione del linguaggio e, con esso, del soggetto che parla conduce inevitabilmente l'adulto/a e la sua pedagogia al silenzio, con la conseguenza che ciò che resta è unicamente il suo corpo sensiente, indistinto e non cosciente, e la pulsione erotica che lo attraversa (cfr. Chello, 2019b). Un corpo, questo dell'adulto senza linguaggio e soggettività, che sottrazione dopo sottrazione assomiglia a quello del neonato, la cui dimensione esistenziale si struttura intorno a una grande attività organica, motoria e sensoriale che non produce però schemi di significato accessibili e definiti.

Queste due strategie argomentative appaiono rinunciatarie perché ambiscono a sottrarsi a quel limite ontologico proprio della condizione infantile nella specie umana, individuabile nella presenza di un *caregiver* adulto che sostenga la maturazione biologica, affettivo-emotiva, cognitiva e socio-relazionale del bambino e della bambina. Come a dire che le due argomentazioni sopra riportate – per non cadere nella 'trappola' conformativa che ogni pratica di cura educativa inevitabilmente comporta – aggirano la dimensione ontologica dell'infanzia, interpretando “come oppostive le due seguenti concezioni [...]: quella che considera i bambini soggetti ‘vulnerabili e bisognosi di cura’ e quella che li considera ‘attivi e competenti’” (Mortari, 2009: 13). Eliminando, dunque, la dimensione della vulnerabilità, all'infanzia non resta che coincidere con l'immagine di una soggettività capace di badare a sé stessa, anzi di più: di mostrare agli adulti e alle adulte, come fa la persona folle con quelle sane, che l'ordine dominante può essere facilmente preda del 'gioco' della provocazione e del ribaltamento e che tale gioco non solo rivela la fragilità dell'ordine stesso ma anche l'altra verità – irrazionale e inconscia – che quest'ultimo cela. Insomma, le vite bambine vanno incontro, da un punto di vista rappresentazionale, a un capovolgimento mitico, che le immagina come figure sapienziali, che non necessitano di nessun adulto e, dunque, di nessuna educazione intesa come pratica basata su una relazione asimmetrica di cura. Da qui il nichilismo: piuttosto che comprendere come progettare pratiche di cura meno conformative, si rinuncia all'educazione misconoscendone le condizioni di realtà.

Questo tipo di discorso, dunque, sembra non lasciare spazi di azione pedagogica poiché, decostruendo ogni esperienza umana per farne emergere i portati ideologici e inconsci che la costituiscono, si avvita su se stesso in una dinamica asfittica. Tale constatazione non può non indurre a interrogarsi sulla possibilità che sia stato questo spazio pedagogicamente svuotato dall'interno ad aver contribuito, mediante la suddetta 'deificazione' dell'infanzia, alla costruzione dell'immagine neoliberista delle vite bambine, che – come lo stesso Foucault (2005[2004]) aveva già delineato in un corso del 1978/1979 – è il frutto di quel capitalismo tardo-novecentesco intento “a realizzare investimenti educativi sul bambino considerato come *capitale umano*, per formare nell'individuo competenze che, sulla lunga durata, pro-

ducano un profitto socio-economico” (De Conciliis, 2007: 172). Come a dire che una certa critica decostruttivista alla pedagogia ha favorito, involontariamente e contro se stessa, una nuova espropriazione dell’educativo non per liberare questo campo dal potere conformativo che gli è proprio ma, al contrario, per offrirlo a un altro potere, ancor più conformativo, che è quello dell’economia neoliberista (cfr. Chello, 2019c: 170-182). Una economia che, “sfruttando al massimo la plastica stupidità del desiderio” – da intendersi quale cardine dell’antipedagogia post-strutturalista e decostruttivista che qui si sta analizzando – “sembra aver colonizzato l’infanzia schizoide, psicotica” – ossia l’infanzia-follia che la suddetta antipedagogia avrebbe voluto promuovere – “insediandosi proprio nella sua follia e facendola diventare definitivamente idiozia, inferiorità” (De Conciliis, 2007: 174).

È in questo avvistamento che la “crisi positiva del pensiero” – da intendersi con Fabbri (2019) quale “processo di riforma” che ha condotto il pensiero ad abbandonare il suo tradizionale carattere dogmatico e a riconoscere la problematicità dell’esperienza – si è ritrovata a generare “una crisi negativa”, una crisi che attanaglia le coscienze e le immobilizza, inibendone le possibilità di pensiero e di azione. Come a dire che se la decostruzione del pensiero metafisico Occidentale, sotto i colpi del pensiero sessantottino, avrebbe dovuto condurre a una crisi intesa come riscrittura del passato in vista di scenari futuri più aperti alla sperimentazione e alla costruzione libera e cangiante, essa ha di fatto condotto – sempre seguendo il Pedagogista bolognese – il pensiero pedagogico e, più in generale, il pensiero *tout court* a una crisi negativa, divenuta stabile condizione del tempo presente, che è stata assunta come la “Crisi” per antonomasia. O ancora, in altri termini, è possibile sostenere che l’estetizzazione dell’infanzia è solo uno dei sottoprocessi che insieme ad altri sottoprocessi simili – dall’estetizzazione della follia a quella dell’anti-scienza, passando per quella del sospetto e del complotto – è andata a strutturare quel macropocesso che è l’estetizzazione della “Crisi” quale spazio-tempo definitivo, non aperto a qualunque costruzione di sorta. Una “Crisi”, dunque, che blocca ogni forma di esperienza deweyanamente intesa, ossia blocca ogni possibile riflessione sul vissuto in vista di una sua riconfigurazione che possa consentire al soggetto conoscente di crescere, di espandere cioè quantitativamente e qualitativamente il suo raggio di interesse (Dewey, 2014[1938]).

2.3 L’EVITAMENTO DEL PARADOSSO DELL’INFANZIA MEDIANTE LA COSTRUZIONE DI “RETROTOPIE”

Contro il processo di estetizzazione della “Crisi” che blocca ogni esperienza di costruzione e di crescita, si sono attivate e si stanno attivando quelle che Bauman (2017[2017]) ha definito “retrotopie”. Le retrotopie sono utopie che non guardano al futuro o comunque a uno spazio-tempo non ancora realizzato, bensì al passato quale spazio-tempo in cui si possa realizzare la speranza di riconciliare la libertà – quale valore che la decostruzione del pensiero metafisico ci ha consegnato – con la sicurezza

del fondamento, venuta meno con la riforma del pensiero in chiave antidogmatica. Tra queste retrotopie, la più rilevante è il possibile ritorno alla metafisica o, sarebbe meglio dire con Ferraris (2009), il ritorno a una ontologia forte e prescrittiva che sia in grado di osservare, definire, categorizzare e classificare gli elementi del reale – i cosiddetti ‘oggetti naturali’, ‘ideali’ e ‘sociali’ – come essenti la cui natura inemendabile limita e orienta l’agire umano. Come a dire che, contro lo sfondamento ontologico del reale operato dalla tradizione decostruttivista e postmodernista, l’attivazione retrotopica del pensiero non può che proporre – secondo la tradizione disgiuntiva del pensiero Occidentale, che si muove con reazioni uguali e contrarie – una rifondazione ontologica del reale, all’interno della quale è ristabilito il dominio della ragione, intesa come la capacità del soggetto conoscente di sintonizzarsi sensorialmente con la struttura profonda del reale tanto naturale quanto sociale e di lasciarsi orientare da quest’ultima verso il riconoscimento di quelle indicazioni, regole o norme che rendono l’agire del soggetto conoscente comune a quello degli altri.

Tale retrotopia di una conoscenza umana determinata ontologicamente ha consentito, tanto nel campo delle scienze naturali quanto in quello delle scienze umane e sociali, un ritorno della cultura positivista riletta alla luce dei risultati della rivoluzione epistemologica novecentesca. L’attuale neopositivismo, infatti, fa propria l’idea della multifattorialità dell’esperienza e di una conoscenza esclusivamente probabilistica, ma insiste sulla possibilità di delineare – a partire da una grande ampiezza di dati quantitativi – risultati scientifici che indichino statisticamente la direzione da seguire per migliorare la qualità dell’azione in ogni campo di intervento, con non poche conseguenze negative sulla concezione dell’agire professionale e, più in generale, dell’agire umano (cfr. Biesta, 2017; d’Agnese, 2017). Lì dove, come hanno ribadito recentemente Roberts-Holmes e Moss (2021), questa visione neopositivista della conoscenza scientifica – sorretta dal neoliberalismo imperante – sta comportando un ridisegnamento del discorso pedagogico nel campo della *early childhood education*: a partire dagli studi neuroscientifici che testimoniano la plasticità del cervello infantile e la necessità di intervenire educativamente sin dai primissimi giorni di vita al fine di sostenere la crescita del bambino e della bambina, si sta facendo strada sempre più nelle politiche internazionali l’idea di individuare in maniera quasi universale pratiche educative che possano, con certezza statistica, condurre a risultati apprenditivi importanti tanto nel breve quanto nel lungo periodo, testimoniando così la qualità e l’efficacia delle stesse pratiche educative per l’infanzia.

Tale standardizzazione delle pratiche educative non solo pone problemi di natura epistemologica e metodologica relativamente alla riflessività che le irretisce (cfr. Chello, 2021), ma pone anche problemi teorici rispetto alla rappresentazione dell’infanzia. Infatti, l’idea di pratiche educative di qualità, che riescano a fornire risultati predittivi sugli sviluppi futuri dei bambini e delle bambine in termini di risultati scolastici e professionali, riconduce il discorso pedagogico verso modelli di formazione prescrittivi,

in cui la crescita dei più piccoli e delle più piccole è già prevista ed è totalmente determinata dall'agire adulto che progetta e realizza spazi, tempi e materiali con caratteristiche ben specifiche al fine di consentire lo sviluppo di conoscenze e competenze in maniera precoce. Lì dove tale nuova rappresentazione, da un lato, enfatizza la 'naturale' attività e competenza infantile ma, da un altro lato, la piega a pratiche educative che, in nome del successo performativo futuro, corrono il rischio di conformare l'agire bambino, privandolo della sua dimensione sperimentale (l'agire nel 'qui e ora' senza una finalità precostituita, se non quella dell'immediato soddisfacimento sensoriale e motorio). Con la conseguenza che, all'estremo opposto del discorso decostruttivista basato sull'estetizzazione dell'infanzia e su una anti-pedagogia rinunciataria, la retrotopia del fondamento conduce a una pedagogia eccessivamente interventista e determinista che riduce l'agire bambino e con esso tutte quelle caratteristiche positive ed evolutive che il paradigma della "scoperta" dell'infanzia ha attribuito a questa età della vita.

2.4 RIPARTIRE DA "L'OSTACOLO DEL LINGUAGGIO"

In questo scenario fatto di "Crisi" e di "retrotopie", il cammino verso un futuro in cui sia possibile riattivare il processo di evoluzione dell'essere umano sembra sbarrato e, per tale motivo, diviene necessario costruire orizzonti di civiltà che guardino oltre il disagio del tempo presente (cfr. Fabbri, 2018b). Lì dove, in questo contributo, così come delineato all'inizio del presente paragrafo, si ritiene che l'apertura di un nuovo orizzonte di civiltà possa scaturire dalla strutturazione di quel terzo spazio della teoria pedagogica e della pratica educativa che non riduca l'esperienza formativa a una sola delle sue facce ma che sia capace di tenerle assieme riconoscendone la molteplicità, la contraddittorietà e la paradossalità. E per farlo è necessario, con Hersch (2011[1941]), abitare "l'ostacolo del linguaggio": se, infatti, la svolta decostruttivista e post-modernista ha tentato di scavare il linguaggio per renderlo fluido in modo da depotenziarne la forza definitoria e conformatrice e, allo stesso tempo, la svolta neopositivista ha tentato di individuare, al di là dell'instabile dinamicità linguistica, le essenze che prescrivono il nostro agire, allora è necessario superare queste dimensioni e abitare la natura ambivalente – fluida e sostanziale – del linguaggio. E per farlo, sostiene la Filosofa ginevrina, è necessario incarnarsi nel linguaggio, poiché solo esso consente all'essere umano di effettuare una presa sulla materia del reale: una presa parziale e mai definitiva, ma pur sempre una presa che agisce sulla materia, così come la materia, nel suo essere amorfa in quanto non ancora toccata dalla mano umana, resta irriducibile alla presa in ragione della sua pluralità (cfr. Hersch, 2006[1946]).

È in questa relazione originaria e inscindibile tra presa linguistica e materia ontologica che, secondo Hersch (2011[1976]), è possibile salvaguardare tanto i diritti del soggetto conoscente, che crea solo rappresentazionalmente la realtà, quanto i "diritti dell'oggetto" da conoscere

(Milosz, 2009[1990]: 60), che svela solo parzialmente la sua peculiare pluralità. Tale relazionalità, infatti, consente di concepire la conoscenza della realtà senza cadere né in retrotopie assolutizzanti e oggettiviste né in derive nichilistiche e soggettivistiche, ricordando costantemente che nessuna presa linguistica sulla materia giunge alla verità completa del 'dato' ma anche che tra le diverse prese linguistiche è possibile effettuare delle distinzioni di grado. In particolare, le distinzioni tra una presa sulla materia e l'altra sono da attribuirsi al grado relazionale d'incarnazione tra presa e materia ossia sono da attribuirsi alla capacità soggettuale dell'essere umano di penetrare la materia per accoglierla, ascoltarla e darle forma così come alla capacità oggettuale della materia di concedersi alla presa linguistica per orientarla, formarla e limitarla. Lì dove, in questo "combattimento amoroso" – per usare un'espressione bella e limpida di Jaspers (2017[1970]) –, la dimensione relazionale della conoscenza non si esaurisce solo nel considerare presa e materia come due dimensioni inseparabili di una stessa processualità unitaria, ma si dà anche nel ritenere che tanto la presa quanto la materia incarnino posture attive e passive nel reciproco ricevere e dare forma, contribuendo entrambe alla gradazione conoscitiva della rappresentazione che elaborano (cfr. Guccinelli, 2007).

In questo senso, sostenendo che gradi rappresentazionali diversi corrispondono a qualità conoscitive diverse, è possibile uscire dal guado nichilista del decostruttivismo e del postmodernismo, secondo cui le rappresentazioni sono tutte uguali in termini conoscitivi perché sono tutte costruzioni ideologiche, così come è possibile evitare la retrotopia del nuovo realismo critico, secondo cui le rappresentazioni sono diverse in termini conoscitivi perché diversa è la natura ontologica dell'oggetto che, resistendo, le abilita. Sicché la prospettiva herschiana sul linguaggio – secondo cui quest'ultimo è un 'ostacolo' necessario alla conoscenza intesa come incarnazione tra presa e materia – consente di riattivare una differenziazione tra senso comune e conoscenza scientifica in nome non di un'ontologia pura e fissa che dipende esclusivamente dalla natura degli oggetti, ma in nome di un'ontologia spuria e dinamica che dipende dalla relazione tra soggetti e oggetti (cfr. Tarantino, 2008). È attraverso questa differenziazione tra senso comune e conoscenza scientifica che si ritiene possibile muovere i primi e piccoli passi per uscire dal guado tanto della 'Crisi' nichilista quanto delle 'retrotopie' involutive, riattivando così quell'energia positiva capace di ipotizzare – e poi eventualmente anche di realizzare – orizzonti di civiltà aperti alla possibilità di un'evoluzione emancipativa, di un'evoluzione cioè che valorizzi le diverse forme di vulnerabilità e di fragilità, riconoscendole come cifre caratterizzanti sia l'identità individuale di ciascuno e ciascuna sia l'identità collettiva della nostra specie.

In particolare, riportando nuovamente il *focus* della presente argomentazione sulle rappresentazioni dell'infanzia, è possibile sostenere che se è vero – come abbiamo visto poco sopra – che ogni immagine della puerilità "nasce e esiste per altro", perché "[p]arlare di infanzia è, oggi come ieri,

usare vocaboli e concetti desunti da un variegato dizionario” che tende “salvo rare eccezioni, [a] trattare delle circostanze in cui la sua vita si svolge, non della sua esistenza in sé” (Becchi, 1982: 3), è altrettanto vero che queste rare eccezioni esistono e che esse dipendono dal tipo di linguaggio che si usa ossia, in termini herschiani, dipendono dal grado di presa linguistica che l’adultità effettua sulla materia infantile che, a sua volta, la orienta e la limita. Sicché se il potere conformativo e coercitivo che il linguaggio adulto possiede nei confronti delle vite bambine è enorme, sia perché parla del bambino quale essere vivente che non sa parlare sia perché induce il bambino a imparare a parlare ossia ad acquisire quel linguaggio che lo trasformerà per sempre da bambino ad adulto, allora per limitare questo potere è necessario focalizzare l’attenzione sulla relazionalità del processo presa-materia. Come si è visto, per Hersch, la materia ha sempre una dimensione attiva così come la presa ha sempre una dimensione passiva, sicché se contro l’estetizzazione postmodernista del bambino sapienziale è necessario ribadire il limite ontologico della vulnerabilità infantile, contro la tradizionale dominazione violenta sulle vite bambine è necessario ribadire la potenzialità ontologica dell’attività infantile, che si esprime attraverso espressioni comunicative altre.

La conseguenza di un tale discorso fondato sulla relazionalità tra presa e materia è relativa alla responsabilità che l’adultità deve maturare per effettuare prese linguistiche realmente incarnate che sappiano ascoltare la materia infantile. Ossia, per uscire dal linguaggio herschiano, il potere conformativo del linguaggio adulto può essere mitigato solo se, riprendendo Becchi (1982), si effettua una distinzione tra rappresentazioni retoriche e rappresentazioni scientifiche dell’infanzia. Nelle rappresentazioni retoriche dell’infanzia – che tanto spazio hanno avuto nel senso comune, nella letteratura, nelle arti così come nelle scienze –, il linguaggio adulto ricorre all’uso di un armamentario (elementi lessicali, accorgimenti stilistici e regole argomentative) volto a suscitare particolari effetti di stupore che, in virtù della loro potenza immaginifica, allontanano il *focus* del discorso dall’oggetto precipuo – le vite bambine – per condurlo, in maniera sottesa ma decisa, verso un altro oggetto del discorso – le vite adulte, la società, la politica, l’economia, ecc. – intorno al quale si vuole creare consenso. Lì dove tale consenso viene creato chiedendo all’altro di convincersi della bontà dell’argomentazione proposta, facendo leva sulla capacità seduttiva del linguaggio immaginifico utilizzato per parlare inizialmente del primo oggetto del discorso (l’infanzia). Ne consegue che, in questi casi, il linguaggio adulto utilizza l’armamentario lessicale e stilistico in suo possesso esclusivamente con funzione argomentativo-persuasiva, mentre non prende in considerazione la funzione di chiarificazione che esso potrebbe avere se fosse utilizzato per indagare la realtà di cui si parla almeno inizialmente.

Di tale uso argomentativo-persuasivo e non conoscitivo del linguaggio, Becchi offre numerosi esempi traendoli sia dal senso comune sia dal discorso pedagogico, soffermandosi in specie sul progetto educativo delle “piccole scuole” di Port-Royal (Ibid.: 7-16) e sulla teoria dello sviluppo

cognitivo di Piaget (Ibid.: 21-26). Ma non bisogna andare così lontano nel tempo per individuare dimostrazioni di tale occultamento: se si ritorna, infatti, alle rappresentazioni d'infanzia del più recente dibattito pedagogico, poco sopra richiamate, è lampante comprendere che il linguaggio adulto non sia usato come forma di conoscenza. Ad esempio, l'idea d'infanzia che emerge dall'interpretazione del discorso foucaultiano sulla follia si struttura intorno a un paragone, ossia intorno a una figura retorica che dovrebbe chiarire le caratteristiche di un termine del discorso (l'infanzia) comparandolo con un altro termine noto (la follia), mostrandone l'intercambiabilità. Ma questo chiarimento della natura dell'infanzia non avviene perché il paragone istituito non indaga le condizioni d'esistenza delle vite bambine, ma è costruito per convincere l'altro, mediante l'immagine persuasiva del folle quale figura veritativa, a concepire l'infanzia quale contro-potere da opporre al potere dominante, facendo così transitare il discorso dalla violenza sulle vite bambine alla violenza in generale. Parimenti, l'immagine neoliberista d'infanzia come spazio-tempo su cui investire, ricorrendo alla figura retorica della similitudine, non ambisce a convincere l'adulto della bontà dell'educazione della prima infanzia, ma ambisce a persuaderlo della necessità di trasformare sin da subito il bambino in capitale umano.

In tutti questi casi, dunque, il linguaggio adulto utilizza il suo armamentario lessicale e stilistico come un insieme di “strumenti di occultamento e non di avvio ad una migliore conoscenza del non-adulto”, ossia li utilizza come strumenti che ingabbiano “l'infanzia in una variopinta trama di analogie, con fori molto lontani, troppo distanti, che non liberano dal dominio esclusivo della parola altrui” (Ibid.: 16). Ma, come si accennava pocanzi, tale armamentario lessicale e stilistico può anche essere usato con funzione conoscitiva: descrivendo la realtà con un linguaggio immaginifico, tale armamentario può arricchire l'oggetto precipuo del discorso (l'infanzia), apportando denotazioni che non sarebbe facile individuare e che possono offrire una spinta al linguaggio adulto per meglio incarnarsi nella materia infantile così da mettersi in ascolto delle risonanze che essa può e sa attivare. Lì dove tale maggiore grado di incarnazione, lo si ripete, non dipende dal tipo di linguaggio che si usa (quello del senso comune, quello letterario, quello artistico o quello scientifico) ma dalla finalità (argomentativo-persuasiva o conoscitiva) che il discorso adulto persegue. Ne consegue che le rappresentazioni scientifiche dell'infanzia sono quelle rappresentazioni che – presenti in qualunque tipologia di testo e di discorso e facendo uso di qualunque tipo di linguaggio – invitano l'adulto a intraprendere un'indagine nella materia infantile “con l'umiltà, la prudenza e la perseveranza di chi, pur sapendola infinita e quindi impossibile da concludersi, non si blocca” (Granese, 1993: 23) in una retorica che, arrestando la ricerca, non consente il rischiaramento delle vite bambine.

In questo senso, le rappresentazioni scientifiche dell'infanzia sono quelle rappresentazioni che attivano nell'adulto una serie di strategie euristiche – dall'osservazione/ascolto della realtà all'emergenza dei primi dubbi conoscitivi, dalla formulazione delle questioni di ricerca alla problematizzazione

della situazione, dall'elaborazione delle ipotesi alla loro verifica –, che gli consentono di strutturare un discorso il meno coercitivo possibile in quanto aperto alle orientazioni e alle limitazioni che la materia infantile offre sua alla presa linguistica. Come a dire che ciò che differenzia le rappresentazioni retoriche e scientifiche dell'infanzia non è, in termini retrotopici, una particolare tipologia di linguaggio che riuscirebbe meglio di un altro a sondare la realtà ontologica delle vite bambine, ma è la disposizione teleologica con cui il discorso si attiva e viene condotto. Solo se l'adulto si interroga sulle denotazioni della realtà infantile, solo se la osserva costantemente, solo se si impegna a decifrarla meglio e con maggiore chiarezza, allora può contenere il potere conformativo proprio del linguaggio educativo per lasciare uno spazio più ampio a quel divenire esigente che la materia porta con sé (cfr. Hersch, (2010[1994])). Sicché, nell'avviso di scrive, solo concependo la conoscenza scientifica quale prodotto linguistico di tipo critico-comprendente che – sebbene ideologicamente connotato (e altrimenti non potrebbe essere) – apre sempre nuovi spazi di pensiero e di libertà, è possibile uscire dal sguardo anti-evoluzionista nel quale tanto il postmodernismo quanto il nuovo realismo hanno condotto la pedagogia contemporanea.

BIBLIOGRAFIA

- Antonacci, F. (2020), *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Ariès, P. (1971[1948]), *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIII^e siècle*, Paris: Seuil.
- Id. (1968[1960]), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari: Laterza.
- Ascenzi, A. & Sani, R. (2018), “The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebooks (1922-1943)”, in *History of Education & Children's Literature*, vol. 13, n. 1, pp. 251-278.
- Bauman, (2017[2017]), *Retrotopia*, Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, E. (1979), “Introduzione”, in Ead. (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano: Feltrinelli, pp. 11-64.
- Ead. (1982), “Retorica d'infanzia”, in *Aut-aut*, n. 191-192, pp. 3-26.
- Ead. (a cura di) (1984), “Bambini”, in *Quaderni Storici*, n. 19, pp. 715-856.
- Ead. (2010[1994]), *I bambini nella storia*, Roma-Bari: Laterza.
- Ead. (2010), “Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia”, in *Studi sulla formazione*, vol. 13, n. 1, pp. 7-21.
- Ead. (2011), *Maschi e bambine. Tre storie con figure*, Pisa: ETS.
- Ead. & Julia, D. (a cura di) (1996), *Storia dell'infanzia*, 2 voll., Roma-Bari: Laterza.
- Ead. & Semeraro, A. (2001), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Firenze: La Nuova Italia.
- Benetton, M. (2020), “Ecologia delle relazioni e dei contesti educativi per i diritti dell'infanzia”, in G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 327-335.

- Bernardini, I. (2012), *Bambini e basta. Perché non dobbiamo dimenticare che i grandi siamo noi*, Milano: Mondadori.
- Betti, C. (1984), *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze: La Nuova Italia.
- Biemmi, I. & Macinai, E. (a cura di) (2020), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G.J.J. (2017), "Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a Space for Democratic Professionalism in Education", in *Educational Philosophy and Theory*, vol. XLIX, n. 4, pp. 315-330.
- Bobbio, A. (a cura di) (2007), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative*, Roma: Armando.
- Id. (2011), *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Roma: Carocci.
- Id. & Bondioli, A. (2020), "I diritti dei bambini sono i doveri degli adulti", in G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 215-230.
- Callari Galli, M., Cambi, F. & Ceruti, M. (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma: Carocci.
- Calaprice, S. (2016), *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*, Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna: Clueb.
- Id. (2006), *Metateoria pedagogica. Strumenti, funzioni, modelli*, Bologna: Clueb.
- Id. (2012), "Le contraddizioni dell'infanzia nel mondo moderno", in M. Corsi & S. Olivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa: ETS, pp. 11-17.
- Id., Cives, G. & Fornaca, R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id., Di Bari, C. & Sarsini, D. (2012), *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*, Milano: Apogeo.
- Id. & Frauenfelder, E. (a cura di) (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli.
- Id. & Olivieri, S. (1988), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze: La Nuova Italia.
- Caroli, D. (2017), "Il 'nuovo bambino' in Unione Sovietica dalla Rivoluzione d'ottobre alla caduta del regime comunista (1917-1991)", in M. Gecchele, S. Polenghi & P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Parma: Junior, pp. 155-173.
- Charmillot, M. (2008), "Finalité émancipatoire de la connaissance et responsabilité", in M. Charmillot, C. Dayer & M-N. Schurmans (Ed.), *Connaissance et emancipation: Dualismes, tensions, politique*, Paris: L'Harmattan, pp. 99-116.
- Chello, F. (2011), *Per una pedagogia al tempo presente: conoscenza, agire formativo ed educabilità nel pensiero di Jeanne Hersch*, Genève: Université de Genève.
- Id. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Id. (2019a), “Alla riscoperta della spaventosa estraneità dell’in-fans tra immagini d’infanzia e vite bambine”, in *Pedagogia & Vita*, vol. 77, n. 1, pp. 15-27.
- Id. (2019b), “Dal fuori al dentro? Lo spazio della formazione di sé in Michel Foucault”, in *Pedagogia Oggi*, vol. 17, n. 1, pp. 293-306.
- Id. (2019c), *La “genuina contingenza” del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell’educatore*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Id. (2021), “Ricostruire l’epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un’analisi critica dell’eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön”, in *Lifelong Lifewide Learning*, vol. XVII, n. 38, pp. 26-38.
- Cino, D. & Demozzi, S. (2017), “Figli ‘in vetrina’. Il fenomeno dello sharenting in un’indagine esplorativa”, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 12, n. 2, pp. 153-184.
- Corbi, E. (2005), *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, Milano: FrancoAngeli.
- Id. (2006), “Costruttivismo e realismo critico. Lo spazio dell’educazione tra comportamento eteronomo e libertà di scelta”, in P. Orefice & V. Sarracino (a cura di), *Cinquant’anni di pedagogia a Napoli. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Napoli: Liguori, pp. 121-144.
- Id. (2010), *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Napoli: Liguori.
- Colicchi, E. (1994), “La via linguistica alla formazione”, in F. Cambi & E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli, pp. 133-165.
- Ead. (1995), “Ermeneutica e teoria dell’azione educativa. Note su una combinazione impossibile”, in M. Muzi & A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano: Unicopli, pp. 135-166.
- Ead. (2009), “Un modello di teoria critica dell’educazione”, in Ead. (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Roma: Carocci, pp. 55-104.
- Contini, M. (a cura di) (2010), *Molte infanzie molte famiglie*, Roma: Carocci.
- Ead. (2011), “Sconfinamenti”, in S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Pisa: ETS, pp. 9-17.
- Ead. & Demozzi, S. (a cura di) (2016), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Milano: FrancoAngeli.
- Covato, C. & Ulivieri, S. (a cura di) (2001), *Itinerari nella storia dell’infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano: Unicopli.
- Cunningham, H. (1997[1995]), *Storia dell’infanzia. XVI-XX secolo*, Bologna: il Mulino.
- d’Agnese V. (2017), *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD’s Educational Order*, London: Routledge.
- D’Amato, M. (2014), *Ci siamo persi i bambini. Perché l’infanzia scompare*, Roma-Bari: Laterza.
- Dato, D. (2020), “Pedagogia di genere, pedagogia dell’eguaglianza”, in G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 297-307.

- de Conciliis, E. (2007), “Foucault e la genealogia dell’infanzia”, in Ead. (a cura di), *Dopo Foucault. Genealogie del postmoderno*, Milano: Mimesis, pp. 155-176.
- deMause, L. (1983[1974]), *Storia dell’infanzia*, Milano: Emme.
- de Mennato, P. (1999), *Fonti di una pedagogia della complessità*, Napoli: Liguori.
- Demozzi, S. (2011), *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Pisa: ETS.
- Ead. (2016), *L’infanzia ‘inattuale’. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Parma: Junior.
- De Sanctis, O. (1983), *Il progetto educativo in Locke. Infanzia e desiderio*, Roma: La Goliardica.
- Ead., Varchetta, D. & Chello, F. (2011), *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)*, Napoli: Ursuliana.
- Despert, J.L. (1967), *The emotionally disturbed child: then and now*, New York: Brunner.
- Dettori, G.F. (2020), “Il lungo cammino dell’inclusione per garantire l’educazione di tutti e di ciascuno”, in G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 145-157.
- Dewey, J. (2014[1938]), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Di Bari, C. (2012), “Attualità di Neil Postman: il modello ecologico tra sociologia, pedagogia e filosofia dell’educazione”, in *Studi sulla formazione*, vol. 15, n. 1, pp. 117-144.
- Elias, N. (1982[1939]), *La civiltà delle buone maniere. Le trasformazioni dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, Bologna: il Mulino.
- Erikson, E.K. (1966[1963]), *Infanzia e società*, Roma: Armando.
- Fabbri, M. (2015), *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi ed empatia*, Parma: Junior.
- Id. (2017), “Sconfinamenti e integrazioni. Dalle antinomie alle connessioni, attraversando l’olismo”, in *Nuova Secondaria*, vol. 34, n. 9, pp. 63-69.
- Id. (2018a), “Procedere per sconfinamenti. Il ‘problematicismo pedagogico’ e le sue tensioni euristiche”, in E. Corbi, P. Perillo & F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 41-55.
- Id. (2018b), *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, Milano: FrancoAngeli.
- Id. (2019), *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Brescia: Scholè.
- Id. (2020a), “Dalle cose stesse alla struttura: ‘essenze’ a posteriori e imprevedibilità evolutive”, in D. Bruzzone & E. Musi (a cura di), *Aver cura dell’esistenza. Studi in onore di Vanna Iori*, Milano: FrancoAngeli, pp. 44-52.
- Id. (2020b), “Includere, in nome dell’evoluzione, non contro l’evoluzione”, in *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, vol. 58, n. 1, pp. 139-140.
- Farné, R. (2015), “Play literacy”, in *Studium Educationis*, vol. 16, n. 3, pp. 87-100.
- Ferrari, M. (1996), *La paideia del sovrano. Ideologie, strategie e materialità nell’educazione principesca del Seicento*, Firenze: La Nuova Italia.

- Ferraris, M. (2009), *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Roma-Bari: Laterza.
- Flores d'Arcais, G. (a cura di) (1990), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milano: Unicopli.
- Foucault, M. (1994[1961]), *Storia della follia nell'età classica*, Milano: Rizzoli.
- Id. (2020[1966]), *Il pensiero del fuori*, Milano: SE.
- Id. (2014[1971]), *L'ordine del discorso e altri interventi*, Torino: Einaudi.
- Id. (2000[1999]), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Milano: Feltrinelli.
- Id. (2005[2004]), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Milano: Feltrinelli.
- Id. (2006[2004]), *Utopie. Eterotopie*, Napoli: Cronopio.
- Frabboni, F. (2012), "L'infanzia del novecento e la sua scuola", in *RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol. 1, n. 1, pp. 43-54.
- Frugoni, C. (2017), *Vivere nel Medioevo. Donne, uomini e soprattutto bambini*, Bologna: il Mulino.
- Gage, N.L. (1989), "The Paradigm Wars and Their Aftermath", in *Educational Researcher*, vol. 18, n. 7, pp. 4-10.
- Gecchele, M., Polenghi, S. & Dal Toso, P. (a cura di) (2017), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Parma: Junior.
- Genovesi, G. (1999), *L'educazione dei figli. L'Ottocento*, Firenze: La Nuova Italia.
- Giacomantonio, A. & Luciano, E. (2018), "Immagini d'infanzia e biopolitica. Congiunture foucaultiane", in *Ricerche Pedagogiche*, vol. 52, n. 206, pp. 165-179.
- Giallongo, A. (1990/2019), *Il bambino medievale. Storia di infanzie*, Bari: Dedalo.
- Ead. (2010), "Rappresentazioni sentimentali dell'infanzia", in *Studi sulla formazione*, vol. 13, n. 1, pp. 57-68.
- Gigli, A. (2016), *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Parma: Junior.
- Granese, A. (a cura di) (1986), *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, Pisa: Giardini editori.
- Id. (a cura di) (1990), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milano: Unicopli.
- Id. (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (2008), *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Roma: Armando.
- Guccinelli, R. (2007), *La forma del fare. Estetica e ontologia in Jeanne Hersch*, Milano: Bruno Mondadori.
- Hengst, H. (2017), "Spazi urbani nella cultura dell'infanzia contemporanea", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, vol. 12, n. 1, pp. 141-147.
- Hersch, J. (2004[1936]), *L'illusione della filosofia*, Milano: Mondadori.
- Ead. (2011[1941]), "L'ostacolo del linguaggio", in F. Chello, *Per una pedagogia al tempo presente: conoscenza, agire formativo ed educabilità nel pensiero di Jeanne Hersch*, Genève: Université de Genève, pp. 423-426.

- Ead. (2006[1946]), *Essere e forma*, Milano: Mondadori.
- Ead. (2011[1976]), “‘Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?’ Tentativo di parafrasi anacronistico e inattuale”, in F. Chello, *Per una pedagogia al tempo presente: conoscenza, agire formativo ed educabilità nel pensiero di Jeanne Hersch*, Genève: Université de Genève, pp. 445-458.
- Ead. (1978), *Karl Jaspers*, Lausanne: L'âge d'homme.
- Ead. (2008[1990]), *I diritti umani da un punto di vista filosofico*, Milano: Mondadori.
- Hunt, D. (1970), *Parents and children in history. The Psychology of Family Life in Early Modern France*, New York: Basic Books.
- Jaspers, K. (2006[1938]), *La filosofia dell'esistenza*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2017[1970]), *Cifre della trascendenza*, Roma: Fazi Editore.
- Key, E. (2019[1900]), *Il secolo del bambino*, Parma: Junior.
- Luciano, E. (2017), *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Milano: FrancoAngeli.
- Macinai, E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma: Carocci.
- Id. (2017), “I diritti dei bambini nella società dei consumi: protezione e partecipazione”, in *Rivista di storia dell'educazione*, n. 2, pp. 89-102.
- Maiocchi, M.T. (1983), *Edipo in società. Nascita del sentimento familiare e ideale dell'infanzia*, Milano: Feltrinelli.
- Mannese, E. (2016), “La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa”, in *Pedagogia Oggi*, vol. 14, n. 1, pp. 214-225.
- Manuzzi, P. (2002), *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Milano: Guerini e Associati.
- Mariani, A. (2000), *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa: ETS.
- Id. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma: Armando.
- Marone, F. (2012), “‘Piccole italiane’. L'educazione delle bambine nel ventennio fascista”, in M. Corsi & S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa: ETS, pp. 315-334.
- Masullo, A. (1996), *Metafisica. Storia di un'idea*, Roma: Donzelli.
- Meda, J. (2010), “A scuola in tempo di guerra. Il regime fascista e la ‘nazionalizzazione dell'infanzia’ durante la Seconda Guerra Mondiale (1940-1945)”, in S. Gallo (a cura di), *Scuola e guerra. Insegnare la storia dei conflitti per una didattica di pace*, Pisa: ETS, pp. 23-35.
- Milani, L. (a cura di) (2019), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Bari: Progedit.
- Milosz, C. (1990/2009), “Saluto a Jeanne Hersch”, in J. Hersch, *Tempo e musica*, Milano: Baldini Castoldi Dalai, pp. 59-63.
- Mortari, L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori.
- Ead. (2009), “La ricerca con i bambini”, in Ead. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Milano: Mondadori, pp. 5-38.

- Muzi, M. & Piromallo Gambardella, A. (a cura di) (1995), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano: Unicopli.
- Oliverio Ferraris, A. (2008), *La sindrome Lolita. Perché i nostri figli crescono troppo in fretta*, Milano: Rizzoli.
- Payne, G.H. (1916), *The child in human progress*, New York: G.P. Putnam's Sons.
- Polenghi, S. (2016), "Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia", in L. Dozza & S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli, pp. 35-43.
- Porcheddu, A. (a cura di) (1990), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano: Unicopli.
- Postman, N. (2005[1982]), *La scomparsa dell'infanzia*, Roma: Armando.
- Richter, D. (2010[1987]), *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Roma: Edizioni di storia e letteratura.
- Riva, M.G. (2017), "Ciò che non può essere detto: il fallimento del 'secolo del bambino'", in *Education Sciences & Society*, vol. 8, n. 1, pp. 23-36.
- Roberts-Holmes, G. & Moss, P. (2021), *Neoliberalism and Early Childhood Education*, New York: Routledge.
- Rossi, M.C. (2012), "Storie di affetti nel Medioevo: figli adottivi, 'figli d'anima', figli spirituali", in *Mélanges de l'École française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, vol. 124, n. 1.
- Rossi, P. (2001), *Bambini, sogni, furori. Tre lezioni di storia delle idee*, Milano: Feltrinelli.
- Sani, R. (2004), "Alle radici del sentimento dell'infanzia e della famiglia. Un approccio storico-educativo", in G. Galli & A. Arfelli Galli (a cura di), *Interpretazione e nascita: la nascita dei genitori, la nascita del figlio. Atti del XXIII Colloquio sull'Interpretazione*, Macerata 4-5 aprile 2003, Pisa: Istituti editoriali e poligrafici internazionali, pp. 21-36.
- Santojanni, F. (2007), *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Napoli: Liguori.
- Schurmans, M.-N. (2006), *Expliquer, interpréter, comprendre*, Genève : Université de Genève.
- Seveso, G. (2001), "Piccoli eroi e grandi destini. L'educazione dei bambini e delle bambine nei quaderni dell'Italia fascista", in C. Covato & S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini modelli pedagogici e stili educativi*, Milano: Unicopli, pp. 283-298.
- Shahar, S. (1990), *Childhood in the Middle Ages*, Londres-New York: Routledge.
- Shorter, E. (1975), *The Making of Modern Family*, New York: Basic Books.
- Spadafora, G. (a cura di) (2011), *Verso l'emancipazione. Modelli di pedagogia critica*, Roma. Carocci.
- Stone, L. (1977), *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, New York: Harper and Row.
- Striano, M. (2012), "Bambini e famiglie", in M. Corsi & S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa: ETS, pp. 19-28.
- Tarantino, S. (2008), *La libertà in formazione. Studio su Jeanne Hersch e María Zambrano*, Milano: Mimesis.

- Todaro, L. (2020), “Cultura pedagogica e visioni dell'infanzia: intorno a tre tempi del moderno”, in G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 111-121.
- Tolomelli, A. (2007), “Verso la razionalità delle connessioni. A proposito delle affinità tra il Problematismo pedagogico e il pensiero di Edgar Morin”, in *Studi sulla formazione*, vol. 10, n. 1-2, pp. 104-119.
- Tomarchio, M. (2020), “Nel superiore interesse dei minori. Attese e prerogative della ricerca pedagogica garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza”, in G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 63-74.
- Trisciuzzi, L. (1976), *La scoperta dell'infanzia*, Firenze: Le Monnier.
- Id. (1990), *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Napoli: Liguori.
- Id. & Cambi, F. (1989), *L'infanzia nell'età moderna: dalla scoperta alla scomparsa*, Roma: Editori Riuniti.
- Ulivieri, S. (a cura di) (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Ead. (2016), “Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione”, in L. Dozza & S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli, pp. 44-59.
- Zoletto, D. (2020), “Infanzie migranti”, in G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 264-272.