Annali della Facoltà di Scienze della formazione
Università degli studi di Catania
23 (2024), pp. 63-79
ISSN 2038-1328 / EISSN 2039-4934
doi: 10.58035/unict-asdf.23.2024.5

ASCOLTARE E DAR VOCE AI BAMBINI E ALLE BAMBINE: APORIE E SFIDE PEDAGOGICHE CONTEMPORANEE*

di
Gabriella D'Aprile, *Davide Bocchieri*

1. *Dare voce ai bambini e alle bambine: dilemmi metodologici*[1]

«Dare la parola ai bambini e alle bambine è il primo passo per la decostruzione di un pregiudizio del quale ancora non siamo pienamente e coerentemente consapevoli: i bambini e le bambine non sono "infans" perché possono parlare e di fatto ci parlano. Serve ascoltarli perché solo così possiamo sperare di rompere l'ovvio della differenza implicita nel termine "infanzia" che di "ovvio", in realtà, non ha nulla»[2].

Quella dell'ascoltare/dar voce ai bambini è una questione di grande importanza, ancora oggi, a trentacinque anni dall'adozione, nel 1989, della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*[3], in cui si sancisce solennemente che tutti i bambini/e, in quanto persone a pieno titolo, devono essere presi sul serio e rispettati. Ciò significa anche informarli in modo conforme alla loro età e coinvolgerli nelle decisioni. Ci si ritrova, a constatare, tuttavia, «la superdiscriminazione che colpisce i bambini e le bambine»[4]. Nella Convenzione del 1989 ciò che manca «è un effettivo spazio riservato all'elaborazione autonoma e alla partecipazione diretta del soggetto in questione […]. Il bambino, anche in relazione all'elaborazione dei suoi specifici diritti, è rimasto suo malgrado vittima di un processo di espropriazione da

---

* L'articolo nasce da una riflessione condivisa e rappresenta il frutto di un lavoro congiunto tra gli Autori. Per esigenze di attribuzione, si specifica che Davide Bocchieri ha curato la redazione dei paragrafi 1 e 2, mentre Gabriella D'Aprile ha curato il paragrafo 3.

[1] Consapevoli della complessità legata alle scelte terminologiche in merito all'uso del maschile e del femminile, nel testo dell'articolo si è scelto di utilizzare, talvolta, per mere questioni di scorrevolezza e di fluidità di lettura, i termini 'bambino' e 'bambini' come categorie inclusive, riferite anche al femminile.

[2] Macinai & Biemmi, 2023, 105-106.

[3] Per il testo della convenzione: https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/

[4] Macinai & Biemmi, 20203, 105-106.

© Università degli studi di Catania 2024

parte dell'adulto, come molto spesso è avvenuto, nel corso della storia, in molteplici ambiti della sua esperienza di vita»[5]. Ancor più sferzanti le considerazioni di Paola Zonca che definisce «pratiche autoritarie» quell'insieme «di atteggiamenti, scelte educative, proposte didattiche e decisioni organizzative che non tengono conto delle capacità del bambino, delle sue richieste e dei suoi interessi»[6].

Ma perché è presente questo iato tra le dichiarazioni ufficiali e i costrutti teorici da una parte e le prassi dall'altra?

L'interrogativo è centrale, perché questa "omissione" ostacola, nei fatti, la concreta attuazione del loro diritto a partecipare attivamente, facendo sentire la propria voce. Per poter formulare possibili chiavi di lettura su questa "incongruenza", occorre attraversare alcune questioni di ordine epistemologico, metodologico, etico e pratico. Potrà risultare utile partire dal cambio di paradigma negli studi sull'infanzia: dalle teorie classiche della socializzazione ai nuovi *Childhood Studies*. Un processo che oggi – anche a livello normativo – ha portato a riconoscere che «il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto a tutti gli effetti che, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva»[7].

Già nel 1960 il noto storico francese Philippe Ariès[8] aveva rilevato come il concetto di infanzia, come fase distinta della vita umana, fosse un'invenzione relativamente recente, emergente solo nel tardo Medioevo. Prima di questo periodo, i bambini erano spesso visti e trattati come piccoli adulti. Un lavoro, quello di Ariès, che ha sfidato le assunzioni tradizionali sulla natura dell'infanzia, rivelando come le nostre idee su questa fase della vita siano state modellate da cambiamenti culturali e sociali: «i bambini non solo vivono una dimensione esistenziale per noi lontana, ma noi li guardiamo con uno sguardo pieno di costruzioni sull'infanzia»[9]. William Corsaro, in una delle sue più celebri pubblicazioni, *The Sociology of Childhood* del 1997 (tradotta in italiano nel 2003 con il titolo "Le culture dei bambini"), spiegava che alla fine degli anni '80, nella sociologia classica, gli studi sui bambini erano pressoché assenti. Ma perché questo lungo silenzio? Corsaro inquadrava così i motivi di questa disattenzione: «gli adulti spesso considerano i bambini con uno sguardo proiettivo in avanti, guardando a ciò che diventeremo e cioè

---

[5] Macinai, 2010, 92-93.
[6] Zonca, 2023, 133.
[7] Ministero dell'Istruzione, 2021.
[8] Ariès, 1960.
[9] Mortari, 2009, 80.

adulti con un posto nell'ordine sociale e un contributo da dare al suo mantenimento. Raramente essi sono considerati con uno sguardo che li valuti per ciò che essi sono, e cioè persone con una propria vita, propri bisogni e desideri in evoluzione»[10]. Indicò, quindi, un nuovo modello di socializzazione, parlando di «riproduzione interpretativa»: i bambini, nelle loro interazioni, non sono semplici ripetitori della cultura degli adulti; non si limitano a emulare o interiorizzare la realtà circostante, ma «interpretano creativamente» tale cultura, essi stessi producono «culture dei pari» specifiche e differenti da quelle degli adulti. Con curvature disciplinari diverse, altri studi approdano a conclusioni molto simili[11], riconoscendo tra l'altro che i bambini non sono più soggetti semplicemente e deterministicamente plasmati dalla società e dalla cultura in cui sono inseriti, ma capaci di relazioni sociali e di culture a cui danno forma e danno la possibilità di attivare le risorse della comunità[12].

In ambito pedagogico è centrale, negli studi contemporanei, il tema della partecipazione e dell'importanza di riportare i bambini al centro dei contesti di vita, protagonisti dei processi di crescita, insieme agli adulti con cui entrano in relazione. Monica Amadini nel suo volume "Crescere partecipando"[13], ribadisce il valore attribuito alla capacità del bambino di porsi come centro d'iniziativa nel suo processo di crescita verso l'edificazione di un'esistenza autonoma; un protagonismo che, non sminuendo il valore dell'educatore, pone centralità all'azione creativa e partecipativa del bambino. Il lavoro dell'adulto, dunque, dovrà porsi nella direzione di offrire al bambino la possibilità di crescere come persona libera, fiduciosa e partecipe. Essere parte e agire, intendendo l'*agency* come quella sensazione di poter influire sull'ambiente circostante[14]. Una tradizione, dunque, e una cultura dell'infanzia molto presenti nel dibattitto pedagogico, in particolare nei servizi per l'infanzia, al centro del contemporaneo dibattito anche nel *Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6*[15]. Riformulando i termini del processo tradizionale di

---

[10] Corsaro, 2003, 29.

[11] James & Prout, 1997.

[12] Mantovani, 2004.

[13] Amadini, 2020.

[14] Si fa ricorso costantemente, nei New *Childood studies*, al costrutto dell'*agency*, intesa come la capacità dei bambini, anche i più piccoli, di esprimersi attraverso i loro "cento linguaggi" e le loro culture (Corsaro, 2003), che maturano nelle relazioni tra pari e attraverso continue rielaborazioni di quanto proviene dai contesti degli adulti (James, James, 2008; Corsaro, 2009; Edwards, Gandini, Forman, 2010; James & Prout, 1997; Mayall, 1994; Oswell, 2023). Anche il quadro teorico proposto dal Framework Europeo dei Diritti dei Bambini (European Commission, 2021) offre una guida su come i diritti dei bambini, inclusa la loro *agency*, dovrebbero essere riconosciuti e promossi all'interno delle politiche educative europee.

[15] Bobbio & Savio, 2017.

socializzazione i *childhood studies* hanno posto i bambini come attori sociali, soggetti capaci di *agency*. Nella ricerca e nella pratica educativa, l'infanzia – da tappa verso l'adultità – è analizzata nell'oggi, indagando la vita presente dei bambini. Ma cosa intendiamo per *agency*? Tale nozione assume sfumature e significati diversi nella letteratura internazionale[16] e la si può intendere come la capacità che i bambini e le bambine hanno di agire in modo indipendente e di influenzare in maniera significativa i contesti circostanti e le esperienze di vita. L'utilizzo (e l'abuso) del termine *agency* è oggetto di riflessione teorica all'interno di varie discipline. «Il vivace dibattito che da anni alimenta usi (e abusi) della nozione di *agency* non cessa di conoscere nuovi temi e contributi, senza per questo riuscire a far dimenticare tutto quello che tale concetto traduce, perde o nasconde. Non molto diversamente da quanto messo in luce, anche il termine *agency* ha reso evidente il rischio di un uso banale e un analogo scivolamento, il cui effetto è stato di occultare concetti non meno efficaci, come quello di tattica ad esempio»[17]. Negli studi sull'infanzia si confrontano visioni diverse in merito a questi temi. C'è una posizione più "forte", per la quale il bambino sarebbe un vero e proprio attore sociale, non nel senso di attore sociale in formazione, ma come soggetto attivo di cambiamento «in grado di trasformare creativamente la società, a partire dalle pratiche quotidiane»[18]. Ovviamente non pienamente autonomo rispetto agli adulti. «Dunque, se spesso il bambino viene indicato come un attore, si tende perlopiù a indicare il suo essere nella società come agentività (*agency*). È facile vedere come la preferenza per questo concetto […] tende a sottolineare ulteriormente la relazione costante e costruttiva che i bambini hanno con l'ambiente esterno e la caratteristica bidirezionale di questa relazione, ribadendo la definizione dei bambini in termini di soggetti capaci, competenti, che contribuiscono a creare la società, e vengono poi da essa in parte modificati. […]. Il fatto stesso che i bambini si dimostrino soggetti attivi nella costruzione della struttura sociale di cui partecipano, che siano in grado di prendere decisioni nei diversi contesti in cui si trovano ad agire, utilizzando competenze che variano rispetto alle culture e organizzazioni sociali a cui appartengono costituiscono, secondo questa impostazione, buoni indicatori di capacità e abilità»[19].

Ma è sufficiente considerare i bambini come soggetti attivi per poterli definire anche attori sociali? Un interrogativo che nasce proprio dalla mancanza

---

[16] Luini & Montà, 2023.
[17] Beneduce & Taliani 2021, 10.
[18] Baraldi & Maggioni, 2000, 14.
[19] Belloni, 2006, 24.

di potere che gli è attribuito nelle nostre società. Posizioni meno ottimiste di quella sopra riportata, infatti, puntano sulla marginalità più che sull'agentività dei bambini, ritenendoli dotati di scarso potere di negoziazione: «questa posizione non nega quindi le competenze e le abilità possedute – anzi, riconosce ai bambini grandi capacità di adattamento e di risposta attiva rispetto ai contesti in cui vengono a trovarsi – ma sottolinea piuttosto lo squilibrio di potere di cui essi sono vittime, il quale limita di molto la loro possibilità di agire sull'ambiente circostante»[20]. Proprio sulla dimensione del potere, Jenks[21] ricorda che una visione massimalista sull'*agency* dei bambini potrebbe far arrivare alla conclusione che i bambini non siano in alcun caso potenzialmente vulnerabili e in alcune età di vita dipendenti dagli adulti, ma naturalmente ciò non corrisponderebbe al vero. Gli studi sull'infanzia dimostrano come l'analisi dell'interazione tra adulti e bambini resti indispensabile, perché è proprio questa interazione che offre sia opportunità che limitazioni all'agency dei bambini[22]. I recenti studi, dunque, oltre a teorizzare l'infanzia in termini strutturali, non bambini in divenire, ma come età della vita in sé, hanno posto l'attenzione proprio sulle relazioni di tipo gerarchico con gli adulti e in una prospettiva di ordine generazionale[23]. Tenendo presente queste direzioni di studio, appare necessario utilizzare l'*agency* come una chiave di lettura delle tematiche legate all'infanzia, ma da adottare con cautela, diversamente si rischia di utilizzarla come un termine *passe-partout* universalizzante per la lettura delle vite dei bambini[24]. Occorre, infatti, contenere il rischio di ignorare il modo in cui si distribuisce il potere e la realtà della stratificazione sociale[25]. È oggi di grande importanza riflettere sul piano teorico e dell'esperienza su cosa significhi riconoscere e valorizzare l'*agency* di cui i bambini e le bambine sono portatori. E lo si deve fare a partire dalla legittimazione di pratiche e contesti quotidiani, affinché si possa coltivare l'esercizio di una cittadinanza attiva e di esperienze democratiche[26].

2. *Ri-leggere* l'agency*: tattiche, strategie, attraversamenti*

In questo excursus è stato fatto cenno al cambio di paradigma, alle principali acquisizioni che oggi concordano sulla figura del bambino che deve po-

---

[20] Ivi, 25.
[21] Jenks, 2004.
[22] James, 2009, 43.
[23] Qvortrup, 2004.
[24] Bocchieri, 2022, 22.
[25] Jenks, 2004, 6.
[26] Luini & Montà, 2023.

tere esprimere le proprie forme di partecipazione attiva e di cittadinanza, iniziando proprio dal far sentire la propria voce. E tuttavia, resta ancora oggi irrisolta la questione dell'*agency* al riparo da retoriche e approssimazioni. Come far emergere la voce dei bambini e delle bambine soprattutto in contesti di grave marginalità e/o di invisibilità? Nella ricerca, così come nella prassi educativa quotidiana, può risultare utile pensare a un'etnografia che renda «visibili le strategie con cui i protagonisti lottano, negoziano, si ribellano»[27]; con cui reinterpretano ciò che i contesti in cui vivono trasmettono loro. Il mettere in rapporto le prospettive degli adulti con quelle dei bambini senza ostinarsi a fare qualcosa per i bambini, senza aver compreso appieno che cosa fosse la loro volontà in merito, può aiutare a leggere l'*agency* come tattiche, strategie e attraversamenti[28] messi in atto quotidianamente per eludere, deviare o adeguare rispetto ai propri bisogni le decisioni degli adulti e i vincoli determinati dall'ambiente. *Agency* spesso tacita, ma potente, spesso non vista o non capita dagli adulti la cui rappresentazione dell'infanzia si gioca su piani diversi. Allo stesso tempo, però, «porre l'attenzione sulle diverse forme di agency dei bambini, mettendo in luce tutte quelle strategie apparentemente 'devianti' volte ad agire il loro presente e a immaginare un futuro»[29], non deve far dimenticare le peculiarità dei contesti in cui vivono e da cui dipende la loro stessa agentività[30]. Al contrario, è un'occasione per rimarcare la grave mancanza di opportunità, soprattutto in contesti di povertà educativa e di grave marginalità. «La sfida pedagogica è leggere queste strategie come un invito a contestualizzare la posizione da cui parlano i bambini, per contrastare il rischio di provocare l'effetto contrario di far tornare la voce dei bambini tra le pieghe dell'invisibilità, o di far sì che la loro risposta adattiva resti solo un ricordo o un traguardo irraggiungibile, spogliato della capacità di orientare le azioni altrui»[31]. In ogni tipo di contesto, va comunque ribadito che i bambini sono abili nell'intercettare fin da piccolissimi i vincoli e gli orientamenti impliciti dei contesti in cui crescono, adeguandosi, adattandosi, o stravolgendoli in altri modi specifici. Siamo noi adulti, forse, a faticare a riconoscere – come si diceva all'inizio – questi modi alternativi di partecipare. In questa prospettiva, il ricorso al metodo etnografico può rivelarsi particolarmente efficace per far emergere le 'voci' dei bambini/e riducendo il più possibile il rischio di una colonizzazione[32] del loro mondo che, val la pena ancora una vol-

---

[27] Beneduce & Taliani, 2021, 23.
[28] De Certeau, 1999.
[29] Bocchieri & Bove, 2024, 88.
[30] Biffi, Pippa & Montà, 2023.
[31] Bocchieri & Bove, 2024, 88.
[32] Mortari, 2009.

ta sottolinearlo, non può essere interpretato che in relazione, a volte anche in una dinamica contrastiva, con quello degli adulti. L'attenzione alle questioni legate alle cornici e ai dislivelli di potere non andrebbe mai elusa; dispositivi di potere e relazioni familiari intesi come «quella particolare struttura dei rapporti gerarchici e di potere tra le generazioni»[33] in cui i bambini si muovono; vincoli imprescindibili, ma al tempo stesso, oggetto di reinterpretazione[34]. Ma, per ritornare all'interrogativo posto all'inizio di questa riflessione, cosa rende difficile riportare la 'voce' dei bambini e dei ragazzi non solo nella ricerca e nelle prassi educative, ma anche nel più ampio contesto sociale e politico? Proviamo ora a riflettere sulle difficoltà ad ascoltare la voce dei bambini sul piano metodologico. Lo sviluppo della ricerca con i bambini ha indubbiamente portato a un incremento di attenzione sui servizi che riguardano l'infanzia, con un tentativo non sempre riuscito, per via di una serie di criticità legate a molteplici fattori. Quello delle metodologie di analisi è centrale. La specificità di un nuovo soggetto che viene preso in considerazione induce a un riadattamento delle metodologie; ciò, tuttavia, non è sempre dato per scontato, e «l'introduzione di un soggetto così 'anomalo' rappresenta un ottimo stimolo per riflettere sugli strumenti utilizzati e utilizzabili»[35]. Occorre ribadire come l'impiego della maggior parte degli strumenti di rilevazione, elaborati per lo studio di soggetti adulti, necessiti di modificazioni, non tanto per assicurare un'adeguata comprensione da parte dei soggetti analizzati quanto piuttosto per riuscire a cogliere ciò che rimarrebbe altrimenti inesplorato. C'è inoltre una questione centrale che riguarda l'approccio del ricercatore nei contesti educativi: «La procedura di ingresso nel contesto delle osservazioni è cruciale per gli studi etnografici di tipo interpretativo, poiché il primo obiettivo del ricercatore è quello di acquisire lo status di "membro del gruppo" […] Per quanto riguarda in particolare i contesti educativi, guadagnare accettazione da parte dei membri del gruppo è particolarmente difficile a causa delle evidenti differenze fra il ricercatore adulto e i soggetti bambini in termini sia di maturità e competenza (cognitiva e comunicativa) sia di "taglia fisica"»[36]. La scelta di Corsaro è quella del metodo di «partecipazione periferica, definito reattivo, poiché implica che il ricercatore entri sul campo, si sieda in qualche angolo della stanza in cui si svolge l'azione e aspetta che i bambini reagiscano alla sua presenza»[37]. Nel paradigma dei nuovi studi sul-

---

[33] Bolotta, 2015, 16.
[34] Corsaro, 2003.
[35] Belloni, 2006, 1.
[36] Corsaro & Molinari, 1999, 66.
[37] Ivi, 67.

l'infanzia relativamente alla questione dell'ascolto/dar voce alle parole dei bambini emergono alcune criticità che hanno «a che fare con la rappresentazione, l'autenticità e la diversità di esperienze che i ricercatori cercano di far emergere[38]. In particolare, rispetto all'autenticità, si aprono delle riflessioni sui rischi che corrono i ricercatori nell'interpretare e piegare le parole dei bambini per confermare pregiudizi, teorie e orientamenti. Durante le ricerche, infatti, generalmente «le parole e le frasi sono state selezionate dal ricercatore e inserite nel testo per sviluppare un argomento ed evidenziare un punto di vista»[39], chi scrive dunque rischia di eclissare, anziché fare emergere e dare valore alle loro parole. L'*agency* dei bambini è in questo modo «danneggiata in quanto le ricerche che coinvolgono i bambini, nella pratica non li legittimano realmente come agenti sociali e come informatori dei mondi in cui vivono o almeno non lo fanno ai livelli di riconoscimento che viene attribuito agli adulti»[40]. Si tratta di una questione di grande importanza metodologica, ma anche etica. Coinvolgere i bambini/e in un processo di ricerca, affidando loro il ruolo di co-ricercatori, ha fin da subito, sollevato diversi interrogativi[41]: quali sono i compiti che possono essere chiesti ai bambini? Ci sono reali benefici per i bambini nell'essere coinvolti in un processo di ricerca? «Domande che richiedono un'accurata riflessione rispetto al modo in cui pensare i processi di partecipazione dei bambini. La ricerca con i bambini pone il problema dei fini, che in ambito pedagogico è al cuore dell'epistemologia stessa delle scienze dell'educazione, facendo emergere interrogativi centrali: ricerca per chi e per che cosa? Ai problemi pratici e giuridici (consenso informato, trattamento dei dati e riservatezza, riconoscimento e feedback) sono stati dedicati numerosi studi, mentre per rispondere agli interrogativi prettamente etici sopra esposti, occorre ricordare che: «Il modo di pensare alla ricerca con i bambini non può essere quello della partecipazione "a tutti i costi", per affermare l'autonomia e la competenza dei più piccoli, ma quello di un loro coinvolgimento a partire da un criterio di "beneficio" per il bambino, mettendo sempre al centro il potenziale educativo della ricerca per i soggetti»[42]. L'opportunità di una ricerca e la sua finalità o ragion d'essere (per chi e perché si fa ricerca con o per i bambini?), dunque, va valutata tenendo presente anche sulla base della valutazione di quanto essa sia significativa per i bambini, «ossia vissuta positivamente e capace di favorire lo sviluppo della

---

[38] James, 2010, 11.
[39] Ivi, 16.
[40] Andreatta, 2013, 33.
[41] Mortari & Mazzoni, 2010.
[42] Mortari, 2009, 14.

persona»[43]. Talvolta le costruzioni della ricerca non sono in grado di generare metodi che facilitino l'ascolto delle voci dei bambini. «Ciò di cui abbiamo bisogno è di un metodo che indichi alla mente due cose: come avvicinare l'oggetto senza imporre i propri imperialismi e, quindi, come monitorare sé stessa»[44]. La strada dell'approccio fenomenologico è quella che Mortari[45] ritiene più adeguata per fare esperienza dell'altro, avvicinare l'altro senza stare in un mondo anticipato, per sviluppare la disciplina della riflessività. L'approccio etnografico, come accennato, rappresenta una modalità privilegiata, anche se non unica, per cogliere la reciprocità di questo processo di comprensione basato sul dialogo autentico, poiché attiva i soggetti e li coinvolge in un'esperienza che, interpellandoli, aprendo spazi potenzialmente educativi[46]. Chiara Bove, chiedendosi che cosa succeda alla fine dell'esperienza di indagine etnografica nei contesti educativi coinvolti, precisa: «Se la fine del processo vuol essere un nuovo inizio per il ricercatore e i suoi soggetti, come dovrebbe accadere quando si fa ricerca nell'ipotesi che essa consenta l'emergere di nuove domande, prestare attenzione alla fase finale del lavoro è un elemento imprescindibile da un punto di vista del rigore e dell'etica della ricerca. Se intendiamo incoraggiare l'uso dell'etnografia in ambito educativo, e formarci a essa coniugando passione e rigore, allora è necessario pensare seriamente anche a questa fase conclusiva, forse con la stessa dedizione teorica e metodologica con cui tradizionalmente gli antropologi hanno pensato all'accesso al campo. Ciò richiede una presa di posizione chiara da un punto di vista epistemologico e, conseguentemente, lo studio di dimensioni di metodo che possano facilitare lo sviluppo di prassi di "restituzione" rilevanti sul piano formativo e riflessivo, fondate teoricamente e sensibili alla natura culturale dei processi educativi»[47]. La ricerca etnografica, quindi, può fornire un valido contributo nell'impegno per offrirci il punto di vista dei bambini e dei ragazzi, ma a patto che problematizzi alcune questioni partendo da ciò che può apparire come una provocazione, la «retorica del "dare voce ai bambini"» che costituisce: «una minaccia per il futuro della ricerca perché nasconde una serie di importanti questioni concettuali ed epistemologiche, relative alla rappresentazione, all'autenticità, alla diversità di esperienze e di partecipazione, che devono essere affrontate dagli antropologi nelle loro pratiche di ricerca con i bambini»[48]. Dargli voce, quindi, non è solo un *lasciarli parlare*,

---

[43] Mortari & Mazzoni, 2010, 18.
[44] Ivi, 19.
[45] Mortari, 2019.
[46] Bove, 2019, 134.
[47] *Ibidem*.
[48] James, 2010, 10.

ma significa esplorare l'unicità del contributo che la loro prospettiva può offrire alla nostra comprensione e teorizzazione del mondo sociale. Tra i rischi maggiori, può emergere quello che Clifford Geertz ha chiamato «ventriloquismo etnografico, ossia la pretesa di parlare non di un'altra forma di vita bensì dal suo interno»[49]. «Il che vuol dire che per i ricercatori adulti esiste una sottile linea di demarcazione tra il presentare i resoconti dei bambini sul mondo e la pretesa di essere capaci di vedere il mondo dalla prospettiva dei bambini come se fosse una nuova specie di "verità"»[50]. L'altro rischio è quello di assumere la voce dei bambini senza discuterle, senza problematizzarle, sfiorando mistificazioni che aggirino una questione ineludibile, cioè che tutte le descrizioni sono «ricostruzioni di chi scrive, non di chi è descritto»[51]. James rileva, quindi, quella che appare una profonda contraddizione: «le voci dei bambini sono diventate oggi un simbolo dell'impegno del moderno welfare verso i valori di libertà, democrazia e cura. Tuttavia, nella vita quotidiana i bambini possono continuare a essere ignorati e messi a tacere, a non essere consultati sui loro obiettivi e sulle loro opinioni o, quando interpellati, a vedere respinte le loro idee»[52]. È proprio la vocazione dell'etnografia per le specificità delle esperienze individuali a rendere possibile un'indagine che faccia emergere le "voci" dei bambini, liberando «il concetto di infanzia da pretese di universalità e di a-temporalità e tenendo conto delle differenze e delle variabili legate al genere, all'etnia e alla geografia»[53]. La lezione di Geertz, in questo senso, è rassicurante circa la validità scientifica di un tale approccio idiografico che, lungi dal cadere in un particolarismo cieco, offre invece l'accesso a «una continua imbastitura dialettica tra i più locali dei dettagli locali e le più globali delle strutture globali, in modo da portarli in una rappresentazione simultanea»[54]. In questa prospettiva, i bambini possono dirci qualcosa su come interpretano il mondo, aiutandoci a capirli e a porci come interlocutori cruciali.

3. *Dare la parola ai bambini e alle bambine: sfide pedagogiche aperte*

Le riflessioni sin qui condotte permettono di mettere a fuoco alcune questioni fondamentali nel contesto della ricerca educativa riferita all'infanzia, tra cui l'importanza di ascoltare la voce dei bambini e delle bambine e di so-

---

[49] Geertz, 1988, 145.
[50] James, 2010, 11.
[51] Geertz, 1988, 144.
[52] James, 2010, 12-13.
[53] Ivi, 23.
[54] Geertz, 1998, 69.

stenere le forme di *agency* che essi stessi producono. Queste direttrici si rivelano cruciali non solo per la ricerca pedagogica, ma anche per la prassi educativa. Al centro di questa riflessione emerge, infatti, una questione di primaria importanza: il riconoscimento del valore delle opinioni dei bambini e delle bambine e la possibilità per loro di sperimentarsi come reali agenti di cambiamento nei propri contesti di vita[55]. Ciò implica una ridefinizione dei bisogni educativi nella progettazione degli interventi, andando oltre progetti concepiti dagli adulti e a "misura" di adulti[56]. Sebbene il tema dell'infanzia abbia attraversato un indubbio processo di evoluzione culturale, filosofica e giuridica, che ha visto i cosiddetti "minori" passare da meri soggetti di tutela a veri e propri soggetti di diritto, resta ancora aperta la questione del riconoscimento della loro parola. I linguaggi utilizzati per descrivere i bambini e le bambine hanno un impatto significativo sul modo in cui vengono percepiti all'interno della società e del sistema educativo. I consueti e ridondanti termini come "minore" o "infante" portano intrinsecamente, e ontologicamente, una connotazione di inferiorità o di incompletezza. Questa scelta lessicale rischia di perpetuare una visione riduttiva e parziale dei bambini, rappresentandoli non come soggetti attivi e protagonisti del proprio sviluppo, ma come individui non ancora formati, in attesa di una maturazione che li renda "completi" agli occhi degli adulti. La funzionale condizione di *inferiorità* determina la configurazione culturale di uno *status* naturale di subalternità. Questa prospettiva non solo svaluta le potenzialità già presenti nei bambini, ma rafforza anche un approccio protezionistico, che li vede principalmente come soggetti soltanto da tutelare e da proteggere, piuttosto che soggetti attivi in evoluzione da valorizzare pienamente nella costruzione della propria realtà e nella partecipazione sociale.

È dunque fondamentale riflettere criticamente sui termini utilizzati, cercando espressioni che riconoscano i bambini e le bambine come soggetti di diritto a tutti gli effetti. Le scelte lessicali adottate non sono mai neutre: contribuiscono a perpetuare visioni del mondo. È la legittimazione ontologica, quindi, che ne sancisce l'agentività. Per prevenire le aporie lessicali e concettuali, occorrerebbe destrutturare l'uso, spesso ingenuo, delle parole attraverso un setaccio semantico che restituisca una fedele congruità fra realtà e rappresentazione linguistica della realtà medesima. Servirebbe liberare le parole dalle catene semantiche a cui sono costrette nella loro concettualizzazione e nella loro ricaduta esperienziale. Bisognerebbe "manomettere"[57] alcune paro-

---

[55] Lansdown, 2020.
[56] Moss, 2006.
[57] Carofiglio, 2010.

le riferite alla cultura formativa dell'infanzia, al fine di rinnovarle e ricaricarle di una nuova luce scientifica, di un *telos* etico, di una forza politica. Dovremmo poi far confluire tutto questo in una poetica e poietica del senso formativo dell'infanzia, che emancipi l'esperienza evolutiva processuale da un riduzionismo deterministico legato alla cultura adulta.

In ragione di ciò, dobbiamo essere convinti che le anacronistiche catene dell'inferiorizzazione esistenziale, culturale ed empirica, siano state finalmente e definitivamente spezzate, favorendo così una piena disambiguazione del concetto stesso di infanzia, la cui molteplice e stratificata declinazione culturale costituisce un fertile campo di riflessione. L'infanzia deve essere considerata non come una condizione di incompletezza rispetto all'adulto, "uno stadio verso", ma come una fase della vita con una propria integrità e con un valore intrinseco compiuto. Ogni vicenda umana è un contorto e travagliato itinerario nell'incompiutezza. Questa è implicita nella struttura ontologica di ogni essere umano; è una delle espressioni esistenziali, non un sintomo di una o più mancanze. È la condizione inderogabile dell'umanità, imprescindibile dal nostro essere viventi. Ogni destino umano è dato dalla convivenza con l'incompiuto esistenziale. Questa consapevolezza richiede una riflessività pedagogica più evoluta, capace di superare una certa retorica ancora fortemente radicata. L'importanza di fare ricerca sulla parola dei bambini e delle bambine è essenziale per comprendere appieno le loro espressioni nei contesti di vita specifici, cogliendone la ricchezza all'interno dei molteplici linguaggi e dei sistemi simbolici e culturali di riferimento, valorizzando il ruolo attivo che essi hanno nel veicolare modelli culturali espliciti e impliciti. Un approccio pedagogico che valorizzi la capacità dei bambini e delle bambine di contribuire al cambiamento e al contesto circostante non solo promuoverebbe una visione più rispettosa e inclusiva, ma sarebbe anche capace di riconoscere il valore intrinseco del loro punto di vista e il valore generativo della loro parola[58]. È necessario, infatti, che essi sviluppino la percezione che le loro idee/azioni possono realmente influenzare e trasformare il contesto in cui vivono. Tale approccio è decisivo per promuovere modelli di cittadinanza attiva e consapevole[59].

La parola rende liberi: senza di essa non esistono né dignità né giustizia. La parola è un segno della conquista dell'autonomia e della distinzione tra società libere e oppressive[60]. Come sottolineato dagli studi di Gayatri Spivak[61],

---

[58] Bondioli, 2015; Mortari, 2009.
[59] Lansdown, 2011; Lundy, 2007.
[60] Freire, 1971; Roghi, 2017.
[61] Spivak, 1998.

la capacità di parlare e di farsi ascoltare è centrale nella lotta per l'emancipazione di tutti i soggetti, ancor più nei soggetti spesso relegati a posizioni subalterne.

La sua famosa domanda "Can the subaltern speak?" mette in luce come il potere di parola sia spesso negato ai soggetti subalterni e marginalizzati, relegandoli a una condizione di silenzio forzato e invisibilità sociale. Pertanto, garantire la parola significa non solo permettere l'espressione individuale, ma anche riconoscere e valorizzare la voce di coloro che sono culturalmente esclusi dal discorso dominante. In questa prospettiva, il linguaggio diventa uno strumento di potere, ma anche un mezzo di resistenza, emancipazione, trasformazione sociale. Il diritto alla parola, quindi, non riguarda soltanto la libertà di espressione, ma è intrinsecamente legato alla possibilità di costruire una società, dove la giustizia sociale si fonda sul riconoscimento e sulla valorizzazione di tutti e di ciascuno. Questo aspetto diventa particolarmente rilevante se escludiamo l'infanzia dai processi che la coinvolgono. Una lunga tradizione pedagogica ribadisce l'importanza di comprendere l'infanzia non solo attraverso la lente dell'adulto, ma anche attraverso quella dei bambini stessi, che creano e condividono identità e culture proprie, con regole, valori e significati propri. In ambito pedagogico, è quindi fondamentale promuovere prassi educative che non solo ascoltino, ma valorizzino la voce dei bambini e delle bambine, riconoscendola come elemento essenziale di equità, accessibilità e democrazia all'interno della società.

Sebbene il recente dibattito culturale abbia certamente posto una rinnovata attenzione sull'infanzia e sulle questioni relative ai diritti, la riflessione pedagogica è ancora chiamata a rilanciare la sfida per promuovere una cultura dell'infanzia *al plurale*. È necessario abbandonare l'idea di un'infanzia universale e monolitica, riconoscendo invece la pluralità delle *infanzie*, esplorando le differenze come complessità costruttive e irriducibili, non semplificabili. Procedere diversamente convergerebbe verso un appiattimento delle differenze di genere, classe sociale, appartenenza geografica, religiosa e di altre importanti componenti culturali, sociali, educative.

La riflessione pedagogica contemporanea riconosce la necessità di promuovere e valorizzare le diverse culture dell'infanzia, sottolineando come queste siano un insieme di esperienze, valori e pratiche che variano a seconda dei contesti geo-socioculturali, educativi e familiari. Ogni bambino e bambina vive e interpreta l'infanzia in modo unico, influenzato dalle specificità del proprio ambiente di crescita. Contro una normalizzazione e banalizzazione delle idee sull'infanzia è necessaria una prospettiva che si concentri sulla molteplicità dei contesti e sulla fluidità dei loro contorni. Le culture dell'infanzia, infatti, si manifestano in una pluralità di forme che riflettono la diver-

sità delle società in cui i bambini crescono e vivono. Questo pluralismo richiede un approccio pedagogico capace di coniugare i bisogni universali dei bambini, come la protezione e la cura, con le esigenze specifiche di partecipazione, emancipazione e protagonismo attivo, rispettando le peculiarità e complessità contestuali.

Pertanto, promuovere le culture dell'infanzia significa anche valorizzare "parole nuove" che abbiano sempre e comunque valore di genesi antropologica, in quanto esprimono la realtà della cultura materiale che *diviene*. Quelle stesse parole nuove che diventano le «cose» reali, che creano le «cose» della vita. In questa simmetria simbiotica tra parola e realtà, risiede la potenza del linguaggio nel definire e risemantizzare le culture dell'infanzia, conferendo loro riconoscimento e dignità all'interno del contesto sociale ed educativo. Oggi come ieri, i bambini sono tra i soggetti più vulnerabili alle situazioni di povertà educativa e di esclusione e l'impegno educativo per la promozione di una cultura dei loro diritti è ancora un imperativo irrinunciabile[62].

Partire dalle "culture bambine"[63] consente di far emergere le esperienze e le interpretazioni che definiscono lo stile culturale dell'infanzia all'interno dei peculiari contesti culturali e sociali di riferimento. Il passaggio da una ricerca sui bambini a una ricerca *con* e *per* i bambini[64] ci ricorda che la loro opinione deve essere presa in considerazione pienamente: devono essere coinvolti attraverso la forma del dialogo democratico[65], per un protagonismo nei processi di riappropriazione di categorie e significati culturali.

Riconoscere e valorizzare *le infanzie* significa andare oltre il *cliché* di una fase transitoria, attribuendole invece ruoli e funzioni fondamentali all'interno dei processi generali di formazione e crescita sociale.

L'infanzia è il luogo dove dimora il futuro: è qui che si coltivano i semi dell'avvenire per crescere come umanità e come comunità.

Bibliografia

Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Bologna: Scholè.

Andreatta, C. (2013), *L'agency dei bambini e delle bambine nelle pratiche religiose. Senso e rappresentazioni del percorso di preparazione alla prima comunione* [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Padova].

---

[62] D'Aprile, 2019.

[63] Lo Duca, 2018.

[64] Mortari, 2009.

[65] Dahlberg, Moss & Pence, 2006.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Parigi: Plon.
Baraldi, C., & Maggioni, G. (Eds.). (2000). *Una città con i bambini: Progetti ed esperienze del Laboratorio di Fano*. Roma: Donzelli.
Belloni, M. C. (2006). L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico. *Quaderni di Sociologia, 42*, 7-39.
Beneduce, R., & Taliani, S. (2021). Agency, soggettività, violenza: Vite di traverso, figure del riscatto. *Antropologia, 8* (1 N.S.), 7-25.
Biffi, E., Pippa, S., & Montà, C. (2023). Child Participation in the Protection System through the Lenses of the Capability Approach: Questions about Who, How and Whose Terms. *Metis, 12*(1), 289-302.
Bobbio, A., & Savio, D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi*. Milano: Mondadori.
Bocchieri, D. (2021-2022). *Serrenentola nel paese dei farlocchi. I minori stranieri nella Fascia trasformata del ragusano tra invisibilità e resistenze* [Tesi di laurea, Università degli Studi di Milano-Bicocca].
Bocchieri, D., & Bove, C. (2024). "Niente serre, voglio fare la cheffa". La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1*, 79-92.
Bolotta, G. (2015), *I bambini delle baraccopoli. Politiche culturali dell'infanzia marginale a Bangkok (Tailandia)*, [Tesi di dottorato, Università di Milano-Bicocca].
Bove, C. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari & L. Ghirotto (Ed.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 101-142). Roma: Carocci.
Carofiglio, G. (2010). *La manomissione delle parole*. Milano: Rizzoli.
Corsaro, W. A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino.
— (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 301-315). Palgrave Macmillan.
Corsaro, W. A., & Molinari, L. (1999). La famiglia, i compagni di scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo. *Etnosistemi, 6*, 62-75.
Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Londra: Routledge.
D'Aprile, G. (2019). Conoscere l'infanzia. L'attivismo pedagogico come passato prossimo. *I Problemi della Pedagogia*, *1*, 57-74.
De Certeau, M. (1999). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Junior.
European Commission (2021). *EU Strategy on the Rights of the Child*. Brussels: European Commission.
Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Geertz, C. (1988). *Interpretazione di culture*. Bologna: il Mulino.
James, A. (2010). Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini. *Cittadini in crescita, 2*, 10-25.
James, A., & James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage.
James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Oxon: Routledge.
Jenks, C. (2004). Editorial: Many childhoods? *Childhood, 11*(5), 5-8.

Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard: A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. Save the Children UK.

Lansdown, G. (2020). *Children's Rights and Education: Reimagining Participation and Power*. Cambridge University Press.

Lo Duca, L. (2018). *Le Culture Bambine: Riflessioni sulla Partecipazione Attiva dei Bambini e delle Bambine*. FrancoAngeli.

Luini, L., & Montà, C. (Eds.). (2023). Dare voce ai bambini. *BAMBINI*, *XXXIX(2)*.

Lundy, L. (2007). "'Voice' is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child". *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

Macinai, E. (2010). I diritti dell'infanzia a vent'anni dalla Convenzione: Prospettive di ricerca per un bilancio storico. *Studi sulla Formazione, 1*, 91-94.

Macinai, E., & Biemmi, I. (2023). Parole nuove per antiche discriminazioni: L'infanzia tra razzismo, sessismo e una emancipazione possibile. *Studium Educationis, 24(2)*, 102-110.

Mantovani, S. (2004). Incontri, confronti, dissensi, nostalgie. In A. Hoyuelos Planillo (Ed.), *Loris Malaguzzi: Biografia pedagogica* (pp. 35-50). Azzano S. Paolo (BG): Junior.

Mayall, B. (1994). *Children's childhoods: Observed and experienced*. Falmer Press.

Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6* https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461

Mortari, L. (Ed.) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.

Mortari, L., & Mazzoni, V. (2010). La ricerca con i bambini. Rassegna bibliografica. *Infanzia e Adolescenza, 10*(4), 5-29.

Moss, P. (2006). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*. Routledge.

Oswell, D. (2023). *The Agency of Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spivak, G. C. (1988). *Can the Subaltern Speak?* In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

Qvortrup, J. (2004). I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In H. Hengst & H. Zehier (Eds.), *Per una sociologia dell'infanzia* (pp. 23-47). Milano: FrancoAngeli.

Roghi, V. (1917). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Roma-Bari: Laterza.

Zonca, P. (2023). Respect for children's voices as the first step in citizenship education. *Cultura pedagogica e scenari educativi, 1*(2), 132-139.

ABSTRACT

L'articolo analizza il concetto di *agency* nei bambini e nelle bambine, evidenziando come essi non debbano essere considerati meri soggetti passivi, ma attori sociali attivi, autentici "agenti di cambiamento" nei rispettivi contesti di vita. Alla luce del re-

cente dibattito pedagogico, viene sottolineata l'importanza di adottare strumenti metodologici che rispettino la specificità e la "voce" dell'infanzia, sia in ambito educativo sia nella ricerca e nella vita sociale. Tuttavia, emerge un significativo divario tra le dichiarazioni ufficiali, i costrutti teorici e le pratiche reali. L'articolo invita a una riflessione sulle aporie e sulle sfide pedagogiche attuali, sottolineando la necessità di creare spazi autentici in cui *le infanzie* possano essere riconosciute e valorizzate in una prospettiva partecipativa, con un ruolo generativo all'interno dei processi di formazione e di crescita delle comunità sociali.

The article analyzes the concept of agency in children, emphasizing that they should not be viewed merely as passive subjects but rather as active social actors and genuine "agents of change" within their life contexts. In light of recent pedagogical debates, the importance of adopting methodological tools that respect the specificity and "voice" of childhood is underscored, both in the educational field and in research and social life. However, a significant gap emerges between official statements, theoretical constructs, and actual practices. The article calls for reflection on current pedagogical challenges and dilemmas, stressing the need to create authentic spaces where children can be recognized and valued from a participatory perspective, with a generative role in the processes of community formation and growth.