



Monographic Section

L'insostenibile spinta utopica dei bambini. Oltre il binomio utopia-infanzia

CATERINA SATTA

Università di Cagliari

E-mail: caterina.satta@unica.it

Citation: Caterina Satta (2022) *L'insostenibile spinta utopica dei bambini. Oltre il binomio utopia-infanzia*, in «Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali», Vol. 12, n. 24: 71-84. doi: 10.36253/cambio-13841

Copyright: ©2022 Caterina Satta. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/cambio>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Abstract. An indissoluble bond holds utopia and childhood together, not only because children are often at the centre of utopian narratives and imaginaries in which they embody salvific roles of corrupt societies – or, specularly in dystopias, that of perturbers of peaceful orders – but because they both evoke promises of radiant futures. Childhood is the symbolic place, the container of our hopes and desires for the future as a society, and utopia is simultaneously the ‘place that is not there’ and the ‘good place’ in which we socially project our aspirations for social change in an ameliorative sense. If this consolidated binomial appears self-evident and thus assumes the force of a “dominant discursive regime”, it is true that by examining the production of the adult-centred discourse, and putting the children of the present and everyday life back at the centre of reflection, its explanatory tightness and projective force can become object of scrutiny and rethinking.

Keywords: children time everyday utopias future utopia generations.

«Too often, our culture imagines childhood as a utopian space, separate from adult cares and worries, free from sexuality, outside social divisions, closer to nature and the primitive world, more fluid in its identity and its access to the realms of imagination, beyond historical change, more just, pure, and innocent, and in the end, waiting to be corrupted or protected by adults».
(Henry Jenkins, *Childhood Innocence and Other Modern Myths*)

È un legame indissolubile quello che tiene insieme utopia e infanzia, non solo perché i bambini sono spesso al centro di narrazioni e immaginari utopici in cui incarnano ruoli salvifici di società corrotte – o, specularmente nelle distopie, quello di perturbatori di ordini pacifici – ma perché entrambe evocano promesse di futuri radiosi. L'infanzia è il luogo simbolico, contenitore delle nostre speranze e dei nostri desideri di futuro come

società, e l'utopia è contemporaneamente il “luogo che non c'è” e il “luogo buono” nel quale proiettiamo socialmente le aspirazioni di cambiamento sociale in senso migliorativo. Se questo binomio consolidato appare autoevidente e assume foucaultianamente la forza di un «regime discorsivo dominante» (Foucault 1971) vero è che esaminando la produzione del discorso adultocentrico (Satta 2012), e rimettendo al centro della riflessione i bambini del presente e la vita quotidiana, la sua tenuta esplicativa e la sua forza proiettiva possono diventare oggetto di riflessione e ripensamento.

Il saggio, analizzando la costruzione sociale dell'infanzia e il ruolo dei bambini in quanto attori sociali, propone un parallelismo tra utopia e infanzia e tra utopie quotidiane e bambini mostrando i nessi che li legano, ma anche le ripercussioni di questo legame nella vita dei bambini e nelle prefigurazioni di società ideali verso cui proiettarsi e per cui agire nel presente.

IL MITO DELL'INNOCENZA INFANTILE

Sull'infanzia circolano molti discorsi sotto forma di allegorie, miti, leggende popolari o credenze di natura scientifica (James, Jenks, Prout 1998) che ne sottolineano principalmente l'innata bontà e innocenza, da un lato, o la natura demoniaca e ribelle, dall'altro (Jenks 1996), finendo per costruire il senso comune sull'infanzia alla base delle politiche e dei servizi e delle relazioni tra adulti e bambini. Gli stessi fondatori del nuovo paradigma di studi sociali sull'infanzia, Allison James, Chris Jenks e Alan Prout, nel porre le basi della loro teorizzazione sociologica, e di differenti frame interpretativi attraverso cui comprendere e spiegare la vita quotidiana dei bambini, sottolineano quanto la comprensione della loro vita sia influenzata da modelli di infanzia «presociologici», intendendo con questo termine «il regno del senso comune, della filosofia classica, della grande influenza della psicologia dello sviluppo su questi studi e dell'importante e pervasivo campo della psicoanalisi» (1998: 10). Sono tante quindi le influenze e le matrici di rappresentazioni che affondano le loro radici indietro nei secoli, da quando cioè, almeno nei paesi occidentali, è nato quello che Philippe Ariès definisce il «sentimento dell'infanzia», intendendo una presa di «coscienza delle particolari caratteristiche infantili che distinguono il bambino dall'adulto» (1960: 145). Prima di allora non si pensava che i bambini fossero pienamente persone o avessero un'anima. Al contrario, successivamente, fra il Cinquecento e il Seicento, l'interesse per l'età definita “dell'innocenza” ha assunto il carattere della preoccupazione morale per lo sviluppo di quell'individuo in divenire contribuendo alla definizione del moderno significato di infanzia come bene da proteggere perché indifesa, ma al tempo stesso da disciplinare per la sua natura ribelle. Invero, come sostiene James Kincaid (1992), l'innocenza infantile non è una caratteristica naturale bensì una costruzione culturale – un mito – «inculcata e imposta» ai bambini apparentemente per sostenerli, ma in realtà finalizzata a conservare immutato l'ordine generazionale secondo il quale vengono regolati i rapporti tra le generazioni mantenendo i più giovani e i bambini in una posizione subordinata rispetto agli adulti (Alanen 2009). La teorizzazione dell'innocenza infantile «presume che i bambini esistano in uno spazio oltre, al di sopra e al di fuori del politico» (Jenkins 1998: 2), li spoglia della loro agency e li riveste di aspettative e obiettivi che di volta in volta la società adulta, nei suoi esponenti politici, personaggi pubblici, imprenditori morali o nelle quotidiane figure educative, attribuisce loro o si prefigge.¹ Preservare la loro innocenza diventa la giustificazione culturale per molte battaglie politiche, culturali, educative che, pur quando di segno opposto, sono accomunate dal considerare i bambini e le bambine come “portatori” di valori e di significato. Essi non sono quindi considerati e valorizzati per quello che sono nella loro immanenza infantile, ma per la loro *impermanenza*. Il loro essere in transizione nel ciclo di vita, sempre in procinto di trasformarsi in altro, è un dato

¹ Henry Jenkins (1998), a partire da un'analisi comparata di due comizi elettorali tenuti nel 1996 negli Stati Uniti da parte di esponenti politici di partiti contrapposti, il Partito democratico e il Partito repubblicano, mostra efficacemente l'uso retorico del mito del bambino innocente nel discorso politico – come ponte verso il futuro, da un lato, o come legame nostalgico per un mondo ideale del passato a cui tendere – per raggiungere strumentalmente fini che vanno oltre la questione dell'infanzia.

che viene assolutizzato, più che per le altre generazioni,² e diventa il pretesto culturale per fare del bambino, non tanto un soggetto con prospettive sul mondo a tratti simili e a tratti differenti da quelle adulte, ma un simbolo di cambiamento con tutte le ansie e le speranze che ogni mutamento di per sé genera. In questo senso, usando le parole di Jenkins, «il bambino innocente è impigliato da qualche parte oltre l'arcobaleno – *tra nostalgia e ottimismo utopico*, tra il passato e il futuro» (1998: 5, corsivo mio).

È esattamente questa concettualizzazione a connettere l'infanzia con l'utopia, con la stessa contraddittorietà che caratterizza il rapporto tra adulti e bambini rispetto all'innocenza infantile. Se per un verso gli adulti operano nei confronti dell'infanzia per preservarne l'innocenza, contestualmente intervengono per “farli crescere” e superarla, come sostenuto da Ariès (1960)³. L'ambiguo rapporto con l'innocenza infantile – la desideriamo ma allo stesso tempo vogliamo che i bambini “si comportino da grandi” e per questo li discipliniamo – è lo stesso che abbiamo infatti con l'utopia. Da un lato essa rappresenta il nostro desiderio di cambiamento e la coltíviamo, dall'altro la rinneghiamo perché “irrealistica” e poco pragmatica. Non è un caso che spesso venga usato l'aggettivo “infantile” per definire pratiche, pensieri o persone che sognano di cambiare il mondo, rivelando così un nostro rapporto irrisolto sia con l'infanzia sia con la speranza di cambiamento, a cui viene sovente contrapposto il «principio di responsabilità» (Jonas 1979)⁴, quello del limite a ogni pretesa di trasformare l'esistente. D'altronde, continuando su questo parallelismo, non è forse l'adulto colui che regola, gestisce e pone norme e limiti al bambino? In questo modo infanzia e utopia hanno finito simbolicamente per essere il nostro deposito di desideri eccedenti, fuori norma, a cui ciclicamente attingiamo per scappare da una realtà diventata troppo stretta. Così l'infanzia evocata, rappresentata e ricercata nei discorsi della società adulta risponde contemporaneamente al timore di perderla – il bambino che diventa adulto troppo presto espresso con l'allarme dell'adultizzazione – e alla paura del futuro. In una società descritta da Bauman come affetta da «retrotopia», da un cambio di atteggiamento verso il futuro che «da habitat naturale di speranze e aspettative legittime, [diventa] sede di incubi» (2017: xvi) – dalla perdita del lavoro, della casa e del proprio status sociale alla svalutazione dei propri titoli di studio, abilità e professionalità –, il passato idealizzato diventa il luogo rimpianto a cui tendere per ricercare quella affidabilità e quella stabilità che il presente e il futuro non sembrano più garantire. In tale propensione per il passato, la nostalgia dell'infanzia, espressa in tutte le sue forme simboliche e materiali, gioca un ruolo centrale, ma non per sostenere le speranze dei bambini, bensì per dar voce alle ansie e alle paure adulte. Nella discordanza tra protagonismo allegorico ed effettiva *voce* dei bambini entra in crisi il potenziale trasformativo delle utopie che mettono al centro l'infanzia e il futuro.

Invero, tali rappresentazioni non rimangono nella sfera dell'ideale ma permeano la vita quotidiana e in quanto tali vanno prese seriamente, tolte dalla dimensione del “fantastico” o del “senza senso” per essere guardate in tutta la loro materialità. Di contro, vanno tenute presenti le articolazioni quotidiane dell'utopia fatte anche senza “intenzione” utopica dai bambini, ma non per questo meno utopiche negli *effetti*, e il contributo che possono dare nel destabilizzare il senso comune su cui vengono costruiti e regolati i rapporti intergenerazionali.

² Su questo aspetto si rimanda a tutto il dibattito fondativo della nuova sociologia dell'infanzia (James, Prout 1990; Jenks 1996; James, Jenks, Prout 1998; Hengst, Zeiher 2004) e, per una decostruzione specifica dell'idea del divenire attribuita solo ai bambini, a Lee (2001) e più recentemente a Leonard (2016) che, attraverso il concetto di *generagency*, sottolinea l'agency dei bambini all'interno di una condizione strutturale e processuale legata alla generazione.

³ Ariès nel suo pionieristico volume *L'enfant e la vie familiale sous l'ancien régime* nel documentare la nascita del moderno senso dell'infanzia nell'Europa medievale e moderna si riferisce anche al cambio di morale e atteggiamento degli adulti rispetto ai corpi dei bambini – «dall'impudicizia all'innocenza» – che, se oggi sono caratterizzati dalla completa assenza di qualsiasi allusione o pratica relativa alla sessualità, sino alla fine del Cinquecento e inizio del Seicento erano al contrario contrassegnati dalla maggiore «licenza che si usava con i bambini, [dalla] grossolanità degli scherzi, [dall]'indecenza dei gesti che, fatti in pubblico, non urtavano nessuno e apparivano anzi naturali» (1960: 113).

⁴ Per una storicizzazione del dibattito generato dal testo *Principio speranza* di Bloch, anche in relazione al “Principio responsabilità” di Jonas, si rimanda all'Introduzione di Remo Bodei (1994).

L'INFANZIA INTRAPPOLATA TRA PASSATO E FUTURO ADULTO

Quando ero bambino io

Ciò che risulta evidente nella teorizzazione del mito dell'innocenza infantile è che esso viene declinato su un asse temporale, o come rimpianto di infanzie bucoliche del passato, vissute o anche solo sognate, o come proiezione nel futuro di desideri di cambiamento per una società corrotta da salvare “per il bene” dei bambini. Il riferimento a una cornice temporale è invero centrale nello studio dell'infanzia in quanto fase del corso della vita, perché il tempo ha un impatto normativo e regolativo nella vita dei bambini, poiché essa muta nel tempo e, infine, per la “natura erratica” – transitoria e intermittente – della presenza dei bambini nella scena pubblica e nello spazio quotidiano (Ennew 1994; Uprichard 2008; Satta 2015; Spyrou 2020). Se uno dei punti cardine del nuovo paradigma di studi sociali dell'infanzia, nato in reazione al paradigma dello sviluppo e della socializzazione, è quello di considerare i bambini come soggetti in essere e non in divenire, i più recenti sviluppi della riflessione interna alla nuova sociologia dell'infanzia tendono a cambiare la prospettiva da cui guardare il passato, il presente e il futuro e a posizionare i bambini all'interno di un flusso temporale in cui agiscono simultaneamente le due diverse modalità⁵ e, ancora più recentemente, a considerarli come soggetti che hanno un proprio passato da prendere in considerazione (Hanson 2017).

In questo senso, per approfondire il rapporto tra infanzia e utopia, è importante indagare la dimensione temporale dell'infanzia. Data però la difficoltà, sottolineata da Barbara Adam (1995), di cogliere il tempo per via della sua invisibilità, è necessario ricorrere a delle metafore. L'infanzia è sicuramente una delle metafore usate per rappresentare il tempo che passa, come ponte per ricollegarsi al passato e come ricordo. In particolare, “l'infanzia ricordata” è sia un topos letterario e cinematografico di successo, sia un archetipo, ma è anche un modo che gli adulti usano per collegarsi, non senza mistificazioni, all'infanzia dei bambini del presente. Ricordare è però una pratica tutt'altro che lineare e neutra.

Nel 1932, mentre ero all'estero, iniziai a rendermi conto che presto avrei dovuto dire addio per molto tempo, forse per sempre, alla città in cui ero nato. Nella mia vita interiore avevo più volte sperimentato come fosse salutare il metodo della vaccinazione, lo seguii anche in questa occasione e intenzionalmente feci emergere in me le immagini – quelle dell'infanzia – che in esilio sono solite risvegliare più intensamente la nostalgia di casa. La nostalgia non deve però imporsi sullo spirito come il vaccino non deve imporsi su un corpo sano (Benjamin 2007: 3).

Con queste parole Benjamin in premessa alla raccolta di ricordi della sua infanzia nella metropoli berlinese descrive il difficile equilibrio da mantenere nell'atto del ricordare tra il rischio della trasfigurazione del passato e la necessità di controllo della spinta emotiva che potrebbe in qualche modo offuscarlo. Aitken (1994) parla a questo riguardo di “amnesia dell'infanzia” evidenziando così la problematicità del richiamare alla mente la nostra “vera” esperienza d'infanzia perché si riferisce ad un periodo che pur vissuto è così lontano dalla condizione attuale dell'adulto che potrebbe essere difficile da recuperare nella sua integrità. Una tale concettualizzazione della memoria e del ricordo sembrerebbe però sottintendere il possesso di una conoscenza oggettiva del mondo che con il tempo verrebbe in qualche modo deteriorata. Tuttavia, il ricordo è una narrazione personale del proprio passato e come tale non può essere sottoposto ad un processo di validazione. Come afferma Catherine Kohler Riessman «le narrazioni non rispecchiano il passato, lo riflettono».

Immaginazione e interessi particolari influenzano il modo in cui i singoli scelgono di collegare eventi e renderli significativi per gli altri. Le narrazioni sono importanti nelle ricerche proprio perché i narranti non riproducono il passato così come era ma lo interpreta-

⁵ Se negli studi sociali dell'infanzia questa sembra essere una recente acquisizione e il tempo, specialmente rispetto alle sfide teoriche e metodologiche che lo studio del futuro pone, non sembra essere stato ancora messo in agenda, viceversa, nell'ambito della teoria sociale internazionale e nazionale la riflessione sulla prospettiva temporale, la sua complessità e multidimensionalità da integrare nell'analisi dei fenomeni sociali, è oggetto di ricerche e campo di studio specifico dagli inizi degli anni '90 (cfr. Adam 1995; Leccardi 2009; Mandich 2019; Rampazi 2005).

no. Le “verità” dei resoconti narrativi non risiedono nella loro fedele rappresentazione del passato ma nelle mutevoli connessioni che essi stabiliscono tra presente, passato e futuro (Riessman 2004: 708).

La memoria «non è solo un recupero del passato dal passato, è sempre una fresca, nuova creazione dove i ricordi sono recuperati nel regno del conscio e qualcosa di nuovo è creato in quel contesto» (Jones 2003: 27). Per questo Jones ne parla come di una “rilettura senza fine” ma “finita per sempre”. Non esisterebbe quindi un passato recuperabile in sé ma una continua rivisitazione di quel passato nel presente. Un instancabile lavoro, una continua opera di reimmaginazione che da luogo remoto e lontano lo farebbe invece risultare costantemente vicino e presente nelle nostre vite.

Essendo un processo narrativo, non è mai una riproduzione fedele di “quello che è stato”, né una riproposizione senza mediazione del passato: ci sono un intreccio e uno scenario in cui far agire e interagire tra loro dei personaggi e alcuni eventi sono selezionati, organizzati, connessi e valutati come significativi per audience particolari (Riessman 2004). Vengono infine costruite delle narrazioni preferite che si sedimentano nella memoria e vengono strumentalmente ri-narrate, rimesse in scena. Così è per i ricordi di infanzia. Quali aspetti selezioniamo dunque nella rivisitazione del nostro passato? Che tipo di narrazioni del passato infantile ricostruiamo? A quale scopo? La memoria è cioè un processo di riscrittura continua del passato, di cui è importante riconoscere la trama, i tasselli che la compongono e capire per chi e per quale ragione è stata tessuta in quel modo.

Quando sarai grande

Nel sottolineare la pervasività del tempo nelle nostre vite – non possiamo sfuggire al tempo; siamo temporalmente espansi nel tempo (e nello spazio) – Barbara Adam, tramite i concetti di “timescape” e di “futurescape”, sottolinea che non possiamo afferrare il tempo senza contemporaneamente considerare lo spazio e la materia, cioè senza l'incorporamento in un contesto specifico e unico (1998). Se attraverso la prospettiva di *timescape* si riconosce questa spazialità, materialità e contestualità mettendo in primo piano il lato temporale dell'interdipendenza, con quella di *futurescape* si mette a fuoco la dimensione futura che, «per la sua mancanza di materialità tangibile, tende a perdersi in analisi che si concentrano principalmente sui risultati empiricamente accessibili e fattuali di piani, decisioni, speranze e paure» (Adam 2010: 47). La nostra vita sociale si confronta continuamente con il futuro; le stesse istituzioni chiave della nostra società, come il lavoro, la famiglia, la scuola, la religione, la politica e l'economia, sono orientate al futuro e contribuiscono attivamente alla sua creazione, eppure l'analisi è spesso schiacciata su risultati ed evidenze empiriche misurabili e meno sui processi attraverso cui si arriva a quei risultati. I processi, sottolinea Adam, sono invisibili. Ci rendiamo conto che il tempo è passato, e ha lavorato materialmente, solo a posteriori, quando i bambini sono cresciuti, i genitori sono invecchiati, un oggetto si è consumato o un paesaggio urbano o naturale si è modificato. Eppure, sono proprio i processi che vanno indagati «se vogliamo esplorare come le identità si formano, sono mantenute, scartate o rilavorate nel tempo, se vogliamo concepire gli individui come inseriti in reti sociali temporali, se vogliamo cogliere il significato che il tempo ha per il loro benessere emotivo, spirituale, personale, pubblico, politico e istituzionale, e se vogliamo apprezzare come gli aspetti individuali, sociali, storici e generazionali delle loro vite sono interconnessi e mutualmente implicati» (Adam 2008: 10).

Così è per la nostra considerazione dell'infanzia. Se il futuro è considerato come qualcosa che “non esiste”, un “non ancora” che in quanto tale non può essere studiato empiricamente, allo stesso modo, i bambini, essendo ancora “in divenire”, «vengono valutati per il loro potenziale e per ciò che diventeranno da grandi, ma sono svalutati in termini di prospettive ed esperienze attuali» (Greene, Hogan 2005: 3). Questa considerazione, lungi dall'essere solo descrittiva, ha alcune implicazioni sull'organizzazione spazio-temporale di una data società e sui modi in cui promuoviamo, o indeboliamo, il protagonismo dei bambini.

Tutti gli interventi in ambito educativo, scolastico, sanitario, giuridico, e in generale a favore del benessere dei bambini, sono sempre sostenuti considerando il futuro adulto e ignorando la percezione e l'esperienza del tempo presente e futuro da parte dei bambini. In questo senso, la dimensione del *future present*, proposta da

Adam e Groves (2007) rielaborando la classificazione di Luhmann tra *present future* e *future present* (1982), è fondamentale per comprendere la cornice delle esperienze temporali e spaziali dei bambini. La differenza tra le due dipende se ci avviciniamo al futuro dalla prospettiva del presente, ossia il *present future* (quella che cerca di prevedere, trasformare e controllare il futuro a beneficio del presente), o da quella del futuro, come *future present*. In particolare, la prospettiva del *future present* (quella che si muove su un piano morale ed etico, e interroga le nostre responsabilità verso il futuro) in dialogo con la visione di Appadurai del futuro come una scelta culturale (2013) mette in evidenza la questione delle capacità culturali. La capacità di immaginare il futuro e le modalità per dargli forma appare oggi una delle principali risorse per le nuove generazioni che si trovano a progettare il loro percorso di vita in contesti fortemente condizionati dall'incertezza e dai processi di individualizzazione (Cuzzocrea, Mandich 2016). Il *future present* è quindi il futuro che anticipiamo ma, come nel rapporto degli adulti con il passato, anche qui il futuro dei bambini viene plasmato dalle capacità degli adulti di immaginare il futuro piuttosto che dalle loro capacità.⁶ Essi non sono infatti spesso messi nelle condizioni di mettere in pratica e in azione le proprie capacità o, detta con Bloch e Levitas, di formulare delle utopie concrete. Pur avendo le capacità di immaginare il futuro, non hanno l'autorità per farlo e, soprattutto, per vederselo riconosciute (Sen 1999; Nussbaum 2000; Appadurai 2004).

Pertanto, quand'anche considerati in prospettiva futura, i bambini e le bambine continuano a venire spogliati di agency perché sono le paure o le aspirazioni adulte a guidare gli assetti e le articolazioni del loro presente intrappolandoli in una funzione utopica o distopica a misura d'adulto.⁷ Chiaramente, il contributo di una prospettiva come quella della nuova sociologia dell'infanzia fondata sulla teorizzazione del bambino come soggetto in "essere" e non solo in "divenire", non mira a rinforzare una concettualizzazione del bambino in quanto individuo statico e senza passato o futuro. Come sostenuto dai suoi fondatori: «...non è necessario abbandonare le idee di passato e futuro solo perché ci siamo allontanati da un quadro concettuale basato sul divenire» (James, Jenks, Prout 1998: 207). Per affrontare la temporalità del bambino nel presente e nel suo futuro, senza cristallizzarlo in una visione o in un'altra, è preferibile adottare un modello dell' «essere e del divenire»: anche i bambini possono «fare esperienza della loro infanzia come bambini che saranno futuri adulti [...] Guardare a ciò che un bambino "diventerà" è una parte importante dell'«essere» bambino. Ignorando il futuro, ci viene impedito di esplorare i modi in cui questo può dare forma alle esperienze dell'essere bambini» (Uprichard 2008: 306).

Cambiando la concettualizzazione sociale e temporale dei bambini, si aprono i margini per una rilettura del loro ruolo nell'immaginazione di scenari futuri, non più come simboli di desideri o paure adulte, ma in quanto fautori di quegli scenari.

⁶ Non meno pervasiva è nella vita dei bambini la prospettiva del *present future* agita dagli adulti che operano fattivamente sulle possibilità reali, ovvero già presenti, di costruire il futuro dei propri figli (Satta 2016; 2017). Secondo questa prospettiva, il futuro è principalmente qualcosa di *possibile*, che è «immaginato, pianificato, previsto, perseguito e portato a termine nel presente» (Adam, Groves 2007: 32). Nondimeno è qualcosa che, diversamente dalla prospettiva etica e di responsabilità per le generazioni future che caratterizza il *future present*, si realizza, come mostrano le ricerche sulla nuova cultura della genitorialità, su un piano più privatistico.

⁷ A questo riguardo sono esemplificative le dinamiche intergenerazionali e le figurazioni di infanzia e di futuro che si realizzano nell'ambito delle pratiche alimentari delle madri nei confronti dei figli, dove l'ideale di buona maternità si intreccia al discorso del consumo di cibo etico ("sano per tuo figlio e per l'ambiente") e all'immagine del "bambino puro", «biologico al '99.999%», che una buona madre deve preservare per garantire un futuro a lei/lui e al pianeta (cfr. Cairns, Johnston, MacKendrick 2013). Ugualmente, la rappresentazione adulta del bambino che mangia con gusto sporcandosi come «mostro alimentare» (in italiano meglio traducibile con "pasticcione", "maialino", "mostriciattolo") rivela gli assetti dell'ordine generazionale e l'uso ambivalente di tale etichetta; per promuovere un'idea di infanzia tenera e angelicata, quando sono gli adulti a concedere loro queste incursioni sregolate nel cibo, o per riaffermarne una indisciplinata, istintiva e selvaggia (Brembeck, Johansson 2010), quando sono i bambini ad appropriarsi del cibo fuori dal controllo o dal consenso adulto. Le due immagini complementari del bambino puro e del bambino mostro spiegano quanto la costruzione deficitaria dei bambini ad opera degli adulti sia la premessa per interventi di controllo e contenimento attuati nel presente per proteggerli ma anche per sostenere alcune visioni di futuro a discapito di altre non giudicate perseguibili.

LE UTOPIE QUOTIDIANE

Nonostante la preoccupazione per il futuro sia stata al centro della riflessione sociologica sin dalla sua fondazione tardo ottocentesca, la sua declinazione è stata sempre di matrice deterministica. Influenzata da credenze religiose e visioni teleologiche sul raggiungimento di fini ultimi, il futuro appariva come qualcosa di «predestinato, predeterminato, o in qualche modo che procedeva in una certa direzione, e quindi, con il giusto approccio, prevedibile» (Schulz 2015: 130). Da lì la convinzione positivista da parte dei primi pensatori classici, da Comte a Durkheim, della necessaria ricerca e conoscenza delle leggi sociali che governano e sovrintendono la formazione e la gestione della società in modo da renderne prevedibile e controllabile lo sviluppo. Per quanto il passaggio dalle società pre-moderne e poi moderne a quelle della cosiddetta seconda modernità abbia messo in luce la non linearità del mutamento, dettato, diversamente da quanto predicava la fede nella provvidenza o nel progresso razionalista, da grande incertezza e imprevedibilità, permane sotto altre forme nel discorso pubblico, e in parte disciplinare sociologico, un approccio positivista al futuro. Al futuro, essendo qualcosa che non esiste ora, non viene dato uno statuto di realtà, e ancora di più all'utopia, come fa notare Mandich riferendosi al testo chiave negli studi sull'utopia di Ruth Levitas, «per quella dimensione *immaginativa* ed *emotiva* del futuro di cui l'utopia è, nel progetto della modernità, sfondo fondamentale» (Mandich 2018: 98, corsivo mio). L'utopia, in tutte le sue dimensioni immaginative, è cioè trattata come una «irrilevante fantasia» (cit.), qualcosa di poco razionale e immaturo, da rigettare o ricollocare nella sfera della finzione narrativa (letteraria, cinematografica, televisiva, video-ludica etc.), dell'onirico, dello spirituale o del ludico – e quindi dei bambini – in cui tali digressioni sono concesse purché non pretendano di essere poste su un piano di realtà. Forse proprio per il cortocircuito generato dalle aspettative di progresso e miglioramento delle nostre vite non realizzate e da un susseguirsi di crisi economiche, sociali, climatiche, sanitarie, umanitarie dall'intensità e dalle proporzioni crescenti a livello globale, maggiore è stata a partire dagli anni Novanta la produzione di immaginari utopici in cui rifugiarsi. E se da un lato permane una configurazione di utopia, sostenuta anche dall'industria culturale (Ilardi, Loche, Marras 2018), come costruzione immaginaria di un mondo ideale con un determinato assetto politico, sociale, economico o religioso collocato in un altrove indefinito, dall'altro sempre più si configura sia nelle pratiche delle persone che nella riflessione contemporanea interna alla sociologia come un orientamento, un modo di sintonizzarsi e relazionarsi con spazi, oggetti, pratiche volto alla speranza, al desiderio e alla credenza della possibilità di un mondo migliore (Levitas 2013). Assistiamo cioè, in questa crisi del futuro come orizzonte aperto alla scelta razionale e al progetto individuale, a una valorizzazione del ruolo che le dimensioni emotive e immaginative quali il sognare ad occhi aperti, il fantasticare, il desiderare o lo sperare possono avere nel costruire futuri possibili. Levitas, riprendendo la distinzione di Bloch tra utopie astratte e utopie concrete, sottolinea i limiti che le utopie astratte possono avere in quanto fantasie compensatorie, speranze illusorie in cui ci rifugiamo in modo da rendere il presente «vivibile» ma senza effettive istanze di cambiamento, diversamente dalle «utopie concrete» che anticipano e si protendono verso un reale futuro possibile. L'utopia concreta, afferma Levitas, «può essere intesa sia come una latenza che come una tendenza. [...] una categoria orientata alla pratica caratterizzata da 'ottimismo militante'» (1997: 70). È su questo piano che la dimensione utopica incontra la vita quotidiana e che le utopie quotidiane teorizzate da Davina Cooper disvelano il loro potenziale trasformativo a partire da un forte radicamento nel *senso* del quotidiano. Esse, infatti, sono radicate nella vita quotidiana senza esserne però completamente vincolate, come sarebbe per i futuri alternativi riconducibili nell'alveo delle utopie realistiche (su tutte si rimanda alla proposta di «realismo utopico» sostenuta da Giddens (1990) e al *Real Utopia Project* di Erik Olin Wright, 2010) prefigurati sulla base di possibilità immanenti (Mandich 2018). Pur condividendo con la concettualizzazione delle utopie concrete di Bloch «la sua enfasi su ciò che è fattibile e praticabile date le condizioni del presente. Tuttavia, le utopie quotidiane catturano anche un senso di speranza e di potenzialità, in quanto anticipano qualcosa di più, qualcosa al di là e al di fuori di ciò che possono attualmente realizzare» (Cooper 2014: 4). Hanno quindi, sottolinea Mandich, un rapporto diverso con l'immanenza; sono inserite e continuamente attraversate dal quotidiano, ma gli esiti delle pratiche utopiche non si esauriscono nell'orizzonte del qui ed ora. Pur essendo il risultato di un piano o di un progetto parzialmente definito, non sono la realizzazione di un modello statico di società perfetta. Si caratterizzano per la loro dinamicità e il loro continuo adattamento alle sfide

che il reale pone ma anche per lo stimolo dato alla nascita di nuovi desideri o nuove volontà. La cifra delle utopie quotidiane si trova invero nell'essere processuali, nel condividere al contempo elementi del quotidiano (la routinarietà, l'ordinarietà, talvolta la banalità, così come i problemi o gli imprevisti che caratterizzano la vita quotidiana) e dell'utopia e nell'introdurre delle microfratture aprendo altri spazi di configurazione di quei contesti. Da un lato è il quotidiano a sconfinare nell'utopico e dall'altro è l'utopico a sconfinare nel quotidiano. Gli esempi riportati da Davina Cooper – gli Speakers' corner ad Hyde Park, le manifestazioni nudiste in uno spazio pubblico, una scuola che rielabora il rapporto tra istituto, docenti e allievi, le pratiche sessuali di un bagno turco per donne e trans, le forme di scambio che non ricorrono alla moneta ufficiale – sono pratiche molto ordinarie e comuni della vita delle persone, relative al sesso, al parlare in pubblico, al mostrarsi, all'insegnamento o al commercio, ma sono realizzate in una maniera eccentrica, innovativa, «sfidando, e simultaneamente rivelando le norme, le ideologie e le pratiche dominanti». Sono immerse nel quotidiano, possiedono «l'ethos 'dell'hic et nunc'» ma hanno in comune con la più antica tradizione utopica il fatto che «mettono in discussione le presunzioni base su come le cose dovrebbero andare» (Cooper 2014: 4).

Più di tutto, diversamente dalle utopie convenzionalmente collocate in un altrove, hanno una dimensione locale e di prossimità che ne stempera il carattere di impossibilità ma al tempo stesso, proprio per la natura processuale, mutevole, duttile e irregolare del quotidiano, nutrono continuamente una dimensione del possibile, dell'essere altrimenti. Nel non essere totalizzanti – chi le pratica mantiene contatti e legami con un più ampio tessuto sociale, anche ordinario – e lavorando negli interstizi, fungono da centri di sperimentazione continua di mondi migliori. «Molte utopie quotidiane – sottolinea Cooper – vengono liquidate come bizzarre e ridicole, perché portano le attività regolari oltre i loro parametri convenzionali. Contro il presupposto che qualsiasi cosa al di fuori del "normale" sia impossibile, le utopie quotidiane rivelano la loro possibilità» (Cooper 2014: 4).

Esse rivelano l'utopico *nel* quotidiano e a *partire dal* quotidiano.

LE UTOPIE QUOTIDIANE DEI BAMBINI

In una conferenza radiofonica per France Culture su utopia e letteratura, Michel Foucault nel discutere e spiegare il concetto di eterotopia fa un riferimento ai bambini:

I bambini conoscono benissimo questi contro-spazi, queste utopie localizzate. L'angolo remoto del giardino, la soffitta o, meglio ancora, la tenda degli indiani montata al centro della soffitta, e infine – il giovedì pomeriggio – il grande letto dei genitori. È in quel letto che si scopre l'oceano, perché tra le sue coperte si può nuotare; ma quel letto è anche il cielo, perché sulle sue molle si può saltare; è il bosco perché ci si può nascondere; è la notte, perché fra le sue lenzuola si diventa fantasmi; ed è il piacere, perché al ritorno dei genitori si verrà puniti (Foucault 2004: 13).

Per illustrare il concetto egli si riferisce ai vari giochi di fantasia dei bambini, sottolineando come il loro gioco inventivo «produca uno spazio diverso che allo stesso tempo rispecchia ciò che li circonda» (Johnson 2006: 76). Per Foucault le eterotopie sono utopie situate, «i luoghi reali fuori da tutti i luoghi» che svolgono un ruolo critico – li definisce contro-spazi –, «che si oppongono a tutti gli altri e sono destinati a cancellarli, a compensarli, a neutralizzarli o a purificarli» (Foucault cit.: 12). Sappiamo che egli pensava a luoghi ben precisi (giardini, cimiteri, manicomi, case chiuse, prigioni, villaggi vacanze, cinema, teatri) che rimandano ad altri spazi e ad altri momenti ucronici nel tempo in cui li si occupa; alcuni sono creazioni reali di spazi perfetti, meticolosi e ordinati, in contestazione con tutta l'imperfezione e la caoticità del mondo reale, e altri sono spazi che creano «un'illusione che contesta tutto il resto della realtà come un'illusione» (25). E se il primo tipo è descritto come un'eterotopia «che è abbastanza ingenua da realizzare un'illusione», con il secondo si ha un'eterotopia che è «abbastanza sottile o abile da dissipare la realtà con la sola forza delle illusioni» (27). Si capisce subito da queste brevi descrizioni che sono le seconde ad attirare la sua simpatia per la loro attitudine utopica, un modo cioè di relazionarsi con la realtà fatta di pensiero e sentire, volta al cambiamento e alla contraddizione, all'azione piuttosto che alla progettazione di un sistema. Egli ritrova infine nella nave «l'eterotopia per eccellenza» (28) per il suo essere al tempo stesso un mezzo

di trasporto alla base di un'economia dal XVI secolo in avanti, ma anche la «maggior riserva della nostra immaginazione» (28). Si muove di porto in porto, da luogo fisico a luogo fisico, ma allo stesso tempo attraversa oceani alla scoperta dell'ignoto che appare e scompare sotto le onde ma si nasconde anche nei luoghi esotici in cui approderà. Le navi (e i bambini) diventano così il simbolo delle capacità inventive, adattive e speculative di una società:

Le civiltà senza navi sono come i bambini, i cui genitori non hanno un letto matrimoniale sul quale poter giocare. I loro sogni allora si inaridiscono; lo spionaggio si sostituisce all'avventura, e lo squallore della polizia prende il posto dell'assolata bellezza dei corsari (28).

Foucault, dopo aver iniziato la conferenza radiofonica menzionando i bambini, la chiude nuovamente con un riferimento a loro. Il suo obiettivo non è certamente quello di un sociologo dell'infanzia, non mira a evidenziarne alcuna particolare agency⁸ e li usa più come metafore che come soggetti incarnati, eppure descrive qualcosa che essi fanno con i loro giochi di fantasia. Mentre stanno giocando con dei pupazzi, delle bambole, dei soldatini, o come capita più recentemente con i videogiochi fuori o dentro piattaforme social (cfr. Helgesen 2015; 2016), si trovano in uno spazio fisico della casa, di un parco, di un'aula scolastica, ma contemporaneamente stanno creando con quel gioco un altro spazio, con altre relazioni in grado di sovvertire in quella finestra temporale ludica l'ordine in cui si trovano. I bambini possono quindi essere definiti dei creatori di eterotopie: luoghi reali, connessi con altri spazi, ma con la funzione di sospendere, neutralizzare o invertire l'insieme dei rapporti che designano, riflettono o rispecchiano. Non dissimilmente dalle utopie quotidiane di cui scrive Cooper, i giochi dei bambini si svolgono nella vita quotidiana, in spazi familiari ma sospendono nel momento dell'invenzione il senso ordinario su come le cose sono o dovrebbero essere e lo mettono in discussione. Un letto può diventare un oceano, uno spazio morbido con delle palline di una ludoteca può diventare una piscina dal cui bordo immaginario soccorrere un'amica in difficoltà (Satta 2010), un ferro da stiro giocattolo sul pavimento di casa può diventare un cane da portare a passeggio in strada, delle pietre possono diventare dei soldi per pagare un gelato: sono infiniti gli esempi di inventiva infantile da riportare. Essi però, così come le utopie quotidiane, vengono derubricati dagli adulti come manifestazioni "bizzarre" del pensiero, inutili, senza senso e da non prendere seriamente. È su questo aspetto che si può cogliere un legame tra le utopie quotidiane e le pratiche ludiche dei bambini che hanno, al contrario, un potenziale trasformativo e prefigurativo inascoltato. I bambini non sono semplici sognatori, sono capaci di entrare e uscire dalla dimensione ludica per rientrare in quella del contesto istituzionale scolastico, familiare, sportivo o ricreativo in cui sono inseriti. E il gioco, al di fuori di frame disciplinari di stampo psicologico o pedagogico, può essere interpretato, secondo una lettura sociologica e antropologica di cultura, come espressione di una sottocultura che coerentemente con il significato dato all'interno dei *cultural studies* (Hall, Jefferson 1976; Hebdige 1979) ha una valenza di sfida e messa in discussione del senso comune. Se la sottocultura si sostanzia più in una sfida indiretta ai valori dominanti – attraverso l'adesione a uno stile condiviso, a un insieme di segni, gesti e movimenti che divergono da quelli su cui esiste il «mito del consenso» (Hebdige 1979: 18) – che in una chiara e manifesta opposizione, similmente possono essere intese alcune esperienze di gioco autonomo o le fantasie dei bambini. Pratiche lateralmente sovversive che, proprio per il rimettere in discussione gli elementi della cornice data in un determinato contesto, svelano al contempo i vincoli invisibili posti all'agire dei bambini e alla stessa possibilità di pensare il possibile. Il fatto che, ad esempio, gli oggetti di uso quotidiano possano non solo avere un uso diverso da quello predisposto, ma che l'uso diverso possa stimolare altre idee e aprire nuovi scenari è ciò che rende il gioco infantile – spesso giocato fuori da regole finalizzate al raggiungimento di un obiettivo educativo o di un apprendimento formale – assimilabile alle utopie quotidiane. Non tanto perché prefigura il raggiungimento di particolari mete desiderate ma, come sottolineato da Cooper, per il senso di speranza e di possibilità che racchiude ed esprime nel suo semplice manifestarsi.

⁸ Al contrario, alla fine della prima citazione sui bambini egli afferma pure che questi contro-spazi non sono solamente l'invenzione dei bambini «semplicemente perché i bambini non inventano mai niente; sono gli adulti, invece, che hanno inventato i bambini e sussurrano loro mirabili segreti, anche se poi restano sorpresi quando i bambini glieli urlano a loro volta nelle orecchie» (Foucault 2004: 13).

«Sa con una semplice matita che viaggi sono capaci di fare i bambini in classe?», mi disse un giorno in termini di disapprovazione un'insegnante di scuola primaria. Una semplice matita può diventare un aeroplanino con cui sfidare l'organizzazione cronometrica della scuola per riappropriarsi di un proprio tempo. Il sogno ad occhi aperti ha un potere dirompente sull'ordine generazionale su cui si fondano le istituzioni scolastiche e tante istituzioni deputate all'educazione e alla cura dei più piccoli, e per questo viene sanzionato – «il bambino si distrae» – e silenziato. In questo senso il modo in cui sosteniamo o, viceversa, stigmatizziamo le pratiche eterotopiche dei bambini rivela quella che i due sociologi dell'infanzia, Adrian James e Allison James, definiscono la «politica culturale dell'infanzia» (James, James 2004) e cioè il modo in cui a livello locale struttura e agency si intrecciano nella costruzione dell'infanzia e della sua posizione subalterna all'interno della famiglia, della scuola e della società in generale.⁹

Le fantasie dei bambini hanno quindi un fortissimo potere di scardinamento del reale, talvolta hanno la forma di utopie astratte, fungono cioè anche per i bambini da fughe compensatorie per rendere il presente più vivibile, altre hanno il carattere delle utopie quotidiane teorizzate da Cooper, nel loro essere fattibili e praticabili nel presente ma al contempo capaci di prefigurare qualcosa che va oltre l'immediato presente. Cooper riconosce in quelle pratiche un senso di speranza e potenzialità, la stessa che si può cogliere in certe manifestazioni collettive di giovani e giovanissimi. Da quelle informali che possono avvenire in classe, a casa, in certe piazze, a quelle più formali che esplodono carsicamente nello spazio pubblico. Tra quelle più recenti che hanno avuto una forma dirompente e visionaria merita una nota la protesta avviata in Italia a fine 2020 da un movimento di studentesse e studenti delle scuole medie inferiori dal nome esemplificativo "School for future".¹⁰ All'indomani della riproposizione di un'ordinanza di chiusura delle scuole durante il secondo lockdown nella pandemia da Covid-19, prima in pochi e poi in numero crescente, gruppi di dodicenni hanno inscenato e compiuto una protesta andando a seguire le lezioni a distanza con computer e tavolini davanti alle porte chiuse delle loro scuole. Essi hanno *tatticamente* usato lo spazio urbano, a loro negato da un confinamento domestico, sia come *palcoscenico* della protesta sia come *oggetto* di rivendicazione. Una pratica routinaria come quella della lezione in classe è stata realizzata in maniera dissonante ed eccentrica, rivelando così l'ingiustizia spaziale e temporale (Goodin 2010; Soja 2010) compiuta ai danni di una generazione su cui troppe volte sono stati scaricati costi e responsabilità di una pandemia (Satta 2020), e rivendicando una scuola fisica, fatta di corpi e relazioni, in risposta all'idea che per fare scuola basti solo la trasmissione di nozioni attraverso uno schermo. Il loro gesto è annoverabile tra le utopie quotidiane di Cooper perché per mezzo di una pratica situata in un luogo fisico i partecipanti hanno potuto pensare, sentire ma anche sperare e immaginare il corso della loro vita in maniera differente, e hanno ispirato altri a immaginare che quello che sembrava un evento ineluttabile – la chiusura delle scuole in pandemia – poteva essere sostituito da una scuola fatta all'aperto insieme, senza perdere il contatto fisico. Ciò che hanno fatto è successo nell'*hic et nunc* della vita quotidiana ma non si esauriva in una lezione fatta al freddo su un tavolino pieghevole di fortuna, bensì rimandava a un futuro irrinunciabile in cui l'istruzione avrebbe dovuto avere un ruolo più centrale e i diritti delle giovani generazioni non avrebbero dovuto essere più barattabili. Lo svolgimento di una lezione in piazza con la riproduzione di un setting d'aula in uno spazio senza confini fisici è una pratica visionaria intrisa di speranza. Non quella che promette felicità e salvezza, ispiratrice delle vecchie utopie del Novecento che hanno mostrato tutti i loro limiti e le loro *impossibilità*, ma quella in grado di confrontarsi con il principio di realtà senza rimanerne schiacciata. Una «speranza sapiente», la definisce Bloch che per descriverla rinvia alla rappresentazione della Spes effigiata da Andrea Pisano sul portale del battistero di Firenze: «essa siede in attesa sebbene sia alata e, nonostante le ali, alza le braccia come Tantalò verso un frutto irraggiungibile» (1959: 391). La sua garanzia risiede quindi nel suo "tendere verso", nel suo ricercare altri spazi possibili di espansione a partire dal presente. In

⁹ I tre elementi costitutivi della politica culturale sono, oltre alle determinanti culturali dell'infanzia – che includono sia lo status sociale assegnato ai bambini, sia l'influenza che essi possono avere sulla propria posizione di bambini in ogni società –, i processi attraverso cui tali determinanti culturali e le costruzioni discorsive sono messi in pratica per via di meccanismi di regolazione sociale, come le leggi, e «i modi in cui gli stessi bambini fanno esperienza sia delle determinanti culturali sia dei processi di classificazione, controllo e di inquadramento normativo della loro identità» (James, James 2004: 6-7).

¹⁰ <https://www.radiozeta.it/notizie/preview/school-for-future-gli-studenti-di-tutta-italia-chiedono-di-ritornare-a-scuola/> (consultato l'ultima volta il 6 ottobre 2022)

sintesi, la speranza «non è mai un punto di arrivo. È piuttosto continua improvvisazione di un futuro che non si è avverato» (Mandich 2018: 118).

Eppure, le pratiche che sfidano il senso comune continuano a essere declassate a pure fantasie, speranze illusorie, specialmente quando sono “dei ragazzini”¹¹ ad attivarle e a portarle avanti.¹² Il mito dell’innocenza, e quindi dell’incapacità, infantile, ricade sulle loro vite, li rimette a sedere, tagliando loro le ali della speranza. È così che la spinta utopica dei bambini si fa insostenibile rivelando, attraverso la negazione della loro pratiche prefigurative, «l’ordine generazionale» che regola i rapporti fra le generazioni nel nostro paese. Un ordine che in una società affetta da adultismo, cioè da «un pregiudizio contro i bambini» (Young-Bruehl 2012; Hendrick, 2004; 2016), è regolato dalle determinanti culturali dell’infanzia (e dell’adulità) e da norme che vanno *sistematicamente* a collocare le giovanissime generazioni in una posizione subordinata all’interno della famiglia, della scuola e della società in generale.

OLTRE IL BINOMIO INFANZIA-UTOPIA. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Nel sottolineare i parallelismi e gli intrecci esistenti tra utopia e infanzia, e tra le pratiche dei bambini e le utopie quotidiane, emerge la centralità della dimensione temporale nel definire gli spazi di agency dei bambini e nel comprendere le capacità prefigurative e inventive di una comunità.

A seconda della cornice scelta e degli elementi temporali (temporalità, tempistica; tempo; durata; sequenza, modalità temporali) messi a fuoco – perché il quadro temporale che imponiamo determina ciò che possiamo vedere e scoprire (Adam 1998) – si possono ribaltare visioni di senso comune, letture deficitarie dei soggetti e dei contesti.

I bambini sono sempre stati letti all’interno di un frame temporale adultocentrico, o per quelli che non sono ancora o per quelli che sono stati. In entrambi i casi però la rappresentazione di chi erano, di chi saranno o di chi avremmo voluto che fossero, si basa sulle aspirazioni, sulle paure, sui desideri o sui ricordi selettivi di adulti. Il bambino cioè si fa metafora del sogno deluso o ancora vivo dell’adulto, l’infanzia viene mitizzata e conseguentemente viene mistificata quella dei bambini del presente. Poco sappiamo e poco diamo ascolto ai ricordi di infanzia degli stessi bambini, a come si ricordano di se stessi, a quali processi selettivi compiono per produrre una narrazione di sé convincente, e ancor di più ai desideri, alle paure e speranze per il loro futuro e per quello della società in cui vivono. Ancor meno diamo spazio alle loro fantasie che non sempre rispettano un principio di realtà ma non per questo hanno meno valore e impatto sulle loro vite. Come le utopie quotidiane non ci allontanano dal presente, ma grazie alla tensione verso l’altrove ci permettono di esplorare nel presente nuove strade, così le fantasie dei bambini, dal sognare ad occhi aperti all’inverare materialmente speranze di futuro, possono non solo tracciare la strada per nuove configurazioni sociali ma possono essere il ponte su cui tessere nuovi legami intergenerazionali aperti alle utopie concrete. Lungi dal voler qui rappresentare i bambini come soggetti idealizzati portatori di una propria cultura autonoma, se ne vuole restituire un’immagine più sfaccettata ma pur sempre attiva in quanto co-costruttori, e non meri ricettori passivi, di culture così come di utopie. All’interno della cornice interpretativa della sociologia dell’infanzia delineata nell’articolo, le utopie dei bambini non esprimono tanto una produzione culturale propria e separata *dei* bambini – una nuova utopia astratta – ma un contesto di azione e interazione tra pari e con gli adulti. In fondo, così come nelle esperienze descritte da Cooper, esse rappresentano un modo di relazionarsi con luoghi,

¹¹ Come “ragazzina” la stessa attivista Greta Thunberg è stata inizialmente epitetata in maniera paternalista nel discorso pubblico.

¹² Vale a dire che quando sono pratiche di partecipazione promosse e sostenute dagli adulti, cioè all’interno di un frame adultocentrico, ciò che i bambini fanno viene valorizzato. Non sempre però, come fanno notare diverse ricerche di sociologia dell’infanzia internazionale su questi processi, i bambini e le bambine si riconoscono in queste esperienze in cui la dimensione “performativa” dei setting formali ha il sopravvento sulle interazioni quotidiane e informali attraverso cui si ritagliano spazi di partecipazione *child-centred* (Horgan *et alii.* 2017). Spesso, cioè, il loro modo di guadagnarsi forme di controllo e governo sui luoghi che abitano include anche pratiche utopiche, che disturbano l’ordine costituito, ma vengono depotenziate sulla base di una visione adulta di partecipazione, basata sulla competenza, su una certa idea di “voce” del bambino e su una visione progettuale e lineare di futuro (cfr. tra i tanti Hallett, Prout 2003).

oggetti e pratiche orientato alla speranza, al desiderio e alla credenza che quanto promosso sia realizzabile «date le condizioni del presente» (2014: 3). Ed è invero il presente il campo d'azione dei bambini per esprimere indirettamente la non unitarietà di visioni con la società adulta e prefigurare vie di fuga alla «spinta normalizzante delle gerarchie relative all'età, delle politiche educative, delle teorie della socializzazione e delle pratiche educative dei bambini» (James, Jenks, Prout 1998: 175). In questo senso, rifuggendo letture dicotomiche, si può affermare che le utopie quotidiane sono intrinsecamente legate alle utopie astratte in quanto rese possibili dalle stesse strutture adultocentriche, imbevute di utopie adulte, che pongono loro quotidianamente dei vincoli. Non esistono cioè delle utopie quotidiane dei bambini in quanto tali, ma esse sono sempre costruite attraverso una relazione dialettica con le strutture generazionali *future oriented* che accompagnano la vita dei più giovani. E se il controllo è ciò che caratterizza il rapporto degli adulti con i bambini, non diversamente questo è l'approccio della nostra società verso il futuro. In questa dialettica, il controllo sulle utopie diviene un campo di contesa intergenerazionale e *possibilmente*, mutando lo sguardo sull'infanzia, di cambiamento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adam B. (1995), *Timewatch. Per un'analisi sociale del tempo*, Milano: Baldini Castoldi, 2005.
- Adam B. (1998), *Timescapes of Modernity. The Environment and Invisible Hazards*, London and New York: Routledge.
- Adam B. (2008), *The Timescapes Challenge: Engagement with the Invisible Temporal*, in Timescapes Working Paper Series No. 1, *Researching Lives Through Time: Time, Generation and Life Stories*, ISSN: 1758-3349.
- Adam B. (2010), *Future Matters: Challenge for Social Theory and Social Inquiry*, in «Rivista Pic-Ais. Cultura e Comunicazione/Culture and Communication», 1: 47-55.
- Adam B., Groves C. (2007), *Future Matters. Action, Knowledge, Ethics*, Leiden & Boston: Brill.
- Aitken C. S. (1994), *Putting children in their place*, Washington D.C: Association of American Geographers.
- Alanen L. (2009), *Generational Order*, in Qvortrup J., Corsaro W. A., Honig M. (eds.) (2009), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 159-74.
- Appadurai A. (2004), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano: Et al., 2011..
- Appadurai A. (2013), *The future as a cultural fact. Essays on the global condition*. London: Verso.
- Ariès P. (1960), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari: Laterza, 2006.
- Bauman Z. (2017), *Retrotopia*, Roma-Bari: Laterza.
- Benjamin W. (2007), *Infanzia berlinese. Intorno al millenovecento*, Torino: Einaudi.
- Bloch H. (1959), *Il principio Speranza. Scritto negli USA fra il 1938 e il 1947 riveduto nel 1953 e nel 1959*, Milano: Garzanti, 1994.
- Bodei R. (1994), *Introduzione. Ombre sulla speranza*, in Bloch H. (1959), *Il principio Speranza*, Milano: Garzanti, XI-XXXVII.
- Brembeck, H., Johansson, B. (2010), *Foodscapes and children's bodies*, in «Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research», 2: 797-818.
- Cairns, K., Johnston J., MacKendrick, N. (2013), *Feeding the 'organic child': Mothering through ethical consumption*, in «Journal of Consumer Culture», 13, 2: 97-118.
- Cooper D. (2014), *Everyday Utopias. The conceptual life of promising spaces*, Durham and London: Duke University Press.
- Cuzzocrea V., Mandich G. (2016), *Students' narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency?*, in «Journal of Youth Studies», 19, 4: 552-567.
- Ennew J. (1994), *Time for Children or Time for Adults?*, in J. Qvortrup et al. (eds.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot: Avebury, 125-43.
- Foucault M. (1971), *L'ordine del discorso e altri interventi*, Torino: Einaudi, 2004.
- Foucault M. (2004), *Utopie Eterotopie*, Napoli: Cronopio, 2006.
- Giddens A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.

- Goodin R. (2010), *Temporal Justice*, in «Journal of Social Policy», 39, 1: 1-16.
- Hall S., Jefferson T. (eds), *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*, London: Routledge.
- Hallett C., Prout A. (eds by 2003), *Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century*, London: RoutledgeFalmer.
- Hanson K (2017), *Embracing the past: "Been", "being" and "becoming" children*, in «Childhood», 24, 3: 281-285.
- Hebdige D. (1979), *Subculture: the Meaning of Style*, London: Methuen.
- Helgesen E. (2015), *Miku's mask: Fictional encounters in children's costume play*, in «Childhood», 22, 4: 536-550.
- Helgesen E. (2016), *Crafting Future Selves. Time-Tricking and the Limits of Temporal Play in Children's Online Film-Making*, in «The Cambridge Journal of Anthropology», 34, 1: 87-99.
- Hendrick H. (2004), *Child Welfare. Historical Dimension, Contemporary Debate*, Bristol: Policy Press.
- Hendrick H. (2016), *Narcissistic parenting in an insecure world. A history of parenting culture 1920s to present*, Bristol: Policy Press.
- Hengst H., Zeiher H. (2004, a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano: FrancoAngeli.
- Horgan D., Forde C., Martin S., Parkes A. (2017), *Children's participation: moving from the performative to the social*, in «Children's Geographies», 15, 3: 274-288.
- Ilardi E., Loche A., Marras M. (2018, a cura di), *Utopie mascherate. Da Rousseau a Hunger Games*, Milano: Meltemi.
- Greene S., Hogan D. (2005), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, London: Sage.
- James A., James A. (2004), *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practices*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press, 2002.
- James A., Prout A. (1990, eds), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Basingstoke: Falmer Press.
- Jenks, C. (1996), *Childhood*, London: Routledge.
- Jenkins H. (1998, ed), *The Children's Culture Reader*, New York-London: New York University Press.
- Johnson P. (2006), *Unraveling Foucault's 'different spaces'*, in «History of the Human Sciences», 19, 75-90.
- Jonas H. (1979), *Il principio responsabilità*, Torino: Einaudi, 1989.
- Jones O. (2003), *"Endlessly revisited and forever gone". On memory, reverie and emotional imagination in doing children's geographies. An "addendum" to "To go back up the Side Hill": Memories, Imaginations and Reveries of Childhood" by Chris Philo*, in «Children's Geographies», 1, 1: 25-36.
- Kincaid J. R. (1992), *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture*, New York: Routledge.
- Leccardi C. (2009), *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Lee N. (2001), *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*, Maidenhead: Open University Press.
- Leonard M. (2016), *The Sociology of Children, Childhood and Generation*, London: Sage.
- Levitas R. (1997), *Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia*, in J. Owen Daniel, T. Moylan (eds.), *Not Yet: Reconsidering Ernst Bloch*, London: Verso, 65-79.
- Levitas R. (2013), *Utopia as Method: The Imaginary Reconstitution of Society*, London: Palgrave Macmillan.
- Luhmann N. (1982), *The differentiation of society*, New York: Columbia University Press.
- Mandich G. (2018), *Utopie dell'ordinario e reincantamento del futuro*, in Ilardi E., Loche A., Marras M. (a cura di), *Utopie mascherate. Da Rousseau a Hunger Games*, Milano: Meltemi, 95-118.
- Mandich G. (2019), *Why Sociology Needs Anticipation?*, in R. Poli (a cura di), *Handbook of Anticipation*, Cham: Springer, 523-540.
- Nussbaum M. C., (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampazi, M. (2005), *La costruzione della durata negli spazi del quotidiano*, in F. Crespi (a cura di), *Tempo vola. L'esperienza del tempo nella società contemporanea*, Bologna: Il Mulino, 87-111.
- Riessman C. K. (2005), *Narrative Analysis*, in M.S. Lewis-Beck, A. Bryman, T. Futing Liao (eds.). *Encyclopedia of Social Science Research Methods*, London: Sage Publications, 705-709.
- Satta C. (2010), *'Qui dentro non è come là fuori'. Surrogati di domesticità in uno spazio gioco per l'infanzia*, in Belotti V., S. La Mendola (a cura di) *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano: Guerini Scientifica, 197-226.

- Satta C. (2012), *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*, Roma: Carocci.
- Satta C. (2015), *A Proper Place for a Proper Childhood? Children's Spatiality in a Play Centre*, in A. Hackett, L. Procter, J. Seymour (eds.), *Children's Spatialities: Embodiment, Emotion and Agency*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 178-197.
- Satta C. (2016), *Per sport e per amore. Bambini, genitori e agonismo*, Bologna: Il Mulino.
- Satta C. (2017), *L'ossessione della genitorialità. Infanzia e famiglia nella società dell'insicurezza*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», 58, 2: 449-458.
- Satta C. (2020), *Togliamo i bambini dalle narrazioni emozionali*, in «InGenere», 14/04/2020. <https://www.ingenerare.it/articoli/togliamo-bambini-dalle-narrazioni-emozionali> (ultima consultazione 6/01/23)
- Schulz S.M. (2015), *Future moves: Forward-oriented studies of culture, society, and technology*, in «Current Sociology Monograph», 63, 2: 129–139.
- Sen A. K. (1999), *Development as Freedom*, New York: Knopf.
- Soja E. W. (2010), *Seeking Spatial Justice*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Spyrou S. (2020), *Children as future-makers*, in «Childhood», 27 (1), 3-7.
- Uprichard E. (2008), *Children as "Being and Becomings"*. *Children, Childhood and Temporality*, in «Children & Society», 22: 303-13.
- Young-Bruhl E. (2012), *Childism: Confronting Prejudice Against Children*, New Haven: Yale University Press.
- Wright E.O. (2010), *Envisioning Real Utopias*, London: Verso Books.