

‘Childismo’. Una parola che non esiste, per capire meglio la discriminazione che non vediamo

Emiliano Macinai

1. Premessa

Provate a domandarvi: quanto sarà mai discriminato un essere umano che viva in un mondo che non possiede neanche la parola giusta e appropriata per dire la sua discriminazione? Quanto profonda e assoluta dev’essere la discriminazione che gli è riservata, se chi di fatto lo discrimina non ha a disposizione, non tanto gli strumenti per decostruirla, ma addirittura neanche il termine per indicarla? Se volete immaginare di dare una risposta a queste domande, dovrete fare uno sforzo di ragione e di immaginazione niente affatto semplice: mettetevi, cioè, nei panni di un bambino o di una bambina. Mettetevi nei panni di chi, non adulto, sta vivendo ogni giorno la propria vita in un mondo di adulti, fatto da adulti, pensato da adulti, per gli adulti.

2. La prima figura: il bambino-adulto

I bambini e le bambine sono vissuti nel mondo per molto a lungo, prima che gli adulti siano stati in grado di farsi di loro un’idea chiara e precisa: le rappresentazioni ideali dell’infanzia sono un costrutto storico e risentono evidentemente delle condizioni materiali e culturali di vita degli adulti che le creano e condividono. Per molti secoli, le idee dominanti di infanzia sono scaturite dai contesti arcaici, segnati da arretratezza, povertà materiale e precarietà di vita. Ne parla per primo, con dovizia di particolari, Philippe Ariés in uno studio se-

Emiliano Macinai, University of Florence, Italy, emiliano.macinai@unifi.it, 0000-0002-8566-4038

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Emiliano Macinai, ‘Childismo’. *Una parola che non esiste, per capire meglio la discriminazione che non vediamo*, © Author(s), CC BY-SA 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0715-7.06, in Irene Biemmi, Alessandra Viviani (edited by), *Le parole della discriminazione. Sessismo, omofobia, razzismo, ‘childismo’, abilismo*, pp. 43-52, 2025, published by Firenze University Press and USiena PRESS, ISBN 979-12-215-0715-7, DOI 10.36253/979-12-215-0715-7

minale di storia dell'infanzia che guardava in particolare all'Europa medievale e moderna (Ariès 1960). Con la sua ricerca storiografica sulla famiglia nei secoli dell'*Ancien Régime*, basata sull'impiego di fonti che negli anni Sessanta si definivano ancora 'alternative', lo storico francese pensa di poter tratteggiare le caratteristiche di un modello tradizionale di infanzia di lunga durata, resistente al mutamento e ben radicato nelle pratiche sociali, nelle relazioni umane, nella mentalità e nell'immaginario. È un modello che può risaltare solo mettendo l'infanzia a contrasto con l'età adulta e negandone ognuna delle caratteristiche essenziali. L'infanzia non è un'idea in sé, bensì il negativo della condizione adulta che esprime, compiuta, la natura umana. I bambini e le bambine sono definiti in astratto a partire da ciò che non sono e non possono essere: in generale, sono non-adulti. Non parlano, non pensano, non provano sentimenti; non camminano, non sanno usare le mani, non lavorano; non assomigliano a esseri umani perché non si comportano come tali. La prima nascita è puramente biologica, la vita vera e propria inizierà dopo la seconda: dopo la nascita sociale. I bambini e le bambine devono prima superare quella parentesi di scarso o nullo valore rappresentata dai loro primi 5-6 anni di vita e solo dopo potranno occupare un posto nel mondo, fatto perlopiù di attività manuali collegate alla sussistenza quotidiana della famiglia. Ma che tipo di posto potranno mai occupare in un mondo che prima non li vede se non come negazione di ciò che rende umano l'essere umano e poi, quando li vede, non li riconosce?

Il sociologo statunitense Neil Postman utilizza un'espressione efficace: il «bambino-adulto» (Postman 1982). Una società che adultizza precocemente figli e figlie attraverso il lavoro e tutto quanto sia ad esso connesso, non si preoccupa di accompagnare l'infanzia nel mondo: ve la getta. La prima immagine ideale di infanzia che conosciamo nella nostra storia millenaria, è questa: quella del bambino-adulto. Un ibrido che vive fianco a fianco con gli adulti, in un mondo promiscuo che non ammette la possibilità di una minima separazione o distinzione tra contesti e situazioni di vita, relazioni, occupazioni e preoccupazioni. I bambini e le bambine non hanno un posto nel mondo che sia a loro riservato e per loro esclusivo. Visti nell'unico modo reso possibile da una realtà indifferenziata: come adulti in miniatura, adulti in scala ridotta. Ariès di fronte alla scoperta di questa infanzia non trovò altre parole se non queste: i medievali non conoscono il sentimento dell'infanzia. Si aprì il cielo di fronte a questa affermazione e nella seconda edizione della sua opera, egli dovette correre ai ripari: si deve intendere un sentimento della mente, non un sentimento del cuore. I genitori medievali amano i propri figli, ma l'amore che esprimono non si fonda sulla consapevolezza chiara e distinta di chi sia un bambino. Pertanto esso avrà caratteristiche ambigue, contraddittorie e persino inquietanti: sarà un amore che usa violenza e non ne risparmia. E la radice di ogni violenza ha una caratteristica simbolica: ogni forma di violenza trae origine dall'espropriazione di identità, dall'oggettivazione di un soggetto al quale viene tolta parola e con essa la possibilità di dirsi, di affermare «io sono». Ai bambini e alle bambine, la parola non occorre neppure toglierla, sono soggetti muti, vengono al mondo tali. E per questa condizione paradossale sono destinati a subire l'eterno pro-

cesso di espropriazione di sé che legittima, giustifica, spiega ogni pratica violenta cui l'infanzia è stata sottoposta nei secoli: la violenza di cui sono intrisi i modelli di cura e di allevamento, basti pensare alla pratica della fasciatura; la violenza di cui sono imbevuti i modelli educativi familiari, basti pensare alle punizioni corporali; la violenza diffusa nei contesti di vita, basti pensare al lavoro precoce e più tardi alla disciplina scolastica. Non occorre arrivare a indicare i fenomeni più orridi, tanto diffusi da essere posti a fondamento della stessa civiltà che ne ricava fonte per racconti mitologici: infanticidi, abbandoni, incesti e violenze sessuali.

Il bambino-adulto ha vissuto e ancora vive in un mondo che non ammette l'infanzia, non la concepisce e non la suppone neanche. Vive la sua infanzia in un mondo che non conosce l'idea di infanzia: ne vede la differenza ma non la coglie, non la nomina perché nominarla implicherebbe pensarla, non la tematizza perché tematizzarla implicherebbe mettersi a confronto con essa. Semplicemente, la sublima: la differenza che i bambini e le bambine esprimono come propria condizione esistenziale viene tolta negando i bambini e le bambine. Che non sono mai tali: o non sono, finché piccolissimi, o sono già diventati altro, dei bambini-adulto.

3. La seconda figura: il bambino privatizzato

Secondo il parere di un altro studioso impegnato nella ricerca storica sull'infanzia, Lloyd deMause, in un certo senso Ariés aveva persino ragione a dire quel che voleva dire come lo aveva detto: i medievali non conoscono il sentimento dell'infanzia. Lo ridice deMause (1974): quello che i medievali non conoscono è quella forma di amore genitoriale che poggia sull'empatia, sulla capacità di regredire all'età psichica del proprio figlio o della propria figlia, e sintonizzarsi sui suoi bisogni, sulle sue esigenze, entrando in una relazione profonda, senza sovrapporsi, violarlo o colonizzarlo. L'idea di infanzia che prende forma su questa competenza, e sulla disponibilità a giocare un ruolo genitoriale su questo piano, non è innata: non è una competenza di specie. Si forma con lentezza, attraverso i secoli che precedono la modernità, per poi manifestare molto tardi un segno di sé all'interno del contesto relazionale che per primo ne viene trasformato: la famiglia borghese ottocentesca.

Di empatia, nella famiglia borghese ideale, ce n'è molto poca, in realtà. Però è esattamente in quel contesto che si forma un modello di infanzia nuovo rispetto a quello tradizionale, che ne mantiene ancora alcuni caratteri e al tempo stesso apre la strada all'emergere di quello che Ariés aveva nominato sentimento dell'infanzia e che potremmo piuttosto tradurre con consapevolezza della differenza dell'infanzia. Anche in questo secondo caso, per indicare questa nuova figura di infanzia che incontriamo nella famiglia borghese ottocentesca, prendiamo in prestito l'espressione efficace ed eloquente impiegata da una studiosa di storia dell'infanzia: il «bambino privatizzato» di Egle Becchi (1979). L'aggettivo sottolinea l'esito di un processo inedito che sta al cuore della rivoluzione sociale e culturale che la borghesia ottocentesca è destinata a compiere nel vol-

gere di relativamente poche generazioni. Intanto emerge la distinzione sempre più netta di una sfera privata della vita, contrapposta a quella pubblica: non è ancora quella dell'intimità e della prossimità affettiva che maturerà nell'ultimo quarto del Novecento, ma è già quella che delimita l'ambito della privacy, della separatezza dal mondo esterno, della casa come luogo riparato dagli sguardi e dalle ingerenze estranee.

In questa dimensione materiale e simbolica, l'infanzia borghese viene rinchiusa per vivere protetta e controllata. Il passaggio all'età adulta non si può più compiere, per queste famiglie, in funzione della mera crescita biologica, fisica, fisiologica: dev'essere diretto e coordinato, rivolto a un obiettivo che non è imposto né dalla natura (le inclinazioni personali) né dalle circostanze materiali (l'adultizzazione precoce attraverso il lavoro) ed è la famiglia, precisamente i genitori, ancor più precisamente i padri, ad assumere questo ruolo e a svolgerlo attraverso l'educazione e la formazione. La famiglia borghese privatizza i propri figli e le proprie figlie riconoscendone il valore non per l'immediato, ma nel futuro: sono un capitale che domani potrà fruttare un beneficio, a patto che sia ben investito oggi. Al futuro dei figli e delle figlie si lega l'ascesa del casato: non più il sangue, bensì il prestigio sociale determinano lo status, e ad accumulare prestigio concorrono i comportamenti, il 'fare'. I figli e, diversamente, le figlie sono patrimonio da custodire perché possano realizzare nel futuro le promesse che rappresentano nel presente. Sulla propria discendenza i genitori borghesi investono risorse, tutte quelle necessarie e tutte quelle che si può: maestre e precettori, istitutrici e tutori sono figure che entrano in casa per occuparsi dell'educazione della prole, e accanto a quelle entrano balie e nutrici, medici e camerieri, servi e cuoche: un'infanzia costantemente sotto l'occhio vigile di un adulto che controlla e controllando corregge. I figli sono preziosi e ciò che vale si tiene chiuso in casa, al riparo da minacce e da incidenti. Protezione e segregazione sono le due facce della privatizzazione. L'infanzia borghese conosce il privilegio di un ambiente separato in cui poter crescere senza conoscere la fatica o la mancanza: è un'infanzia assecondata nei bisogni e persino nei capricci, ma al tempo stesso un'infanzia impedita di dar sfogo alla sua energia vitale. Le parole d'ordine sono altrettanti valori che formano l'etica borghese, la morale del tempo: contegno e compostezza, obbedienza e autocontrollo, buone maniere, decoro, disciplina e conformismo.

Il bambino privatizzato esprime l'ambiguità della famiglia borghese: non tutto ciò che brilla è oro. O forse per questi bambini e bambine invece è proprio così, vivono davvero nell'oro, che da una parte brilla e dall'altra getta ombra. E allora per capire la privatizzazione dell'infanzia non è sufficiente guardare quel che luccica, bisogna guardare quello che resta nel buio. La protezione che si fa segregazione, come detto; la cura che si fa controllo; la soddisfazione dei bisogni che si fa castrazione della volontà; il privilegio della formazione che realizza non un destino ma un'ambizione; la casa nido che è al tempo stesso casa prigioniera. Quand'è che gli adulti chiamano 'cattivo' un bambino, si chiedeva Ellen Key all'inizio del Novecento (Key 1900). Quando quel bambino fa, dice o pensa qualcosa di diverso da ciò che l'adulto si aspetta da lui: in una parola,

quando disobbedisce. L'ombra della protezione che i bambini e le bambine ricevono nei contesti privilegiati delle famiglie borghesi non è altro che questo: il dovere dell'obbedienza, del conformismo e della rinuncia alla propria libertà, in una parola il dovere del silenzio. Di certo, in altri contesti sociali, le condizioni di vita sono ben diverse: mentre l'infanzia borghese viene privatizzata, nelle campagne si continua a nascere e crescere secondo il modello arcaico tradizionale, mentre nelle città industriali altri bambini e bambine conoscono il lavoro di fabbrica e con esso le condizioni più dure mai sperimentate fino ad allora. Ma questa è un'altra storia che non raccontiamo adesso¹.

4. La terza figura: il bambino-essere-umano

Nel 1929 vede la pubblicazione un libretto dal titolo incomprensibile per la maggior parte dell'opinione pubblica del tempo: *Il diritto del bambino al rispetto*. L'autore è il medico polacco Janusz Korczak, direttore dell'orfanotrofio Dom Sierot del ghetto ebraico di Varsavia dagli anni Dieci (Korczak 1996). È tra le pagine di questo suo scritto che possiamo incontrare la prima espressione di una figura di infanzia tra le più luminose espresse nel Novecento. Sarà questa l'ultima che prenderemo in considerazione per introdurre la parte conclusiva di questo contributo, ed utilizzo l'espressione il «bambino-essere-umano» per indicarla. Con un anticipo di vent'anni rispetto alla sua formulazione giuridica che troveremo nei principi su cui si articolerà la *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948, Korczak esprime in poche e concrete parole il significato laico del concetto di dignità umana. Poche parole, ma concrete e significative: la prima è «rispetto» ed è la fonte che ne richiama altre due, «serietà» e «ascolto».

Ogni essere umano ha il diritto fondamentale al rispetto. Il rispetto implica lo sforzo di considerare con serietà ciò che un essere umano ha bisogno di dire perché solo in questo modo lo si potrà ascoltare. Ciò che è sorprendente è il fatto che Korczak dia questa versione della dignità umana parlando proprio del soggetto che se la vedrà riconoscere per ultimo. Rispettare un bambino o una bambina significa riconoscere la serietà dei pensieri che affollano la sua mente, delle preoccupazioni che popolano le sue giornate, dell'importanza vitale dei progetti che ogni giorno elabora e realizza. Sostiene Korczak che solo un adulto può ritenere che la sua vita sia più seria, e quindi più importante, di quella di un bambino o una bambina. Chi li conosce come un educatore può conoscerli, sa quanto siano impegnati, immersi a fondo nelle cose che li riguardano, quanto siano capaci di dedicarsi a ciò che per loro ha significato. Un educatore è quell'adulto che trascorre gran parte della sua giornata inginocchiato per guardare un bambino o una bambina negli occhi, per osservare il mondo e la vita attraverso il loro sguardo e per mettere in prospettiva le cose che danno forma alla realtà

¹ Per approfondire, si vedano per esempio: Bertoni 1963; e, per una prospettiva storiografica più ampia, Cunningham 1995.

da quell'altezza. Senza questo sforzo, è impossibile per un adulto concedere serietà alla vita di un bambino o una bambina.

È una lezione inedita, il Novecento impiegherà decenni per imparare a praticare il decentramento del punto di vista, la relativizzazione dello sguardo, la decolonizzazione dell'altro e la decostruzione del linguaggio che opprime. Prima di attrezzarsi a farlo, il Novecento speranzoso e ottimista dovrà rovesciarsi nel Novecento tremendo carnefice, quello che attraverserà per intero l'abisso dell'indicibile, arrivando fino a praticare l'annullamento metodico e radicale dell'idea stessa di dignità umana. Korczak stesso, insieme ai suoi bambini e bambine ne rimarrà inghiottito nel 1942 a Treblinka (Arkel 2009). Soltanto dopo aver conosciuto l'abisso diverrà chiaro a chi è riemerso superstita che, piaccia o non piaccia, la strada che può portarcene fuori passa esattamente da quello che Korczak ha per primo chiamato il diritto di essere ascoltato. La formula va presa sia alla lettera sia in senso lato. Letteralmente, sta a significare che solo la parola rende liberi, ma di una libertà che può realizzarsi solo nella relazione con chi è disponibile ad ascoltare: perché chi è disposto ad ascoltare è chi vuole riconoscere a chi parla il diritto di poter scegliere le parole da dire, cominciando da quelle per dire di sé, per finire con quelle per dire poi tutto il resto. Queste parole potranno suonare inusuali, poco familiari, inattese o anche inappropriate: ammettere la libertà di dirsi significa accettare di correre un rischio. In educazione è il rischio che la persona che abbiamo di fronte contraddica quello che vogliamo che lui o lei sia o voglia essere: io non sono come tu mi vedi, io non sono come tu mi vuoi. Il diritto all'ascolto prendendo sul serio le parole che vengono dette realizza il rispetto profondo della dignità umana che si afferma attraverso l'espressione di sé. Korczak lo riconosce al soggetto muto per antonomasia e ciò rende ancora più straordinaria la sua scoperta: siamo umani perché e finché abbiamo il diritto di poter dire noi stessi e noi stesse e di scegliere con cura le parole con cui dirci.

5. Ci serve una parola che non ancora abbiamo

L'intuizione di Korczak circa l'importanza del diritto all'ascolto inteso come diritto alla libera e autonoma espressione di sé, introduce dunque all'ultima parte di questo contributo. Nella costruzione dei significati che ci permettono di comprendere e di parlare dei fenomeni umani e del mondo reale, le parole svolgono un ruolo elementare e basilare: semplificando all'estremo, esse servono a nominare ciò che i nostri occhi e i nostri pensieri possono cogliere, dando a ciò un senso da poter condividere. Senza parole, gli occhi resterebbero ciechi davanti al mondo e i pensieri rimarrebbero vuoti e confinati nell'interiorità del soggetto. Talvolta, durante una conversazione, rallentiamo il discorso mentre ci sforziamo di scegliere la parola giusta e appropriata per esprimere proprio quel significato che abbiamo in mente e per permettere all'interlocutore di coglierlo con accuratezza. Attraverso il linguaggio verbale, con il suo potere di evocare immagini mentali, si realizza l'atto comunicativo, che è molto più di una semplice trasmissione di informazioni. La comunicazione basata sul linguaggio

verbale è piuttosto la realizzazione di un processo di costruzione collettiva di significati condivisi². Anche da un punto di vista non specialistico, ingenuo ma continuamente confermato dall'esperienza, ci pare sempre meglio disporre di una parola in più che di una parola in meno. Non è esagerato affermare che attraverso la comunicazione realizziamo molto più di uno scambio di informazioni: in un certo senso, costruiamo, negoziamo e ricostruiamo un mondo comune.

Se ciò è vero, allora la riflessione sul linguaggio verbale, e in particolare sulle parole, costituisce una delle precondizioni di ogni nostro possibile sforzo relazionale, comunicativo e dialogico volto a contrastare i processi di esclusione e di discriminazione che prendono forma sui pregiudizi. Per questa ragione Edgar Morin (2000) ha posto tra gli obiettivi del lavoro educativo quello di allenare menti flessibili, sensibili al mutamento e capaci di prendere le distanze dalle versioni stereotipate che semplificano la complessità della realtà umana: la pratica di questo allenamento consiste nel portare in superficie le radici di quei processi. Porre attenzione sulle parole permette di fare esattamente questo: rendere superficiale ciò che è implicito, profondo, nascosto. Non sulle parole ma sui sentimenti si appoggiano infatti i processi di discriminazione e di esclusione: eppure sono le parole che rendono manifesto ciò che non si vede e danno sfogo a quella dimensione latente nella quale si formano e si alimentano i pregiudizi. È attraverso le parole che vengono costruiti e messi in circolo significati non neutri della realtà; attraverso le parole essi vengono 'oggettivati', pur non essendo mai oggettivi; sono le parole che esprimono gli stereotipi che organizzano i fenomeni dell'esperienza in modo gerarchico, come hanno mostrato tra gli altri Paul Watzlawick (1984) e, prima di lui, John Dewey (1910).

Tra gli stereotipi, i più insidiosi e resistenti all'esperienza sono quelli espressi attraverso le metafore più semplici, quelle di cui perdiamo consapevolezza, che utilizziamo in modo irriflesso e proprio per questo agiscono così in profondità da influire persino sui nostri processi percettivi. Vi sono infatti stereotipi che, pur anticipando l'esperienza, propongono all'attività riflessiva del pensiero dati che paiono assunti attraverso i sensi. Vediamo i risultati di questa attività riflessiva, per esempio, nell'elaborazione di certe metafore apparentemente innocue, largamente diffuse come autentici luoghi comuni attraverso i quali tendiamo ad organizzare la realtà a noi prossima secondo precise gerarchie di valore. Prendiamo per esempio le metafore che utilizzano i bambini e le bambine o più in generale l'infanzia, quelle del tipo «ma sei proprio un bambino»: si tratta di metafore che, pur mantenendoli nascosti, confermano e rafforzano significati latenti, rendendoli comunicabili, oltre che comprensibili, e dunque condivisi. Lo stereotipo vuole che tutti i bambini e le bambine siano immaturi, irrazionali, capricciosi, disobbedienti, disordinati, irrequieti e via dicendo, per questo la

² Queste affermazioni andrebbero sostenute con adeguate considerazioni disponibili in un'ampia gamma di contributi che vanno dalla filosofia del linguaggio alla semiotica, che non è possibile richiamare in forma esaustiva in queste note. Sinteticamente, si può tracciare il quadro di riferimento richiamando da un lato il pragmatismo e dall'altro il costruttivismo e il decostruzionismo. Si veda più avanti.

metafora «sei un bambino» è in uso. Così, quando rivolgiamo a un adulto quel tipo di messaggio, compiamo due atti verbali distinti: da un lato stiamo pronunciando un giudizio particolare (il tuo comportamento non è appropriato), mentre dall'altro stiamo affermando una verità universale (i bambini e le bambine non si comportano mai in modo appropriato).

Praticare la decostruzione di questi 'meccanismi' del linguaggio sarebbe un compito molto difficile da proporre all'interno dei contesti educativi perché, come ha mostrato Derrida (1972), ci porterebbe all'origine dei tropi fondanti del linguaggio stesso e, quindi, alla questione della possibilità stessa del senso e del riferimento³. Ciò che possiamo tentare è lo sforzo, in un certo senso, di prendere coscienza di questi sovrameccanismi, simili al pilota automatico di un aereo, per usare una metafora di Edward T. Hall (1966), delicatamente controllati e condizionati dall'ambiente culturale e che permettono alla vita di navigare 'in modo tranquillo'. Quando certi stereotipi si caricano di valenze affettive, allora danno forma a pregiudizi e quei 'sovrameccanismi' di cui parla Hall da invisibili e irriflessi diventano più che visibili, addirittura contundenti. Conosciamo fin troppo bene e da vicino il pregiudizio razzista⁴: sappiamo come agisca nella mente e nella coscienza sia dei dominatori sia dei dominati. Sappiamo che la supposta differenza 'razziale', data per scontata fino alla sua stessa naturalizzazione, è la punta dell'iceberg del pregiudizio, ciò che emerge in superficie, mentre sott'acqua restano invisibili le matrici psicosociali che lo alimentano: i rapporti di potere e le esigenze di controllo e di possesso, materiali e fisici, politici e simbolici. Sappiamo che questi rapporti di potere rimangono tali finché entrambi gli attori coinvolti seguono lo stesso copione, e sappiamo che il copione è scritto da coloro che hanno il potere di farlo. Sappiamo che solo quando il soggetto dominato e oppresso avrà acquisito la propria coscienza, redimendosi dal ruolo che questo copione gli ha assegnato, questa relazione di dominio cesserà di sembrargli ovvia, naturale: e questo ce lo hanno insegnato i 'dominati' appena hanno potuto conquistare il diritto-potere di parola⁵. E infine sappiamo che, per riscattare la propria coscienza oppressa, quel soggetto avrà bisogno di parole nuove, o di far proprie e soltanto sue quelle con cui è stato dominato fino a quel momento.

Rappresentato in modo molto schematico, questo è il processo che decostruisce il pregiudizio razzista e gli altri -ismi che certamente conosciamo (più o meno) bene. Prendiamone in considerazione uno di quelli che ancora non conosciamo molto bene. Prendiamo una parola che di fatto ancora non esiste, ma che, se esistesse, ci aiuterebbe a dire, a nominare il pregiudizio che non vediamo. La parola è «childismo», deriva dall'inglese *childism* introdotto da Elizabeth Young-Bruehl (2012), e ora che l'abbiamo pronunciata proviamo a tornare

³ Si veda inoltre Vergani 2000, e più in generale Eco 1984.

⁴ Anche su questo tema i riferimenti potrebbero essere molteplici, si veda in particolare Taguieff 1994.

⁵ Il pensiero va in particolare a Freire 1971; Said 1978; hooks 1981; Preciado 2020.

alla premessa posta in apertura di questo saggio e domandiamoci: quanto sarà mai discriminato l'essere umano che vive in un mondo che non possiede neanche la parola giusta e appropriata per dire la sua discriminazione? Quanto profonda e assoluta dev'essere la discriminazione che gli è riservata, se chi di fatto lo discrimina non ha a disposizione, non tanto gli strumenti per decostruirla, ma addirittura neanche il termine per indicarla? Se volete immaginare di dare una risposta a queste domande, dovrete fare uno sforzo di ragione e di immaginazione niente affatto semplice: dovrete mettervi nei panni di un bambino o di una bambina. Dovremmo metterci nei panni di chi, non adulto, vive ogni giorno la propria vita in un mondo di adulti, fatto da adulti, pensato da adulti, per gli adulti. Razzismo, sessismo, abilismo, 'childismo' sono pregiudizi che continuano ad essere presenti nei contesti sociali odierni ed abbiamo bisogno di strumenti per riconoscerli e di strategie per disinnescarli: le parole sono gli strumenti, e promuovere il diritto a usarle è la strategia. Affermare il diritto dei bambini e delle bambine di essere ascoltati, ossia il diritto alla libera e autonoma espressione di sé, significa permettere di riscattare la propria soggettività, la propria individualità dagli stereotipi adulti che la intrappolano, la bloccano e la tengono sottomessa.

Riferimenti bibliografici

- Ariès, Philippe. 1960. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.
- Arkel, Dario. 2009. *Ascoltare la luce. Vita e pedagogia di Janusz Korczak*. Milano: ATi.
- Becchi, Egle. 1979. De-finire l'infanzia. *Alfabeta*, I/6, 5-6.
- Bertoni Jovine, Dina. 1963. *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Cunningham, Hugh. 1995. *Children and childhood in western society since 1500*. London: Longman.
- deMause, Lloyd. 1974. "The evolution of childhood history of childhood." In *The history of childhood*, edited by Lloyd deMause, 1-74. New York: Harper and Row.
- Derrida, Jacques. 1972. *Marges de la philosophie*. Paris: Les éditions de minuit.
- Dewey, John. 1910. *How We Think*. New York: Cosmo.
- Eco, Umberto. 1984. *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Freire, Paulo. 1971. *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. Milano: Mondadori.
- Hall, Edward Twitchell. 1966. *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Book.
- hooks, bell. 1981. *Ain't I a woman*. Boston: South End Press.
- Key, Ellen. 1900. *Barnets århundrade*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag (trad. it. *secolo dei fanciulli*, autorizzata di Maria Ettlinger Fano. Torino: Fratelli Bocca, 1906).
- Korczak, Janusz. 1929. *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Gebethner i Wolff (trad. it. *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni, 1996).
- Morin, Edgar. 2000. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Postman, Neil. 1982. *The disappearance of childhood*. New York: Delacorte.
- Preciado, Paul B. 2020. *Je suis un monstre qui vous parle*. Paris: Grasset.
- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Taguieff, Pierre-André. 1994. *La forza del pregiudizio*, trad. it. Bologna: il Mulino.
- Vergani, Mario. 2000. *Jacques Derrida*. Milano: Bruno Mondadori.

Watzlawick, Paul. 1984. *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know?* (Contributions to Constructivism). New York: Norton.

Young-Bruehl, Elisabeth. 2012. *Childism. Confronting prejudice against children*. New Haven-London: Yale University Press.