

# **Donne e Ragazzi Casalinghi**

Dispensa di pratiche ludiche - numero D/d - autunno 2614 (2002)



## **METAFORE D'INFANZIA/1**

- ◇ Retorica d'infanzia
- ◇ L'infanzia interminabile. Note sulla fondazione della pedagogia sociale

**BAMBINE E BAMBINI**

quarta parte

# Emilio, un capostipite

## Retorica d'infanzia

di Egle Becchi

### 1. *Metonimia, litote, metafora*

Infanzia nasce e esiste per altro. Non solo nell'ordine del reale, dove è in funzione di esseri diversi (gli adulti che la governano e cui essa va, infine, assimilata), ma anche nell'ordine del discorso, in quanto la si descrive e talora denota tramite realtà differenti. Parlare d'infanzia è, oggi come ieri, usare vocaboli e concetti desunti da un variegato dizionario biologico, botanico, zoologico, spaziale, materiale, e fare indagine su infanzia è, salvo rare eccezioni, trattare delle circostanze in cui la sua vita si svolge, non della sua esistenza in sé. E questo vuoi in un approccio storico<sup>1</sup>, vuoi in quello in cui, da ottiche disciplinari diverse, se ne fanno i conti al presente. In ogni caso, l'idea di non-adulto che ne risulta è mediata attraverso plurimi filtri, ricca sí di elementi e di immagini, ma tale da distogliere dall'infanzia stessa per polarizzarsi su altre realtà a questa più o meno prossime e congruenti. Si tratta di una difficoltà — parlare di un oggetto parlando di un altro — che appare tanto più rilevante quanto più l'infanzia, la sua "scoperta" e la sua "cultura" alimentano da più di cinquant'anni una letteratura ormai sconfinata<sup>2</sup>, dove l'infanzia e l'infante vengono presentati in un paesaggio

<sup>1</sup> Si veda la più massiccia anche se composita storia dell'infanzia che è *The History of Childhood* a cura di L. De Mause (Souvenir Press, London 1976) in cui si cerca di individuare quell'"oggetto elusivo" (ivi p. 184) che è il bambino, trattando non tanto di esso quanto piuttosto delle finalità, strategie, agenzie che entrano in gioco nel rapporto adulti/non-adulti a seconda delle epoche e dei contesti, quasi che modulando le ottiche su quanto tale "soggetto" ha intorno, lo si possa cogliere in sé. Per altre "mediazioni", si veda il notissimo testo di Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari 1968, dove la chiave è il raggiungimento dell'infanzia attraverso la famiglia, e il breve libretto di E. M. Johansen, *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit*, Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 1979, in cui l'autrice tenta di individuare l'infanzia attraverso la notazione delle plurime alienazioni sociali in cui è collocata.

<sup>2</sup> I testi più interessanti ormai "classici" di questa letteratura sulla cultura dell'infanzia sono: G. Boas, *Il culto della fanciullezza*, La Nuova Italia, Firenze 1973; M. J. Chombart de Lauwe, *I segreti dell'infanzia*, Armando, Roma 1974; M. E. Goodman,

di cui sono elementi latenti, da afferrarsi, spostando e connettendo una serie di altre figure che con essa hanno rapporti talora assai mediati. Allora ripetutamente, per strade diverse, si tenta la messa a fuoco di questo personaggio occulto, si cerca un approccio all'infanzia in sé, smentendo combinazioni prima definite, che sono risultate impertinenti, escogitandone di nuove, in uno sforzo discorsivo e sovente epistemologico di non poco momento, fino ad arrivare, in tempi recenti, a una prospettiva di discorso sull'infanzia che si nega come *logos* e si affida a immagini<sup>3</sup>, gesti<sup>4</sup>, vissuti<sup>5</sup>, progetti passionali<sup>6</sup>. Ma sempre, sorveglianza o empatia, controllo o accompagnamento, l'infanzia è detta non da sé, ma da altri<sup>7</sup>. Sistema<sup>8</sup> o romanzo<sup>9</sup>, la si intriga nelle maglie di una parola che essa non pronuncia per immaturità conoscitiva ed espressiva, e per invalidità sociale, ma soprattutto perché, per definizione, in quanto *in-fans*, essa non sa parlare.

Infanzia è quindi nel regno della parola "altra". Della parola che si vuole dotata di potere, non solo perché parla di ciò che non parla, ma anche in quanto deve "far parlare" chi non è ancora capace di parola; e che per esercitare tale potere utilizza mezzi e artifici retorici. Un primo e fondamentale segno di tale dominio è che il non-adulto, in buona parte delle lingue neolatine<sup>10</sup> e anche in inglese, si presenta sotto forma di metonimia: infante deriva infatti da *in-fari* (= che non può parlare<sup>11</sup>) dove una parte (l'incompetenza linguistica) designa il tutto. Né si tratta solo di una metonimia pura e semplice, perché essa è anche espressa al negativo (*in-fanzia*), è una metonimia con valore litotico.

*The Culture of Childhood*, Teachers' College Press della Columbia University, New York 1970; M. Mead, M. Wolfenstein, *Il mondo del bambino*, Edizioni di Comunità Milano 1963; G. Mendel, *Infanzia, nuova classe sociale*, Armando, Roma 1974.

<sup>3</sup> Si veda, per tutti, *Phototeca e la strage degli innocenti. Il bambino come prezzemolo straziato dall'iconografia*, in "Prototeca", 4, 1981.

<sup>4</sup> Si vedano, essenzialmente, W. Benjamin, *Giocattolo e gioco*, in *Critiche e recensioni*, Einaudi, Torino 1979, pp. 75-79; *Infanzia berlinese*, Einaudi, Torino 1973; *Programma per un teatro proletario dei bambini*, in A. Lacis, *Professione rivoluzionaria*, Feltrinelli, Milano 1976, pp. 83-89.

<sup>5</sup> Oltre al già citato *Infanzia berlinese*, di Benjamin è significativo al proposito A. Savinio, *Tragedia dell'infanzia*, Einaudi, Torino 1978.

<sup>6</sup> Si vedano al proposito, R. Schérer, *Pour une érotique puérile*, Editions Galiléé, Paris 1978 e R. Schérer, G. Hocquenghem, *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.

<sup>7</sup> Per questo esser detta dagli altri dell'infanzia si veda E. Becchi (a cura di), *L'amore dei bambini*, Feltrinelli, Milano 1981, spec. p. 26 sgg.

<sup>8</sup> Per il sistema d'infanzia si veda di R. Schérer, *Emilio perverso*, Emme, Milano 1976.

<sup>9</sup> Al proposito si veda la p. 48 sgg. del già citato testo di R. Schérer, G. Hocquenghem, *Co-ire*.

<sup>10</sup> Per questo e altri vocaboli con cui si denota l'infanzia si veda la nota di C. Pancera, *Semantiche d'infanzia*, infra.

<sup>11</sup> Si veda la voce *Infante* in G. Devoto, *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario etimologico*, Le Monnier, Firenze 1967.



Questa è già una prima indicazione di notevole importanza, che rischia di essere perduta nella lessicalizzazione del termine di infanzia, ma sulla base della quale sono effettuate altre e più importanti operazioni discorsive.

L'infanzia è non-parola, di cui però si parla, alla quale si parla, ma che per sua definizione non può replicare con parola e parlare di sé. In questa realtà della parola parlata e non parlante, si possono quindi — con le parole — fare varie cose, che nel territorio della parola parlante forse non potrebbero venir compiute. Molteplici giochi di discorso, che non hanno un referente stabile che li controlli, ma che si progettano assai liberamente, in un esercizio creativo del dire, dell'attribuire e del sottrarre significato, dotato di verifica solo in se stesso.

Il secondo capitolo della vicenda retorica d'infanzia, che si innesta sulla sua pregiudiziale metonimia e litote, si svolge in chiave di metafora. Se con Perelman<sup>12</sup> intendiamo per metafora "un'analogia condensata grazie alla fusione di un elemento del foro con un elemento del tema", va ricordato che il tema è l'insieme dei termini sui quali verte il discorso e il foro è l'insieme dei termini che servono a "illuminare la struttura del tema"<sup>13</sup> e anche che la metafora segue le leggi che regolano i rapporti di analogia fra tema e foro, i quali<sup>14</sup> "devono appartenere a campi diversi". Anche se nella costruzione della metafora "l'azione reciproca tra i termini [...] porta spesso a integrare nella costruzione del foro elementi che non avrebbero significato alcuno se non si dovesse pensare al tema in cui invece hanno significato"<sup>15</sup>, fino ad arrivare a una modificazione vera e propria degli elementi del foro<sup>16</sup>, è sul tema o meglio su alcuni aspetti meno noti e meno chiari di questo che verte l'azione conoscitiva del foro. Nell'ambito della conoscenza, la metafora ha quindi una funzione strumentale e lo stesso Perelman, in un suo testo più recente, afferma che "in certi casi, dopo che l'analogia gli avrà consentito di ottenere dei risultati sperimentali, grazie ai quali egli strutturerà il tema in modo indipendente dal foro, lo scienziato potrà abbandonare l'analogia come l'imprenditore smonta le impalcature, dopo aver portato a termine la costruzione del palazzo"<sup>17</sup>.

La metafora avrebbe quindi un valore provvisorio e dovrebbe preparare una conoscenza più pertinente e esaustiva del tema cui si accede tramite il foro. Nel caso d'infanzia, questa propedeutica appare però lenta e difficoltosa a consumarsi, sia nei numerosi casi in cui l'infanzia è tema, sia in quelli meno frequenti — se ne farà cenno nell'ultimo paragrafo — in cui è usata

<sup>12</sup> Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, Einaudi, Torino 1966, p. 421.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 393.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 394.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 399.

<sup>16</sup> Ch. Perelman, *Il dominio retorico*, Einaudi, Torino 1981, p. 133.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 126.



come foro. La qualità metonimica e litotica del vocabolo induce infatti a vestimenti e rivestimenti metaforici molto variati e resistenti, frutto in ogni caso di selezioni culturali diverse di epoca in epoca, da luogo a luogo. In questa fenomenologia talora si ripetono metafore antiche, altre volte se ne inventano di nuove; in qualche caso se ne attivano di assopite<sup>18</sup>.

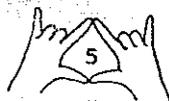
L'attrazione, nell'ambito della retorica e specificatamente della metafora, dell'infanzia, che è oggetto per eccellenza della pratica pedagogica, potrebbe non apparire fuori dall'usuale, per l'appartenenza del discorso educativo all'ambito retorico<sup>19</sup>. Ma questa è una legittimazione secondaria e di per sé insufficiente a sostenere la persistenza di una rappresentazione metaforica dell'infanzia, in quanto non ogni discorso sull'età puerile è pedagogico, anzi, sovente, a questo è pregiudiziale un più largo sistema di antropologia e di politica, di cui la pedagogia è paragrafo specifico. La vicenda retorica d'infanzia, giova ripeterlo, ha ragioni più intrinseche nella struttura metonimica e litotica del termine stesso, il che se da un lato consente su di esso operazioni svariate di parola, dall'altro rende disagevole un suo accostamento osservativo, extrametaforico, e quindi un emanciparsi dell'infanzia stessa dal dominio della parola altrui.

L'analisi quindi della retorica d'infanzia e specialmente delle metafore che la costituiscono, serve a comprendere i motivi per cui una teoria del non-adulto in quanto tale sia tanto difficile e a tutt'oggi incoativa, e perché sia tanto arduo smantellare tale impalcatura, utilizzandola come strumento produttivo di conoscenza e come propedeutica a operazioni osservative. Non basta: il gioco metaforico della pagina d'infanzia ispira dei fatti dove esso si rivela assai più sottile e tortuoso perché non si tratta solo e tanto di dimensioni argomentative, di locuzioni di grande rilievo poetico, quanto di più sostanziose e sostanziali fatture ideologiche che toccano e mettono in causa non solo rappresentazioni e immagini del non-adulto, ma anche atteggiamenti e pratiche collettive, istituzionalizzate o meno, che lo investono in tutte le sue connessioni.

Disambiguare le metafore d'infanzia significa quindi rapportarle alle circostanze entro cui sono state costruite ed espresse, e analizzare le conseguenze effettive che hanno avuto. E si tratta di un'analisi particolarmente stimolante nello studio di momenti in cui finalità, itinerari, attrezzi, sedi edu-

<sup>18</sup> Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, cit., p. 427: "un pericolo per le metafore è l'usura; la metafora non viene più sentita come una fusione, un collegare termini precisi a campi diversi, ma come applicazione di un vocabolo a ciò che esso designa normalmente; la metafora non è più è 'assopita' [...] [Ma] questo stato può esser solo transitorio [e] queste metafore possono venir svegliate e tornare in azione". Si veda anche, dello stesso Perelman il già citato *Il dominio retorico*, p. 133 sgg.

<sup>19</sup> Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca nel *Trattato dell'argomentazione*, cit., p. 55 sgg., fanno rientrare il discorso dell'educatore nel genere epidittico, che fa parte dell'argomentazione e quindi del "dominio" della retorica.



cative sono consapevolmente rivoluzionati, in vista della formazione di un uomo diverso per un mondo migliore, e in cui si cerca di tornare alle radici dell'individuo per conoscerlo meglio e formarlo piú compiutamente.

## 2. Un silenzio d'infanzia

Nel '600 francese, in un'epoca in cui l'infanzia incomincia ad acquistare uno statuto suo<sup>20</sup>, lottando contro residui di una cultura che a lungo ha continuato a negarla<sup>21</sup>, suffragata da un culto sublimato di Gesù Bambino<sup>22</sup> e l'affermarsi di una filosofia "nuova" che vede nel non-adulto imperfezione, errore, da cui l'uomo di ragione deve emanciparsi<sup>23</sup>; in un quadro educativo dove ciò che sta a cuore al pedagogo non è tanto chi cresce, quanto come l'immaturo viene guidato all'età adulta, quali devono essere le discipline e la progressione degli studi<sup>24</sup>, la scelta e la formazione del precettore<sup>25</sup>, l'esercizio drammatico di un impegno educativo attento all'infanzia nelle "piccole scuole" di Port-Royal<sup>26</sup> è un episodio di particolare significato. In esso la pratica formativa consegue a (e conferma) una teoria rispettosa di tutta la storia dell'individuo, piccolo<sup>27</sup> e grande, maschio e femmina<sup>28</sup>, nobile<sup>29</sup> e popolano<sup>30</sup>, la verifica e la arricchisce, vedendo nell'infanzia il luogo del male e del peccato, ma anche del possibile e della

<sup>20</sup> Si vedano, a questo riguardo, il testo dell'Ariés, *Padri e figli*, cit., e il volume di G. Snyders, *La pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles*, P.U.F., Paris 1965.

<sup>21</sup> Ancora nel 1668, nel suo *La politique du prince ou la conduite d'un jeune gentilhomme* (Paris, chez Estienne Loyson), R.A. de Bonnacase, Sieur de Saint Maurice, parlando dell'infanzia del principe, che è indistinguibile da quella di un contadino, la diceva essere "d'une extrême misère" (p. 3).

<sup>22</sup> Per questa ambivalenza nei confronti dell'infanzia, deprezzata come età della vita umana e esaltata nella figura di Gesù Bambino nella cultura francese del '600 si vedano le belle pagine di H. Brémond, *Histoire littéraire du sentiment religieux en France*, A. Colin, Paris, 1967, vol. III, parte II, spec. p. 201 sgg.

<sup>23</sup> Si vedano i passi cartesiani dei *Principia*, I, art. 71 e 72, sull'infanzia come luogo dell'errore. Il tema dell'*enfant* e dell'*enfance* contro l'adulto nella filosofia cartesiana è sottilmente commentato da H. Gouhier, in *Descartes*, Vrin, Paris 1949, spec. p. 35 sgg., e *La pensée métaphysique de Descartes*, Vrin, Paris 1962, spec. p. 45 sgg.

<sup>24</sup> Si veda il già citato testo dello Snyders, *L'éducation en France aux siècles XVII et XVIII*.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Tra le varie sillogi della "pedagogia" di Port-Royal edite specialmente nel secolo scorso (Cadet, Compayré, Paradis) il testo curato da I. Carré, *Les pédagogues de Port-Royal*, Parigi 1887, ora Slatkine Reprints, Genève 1971, è senz'altro il piú completo, tanto da integrare anche le pagine dedicate alle "piccole scuole" nel *Port-Royal* di Sainte Beuve, Sansoni, Firenze 1964, vol. II, p. 1 sgg.

<sup>27</sup> Si veda J. Pascal, *Règlement pour les enfants de Port-Royal*, in Carré, cit., p. 287, in cui si accenna alle allieve piú piccole che hanno 4 anni.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 283 sgg.

<sup>29</sup> Si pensi a *L'éducation des Princes de Conti*, del Lancelot (Carré, p. 66 sgg.) e al *Traité de l'éducation d'un prince* di Pierre Nicole (*ivi*, p. 183 sgg.). In genere gli allievi delle "piccole scuole" erano di famiglia patrizia.

<sup>30</sup> Saint-Cyran, come ricorda il Lancelot nei suoi *Mémoires* (Carré p. 42 sgg. e anche



redenzione nella grazia e, per questo, occasione elettiva dell'impegno religioso e sociale dell'adulto, che nella redenzione del debole e nella guerra contro le forze del male, pratica la sua fede. Nelle pagine dei portorealisti l'infanzia occupa quindi un posto rilevante, e ottiene un significato fino allora non esperito. Iscritta in un'antropologia eterodossa rispetto a quella ufficiale della Chiesa e dello Stato, inquadrata in una teoria dell'essere e soprattutto dell'agire dell'uomo al quale si sottrae buona parte delle garanzie sociali e ideologiche, illuminata da una gnoseologia razionalista mutuata da Descartes, la quale vede nelle idee "nette e distinte"<sup>31</sup> e nello *jugement*<sup>32</sup> il cardine della vita epistemica, l'età non-adulta diventa fulcro di un'operazione individuale e collettiva affatto nuova. Essa è il banco di prova di una costruzione dell'uomo che non è solo crociata continua contro il male<sup>33</sup>, ma è anche riscatto del maestro dalla svalutazione sociale di cui per secoli è stato gravato<sup>34</sup>. La metaforizzazione portorealista dell'infanzia di cui diremo fra breve, ha come sfondo la metaforizzazione dell'educatore e dell'opera educativa. Il maestro infatti viene variamente assimilato, riprendendo una tradizione classica, assai immaginifica, all'agricoltore<sup>35</sup>, al giardiniere<sup>36</sup>, al vasaio<sup>37</sup>, allo scultore e al pittore<sup>38</sup>, al medico<sup>39</sup>, a un argine<sup>40</sup>, e la sua opera è vista come una guerra<sup>41</sup>, come una lotta di un soldato in un paese ostile<sup>42</sup>. Educare è quindi un continuo stare all'erta<sup>43</sup> contro il nemico per antonomasia, che è il male personificato nel demonio, il quale "si insinua" nelle tenere e esposte anime infantili<sup>44</sup>.

51) aveva tentato un'esperienza pedagogica con un bambino figlio di povera gente. Al proposito si vedano anche le testimonianze del Fontaine, riportate in Sainte-Beuve, *Port-Royal*, cit., p. 401 sgg.

<sup>31</sup> Si veda, di P. Nicole, *Traité*, cit., sul Carré, p. 184.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 183 e anche di A. Arnauld e P. Nicole, *La logique ou l'art de penser*, Flammarion, Paris 1970, p. 143 sgg.

<sup>33</sup> Come sostiene L. I. Le Maître de Saci, come riporta il Fontaine nei suoi *Mémoires*, cit. in Carré, pp. 53 e 63. Si veda anche P. Coustel in *Règles de l'éducation des enfants*, in Carré, p. 103.

<sup>34</sup> Lancelot, *L'éducation des princes de Conti*, cit. in Carré, p. 68.

<sup>35</sup> P. Coustel, in *Règles*, cit. in Carré, pp. 91 e 142.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 117.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 142.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 91.

<sup>41</sup> Come testimoniano i *Mémoires* del Fontaine (Carré, p. 37), Saint-Cyran affermava che "bisogna pregare sempre per le anime e vegliare sempre, facendo la guardia come in una città in guerra. Il demonio fa la ronda all'esterno e attacca precocemente quelli che hanno ricevuto il battesimo e viene a fare delle ricognizioni; se lo Spirito Santo non l'occupa, sarà il demonio a conquistarla. Egli attacca i bambini che non gli resistono; occorre quindi combatterlo in loro vece". Si veda anche il De Saci nei *Mémoires* del Fontaine, cit. in Carré, p. 57.

<sup>42</sup> P. Coustel, *op. cit.*, p. 105.

<sup>43</sup> J. Pascal, *Règlement*, cit. in Carré, p. 327.

<sup>44</sup> L'affermazione è di Saint-Cyran, nei *Mémoires* del Lancelot, in Carré, p. 45 sg.



Le figure metaforizzate dell'educatore e della sua azione fanno da scenario al personaggio ancora piú metaforizzato del destinatario di tale azione, che è appunto l'*enfant*. Qui, nel cuore di questa realtà figurata, occorre fare delle distinzioni, inseguire e ordinare i fori di cui i testi dei giansenisti si avvalgono per presentare il tema dell'infanzia, sovente citato e descritto, ma quasi per niente definito, tanto da farci pensare infine a una pedagogia che, ad onta delle dichiarazioni degli autori che ne hanno scritto, è senza soggetto, è una *paideia*<sup>45</sup> che, consapevole della sua novità, si preoccupa dei suoi scopi, dei suoi mezzi, dei suoi agenti e delle sue condizioni, si impegna sí sul terreno pratico — le squisite “piccole scuole”, i precettori dei figli delle *grandes familles*, uno scambio ininterrotto e reciproco di confidenze tra maestri e allievi<sup>46</sup> — ma relega, tutto sommato, il suo destinatario in una gabbia di immagini dalla quale non riesce a emanciparlo.

Nel quadro del discorso dei partorealisti della prima generazione, quasi ogni vocabolo relativo all'infanzia è utilizzato in senso traslato. Così — sono gli esempi piú significativi — Gesù Cristo “abita” nei piccoli<sup>47</sup>, nei quali si cerca di “accendere” l'amore per i beni eterni<sup>48</sup>. I bambini sono il “deposito prezioso” dei loro maestri<sup>49</sup>, i quali li “hanno sempre nelle loro mani”<sup>50</sup>. Essi sono simili a giovani piante<sup>51</sup> e costituiscono il “piccolo gregge” di Gesù Cristo<sup>52</sup>, e, nel caso delle bambine, appaiono come delle “piccole colombe”<sup>53</sup>. I non-adulti sono ancora completamente “assoggettati ai sensi”<sup>54</sup>, anche se nei confronti dei loro maestri “hanno degli occhi di lince”<sup>55</sup>. L'intervento dell'educatore deve aiutare il bambino “a fortificarsi contro le massime del mondo”<sup>56</sup>, a “camminare sulla strada su cui è guidato”<sup>57</sup>.

Le metafore piú frequenti sono quelle desunte dalla materialità del quotidiano, a persuadere circa la possibilità di un'educazione, ma nello

<sup>45</sup> Si veda di A. Arnauld, che nel suo *Mémoire sur le règlement des études dans les lettres humaines* elegge a destinatario dei suoi consigli il maestro e non accenna mai all'allievo (Carré, p. 203 sgg.). Analoga è l'esclusività circa lo scolaro nel già citato *Traité de l'éducation d'un prince* del Nicole (Carré, p. 183 sgg.) in cui si parla soprattutto del precettore del principe stesso.

<sup>46</sup> J. Pascal, nel già citato *Règlement* (Carré, p. 326) afferma che “ciò che facilita di piú la condotta dei bambini è il costume di parlar singolarmente con loro”.

<sup>47</sup> Si veda Saint-Cyran nei *Mémoires* del Lancelot (in Carré, p. 42).

<sup>48</sup> Fontaine, *Mémoires*, in Carré, p. 22.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> Saint-Cyran nei *Mémoires* del Lancelot, cit. in Carré, p. 44.

<sup>52</sup> Saint-Cyran nei *Mémoires* del Fontaine, cit. in Carré, p. 22.

<sup>53</sup> Madre Agnese Arnauld, cit. in Carré, p. 281.

<sup>54</sup> Saint-Cyran, nei *Mémoires* del Fontaine, cit. in Carré, p. 22.

<sup>55</sup> P. Coustel, *Règlement*, cit. in Carré, p. 105.

<sup>56</sup> Saint-Cyran, nei *Mémoires* del Fontaine, cit. in Carré, p. 23.

<sup>57</sup> *Ibidem*.



stesso tempo a far intuire la natura grezza, informe dell'infanzia stessa, la sua appartenenza a un mondo umile, dal quale la si deve riscattare. Le metafore tratte dal mondo fisico sono infatti le piú frequenti e spesso si dilatano in analogie spaziali che rafforzano la metafora centrale, piú volte citata, dell'educazione come lotta e dell'infanzia come campo di battaglia tra lo spirito del bene e quello del male. Anche quanto nell'infanzia costituisce ostacolo all'azione educativa, è metaforizzato; il male è reso piú intuitivo sotto l'effigie del nemico<sup>58</sup>, fino ad essere comparato al demonio, che si intromette, a fini di corruzione, nell'anima infantile attraverso i piú impensati interstizi<sup>59</sup>. Analogie e metafore della *res extensa* quindi, che aiutano in quella battaglia educativa che anch'essa è espressa con metafore desunte dalla realtà spaziale e dalla guerra, quali il "tenere in mano"<sup>60</sup> e il "fortificare"<sup>61</sup>.

Ma accanto a queste metafore di stampo classico e geometrico-militare desunte da tempi piú recenti, che danno presa all'opera pedagogica perché rappresentano il pupillo come una realtà dinamica e in sviluppo, ce ne sono altre e non meno rilevanti, di origine culturale diversa<sup>62</sup>, legate all'idea di non-adulto come infermo<sup>63</sup>, da guarire, e quindi come essere da rieducare piú che come soggetto da formare *ex novo*. E allora sull'infanzia, che non è solo una *res* la quale va trasformata fino a farle raggiungere il *regnum hominis*, ma una realtà sfigurata e anomala, che è precarietà, peccato virtuale, errore, si esercita non solo e non tanto un impegno attento e continuo, ma una vera e propria scommessa, di cui la fede è il motore principale. Nel considerare e trattare l'infanzia occorre guardare al futuro, al di là di essa, e allora si "cambia di sentimento [dal pessimismo si passa all'ottimismo] quando si guarda all'avvenire e si agisce sulla base della fede"<sup>64</sup>. Tuttavia, in questo *pari*, l'infanzia sembra dileguarsi ancor piú che nel rivestimento delle altre metafore. Se infatti nelle immagini vegetali o zoo-

<sup>58</sup> Il De Saci, riportato nei *Mémoires* del Fontaine, dichiarava che "nelle piccole anime [dei bambini] occorre qualche volta combattere il nemico piú che in quelle dei grandi" (cit. in Carré p. 57); e Saint-Cyran nei *Mémoires* del Lancelot, affermava che "occorre opporre un'attenzione continua al demonio che cerca senza tregua di entrare in queste piccole anime"; e ancora "viaggiare significa vedere il diavolo sotto diversi aspetti; vestito alla tedesca, all'inglese, all'italiana, alla spagnola, ma pur sempre il diavolo, *crudelis ubique*" (cit. in Carré, p. 45 sg. e 63).

<sup>59</sup> Il De Saci, nei *Mémoires* di Fontaine, affermava che "il demonio non fa se non creare dei pertugi nelle anime tenere dei bambini [...] delle *rimulae* in ciò che hanno di piú debole" (cit. in Carré, p. 38).

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>62</sup> Nei *Mémoires* del Lancelot, Saint-Cyran lo fa risalire a San Benedetto (Carré, p. 40).

<sup>63</sup> P. Coustel, *Régles*, cit. in Carré, p. 109, afferma: "a guardarli dall'esterno, i bambini non sono se non infermità e debolezza, sia nel corpo che nello spirito".

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 109.



morfe c'era la speranza di una crescita, qui c'è solo l'angoscia di una conversione — guarigione incerta, frutto del caso e di una fede non garantita — più che di azione e di impegno. Nella pedagogia di Port-Royal, l'infanzia finisce quindi con lo sfuggire, e all'azione effettivamente esercitata su bambini reali si contrappone una pedagogia dal destinatario indefinito.

Conferma e motivo di questa "lacuna" è il silenzio dell'infanzia, di cui si parla e che ancora una volta non parla. Bambini taciti<sup>65</sup> che solo lentamente e con fatica vengono dotati di parole dotte e di discorsi razionali<sup>66</sup>, sono i personaggi di questo teatro del silenzio, dove per impedimento della parola infantile, è lecita e possibile ogni religiosa e severa fantasia. Dall'educazione e istruzione dei più piccoli e delle bambine, insoliti e azzardati per questi tempi, alla formazione di pupilli di ceti non avezzi a esser istruiti — e di questi si è detto —, all'uso di tecniche didattiche (la moderna alfabetizzazione<sup>67</sup>); lo studio precipuo della lingua materna prima del latino e del greco<sup>68</sup>; la messa a punto, a fini didattici, di una logica e di una grammatica più avanzate da sostituirsi a quelle centenarie ancora resistenti nelle scuole del tempo<sup>69</sup>; queste le iniziative che si realizzano con successo<sup>70</sup>, la cui contropartita è la mancanza di un allievo individuabile e parlante, cui esse, in luoghi e tempi differenti da quelli in cui si sono esercitate, possano riferirsi.

Un'infanzia diversa, si diceva, quella di Port-Royal, per una pedagogia diversa rispetto a quella corrente. Si può ora precisare tale giudizio, affermando che si tratta di una pedagogia rivoluzionaria per un'infanzia anco-

<sup>65</sup> Il silenzio è la dimensione in cui si esplicano gesti e atti non strettamente legati allo studio. Al proposito le pagine più efficaci sono quelle di J. Pascal nel *Règlement*, (cit. Carré, p. 285 sgg.) in cui si afferma che non "tutti i bambini sono capaci di un silenzio così intenso come quello richiesto nelle piccole scuole". Si vedano anche le pp. 287 sgg. e 297 in cui si parla di "raddoppiare il silenzio durante gli esercizi di scrittura". Cfr. anche Saint-Cyran nei *Mémoires* del Lancelot (Carré, p. 44): "riguardo ai bambini bisogna soprattutto parlar poco".

<sup>66</sup> Il Lancelot, a proposito dell'educazione dei principi di Conti più volte citata (Carré, p. 71) afferma che "il maestro è il dizionario vivente [dei suoi allievi], la loro regola, il loro commentario". Tutto viene fatto attraverso la parola dell'adulto educatore, abile regista di una pesante giornata di acculturazione linguistica, che trascorre in traduzioni, apprendimenti di vocaboli, esercizi di memoria verbale. Ogni parola dell'allievo è controllata. A proposito delle bambine nelle "piccole scuole" si faceva dir loro tutto ad alta voce, dovunque si trovassero, in maniera da essere udite dalla loro maestra (in J. Pascal, *Règlement*, cit. in Carré, p. 300).

<sup>67</sup> Si veda la lettera di J. Pascal al fratello Blaise del 26 ottobre 1655 relativa al metodo di alfabetizzazione da lui messo a punto e adottato nelle "piccole scuole" (Carré, p. 284 sg.).

<sup>68</sup> Si pensi alle *Nouvelles méthodes* per l'apprendimento del latino e del greco e al *Jardin des racines grecques et latines* scritti dal Lancelot per l'apprendimento del greco e del latino.

<sup>69</sup> Si ricordi la già citata *Logique* di Arnauld e Nicole e la loro *Grammaire*.

<sup>70</sup> I *Mémoires* di molti degli allievi di Port-Royal, da Racine a Du Fossé al Fontaine di cui nel testo del Carré sono riportati ampi brani, certificano chiaramente questo successo.



ra da inventare, da ricavare dalle impalcature metaforiche nelle quali è occultata. Impalcature che sono servite a introdurre supposizioni, immagini, figure di infanzia altre da quella dell'epoca, ma che sono ancora lungi dal preparare le condizioni osservative di essa. Anche nelle pagine dei gianse-  
nisti, il definirsi dell'infanzia è quindi un essere per altro, è un suo trascendersi e l'infante "è" nella misura in cui diventa quell'adulto buono cui mira l'intervento educativo, un adulto con il senso della piccolezza umana e della grandezza di Dio. Ancora una volta, in un'esperienza pedagogica, dove all'infanzia si dichiara di assegnare uno spazio non irrilevante — e di fatto lo si dà —, ciò che interessa sono, tutto sommato, le "circostanze" dell'infanzia stessa: la scuola, i maestri, i metodi, i libri, la famiglia, i nemici, tutto ciò che interviene a sorreggere o a impedire (e va quindi rimosso) il farsi di quell'adulto buono di cui il non-adulto è solo un momento propedeutico; di un adulto che, a differenza del bambino, ha tratti chiari e definiti, in via non solo metaforica. *L'enfant* continua a esistere in una chiave formativa pesante e eteronoma, dove il rigore, il controllo, la dolce ma ininterrotta sorveglianza sono d'obbligo, e la prima età si conosce, di fatto, solo attraverso una serie di azioni e reazioni che la individuano, come prodotto di tecniche e impegno formativi, ma a cose fatte, ce la consegnano come *altro*, come adulto educato o viceversa, quando essa resiste, l'abbandonano come essere informabile <sup>71</sup>.

Di questo variegato itinerario formativo, dove l'infanzia è figura occulta, esistono, *a posteriori*, testimonianze che ne svelano figure che paiono meglio individuate e meno metaforizzate. Sono relazioni di proprie esperienze educative <sup>72</sup>, autobiografie della propria *Bildung* <sup>73</sup>, racconti di esempi illustri <sup>74</sup>, regolamenti che si fondano su esperienze vissute <sup>75</sup>, lettere <sup>76</sup>. In ognuna si cerca, per altra via che non quella del precetto o dell'azione, di recuperare quell'infanzia che nell'involucro della metafora non è facile da comprendere, e che se anche si dice essere disposta *par excellence* all'educazione, sovente delude e si nega.

Ma la memoria non aggiunge molto all'immagine indefinita del bambi-

<sup>71</sup> Del fallimento di buone intenzioni e iniziative pedagogiche si fa cenno nei *Mémoires* del Lancelot in cui si riportano episodi della vita di Saint-Cyran (in Carré, pp. 43 e 51).

<sup>72</sup> Si veda, nel Lancelot, la piú volte citata *Éducation des princes de Conti* (in Carré, p. 69 sgg.).

<sup>73</sup> Si vedano i *Mémoires* del Fontaine (Carré, p. 56 sgg.), di P. Th. Du Fossé, *ivi*, p. 245 sgg., e *l'Abregé de l'Histoire de Port-Royal* di Racine, *ivi*, p. 1 sgg.

<sup>74</sup> Si vedano le pagine dei *Mémoires* del Fontane su alcuni episodi della vita di Saint-Cyran (Carré, pp. 33 sgg. e 35 sgg.).

<sup>75</sup> Si vedano, per tutti, i piú volte citati *Règlement pour les enfants de Port-Royal* di J. Pascal e il *Mémoire pour le règlement des études dans les lettre humaines* di A. Arnauld.

<sup>76</sup> Si vedano le lettere di Racine (Carré, p. 270 sgg.) e di J. Pascal (*ivi* p. 284 sgg.).

no e il cenno al singolo *enfant* non contribuisce a definire l'*enfance*. In ogni caso il ricordo è quello di un bambino buono e educato oppure di un bambino che resiste a ogni pedagogia, ma perlopiú di un bambino senza nome e con scarse parole, piú esempio, illustrazione, modello, che personaggio individuato. Figura retorica insomma, ancora una volta, che permette generalizzazioni, conferisce presenza della regola nella coscienza, stimola a certe azioni<sup>77</sup>, ma non è in sé, per cui anche nelle pagine autobiografiche, pur sempre l'infanzia è in altro, nell'esempio particolare e nel modello spesso inverosimile, di un bambino che in età assai precoce<sup>78</sup> legge e traduce, è già dentro la parola ma è in parole non sue e quindi esiste fuori dall'infanzia. E se nei *Regolamenti* di vari autori<sup>79</sup>, la metafora prometteva — sotto forma di una terra da coltivare, di una pianta da far crescere, di un infermo da guarire — una realtà in movimento e tutto sommato, vitale, nell'esempio, nell'illustrazione e nel modello, invece, tale promessa finisce col bloccarsi, in brevi e abbozzati quadri (il bambino nella stanzetta di studio della "piccola scuola", accanto al maestro, le *petites files* nel gruppo delle monache, il pupillo nel *tête-à-tête* col precettore) dove l'*enfant* si ritrova fermo, ancora una volta reificato, privo di reazioni peculiari e di parole sue, capace solo di gesti e di atti catalogabili nelle maglie di un codice morale rigido e ascetico.

Dalla metafora all'esempio; entro questi termini si svolge e si consuma la vicenda dell'infanzia nel progetto partorealista, pur tanto rivoluzionario per la difesa e di chi educa e di chi viene educato, pur cosí attento a chi impara, cosa impara, da chi impara, come impara. Si tratta una vicenda alienante non solo per la durezza dell'educazione che informa e per l'angoscia che nella difesa e nella testimonianza di una fede accomuna adulti a bambini, ma anche perché l'infanzia che è in gioco è, tutto sommato, piú postulata che conosciuta, piú figurata e immaginata che non definita. E se a petto della negazione dell'età bambina dei paragrafi dei cartesiani *Principia* e degli scritti di pietà del tempo<sup>80</sup>, coevi all'esperienza delle "piccole scuole" di Port-Royal, nelle pagine dei giansenisti l'infanzia ottiene riabilitazione perché non è solo il periodo della vita umana in cui hanno origine le aberrazioni dei sensi e le incoerenze del giudizio di cui parla Cartesio, o il "silenzio dello Spirito Santo" cui Bérulle<sup>81</sup>, tale riabilitazione non è compiuto riscatto, e la metafora è supporto a una pedagogia senza edu-

<sup>77</sup> Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, cit., p. 370 sgg.

<sup>78</sup> Il Lancelot ne *L'éducation des Princes de Conti* piú volte cit. (Carré, p. 70 sgg.) ricorda che il suo pupillo a sette anni imparava a memoria frasi latine.

<sup>79</sup> Da Coustel (Carré, p. 90 sgg.) a Arnauld (*ivi*, p. 203 sgg.), a J. Pascal (*ivi*, 285 sgg.).

<sup>80</sup> Si veda la n. 22.

<sup>81</sup> In H. Brémond, *op. cit.*, p. 208.

cando e che si attua nella clandestinità e nel silenzio, alibi per un progetto formativo tanto nuovo da non essere esportabile, se tradotto nei termini di un'educazione di bambini reali. La metafora quindi è mezzo di occultamento, non di denotazione della realtà infantile. Le pagine portorealistiche sull'infanzia possono venir lette in questo modo e costituire una conferma dell'elusività alla denotazione del mondo infantile, difficoltà di una sua ammissione all'universo della definizione.

Tuttavia, lo si è visto nel primo paragrafo, la metafora è anche strumento per avanzare nella conoscenza; e se questa caratteristica è riconosciuta dallo stesso Perelman nel più recente *Il dominio retorico*<sup>82</sup>, essa è affermata in maniera più esplicita e circostanziata da una prospettiva diversa, che considera la metafora non esclusiva dell'argomentazione ma anche interna allo stesso discorso scientifico, che ha esiti empirici e che produce conoscenza e osservazione. Infatti, se Perelman<sup>83</sup> vede nel pensiero filosofico che "può esser verificato empiricamente" il luogo elettivo dell'analogia e della metafora cui affida compiti di creatività e sembra quindi escluderla dal procedimento *in re* proprio della scienza osservativa e sperimentale, Mary Hesse<sup>84</sup> recupera la metafora nel discorso scientifico, in quanto la considera non aliena rispetto all'esperienza osservativa e le affida un compito di "comunicazione," di arricchimento sia e soprattutto del "sistema primario" (il tema secondo Perelman), sia anche del "sistema secondario" (il foro secondo Perelman), o sistema descritto con il linguaggio di una teoria familiare", dalla quale è costituito il modello che per la Hesse tende a offrire "metafore perfette"<sup>85</sup>. La metafora la quale è "congiunzione di termini presi dal sistema primario e dal sistema secondario [...] [con la condizione] che la congiunzione, se intesa letteralmente, implichi una falsità palese o persino un'assurdità"<sup>86</sup>, non è una descrizione che comunque ne estende la conoscenza. Affermare la funzione conoscitiva della descrizione o meglio della "ridescrizione" metaforica significa quindi assegnarle un valore che va al di là della funzione argomentativa, di richiamo all'adesione, di persuasione; darle un valore di arricchimento di possibili denotazioni, tutte da precisare e da verificare. Per dirla con Umberto Eco, vuol dire attribuirle un valore non solo sostitutivo, ma additivo: "la metafora non è delitto, bensì strumento conoscitivo, chiarezza ed enigma"<sup>87</sup>.

Rileggendo in questa chiave i passi dei portorealisti riportati nelle pa-

<sup>82</sup> Ch. Perelman, *Il dominio retorico*, cit., p. 135.

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 135.

<sup>84</sup> M. Hesse, *Modelli e analogie nella scienza*, Feltrinelli, Milano 1980, p. 149.

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>87</sup> U. Eco, voce *Metafora*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, Einaudi, Torino 1980, p. 211.

gine precedenti, ne risultano considerazioni interessanti. Anzitutto che nella retorica pedagogica giansenista il rapporto tra tema e foro, ha distanze diverse nel caso dell'*enfant* e di chi e come opera su di lui, del maestro e della sua azione. Distanza che in questo secondo caso è accorciata, nel senso che a proposito dell'educatore e del suo lavoro, tema e foro appartengono entrambi all'ambito delle professioni umane, mentre sono parte di mondi assai eterogenei quando si parla dell'infanzia. Ne consegue un uso particolare della metafora nel caso dell'adulto, che produce una chiara dignificazione del maestro-demiurgo-combattente-terapeuta, e della sua prassi, che non trova però riscontro in una realtà altrettanto solida dell'educando, descritto attraverso metafora di qualità diverse. L'infanzia appare infatti calata in un ordine di natura (da cui sono tratti i fiori) che ha le sue debolezze e le sue energie, ma che, molto distante dal tema, ne dice poco e non serve a ridescriverlo quasi per niente. Distanze differenti o piuttosto uso di due categorie diverse di metafore, di cui la prima — quella relativa al maestro — potrebbe esser detta "scientifica", espressa in linguaggio più osservativo che implica una previa, anche se relativa somiglianza del foro con il tema; la seconda, — quella relativa all'*enfant* — che si potrebbe dire "poetica", non implicante alcuna somiglianza, anzi, se presa alla lettera, rafforzante l'indecifrabilità del tema. Si tratta di usi diversi della metafora, che dipendono probabilmente dal "silenzio" del tema nel caso dell'infanzia, dalla sua "parola" nel caso del maestro; dell'incongruenza fra non-parlante che si deve far parlare la parola altrui e con la parola dell'altro a proposito del non-adulto; di parlante che si deve corroborare nella sua funzione di parlante e di attività della parola altrui nel caso del maestro. Pertanto, se nel caso della metaforizzazione del maestro, la sua attività e la sua figura risultano effettivamente arricchite e precisate, nel caso dell'infanzia la metafora non solo aiuta a definire l'infanzia stessa, ma semmai la sottrae a delle possibilità di osservazione.

Nei testi di Port-Royal, il quadro dell'incertezza della grazia e della scommessa circa la salvezza ha consentito e forse promosso analogie e metafore più ardite, ne ha ravviato altre, più numerose e insistite, ed ha contribuito a incasellare l'infanzia, se non in un sistema, pur sempre in una rete coerente di parole, le quali hanno stimolato una comprensione più simpatetica dell'età non-adulta, potremmo quindi dire che la metafora ha consentito di vedere "le somiglianze fra le cose o la rete sottile delle proporzioni fra unità culturali"<sup>88</sup>, "la cultura in azione" e i "dinamismi del reale"<sup>89</sup>. Ma in questo moto simpatetico, che ha avuto episodi di tragica grandezza nelle brevi vicende delle "piccole scuole", la metafora e anche l'esempio, l'illu-

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 211.

<sup>89</sup> *Ivi*, p. 212.

strazione, il modello hanno resistito, tenaci, nella loro funzione di rivestimento, quasi a proteggere l'infanzia teorica mentre quella reale veniva irrimediabilmente sopraffatta. Strumenti di occultamento e non di avvio ad una migliore conoscenza del non-adulto, gli artifici retorici dei portorealisti fanno riflettere circa la difficoltà di un accesso non solo poetico al mondo infantile, circa i rischi e gli impedimenti di un itinerario della parola nella realtà bambina. Ancora e più di altre volte la metafora è rimasta infruttuosa nella sua funzione produttiva, ha più ingabbiato l'infanzia in una variopinta trama di analogie, con fori molto lontani, troppo distanti, che non liberata dal dominio esclusivo della parola altrui.

Dopo Port-Royal tale emancipazione viene ritentata in modo non lineare, perché non basta sbarazzarsi dalle figure retoriche per realizzarla. L'autonomizzazione dell'infanzia della parola che l'oculta è lunga e faticosa e non dipende solo da operazioni discorsive, ma da altri e più resistenti fattori materiali e ideologici. La storia di tale liberazione è storia di infiniti *enfants* collocati variamente nell'ordine delle strutture materiali e in quelle del discorso. Esistono, in questa come in ogni altra storia, dei tagli sociali. Bambini privilegiati che attraversano nel tempo e nella parola modalità esistenziali e culturali differenti; figli di famiglie benestanti di cui si sa, si dice, si parla<sup>90</sup>, intorno ai quali ci sono coetanei che lavorano perché essi possano non lavorare<sup>91</sup>, di cui non si discorre e poco si sa, e sui quali c'è solo silenzio, perché essi sono stati evocati scarsamente, o per nulla, alla parola<sup>92</sup>. O ancora bambini inventati, auspici di un'infanzia diversa, che non esiste al presente e ci si augura possa venir realizzata nel futuro, della quale si parla e che si vuol far parlare. È lungo questa terza storia d'infanzia che si viene costruendo un sapere sull'età non-adulta, che la vuol realizzare nel suo in sé, e, per farlo, ricorre a modelli ed esempi fittizi e a descrizioni solo parzialmente reali. Tale storia è tuttora incompleta, perché l'infanzia è comunque termine debole di una compagine sociale fondata sull'adulto e tesa a conoscere il mondo puerile solo per avvalersene meglio, e tutto sommato, ancor oggi, con pazienza, attende quei momenti in cui contingenze sociali, coraggi e rotture teoriche o speranze di

<sup>90</sup> Si pensi al già citato e fondamentale testo dell'Ariès, *Padri e figli*, che è una storia dell'infanzia di classi di *élite*.

<sup>91</sup> Sull'infanzia che lavora si veda il testo di J. Kuczynski, *Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus*. Vol. XIX. *Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart*, Akademie Verlag, Berlin 1968, e il saggio di C. Pancera, *L'infanzia laboriosa, Il rapporto mastro-apprendista*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1980, pp. 77-113.

<sup>92</sup> Sulle testimonianze orali della storia passata dell'infanzia si vedano, nell'antologia a cura di L. Passerini, *Storia orale*, Rosenberg e Sellier, Torino 1978, le pp. 245-258.

strazione, il modello hanno resistito, tenaci, nella loro funzione di rivestimento, quasi a proteggere l'infanzia teorica mentre quella reale veniva irrimediabilmente sopraffatta. Strumenti di occultamento e non di avvio ad una migliore conoscenza del non-adulto, gli artifici retorici dei portorealisti fanno riflettere circa la difficoltà di un accesso non solo poetico al mondo infantile, circa i rischi e gli impedimenti di un itinerario della parola nella realtà bambina. Ancora e più di altre volte la metafora è rimasta infruttuosa nella sua funzione produttiva, ha più ingabbiato l'infanzia in una variopinta trama di analogie, con fori molto lontani, troppo distanti, che non liberata dal dominio esclusivo della parola altrui.

Dopo Port-Royal tale emancipazione viene ritentata in modo non lineare, perché non basta sbarazzarsi dalle figure retoriche per realizzarla. L'autonomizzazione dell'infanzia della parola che l'oculta è lunga e faticosa e non dipende solo da operazioni discorsive, ma da altri e più resistenti fattori materiali e ideologici. La storia di tale liberazione è storia di infiniti *enfants* collocati variamente nell'ordine delle strutture materiali e in quelle del discorso. Esistono, in questa come in ogni altra storia, dei tagli sociali. Bambini privilegiati che attraversano nel tempo e nella parola modalità esistenziali e culturali differenti; figli di famiglie benestanti di cui si sa, si dice, si parla<sup>90</sup>, intorno ai quali ci sono coetanei che lavorano perché essi possano non lavorare<sup>91</sup>, di cui non si discorre e poco si sa, e sui quali c'è solo silenzio, perché essi sono stati evocati scarsamente, o per nulla, alla parola<sup>92</sup>. O ancora bambini inventati, auspici di un'infanzia diversa, che non esiste al presente e ci si augura possa venir realizzata nel futuro, della quale si parla e che si vuol far parlare. È lungo questa terza storia d'infanzia che si viene costruendo un sapere sull'età non-adulta, che la vuol realizzare nel suo in sé, e, per farlo, ricorre a modelli ed esempi fittizi e a descrizioni solo parzialmente reali. Tale storia è tuttora incompleta, perché l'infanzia è comunque termine debole di una compagine sociale fondata sull'adulto e tesa a conoscere il mondo puerile solo per avvalersene meglio, e tutto sommato, ancor oggi, con pazienza, attende quei momenti in cui contingenze sociali, coraggi e rotture teoriche o speranze di

<sup>90</sup> Si pensi al già citato e fondamentale testo dell'Ariès, *Padri e figli*, che è una storia dell'infanzia di classi di *élite*.

<sup>91</sup> Sull'infanzia che lavora si veda il testo di J. Kuczynski, *Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus. Vol. XIX. Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart*, Akademie Verlag, Berlin 1968, e il saggio di C. Pancera, *L'infanzia laboriosa, Il rapporto mastro-apprendista*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1980, pp. 77-113.

<sup>92</sup> Sulle testimonianze orali della storia passata dell'infanzia si vedano, nell'antologia a cura di L. Passerini, *Storia orale*, Rosenberg e Sellier, Torino 1978, le pp. 245-258.

rinnovamento globale ne rimettano in gioco il significato, escogitando provvisoriamente metafore nuove e tentando escursioni in discorsi diversi e meno retorici.

### 3. *Un'infanzia modello*

Di tale storia di utopie l'*Emilio* rousseuiano è il capitolo piú importante. In questo progetto formativo, in cui accanto all'infanzia entrano esplicitamente in gioco l'uomo e il suo vivere collettivo, si insiste sulla qualità peculiare dell'*enfant* di essere "altro" rispetto alla persona matura, di avere bisogno di un itinerario peculiare per diventare uomo e di supporti pedagogici altrettanto peculiari.

Al di là di accostamenti culturali troppo sofisticati, sia nel caso di Port-Royal, che in quello dell'*Emilio*, si tratta di discorsi sull'infanzia, di "teorie" circa la vita e lo sviluppo dell'uomo che tengono conto del momento di partenza di tale esistenza e cercano, se anche in maniere affatto diverse, di dare importanza e definitezza a tale prima età, in un quadro di rottura con tradizione e presente, con pratiche e rappresentazioni relative al non-adulto. Tuttavia se nel caso dei giansenisti, il ricorso alla metafora era frequente e qui, nella rete delle similitudini, il pedagogo trovava se non il bambino, purtuttavia se stesso e il filo per accompagnare l'infanzia nel suo viaggio educativo, nel loro discorso mancava pur sempre un nesso tra il piano teorico/descrittivo, di cui esisteva quasi solo una forma retorica, e quello osservativo, consegnato a una pratica non concettualizzata. Nell'*Emilio* di Rousseau è invece primario l'intento di conoscere questo *prìus* da cui partono le vicende dell'esistenza individuale, di non confondere i tempi della vita, di non fare dell'infanzia così esaltata il momento aurorale non solo ipotizzato dell'umanità, ma di conoscerlo, di osservarlo, di comprenderlo nella sua complessità e interezza. L'*enfant* di cui si parla nell'*Emilio* è sí un *enfant en général*, ma non coincide con un'infanzia come momento metastorico dell'uomo altrettanto *en général*. Emilio è configurato come un bambino possibile, che ha tutte le occasioni, nel bene e nel male, di venir educato secondo natura, lungo le linee di una storia variata, per itinerari di romanzo, dove il racconto è sgombro di metafore e l'infanzia, di cui non si dà memoria autobiografica<sup>93</sup>, sembra emanciparsi dal dominio retorico, ritornando a un in sé e per sé, che lo redime dalle alienazioni della parola altrá.

Il progetto socioeducativo di Rousseau esordisce assegnando all'*enfant* la sua *collocazione* in questo mondo: "l'umanità ha il suo posto nell'or-

<sup>93</sup> Cfr. il passo di Rousseau ne *Les confessions* (in J. J. Rousseau, *Ouvres complètes*, vol. I, Pléiade, Gallimard, Paris 1959, p. 8) in cui egli dichiara: "J'ignore ce que je fis jusqu'à cinq ou six ans".

dine delle cose; l'infanzia ha il suo luogo nell'ordine della vita umana. Occorre considerare l'uomo nell'uomo e l'infanzia nell'*enfant*<sup>94</sup> "è la natura [stessa la quale] vuole che i bambini siano bambini prima di essere uomini [...] L'infanzia ha delle maniere di vedere, di pensare, di sentire che le sono proprie"<sup>95</sup>, e tale principio culmina nel vecchio adagio "rispettate l'infanzia"<sup>96</sup> perché come ogni momento della natura "ogni età, ogni stato della vita ha la sua perfezione peculiare, quella specifica maturità che le è propria"<sup>97</sup>. Si tratta però di un principio nuovo, difficile da calare nella pratica in quanto "noi non sappiamo mai metterci al posto dei bambini, non entriamo mai nelle loro idee, ma attribuiamo loro le nostre"<sup>98</sup>, fino ad arrivare, nella prefazione dell'*Emilio*, alla frase "i piú saggi... cercano sempre l'uomo nel bambino, senza pensare a ciò che l'uomo è prima di essere uomo"<sup>99</sup>.

Rousseau enuncia questi principi ed è convinto che essi valgano in generale; ma è altrettanto persuaso che essi vadano verificati nel dettaglio e nella loro fenomenologia piú specifica durante la crescita. La soluzione migliore sarebbe quindi uno studio attento, particolareggiato, che l'*Emilio*, progetto pedagogico-sociale piú che trattato di psicologia, anticipa solo in minima parte<sup>100</sup>. Allora l'auspicio è che altri, ben diversamente saggi dai contemporanei<sup>101</sup>, leggano la natura fedelmente, per descrivere quel ritratto attendibile dell'infanzia che fonda ogni costruzione sociale: "vorrei che un uomo giudizioso ci desse un trattato dell'arte di osservare i bambini"<sup>102</sup>. In attesa di questa osservazione sistematica, Rousseau guarda a Emilio come a un "modello"<sup>103</sup> affatto teorico di infanzia, ma nella descrizione del quale sono ormai, consapevolmente, cadute le impalcature metaforiche. A un modello quindi, che è "un sistema, costruito, visualizzato, o immaginato che sia, o privo di queste caratteristiche, che ha la proprietà di rendere *predittiva* una teoria"<sup>104</sup>, nel senso che propone nuove ipotesi esplicative circa un insieme di fenomeni, ipotesi che hanno poi bisogno di un controllo empirico. Anche se la realtà dentro la quale si svolge l'itinerario del bambino Emilio verso l'età adulta è uno scenario spaziale fortemente metaforizzato ("stati", "posti", "prima", "dentro" sono termini traslati

<sup>94</sup> J. J. Rousseau, *Emile*, in *Ceuvres complètes*, cit., vol. IV, 1969, p. 303. La traduzione di questo come dei passi seguenti è mia.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 319.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 343.

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 418.

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 343.

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 242.

<sup>100</sup> *Ibidem*.

<sup>101</sup> *Ivi*, p. 342.

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 475.

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 266.

<sup>104</sup> M. Hesse, *Modelli e analogie*, cit., p. 55.



usati con grande frequenza), le metafore relative all'infanzia sono rare e succinte<sup>105</sup> e si inquadrano in un discorso che ha punte antimetaforiche<sup>106</sup> e richiama continuamente al dato verificabile.

Osservazione vs. metafora, studio condotto seguendo la natura vs. retorica, quindi, che soli consentono di ricondurre l'infanzia a se stessa, alla sua salute, alle sue promesse: "la natura vuole che i bambini siano bambini prima di essere uomini. Se vogliamo pervertire questo ordine, produreremo dei frutti precoci che non avranno né maturità né sapore e non tarderanno a corrompersi"<sup>107</sup>. E se anche l'*enfant* è debole e si ammala facilmente<sup>108</sup>, tale invalidità è tangibile<sup>109</sup> e non affermabile solo in base a dei credo teologici che si esprimono in metafore: è l'insieme dei malanni infantili, osservabili, curabili, prevenibili<sup>110</sup>, sono delle impotenze, delle dipendenze altrettanto constatabili<sup>111</sup>.

L'*enfant* Emilio è quindi un modello dettagliato, che si propone come guida per esperienze e osservazioni altrettanto e più dettagliate nella concretezza dei vari *enfants*. Tale osservazione ha avvii diversi: ora si tratta di seguire il sostegno della medicina<sup>112</sup>, ora le testimonianze di popoli lontani e incorrotti<sup>113</sup>, ora le esperienze di Rousseau stesso<sup>114</sup>. Non basta: nella maggior parte dei casi e via via che dal neonato si passa al bambino e che questi cresce, l'esperienza segue lo stile di una vera e propria sperimentazione: la si provoca in via pedagogica e se ne constatano gli esiti<sup>115</sup>. Ma si tratta ancora di un'osservazione raccontata, raccomandata e non praticata, perché Rousseau la esige ma non l'esercita, o meglio l'attua poco e, in modo non sistematico e quasi solo per via indiretta<sup>116</sup>, la propone come programma futuro obbligatorio, ma per conto suo si limita "a darsi un allievo immaginario e a supporre l'età, la salute, la conoscenza e i talenti adatti per lavorare alla sua educazione e a metterla in atto dal momento

<sup>105</sup> Uno dei rari esempi è il seguente: "l'anima [del bambino] incatenata negli organi imperfetti e formati solo a metà, non ha nemmeno il sentimento della propria esistenza" (*Emile.*, p. 279 sg.).

<sup>106</sup> Ad es. a p. 288 Rousseau dichiara che "quando Hobbes diceva che il cattivo è un bambino robusto, si contraddiceva".

<sup>107</sup> *Ivi*, p. 309.

<sup>108</sup> *Ivi*, p. 259: "quasi tutta la prima infanzia è malattia e pericolo".

<sup>109</sup> *Ivi*, p. 108: "quasi la metà dei bambini che nascono muore prima degli otto anni".

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 259: "i denti che spuntano fanno male; coliche acute provocano convulsioni; tossi ostinate li [i bambini] soffocano; i vermi li tormentano; la plethora corrompe il loro sangue; fermenti vi provocano pericolose eruzioni".

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 247: "nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forze; nasciamo privi di tutto e abbiamo bisogno di essere assistiti".

<sup>112</sup> *Ivi*, pp. 271 sgg. e 371 sgg.

<sup>113</sup> *Ivi*, pp. 6 sgg., 262 sgg., 278 sgg.

<sup>114</sup> *Ivi*, pp. 283 sgg. e 286 sgg.

<sup>115</sup> Si pensi all'episodio del giardiniere Roberto, *ivi*, p. 331 sgg.

<sup>116</sup> *Ivi*, pp. 283 sgg. e 286 sgg.

della sua nascita a quello in cui, diventato uomo fatto, non avrà bisogno di altra guida che se stesso. Questo metodo sembra utile per impedire a un autore che non ha fiducia in se stesso di smarrirsi in visioni, in quanto non appena si allontana dalla pratica ordinaria, non deve se non fare la prova sulla sua propria pratica, sul suo pupillo; allora egli avvertirà ben presto — o sarà il lettore a farlo per lui — se egli segue i progressi dell'infanzia e il cammino naturale del cuore umano" <sup>117</sup>. In ogni caso, lungo il filo della natura, nell'ambiente asettico e spopolato in cui vive Emilio, si crea un laboratorio *life like* dove le metafore dimostrano il loro valore accessorio e l'illustrazione sempre più minuziosa del modello funge da propeudeutica per un'osservazione spregiudicata e diretta di bambini reali, per una loro liberazione dal dominio della retorica.

Questa emancipazione è anche possibile perché nel primo libro dell'*Emilio* si tenta di sciogliere la metonimia litotica di in-fanzia, in quanto incapacità di parlare, e ci si avvia ad abolire l'impedimento di fondo a un discorso proprio sul non-adulto. Nella descrizione del primo anno di vita non solo l'infanzia è inetta al linguaggio, ma lungo tutto il libro sappiamo che il bambino è un essere che sa parlare e che è dotato di una sua lingua, anche se indecifrabile agli adulti, anzi che "parla" quella lingua naturale e universale che precede i linguaggi artificiali, diversi e intraducibili tra di loro, che sono propri degli uomini che vivono nella cultura: "si è cercato sovente se c'era una lingua naturale e comune a tutti gli uomini; senza dubbio c'è ed è quella che i bambini parlano prima di saper parlare. Si tratta di una lingua non articolata, ma con accenti, sonora, intelligibile. L'uso delle nostre lingue l'ha fatta trascurare sino al punto di dimenticarla del tutto" <sup>118</sup>. Qui il modello è già superato in quanto questa parola puerile si dimostra all'osservazione: "studiamo i bambini e ben presto la riaprenderemo da loro" <sup>119</sup>. Ma è l'unico caso in cui Rousseau si confronta con la realtà e all'*enfant* Emilio sostituisce gli innumerevoli *enfants* incontrati nella sua esistenza; per il resto il bambino di cui si parla quando ha acquisito il linguaggio del suo *gouverneur* è ancora una volta un soggetto parlato. Dopo aver fatto piazza pulita di metonimia, litote, metafora, il richiamo all'osservazione per il cui tramite si tenta di riscattare l'infanzia fino a farla diventare realtà positiva e ricondurla a se stessa, non viene compiutamente soddisfatto ed Emilio resta un modello che costituisce sì la pregiudiziale di un'osservazione futura, che però non avviene nel corso del romanzo, di un'osservazione di cui Rousseau pone alcune premesse, ma non offre gli attrezzi né una compiuta fondazione concettuale. Se anche un primo avvio all'in sé dell'infanzia viene prospettato con chiarezza, riabili-

<sup>117</sup> *Ivi*, p. 264 sg.

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 285.

<sup>119</sup> *Ibidem*.

tando la sua parola originaria e esigendone l'ascolto, tale avvio si dissolve nel corso dell'*Emilio* e lascia scarse indicazioni per una sua ripresa. Al di là del romanzo, che non è un trattato di educazione<sup>120</sup>, è pur sempre un *plan en général*, fuori da ogni "applicazione particolare"<sup>121</sup>, tali indicazioni vanno inseguite, sovente con fatica, nelle pedagogie all'*Emilio*<sup>122</sup>, nelle esperienze educative libertarie che hanno ritmato due secoli di iniziative formative in nome dell'infanzia, e nelle psicologie che (da Claparède a Wallon a Piaget), in nome di un'osservazione diretta del bambino, si sono proposte come innovative sia sul piano della strumentazione procedurale che delle definizioni teoriche.

#### 4. Ricaduta nella retorica

Nel clima della Ginevra di Boret e di Claparède attenta al bambino, in un'ottica di ricostituzione scientifica di quell'infanzia che filosofie impraticabili avevano sottratto alla dimensione umana, l'opera di Piaget sembra riprendere il messaggio dell'*Emilio* e costruire infine quegli strumenti osservativi che Rousseau aveva auspicato per verificarne, precisarne, integrarne il modello, per dargli quella realtà che da secoli attendeva. Psicologia che si dichiara verificata nell'osservazione<sup>123</sup>, quella piagetiana appare una storia nuova e completa dell'infanzia restituita a se stessa, per cui c'è rispetto, curiosità, valorizzazione. L'ampia parabola della liberazione dal dominio retorico e del ritorno in sé sembra concludersi in una psicologia del bambino per eccellenza<sup>124</sup>, che ne studia spregiudicatamente lo sviluppo, le condotte, le alterità rispetto all'adulto. Anche per Piaget il rischio dell'adulatomorfismo è grande e va evitato con cura<sup>125</sup>, e anche lo psicologo svizzero prende le mosse dallo studio del linguaggio infantile<sup>126</sup>, cui riconosce caratteristiche peculiari e cui annette valore elettivo per la conoscenza della mente infantile. Un *enfant* che parla, insomma, e che viene fatto parlare con una tecnica (quella del metodo clinico<sup>127</sup>) che, con diverse varianti, rimarrà

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 242.

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 243.

<sup>122</sup> Per tutte si veda A. Galante Garrone, *G. Romme, storia di un rivoluzionario*, Einaudi, Torino 1959, spec. p. 116 sgg.

<sup>123</sup> Cfr. in J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino 1966, p. 6, l'affermazione: "ogni ricerca sul pensiero infantile deve partire dall'osservazione".

<sup>124</sup> J. Piaget, *Intervista su conoscenza e psicologia*, Laterza, Bari 1978, p. 31: "per condurre questa ricerca, si è occupato soprattutto, o esclusivamente, di bambini? R. Esclusivamente".

<sup>125</sup> Cfr. J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1970, p. 70.

<sup>126</sup> J. Piaget, *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze 1962, I ed. 1923.

<sup>127</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo*, cit., p. 10 sgg.

una delle procedure piagetiane per antonomasia<sup>128</sup>: questo l'oggetto di una psicologia del e per il bambino.

Ma quella piagetiana è, per molti aspetti, una psicologia genetica: non ultimo perché si evolve e si trasforma, e proprio rispetto al bambino e alla sua autonomizzazione dalla retorica, la genesi dei testi piagetiani induce a cautela. Anzitutto la considerazione del linguaggio infantile varia radicalmente, perché da uno studio intensivo nei primi testi, essa perde progressivamente importanza nell'analisi della realtà infantile<sup>129</sup>, fino ad essere svalutata in quelle più mature, come strada di accesso alla mente del bambino<sup>130</sup>, e non più osservata. L'*enfant* si ripresenta quindi ben presto, anche nei testi piagetiani, come il non-parlante su cui si fa discorso, ma che perde una parte importante della sua dimensione osservabile, che è appunto la parola; egli viene ricacciato nell'infanzia e la prima e fondamentale cattura retorica, la metonimia con valore litotico, si ricostruisce, rendendo possibili, per un'ennesima volta nella storia del bambino, altre, molteplici operazioni di disconferma. Di fatto, nella pagine piagetiane, il bambino appare sempre meno come un essere osservabile e sempre più come un caso, un esempio di una realtà che, nella storia del singolo e dell'umanità, rappresenta la connessione fra biologia e cultura, tra natura e civiltà; come illustrazione di una regola più generale — quella della sutura fra i vari ordini del mondo — non sempre facile da dimostrare, ancora più disagiata da verificare, che pertanto abbisogna di mediazioni, avvii, "casi" su cui poggiare il discorso. Luogo elettivo dello studio dei rapporti fra innato e acquisito<sup>131</sup>, caso emblematico della continuità fra biologia e psicologia, sempre più sottolineata nei testi piagetiani<sup>132</sup>, il bambino perde valenza osservativa e diventa il nucleo di traduzioni e traslazioni lessicali dal dizio-

<sup>128</sup> Si veda uno dei testi più recenti dello psicologo svizzero che è la già citata *Intervista*, pp. 38 sgg. e 185 sgg.

<sup>129</sup> Una negazione esplicita si ha già nella prefazione della III ed. di *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1958, p. VIII.

<sup>130</sup> Si veda il già citato testo di Piaget e Inhelder, *La psicologia del bambino*, p. 105 sg.: "non [si deve] limitarsi all'insieme dei discorsi spontanei infantili, di cui l'esperienza mostra che l'interpretazione non è sempre facile" e che non sono comunicativi nel senso che il bambino non riesce a mettersi dal punto di vista dell'interlocutore.

<sup>131</sup> J. Piaget, *Problemi di psicologia genetica*, in J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 1967, p. 122.

<sup>132</sup> J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, nel testo omonimo, cit., p. 11: "lo sviluppo psichico, che comincia con la nascita e termina con l'età adulta, è paragonabile alla crescita organica; come quest'ultima, consiste essenzialmente in un cammino verso l'equilibrio. Infatti così come il corpo è in evoluzione sino ad un livello relativamente stabile, caratterizzato dal compimento della crescita e della maturità degli organi, analogamente possiamo concepire la via mentale come evolventesi in direzione di una forma di equilibrio finale rappresentato dalla mente adulta". Si veda anche nell'*Intervista*, cit., p. 10: "Credo che non esista alcun limite fra vitale e mentale, o fra biologia e psicologia".

nario della biologia a quello della psicologia. Da accomodamento, aggiustamento, adattamento, assimilazione, equilibrio, vocaboli centrali nella descrizione della sua condotta, si passa, infatti, nell'illustrare la genesi dei comportamenti infantili, a termini di origine ancor meno antropica e di derivazione fisica, quali campo, centramento e decentramento, conservazione, costanza, energia invariante, isomorfismo, meccanismo, operazione; di matrice cibernetica quali reversibilità; di uso matematico quali gruppo, raggruppamento e transitività. Il tutto nel quadro di una realtà che procede ritmata per stadi, livelli, fasi, periodi.

In questo intrico di analogie e di metafore, l'*enfant* scompare alla vista di chi l'osserva e diventa microcosmo delle ipotesi di spiegazione della realtà antropica e biologica, realtà miniaturizzata e affatto teorica nella quale si riescono a cogliere i moti di crescita della natura/cultura, e si possono scorgere meglio che non in altre parti, perché qui ci si trova al limite della parola, non disturbati da essa, ma sicuri che di lì a poco si realizzerà, o comunque si sta già realizzando<sup>133</sup>. In questo tessuto che testimonia dell'unitarietà del mondo, dai suoi momenti più inerti a quelli più creativi, il bambino diventa l'osservatorio — ma non l'osservato — più comodo per studiare il passaggio tra l'animale e lo scienziato<sup>134</sup>, fino ad arrivare, negli scritti più recenti dello psicologo svizzero, a non parlare quasi più col bambino, scotomizzando una parte essenziale della sua identità<sup>135</sup>. L'universo infantile piagetiano perde progressivamente di parola e di osservabilità, spersonalizzandosi a favore di un *enfant* che viene assimilato a varie manifestazioni del regno naturale da un lato, e solo più raramente riscattato a "modello", tutto sommato retorico, di quella creatività scientifica cui Piaget dice di ispirarsi: "l'ideale che personalmente cerco di realizzare [è] restare bambini fino alla morte. L'infanzia è la frase creativa per eccellenza"<sup>136</sup>.

Fra questi estremi, esempio da un lato, modello dall'altro, l'infanzia ancora una volta si dissolve. Nella meno vistosa, ma non per questo meno insidiosa metaforizzazione del testo piagetiano, essa perde parola, e si parcelizza e complica insieme, diventando un meccanismo intricato e poco identificabile, che via via "interiorizza" le sue azioni, le traduce in "operazioni" di pensiero, immagini, rappresentazioni, simboli, mosso da un *drive* verso un equilibrio sempre più pregnante, caso e illustrazione di una realtà divaricata di cui si cercano le suture. E se anche Piaget afferma di non aver

<sup>133</sup> J. Piaget, *Intervista*, cit., p. 94 sgg.

<sup>134</sup> *Ivi*, p. 34 sg.

<sup>135</sup> I bambini — soggetti di esperimento — hanno un nome abbreviato solo nei primi testi piagetiani; in quelli più recenti rimane solo l'indicazione dell'età, o nemmeno quella. Si veda nella già citata *Intervista*, l'Appendice, a p. 185 sgg., dove tre nomi compaiono nel titolo, ma non sono identificabili nelle risposte.

<sup>136</sup> J. Piaget, *Intervista*, cit., p. 105.

mai perso di vista il bambino nella vicenda della sua teoria<sup>137</sup>, e di fatto le sue ricerche sono sempre svolte con soggetti bambini<sup>138</sup>, si tratta di bambini studiati progressivamente in modo sempre più parziale: attraverso colloqui<sup>139</sup> che fanno sempre meno i conti con dei piccoli che vivono in realtà sociali e culturali meno elitarie<sup>140</sup>, e con interviste che diventano sempre più direttive e suggestive e lasciano scarso spazio alla parola infantile<sup>141</sup>; infine, con bambini-infanti, che non parlano, ma toccano, spostano, maneggiano, disegnano per tempi brevi, in situazioni sempre meno naturali.

Gli inviti di Rousseau a osservare l'infanzia sono rimasti, ancora una volta, lettera morta, perché per Piaget la psicologia del bambino diventa ben presto funzione e parte di una più dilatata psicologia genetica, di cui costituisce sí un capitolo fondamentale, ma pur sempre una parte<sup>142</sup> e il bambino finisce col diventare occasione di una conoscenza più comoda, dinamica, evidente, di un mondo a lui circostante, che è assai più complesso e a lui differente. Non basta: l'infanzia subisce, in questo processo, una non meno forte metaforizzazione. Infatti, sia da un lato le si applicano apposizioni e attributi desunti dal mondo naturale, queste analogie non le vengono tolte successivamente per una sua migliore conoscenza osservativa; al contrario, lasciandola impigliata in queste sovrastrutture analogiche, la si usa nello stesso tempo anche come foro per operazioni metaforiche assai dilatate, relative a dimensioni e aspetti del *continuum* della realtà antropica e fisica, che si vogliono spiegare attraverso l'analogia, l'esempio

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 60.

<sup>138</sup> *Ivi*, p. 31 sgg. Pur riferendosi a ricerche fatte con bambini, i testi di epistemologia genetica di Piaget e dei suoi collaboratori parlano poco di *enfants*. Prova ne sia che nel testo-schedario di queste opere che è il *Dictionnaire d'épistémologie génétique* di A. M. Battro (D. Reidel, Dordrecht 1966), le voci *enfance* e *enfant* non esistono.

<sup>139</sup> Si vedano i già citati *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo* e *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*.

<sup>140</sup> Si vedano, per tutte, le obiezioni mosse al metodo clinico di Piaget da H. Wallon ne *Le origini del pensiero nel bambino*, vol. 1, La Nuova Italia, Firenze 1970, p. 13 sgg.

<sup>141</sup> Si veda l'intervista condotta con tre bambini da una collaboratrice di Piaget e riportata nell'Appendice alla più volte citata *Intervista*, p. 185 sgg.

<sup>142</sup> J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, cit., p. 8 sg.: "la psicologia infantile studia il bambino in sé e per sé, nel suo sviluppo mentale... Il termine 'psicologia genetica' si riferisce allo sviluppo individuale (ontogenesi) [...] Si potrebbe essere tentati di considerare sinonime le espressioni 'psicologia infantile' e 'psicologia genetica', se un'importante sfumatura non le differenziasse; mentre la psicologia del bambino studia quest'ultimo in sé e per sé, attualmente si tende, per contro, a chiamare 'psicologia genetica' la psicologia generale [...] ma proprio in quanto cerca di spiegare le funzioni mentali attraverso la loro modalità di formazione, dunque attraverso il loro sviluppo nel bambino [...] Ci metteremo dunque [...] dal punto di vista della psicologia genetica soprattutto: all'interesse che il bambino presenta per sé, si aggiunge il fatto che il bambino spiega l'uomo nella stessa misura in cui l'uomo spiega il bambino, e spesso di più, poiché se il primo educa il secondo attraverso multiple trasmissioni sociali, ogni adulto, anche se creatore, ha nondimeno cominciato con l'essere bambino e ciò sia ai tempi preistorici che ai giorni nostri".

e l'illustrazione dell'infanzia<sup>143</sup>. La retorica d'infanzia finisce pertanto col diventare ancora piú pesante, nelle pagine piagetiane, perché se il bambino metaforizzato è a sua volta, istituito a modello semibiologico della realtà nel suo complesso, si tratta di un modello in sé poco noto e quindi, a sua volta, bisognoso di essere osservato, ma nel contempo tolto a possibilità osservative e di identificazione sociale e culturale<sup>144</sup>. Non recuperato nemmeno in un progetto educativo, per il quale lo psicologo svizzero ha sempre dichiarato insofferenza<sup>145</sup>, il bambino riammutolisce in un'ennesima e piú drammatica cattura discorsiva, da cui non sembra esserci scampo.

Foucault ha parlato di "misera dell'infanzia"<sup>146</sup>, alienata dal suo corpo e dalla sua sessualità. Ma a monte di tale estraneazione ve ne è una ancora piú radicale: quella di non essere in sé sul piano del discorso, di esser stata finora scarsamente o per nulla denotabile fuori dal registro analogico, anche quando si afferma che di infanzia si parla "scientificamente", e soprattutto quella di essere spogliata di parola. Si deve considerare definitivo tale giudizio, oppure si può ipotizzare un ritorno dell'infanzia a se stessa, attraverso parole e discorsi, incontri e mediazioni che non l'esautorino, deprivino, annullino? Il problema è allora duplice. Da un lato è opportuno uno scavo nell'uso dell'infanzia come foro e non solo come tema di metafore, allo scopo di vedere ciò con cui essa si connette e di cui agevola l'intelligenza. Si tratta di un lavoro che offre indicazioni che arricchiscono l'idea di infanzia, la fanno parlare se non di sé, pur sempre d'altro, le ridanno una capacità di dire che, lo si è visto, raramente le viene riconosciuta.

Ma c'è, accanto a questa via lunga e sofisticata, un'altra possibilità meno raffinatamente teorica, di dare parola all'infanzia ed è quella di un approccio ad essa al di là di figure retoriche, inteso a parlarne consentendole risposta, permettendole comunicazione oltre che nel verbo anche nel gesto e nel segno<sup>147</sup>, nel movimento e nel cammino<sup>148</sup>, nel silenzio e nel sinto-

<sup>143</sup> J. Piaget, *Intervista*, cit., p. 63 sgg.: "Forse non bisogna eccedere nel parallelismo tra la storia e lo sviluppo individuale; in linea di massima tuttavia, si danno indubbiamente delle tappe identiche; nella storia, bisogna pur cominciare dalle tecniche materiali, prima di arrivare alla riflessione, alla rappresentazione e alla spiegazione scientifica. Nel campo della casualità [...] ad esempio, le prime spiegazioni dei presocratici, dei primi fisici greci, sono molto simili a ciò che si osserva nel bambino quando comincia a capire che la materia si conserva, che lo zucchero sciolto è costituito da tante particelle che continuano a esistere nell'acqua, e che se si riunissero tutte queste particelle, si riatterrebbe lo zucchero."

<sup>144</sup> J. Piaget, *Intervista*, cit., p. 33: "il bello, nel bambino, consiste [...] nel trovarci sempre un individuo che parte da zero".

<sup>145</sup> *Ivi*, p. 125: "non ho alcuna opinione in fatto di pedagogia".

<sup>146</sup> M. Foucault, *Dalle torture alla cella*, Lerici, Cosenza 1979, p. 138.

<sup>147</sup> Si vedano i testi di Benjamin citati ai nn. 4 e 5.

<sup>148</sup> Si vedano i testi di F. Deligny citati nel saggio di A. Pioli, *Teratologie d'infanzia*, infra.

mo<sup>149</sup>, e dando spazio e diritto a tali linguaggi. Questo implica l'abbandono di una tecnica di parola acculturante in cui irretire l'infanzia, l'esercizio di un udito raffinato, in una prospettiva di mutua costruzione — adulti e non-adulti — di competenze espressive e comunicative dove il registro non sia quello della sorveglianza e della cattura, ma quello della reciproca erogazione e dello scambio, del riconoscimento di messaggi e sintomi espressivi in codici assai variegati, della legittimazione di suoni e di pause come dotati di qualità informativa. Ma tutto ciò comporta revisioni, smentite di immagini obsolete e resistenti di uomo e di storia e istituzione di idee nuove di individuo e collettività, della sua genesi e della sua preistoria, negazione di vie tradizionali di approccio, e soprattutto convincimento che al di là del tenace velo metaforico e retorico che copre l'infanzia, esiste una realtà alla quale vanno dati strumenti per non essere alienata al suo nascere e per non riprodurre senza variazioni un'età adulta che cerca risarcimento alla sua estraneazione puerile, impedendo all'infanzia di testimoniare se stessa. E comporta soprattutto pratiche d'incontro con il bambino, con *enfants* reali e stimolazione e lettura della realtà che questi, direttamente, ci offrono; messa in questione della stereotipia dello squilibrio e dell'unidirezionalità della comunicazione fra adulto e immaturo, e acquisizione di una spregiudicatezza d'ascolto nonché del coraggio di rimettere in questione l'assolutezza della nostra parola e dei suoi ormai consumati poteri.

<sup>149</sup> Si vedano, oltre ai testi di Deligny, anche M. Mannoni, *Il bambino, la sua "mattia" e gli altri*, Angeli, Milano 1973, spec. p. 46 sgg., e M. Mannoni, G. Seligmann, *Pedagogia deistituzionalizzata del "diverso"*, Angeli, Milano 1981, passim.



#### RINGRAZIAMENTI

Ringraziamo i giornali da cui sono tratti gli articoli e in particolare **Aut Aut** Metafore d'infanzia, n°191-192, settembre-dicembre 1982, AA.VV. Un grazie a Fabio e Rosaria per le fotocopie, a Stella e Silvia per la veste grafica e a Peppina da Letta (Antonietta), che ha permesso la realizzazione di questo numero mettendo a disposizione la casa.

La Redazione: Maura da Bianca, Maia da Peppina e Elena, isTERI da Rosaria, anTHEÓS da vioLETA e antiGONE\*. Autunno 2614\*\*.

DONNE E RAGAZZI CASALINGHI, dispensa di pratiche ludiche, n°D/d, autunno 2614 (2002) – Supplemento a AAM TERRA NUOVA, n°179 – Novembre 2002  
Registrazione: Tribunale di Firenze, n°3287 del 13/12/1984 – Direttore responsabile: Mimmo Tringale – CP 199, via Ponte di Mezzo, 1 – 50127 Firenze

**Movimento degli Uomini Casalinghi:** c/o Legambiente – Gruppo d'Acquisto Città del Sole  
via Padova, 29 – 20127 Milano – Tel. 02/28040023 – Fax 02/26892343

\* Nota: Questi sono i nomi che ciascuna si è data. Una delle nostre pratiche per liberarci dall'ideologia patriarcale è l'autodeterminazione dell'identità fondata sulla riconoscenza verso la madre e chi si prende cura dell'infanzia. Per approfondire questa tematica rimandiamo alle pubblicazioni precedenti, in particolare "homo casalingus" [primavera 2601 (1989)].

\*\* Nota: Facciamo partire l'anno nuovo dal 21 marzo, cioè dall'equinozio di primavera e la cronologia storica dalla fondazione del Tiaso di Saffo. Per comprendere quest'altra pratica di liberazione dall'ideologia patriarcale invitiamo a leggere la pubblicazione: "Saffo e Carla Lonzi" (Quaderni dei ragazzi casalinghi n°10, primavera 2607-1995).



# Emilio, un capostipite

## L'infanzia interminabile. Note sulla fondazione della pedagogia sociale

di Alessandro Dal Lago

Così dunque nella società organizzata ognuno violenta l'altro attraverso l'onnipotenza dell'organizzazione, ognuno è materia e forma, schiavo e padrone ad un tempo per ciò che la comune convenienza a tutti comuni diritti conceda ed imponga comuni doveri. L'organizzazione è onnipotente ed è incorruttibile perché consiste per la deficienza del singolo e per la sua paura. E non c'è maggior potenza di quella che si fa una forza della propria debolezza. Il singolo che per la sua sicurezza vive la sua vita nel modo sociale..., e s'è adattato alla forma sociale, è geloso di questa in ragione appunto della *debolezza* con la quale vi s'è affidato, geloso com'è geloso il creditore della propria cambiale; che se ha fatto tanto d'accettarla e d'affidarle il suo avere, dipende con la vita da quel pezzo di carta.

Michelstädter, *La persuasione e la retorica*

1. Animali, bambini e primitivi sono giustificazioni di un potere inevitabile. Come nella nozione di gregge è implicita l'idea del pastore, così gli esseri privi di parola, viventi ma incoscienti, rimandano a un principio di guida e di organizzazione, a un potere creatore di linguaggio. Diversamente però da chi introduce ai misteri o trascina all'azione collettiva, il pedagogo — fin dalle origini — è una figura profana, priva di fascino naturale e quindi di autorità. Di conseguenza, deve agire nella penombra, muoversi nella discrezione del linguaggio privato. Precursore dello psicanalista, il pedagogo è un despota che, nel mondo chiuso e segreto della relazione educativa, costituisce un gioco linguistico a senso unico, un gioco di cui egli solo conosce, e conoscerà sino alla fine, le regole. La natura di questo gioco è necessariamente paradossale. Una relazione impari, *one up/one down* — come dice la pragmatica della comunicazione — si svolgerà *come se* gli interlocutori si affrontassero alla pari. Emozioni che si addico-



no ad esseri liberi saranno richieste agli allievi — non quella però di conoscere la natura del rapporto. Infinitamente più onesto della pedagogia occidentale, l'insegnamento Zen riconosce nella relazione maestro-allievo un inganno, anche se a fin di bene. I paradossi Zen si sciolgono quando l'allievo è capace di sottrarsi alla relazione, di metacomunicare, spezzando simbolicamente il bastone del comando sulla testa del maestro. Nel discorso pedagogico, invece, il potere che ha istituito la relazione dovrà mantenersi implicito, manifestarsi come naturale corollario dell'autorevolezza — e non questa di quello. In tale inganno costitutivo, che educa alla subordinazione, Nietzsche ha visto il potere corruttore di Socrate, prototipo del pedagogo: educazione che non è *esempio*, dono e rivelazione di un'autorità naturale, ma intrigo, cattiva seduzione, spacciare per autorità ciò che è solo forza, fondare cioè l'addomesticamento<sup>1</sup>.

Animali, bambini e primitivi hanno in comune l'assenza di parola. Ecco dunque che si parlerà per loro parlando di loro. Paradosso che pesa da sempre sulle scienze umane, rendendo progressivamente vani i tentativi di restituire a questa materia vivente, ma inespressiva, una parola originaria. Nessuno più di Rousseau si è agitato nella gabbia dell'infanzia originaria e dei suoi paradossi. Una natura primitiva corrotta o dissolta dai costumi sociali e dalla falsità. Oppure una natura felice ma debole, soggetta ai rischi della corruzione universale. Come recuperarla, se non ricostituendola con i pazienti artifici dell'allevatore? Ed ecco l'istitutore, questa figura onnipotente che subentra alla figura sospetta e insicura della madre, inventare un fantoccio (Emilio, l'uomo *naturale*), seguirlo dall'allattamento al matrimonio, ricreare insomma nella serra le condizioni naturali di crescita — non a caso tutto l'affare si svolge in campagna. Com'è stato possibile non vedere in Emilio, questo nostro capostipite, il modello dell'essere addomesticato, animale, bambino, primitivo? Come sempre, si parla qui di una relazione di potere, non dei contenuti apparenti del rapporto pedagogico, e tantomeno della natura dell'educando. Ma Rousseau è il caso limite, e testimonianza più sincera di altre, di un grande movimento di riproduzione della natura.<sup>2</sup> L'illuminismo conosce la natura soprattutto come assenza di costumi e di parola, quindi come recipiente in cui si potranno versare linguaggi, genealogie, costumi immaginari, progetti e utopie. Natura come assenza: il grande scacco delle scienze umane era iscritto nella loro nascita, in questo processo di scoperta che non era altro che fondazione, in questo tono di allevatori che pretendono sinceramente di riprodurre la vera voce degli animali addomesticati. Dopo due secoli ne è

<sup>1</sup> F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano 1977, p. 89 sgg.

<sup>2</sup> Per un'introduzione generale all'opera di Rousseau, e in particolare ai temi della sincerità e della naturalezza, rimando agli eccellenti lavori di J. Starobinski: *L'occhio vivente*, Einaudi, Torino 1975 e *La trasparenza e l'ostacolo*, il Mulino, Bologna 1982.

conseguita una tristezza senza fine. Ai tropici l'etnologo scopre la sua miseria — i selvaggi gli si rivelano come caricature petulanti, accattoni, ora che la marea occidentale si è ritirata<sup>3</sup>. E il rimorso è universale, diventa il nuovo stile delle scienze umane: sono gli antropologi a denunciarsi, i pedagoghi a liberare la loro triste scienza dai miti costitutivi, gli psichiatri a disseppellire la verità della follia. Tutte versioni critiche delle scienze umane, un affannarsi a dissolvere i vecchi contenuti — senza che sia mai discussa quella relazione originaria, la costituzione di soggetti e oggetti uniti da un laccio a senso unico, che sola permette il discorso, e quindi anche il rimorso e la critica.

La logica dell'addomesticamento può essere dipanata. Se si parte dal paradosso della relazione costitutiva, si potrà spiegare la fortuna, a partire dal XVII secolo, della metafora dell'infanzia e delle sue molteplici applicazioni. Si tratta in realtà di due metafore che convergono verso un radioso futuro comune. L'infanzia è una condizione naturale, è al tempo stesso incorrotta ma corruttibile, quindi meraviglioso materiale per la fondazione dei nuovi costumi, per un'educazione individuale e collettiva...<sup>4</sup> D'altra parte la società, questo nuovo oggetto per la filosofia politica, bisognosa di cure, di affetti e di fermi orientamenti non è forse come l'infanzia? Esseri infantili, pigolanti, disordinati, ignari vi si agitano, reclamando, mentre ancora la vecchia autorità sta declinando, nuove guide, nuovi sistemi di soddisfazione, saperi, costituzioni, leggi. Per comprendere il costituirsi, nell'età moderna, della pedagogia quale ancora sopravvive, con le sue discrete brutture e i suoi inganni a fin di bene, bisogna comprendere la cornice più ampia, l'educabilità del mondo sociale, la costituzione dei soggetti in infanti, la trasformazione dei cittadini in educandi<sup>5</sup>. Perché mai Rousseau avrebbe dovuto scrivere, insieme al *Contratto sociale*, i suoi interminabili romanzi educativi? Come spiegare, accanto alla *Critica della ragion pratica*, la presenza di un'*Antropologia pragmatica* e di una *Pedagogia*? L'infante che accede alla parola, come il soggetto che non ha acquistato dignità politica, gode del singolare attributo della presenza e dell'assenza: presente nella sua corporeità, recipiente in cui permangono tracce di un'inquietante naturalezza (nei rapporti con l'animalità, nell'essere vincolato alle funzioni più basse — proprio come il soggetto sociale), egli è tuttavia un essere sociale virtuale. In questa doppiezza hanno origine le definizioni apparentemente bislacche e contraddittorie della sua natura: animali-

<sup>3</sup> C. Lévi-Strauss, *Tristi tropici*, Il Saggiatore, Milano 1960, p. 130 sgg.

<sup>4</sup> Per il rapporto tra immaginario sociale e pedagogia nel XVIII secolo e durante la Rivoluzione cfr. B. Bacsko, *Former l'homme nouveau... Utopie et pédagogie pendant la Révolution française*, "Libre", 8, 1980, p. 89 sgg.

<sup>5</sup> Sul problema della pedagogia sociale in rapporto all'infanzia politica cfr. H. Arendt, "La crisi dell'educazione" in *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze 1970.

tà senza guida o materia indifferente, ostinazione o malleabilità, vizio o innocenza, schiavitù e libertà. Definizioni valide per ogni essere privo di parola, in cui l'uomo civilizzato trova le ragioni di un programma di trasformazione. Selvaggi perversi, bestioni primitivi o portatori di una saggezza arcaica? Esseri asociali o rozzamente solidali? Bisogna comprendere che queste apparenti contraddizioni descrivono una situazione di perenne trasformazione, un oggi che si trasforma in un domani, quindi uno spazio e un tempo in cui si installano i pedagoghi, individuali o collettivi che siano.

Infanzia e società sono dunque oggetti che ci rimandano, più ancora che agli esseri in questione (bambini, soggetti), alle regole del potere, alle sue particolari grammatiche. Le dicotomie di valore non vanno dunque prese molto sul serio. Non ci deve interessare tanto sapere se bambini e selvaggi siano naturalmente buoni o ignobili, ma il tipo di relazione che si stabilisce attraverso queste definizioni, la verità implicita che organizza i supposti contenuti di verità. Pensiamo alla grande stagione antropologica alla fine del XIX secolo. Esplorazioni, viaggi e rendiconti producono, a Cambridge come alla Sorbona, storie diverse. Mentalità pre-logica dei selvaggi, per gli uni, forme elementari e pure di socialità, per gli altri. Un materiale antropologico raccolto ai quattro angoli della terra, ma elaborato in pochi istituti universitari, farà scoprire a Freud la struttura dell'ambivalenza, e a Durkheim i germi di una coscienza collettiva elementare. Perché non pensare invece che queste storie di primitivi (così come, parallelamente, le storie di bambini) fossero, fin da principio, al servizio di un'altra storia? Emilio, il ragazzo-lupo dell'Aveyron, Caspar Hauser, Mowgli, fino alle storie contemporanee di perversi polimorfi, bambini invasati o feroci, non ci raccontano forse molto più di noi, esseri civili e adulti, delle nostre paure profonde e di tutte le vie per disinnescarle? Possiamo così scoprire che l'infanzia, oggetto di sfrenate retoriche pedagogiche, è anche un espediente retorico eccellente per parlare d'altro. Bambini e primitivi permettono di agganciare antropologie immaginarie agli esseri reali, giustificano la produzione di saperi e di storie. Quando un filosofo, un moralista o un riformatore devono alla fine produrre degli esempi, ecco spuntare dei bambini. Ogni pedagogia realizza in miniatura, senza che le piccole cavie immaginarie possano sottrarsi, prive come sono di parola, gli scopi dei sistemi più ampi. Ciò vale per Kant come per Rousseau, per le teorie sociali, morali o edificanti fino ai giorni nostri. Che l'infanzia sia il luogo privilegiato dell'esperimento non cela dunque alcun mistero: infanzia e società, costruzioni parallele, si prestano a vicenda le caratteristiche, convivono negli stessi trattati, sono, oserei dire, la stessa cosa<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Backzo, *op. cit.*, p. 101 sgg.



Per cominciare, la parentela. Il mondo naturale le ha generate — che il vizio o l'innocenza fossero i genitori effettivi ha poca importanza: in ogni caso svaniscono rapidamente per lasciare il posto al genitore adottivo, al moderno educatore. Caratteristica comune: mondo sociale e mondo infantile, in quanto condizioni naturali, possono esprimersi solo passivamente, manifestare bisogni, *parlare di sé, non parlare per sé*. Ecco dunque il bisogno sostituirsi alla parola. L'istitutore di Rousseau gioca con Emilio come il buon pastore con il gregge recalcitrante. In nome dei suoi bisogni, ne fa quello che vuole, sempre attento a non confondere bisogni e diritti, a non confondere la voce passiva della natura con la parola del soggetto: "La natura ha fatto i bambini per essere amati e soccorsi; ma ha forse fatto in modo che fossero obbediti e temuti? Ha dato loro un'aria imponente, un occhio severo, una voce rude e minacciosa per farsi temere?... Che cosa c'è dunque di più urtante, di più contrario all'ordine, che vedere un bambino imperioso e ribelle imporsi a tutto ciò che lo circonda, e prendere impudenteramente il tono di padrone con coloro a cui non resta altro che abbandonarlo per farlo perire?"<sup>7</sup>. Esempio straordinario, in cui bisogno genera soccorso e libertà di parola porta all'abbandono. Banalità pedagogiche, se si trattasse di pedagogia, oppure argomento che tocca l'assurdo. Ma Rousseau parla di ben altro, del modo in cui un essere bisognoso accede alla "servitù civile", di ciò che precede dunque il regno della ragione. "Se queste idee di comando e di tirannia li rendono miserevoli già nell'infanzia, che cosa succederà quando cresceranno, e le loro relazioni con gli altri uomini cominceranno a estendersi e a moltiplicarsi?"<sup>8</sup> In quanto essere irragionevole, il bambino non può essere educato mediante la ragione; ciò significa che non potrà essere istituito con lui un dialogo, ma, appunto, una comunicazione paradossale. Rousseau non ha d'altronde alcun ritengo a sviluppare la logica circolare e paranoica della sua educazione morale:

*Maestro*

Questo non bisogna farlo.

*Allievo*

E perché non si può fare?

*Maestro*

Perché è male.

*Allievo*

Male! Che cosa è male?

*Maestro*

Ciò che è proibito.

*Allievo*

Che male c'è fare ciò che è proibito?

<sup>7</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio in Opere*, Sansoni Firenze 1972, pp. 391-392. (La traduzione di questa citazione di Rousseau e delle seguenti è leggermente modificata.)

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 391.



*Maestro*

Sarai punito per aver disobbedito.

*Allievo*

Farò in modo che non se ne sappia nulla.

*Maestro*

Sarai spiato.

*Allievo*

Lo farò di nascosto.

*Maestro*

Sarai interrogato.

*Allievo*

Mentirò

*Maestro*

Non bisogna mentire.

*Allievo*

Perché non bisogna mentire?

*Maestro*

Perché è male, ecc<sup>9</sup>.

“Ecco il cerchio inevitabile — commenta Rousseau —. Uscitene e il bambino non vi comprenderà. Non sono forse istruzioni utilissime? Sarei curioso di sapere che cosa si potrebbe mettere al posto di questo dialogo. Sicuramente anche Locke ne sarebbe incapace. Conoscere il bene e il male, sentire la ragione dei doveri umani, non è affare per bambini”<sup>10</sup>. In realtà il circuito ha un traguardo, o meglio ruota intorno a un punto fisso, quella ragione che il bambino non dovrà conoscere — il potere del maestro. Si noti bene che Rousseau, ostile alla coercizione in quanto tale (ciò che ha sempre deliziato la pedagogia progressista), non vuole imporre una verità, ma fare in modo che il bambino, cozzando contro la logica implacabile del maestro si sottometta alla verità, qualunque cosa essa sia. Abbiamo qui un’amena parafrasi del fondamento della legge, un piccolo esperimento di filosofia politica. La legge non si giustifica, c’è. Il patto fondamentale può avere un’origine implausibile, come quando Rousseau sottrae ai soggetti la loro volontà, naturalmente con il loro consenso, per poi restituirla in forma collettiva; ma poi importa che funzioni, che imponga la sua tautologia alle ingenuè domande del bambino — o del soggetto. Cent’anni dopo Rousseau, in un dialogo non meno interessante di quello che precede, e straordinariamente somigliante, Lewis Carroll rivela l’altra faccia di questa relazione paradossale. Gli attori del piccolo dramma sono gli stessi, una bambina questa volta, la parola della legge, solo qualche spettatore in più. Nel processo a cui assiste Alice, si tratta ancora di morale e del modo di farla apprendere:

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 393.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

— Di cosa si tratta? — domandò la Regina.

— Non l'ho ancora aperto, — rispose il Bianco Coniglio, — ma sembra trattarsi di una lettera scritta dal prigioniero a... a qualcuno.

— Deve essere proprio così, — disse il Re — a meno che non sia una lettera scritta a nessuno, il che non è veramente molto comune.

— A chi è diretta? — chiese uno dei giurati.

— Non è diretta a nessuno — disse il Bianco Coniglio —; infatti *sul retro* non vi sta scritto nulla. Mentre parlava spiegò il foglio e aggiunse: — Non è una lettera, ma sono versi...

— Sono scritti con la calligrafia del prigioniero? — chiese un altro membro della giuria.

— No, non lo sono, — dichiarò il Bianco Coniglio — ed è proprio questa la cosa piú strana. (Tutti i giurati parvero imbarazzati.)

— Deve avere imitato la calligrafia di qualcun altro, — disse il Re. (Tutti i giurati si rischiararono in viso.)

— Maestà, vi prego, — disse il Fante, — non l'ho scritta io e non possono provare che l'abbia fatto: non c'è firma in fondo.

— Se non l'avete firmata, — disse il Re — la faccenda è ancora piú grave. *Dovete* avere cattive intenzioni, altrimenti avreste firmato da uomo onesto.

Ci fu un applauso generale a queste parole: era la prima cosa realmente intelligente che il Re avesse detto quel giorno<sup>11</sup>.

2. La relazione pedagogica, al pari di quella sociale, rimanda dunque ai metodi maieutici del potere, alla capacità non solo di imporre una verità, ma di *estrarla* dal soggetto con la sua collaborazione. Ciò che apparenta la relazione pedagogica al legame sociale moderno, e li differenzia dalla semplice costrizione, è infatti il ruolo produttivo e discorsivo che viene assegnato ai membri deboli, bambini e soggetti. Essi devono parlare, impegnarsi in un discorso senza fine. Il potere tollera a malapena il silenzio dei soggetti. Ciò è connesso con una certa evidenza alla particolare natura del potere moderno, se si vuole alla sua debolezza. Diversamente dalle forme pre-moderne, sostenute dalla tradizione e dall'autorità storica, dal carisma o dalla forza legittima, il potere moderno non ignora la propria debolezza, sa di dovere la legittimità a dei soggetti che, in linea di principio, potrebbero ritirargliela. Esso non può appellarsi, per rendersi intoccabile, a leggi superiori, a qualità carismatiche o a un'araldica in cui sia fissato per sempre il proprio diritto. Ecco allora che il metodo ideale per stornare da sé ogni sospetto di usurpazione sarà quello di investire i soggetti, di trasferire su quelli la propria colpa. Il modello di soggezione, a cui appartiene anche il discorso pedagogico, non si impernia tanto sulla superiorità delle istanze di potere, che deve comunque restare implicito, funzionare da presupposto piú che da contenuto evidente, quanto sull'inferiorità costitutiva e sull'imperfezione dei soggetti. La confessione, la messa in scena della colpa, è dunque un metodo di legittimazione del potere. Ne possiamo tro-

<sup>11</sup> L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie - Dietro lo specchio*, Garzanti, Milano 1975, p. 124.



vare evidenti applicazioni non solo nella pedagogia o nella giustizia penale, ma nelle relazioni pratiche che caratterizzano la modernità: la medicina del corpo e dell'anima, il trattamento degli esseri marginali, le tecniche del comportamento<sup>12</sup>.

L'evoluzione dell'etichetta e delle buone maniere costituisce un buon esempio di modificazione degli scopi e delle tattiche del potere moderno<sup>13</sup>. Nati per regolare i costumi tra membri di comunità di pari, i codici del comportamento in pubblico mantengono, finché restano prerogativa dell'aristocrazia un carattere *ludico*. La loro funzione è analoga a quella delle regole che governano i giochi e gli sports: delimitare il campo e la possibilità del gioco, in modo che ai convenuti sia possibile giocare alla pari. All'interno dello spazio recintato da queste regole, il comportamento resta sostanzialmente libero. Possiamo così trovare che nel XV secolo le norme relative al sonno si limitano a prescrivere il saluto dopo l'ultima conversazione, oppure a suggerire piccoli accorgimenti di deferenza e di pudore quando si dorma in compagnia di superiori. Già all'inizio del XVIII secolo dormire con estranei è considerato indecente, e non meno riprovevole abbandonarsi alla tentazione di conversazioni notturne. Con l'estensione verso il basso, verso il mondo montante della borghesia, l'etichetta sociale si ritualizza, diviene uno scopo in sé. Ma soprattutto mutano le funzioni e le dimensioni delle norme del buon comportamento. L'area di applicazione delle regole si miniaturizza; dallo spazio pubblico si estendono allo spazio privato. Se in origine era considerato poco opportuno sputare sopra la tavola, ora è indecente sputare anche in privato. Il sistema delle buone maniere non riguarda soltanto il dormire in comune ma le posizioni del corpo durante il sonno. L'evoluzione dell'etichetta nell'età moderna rivela dunque un passaggio dalla regolamentazione dello spazio pubblico all'autocostrizione privata. L'aspetto più rilevante di questo processo è proprio la trasparenza, la luce implacabilmente oggettiva, da cui viene investito lo spazio privato. Denominatore comune delle pratiche di controllo dei soggetti, sociali, pedagogiche o igieniche, è infatti il costituirsi di una scena micromorale e di uno sguardo che la sorveglia incessantemente. L'infanzia, in particolare, emerge come soggetto osservabile nel corso del XVII secolo in luoghi deputati, i collegi, e mediante la costituzione delle figure relativamente nuove degli istitutori. Se si considera lo spazio morale del-

<sup>12</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1975.

<sup>13</sup> Gli esempi che seguono sono tratti da N. Elias, *Über Den Prozess der Zivilization*, 2 voll., Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1969<sup>2</sup> (il primo volume è stato recentemente tradotto con il titolo *La civiltà delle buone maniere*, il Mulino, Bologna 1982); per quanto riguarda il rapporto tra comportamento in pubblico e pedagogia si veda anche: G. Simmel, *Grundfragen der Soziologie*, Walter de Gruyter & Co., Berlin 1970<sup>3</sup>; G. Vigarrello, *Le corps redressé*, Delarge, Paris 1978; e naturalmente P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Bari.

l'osservazione come elemento decisivo nella formazione della pedagogia moderna, le differenze tra educazione seicentesca e rinnovamento illuministico appariranno molto più sfumate<sup>14</sup>. È proprio Rousseau che porta alle estreme conseguenze la dialettica dell'osservazione e della confessione, sotto le apparenze di una rivelazione della natura infantile. In generale la regolamentazione delle attività quotidiane, del bambino come del soggetto sociale, non ha tanto lo scopo di reprimere come tali la corporeità o la sessualità, quanto soprattutto di renderle *osservabili*, di farne occasioni di un gioco che ha come posta la soggezione<sup>15</sup>.

L'occupazione dello spazio soggettivo, sia nella pedagogia individuale sia in quella collettiva, ci porta inevitabilmente a considerare la natura particolare della disciplina moderna. Oggi, tendiamo naturalmente ad associare la nozione di disciplina a quella di coercizione, a concepirla come un effetto immediato e tangibile del potere, come l'imposizione di comportamenti non spontanei. Ma la nozione di disciplinamento, almeno per quanto riguarda l'alba della modernità, si riferisce prima di tutto a un fatto di coscienza, all'introduzione di un sistema etico<sup>16</sup>. Così, ad esempio, la superiorità degli eserciti moderni rispetto alla cavalleria dei nobili è certamente dovuta all'addestramento, alla tattica razionale, alla trasformazione dei reparti in meccanismi disciplinati; ma questi aspetti sarebbero impensabili senza richiamo a fattori come il dovere, la coscienziosità, il senso della missione. I *men of conscience* di Cromwell travolgono i *men of honours* della cavalleria nobiliare anche perché sanno mettere la loro tranquillità interiore al servizio di una superiore arte militare<sup>17</sup>. Non è qui il caso di riprendere l'eterna discussione sul ruolo dei fattori religiosi nel moderno processo di razionalizzazione e di disciplinamento. Ma la teoria in questione, legata al nome di Weber, presenta delle notevoli implicazioni, spesso trascurate, relative alla forma delle relazioni sociali nell'Occidente moderno. Un primo elemento è costituito dal *destino* dell'etica razionale. La razionalizzazione può subentrare alle concezioni magiche o carismatiche, così come la disciplina militare collettiva subentra all'onore individualistico dei cavalieri, solo in virtù di una nuova etica, di un sistema morale con evidenti fondamenti religiosi. Ma lo sviluppo della razionalizzazione tende, in ogni settore della vita sociale, a rendere superflui i fondamenti morali, ad autonomizzarsi. Così, secondo Weber, il capitalismo si affermò grazie all'etica individualistica e ascetica del calvinismo, ma i suoi sviluppi resero superfluo il senso di missione che animava i primi im-

<sup>14</sup> Si veda in particolare l'articolo di D. De Vigili in questo stesso fascicolo.

<sup>15</sup> M. Foucault, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1977.

<sup>16</sup> M. Weber, "Il disciplinamento e l'oggettivazione delle forme di potere" in *Economia e società*, Comunità, Milano 1963, vol. II, pp. 462 sgg.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 463.

prenditori calvinisti. Si sa bene che questo esaurirsi di motivazioni religiose (in altri termini, il nichilismo) è per Weber la malattia profonda dell'Occidente. La "gabbia d'acciaio" tante volte richiamata nella letteratura weberiana non è altro che il guscio freddo dell'organizzazione sociale razionale cui è venuta a mancare ogni ispirazione etico-religiosa.

Una trasformazione analoga può essere individuata nel campo dell'organizzazione politica della società. I sistemi tradizionali utilizzano largamente fattori coesivi di origine carismatica come l'onore e la fedeltà nell'amministrazione e nell'esercito, il valore individuale in guerra, il senso di appartenenza di ceto. La burocrazia razionale sostituisce a questi valori individualistici il nuovo codice della gestione degli affari pubblici *sine ira ac studio*, un codice che non lascia posto a vincoli personali e passionali come l'onore o la fedeltà al sovrano. Per un nobile l'atto di sottomissione al sovrano, così come l'esecuzione del compito assegnatoli, fino al sacrificio della propria persona, era qualcosa di più di un dovere; era il compimento di tutto uno stile di vita, oltre che di un'etica di un ceto. Non sarà superfluo ricordare che questo piacere della sottomissione anima le espressioni più alte della letteratura medioevale, dall'amor cortese alla poesia epica<sup>18</sup>. In un primo tempo la coscienziosità di tipo puritano è un'eccellente alternativa al legame di tipo carismatico che connetteva la società tradizionale. Lo sviluppo della razionalità burocratica distrugge tuttavia, anche in questo campo, le primitive motivazioni. La tranquilla coscienza dell'esecuzione dei compiti lascia il posto alla classica indifferenza burocratica per gli scopi delle attività amministrative; la minuziosità e l'efficienza vengono facilmente sostituite dal formalismo e dall'ossessività. La distruzione del potere carismatico e della legittimità comportano quindi, dal punto di vista dei fondamenti dell'ordine, una crisi di *autorità*<sup>19</sup>. Il legame politico tradizionale era non solo autoritario, secondo l'immagine che la modernità se ne è fatta, ma anche *autorevole*, proprio perché fondato su pretese riconosciute di legittimità. Potere legittimo di un sovrano che in origine era stato un *primus inter pares*, per la nobiltà; potere del sovrano-padre, per il popolo-figlio. Il caso limite della repressione penale, indagato da Foucault, illustra il volto terribile, ma al tempo stesso "generoso" e paterno, quindi naturalmente autorevole, del potere sovrano. L'elasticità e le smagliature della giustizia penale nell'età classica non sono soltanto effetti di irrazionalità amministrativa, ma esprimono anche il legame paternalistico tra il sovrano e i suoi figli. Sarà ad esempio il risentimento contro il padre ingrato, che ha abusato dell'amore e della fiducia dei figli, a scatenare l'odio popolare contro la monarchia, dopo la fuga del Re a Varennes. La distru-

<sup>18</sup> Per quanto riguarda il rapporto tra obbedienza volontaria e pratiche di soggezione nel mondo sociale cfr. S. Weil, *Écrits historiques et politiques*, Gallimard, Paris 1960.

<sup>19</sup> H. Arendt, "Che cos'è l'autorità" in *Tra passato e futuro*, cit.

zione dei legami di tipo carismatico, nel senso piú generale del termine, comporta dunque l'enorme problema dell'autorità moderna, quindi dei fondamenti del potere.

Si può osservare preliminarmente che la fondazione dell'autorità è lo storico obiettivo, e al tempo stesso il grande problema irrisolto, della filosofia politica che pensa la transizione dall'ordine tradizionale all'ordine razionale, cioè l'illuminismo. Il peso del protestantesimo sull'illuminismo, in particolare nella filosofia politica di Kant, oltre che sullo stesso Rousseau, è indubbio: il dualismo luterano tra assoluta libertà interiore del cristiano e soggezione a un ordine terreno di cui egli non è responsabile viene razionalizzato e secolarizzato da Kant; il fatto dell'assoluta libertà trascendentale *deve* conciliarsi con il fatto della soggezione all'ordine terreno della società civile<sup>20</sup>. È noto che in Kant questo atto di soggezione è possibile solo come manifestazione della libertà, quindi come autolimitazione e autosoggezione. La dialettica tra libertà individuale e ordine collettivo si riassume nella universale e reciproca autolimitazione della libertà dei soggetti. Da questa premessa discende il carattere limitativo e negativo del diritto pubblico di Kant, il continuo sottolineare la funzione moderatrice delle leggi civili. L'aspetto autenticamente innovatore dell'illuminismo politico è dunque costituito dall'emergere della società civile come limite materiale della libertà individuale<sup>21</sup>. E in questo riconoscimento si rivela pienamente l'ambiguità dell'antropologia politica di Kant. I postulati della ragione pratica (la libertà, in primo luogo, ma anche la giustizia e la bontà dello stato di natura) si scontrano, e devono conciliarsi con l'ingiustizia, l'illibertà e i vincoli materiali del mondo civile. Ciò è vero in un duplice senso. In primo luogo la natura, in cui pure l'uomo è buono in quanto opera di Dio, viene corrotta dalla libertà che in quanto opera umana è maligna. In secondo luogo, per contrastare la libertà di produrre il male, si renderà necessario un ordine civile<sup>22</sup> capace di limitare, se non di annullare, il reciproco danno degli uomini: "L'uomo è un animale che, se vive tra altri esseri della sua specie, ha *bisogno di un padrone*. Egli abusa infatti della sua libertà in rapporto ai suoi simili e se in pari tempo, come essere razionale, vuole una legge che ponga limiti alla libertà di tutti, il suo egoistico istinto animale lo induce, quando può, ad eccettuarne se stesso..."<sup>23</sup>. Il padrone, lo Stato, non è il risultato della virtù, ma della *necessità*. Sono infatti, paradossalmente, la violenza e il sopruso della socie-

<sup>20</sup> E. Weil, *Problèmes kantians*, Vrin, Paris 1970, p. 109 sgg.

<sup>21</sup> Si veda il capitolo dedicato a Kant in H. Marcuse, *L'autorità e la famiglia*, Einaudi, Torino 1970, p. 52 sgg.

<sup>22</sup> Sulla distinzione tra stato naturale stato civile cfr. I. Kant, *Metafisica dei costumi*, Laterza, Bari 1970, § 41 e 42, pp. 132-135.

<sup>23</sup> I. Kant, *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* in *Scritti politici*, Utet, Torino 1965<sup>2</sup>, pp. 129-130.

tà che rendono necessaria la costituzione civile, che a sua volta permetterà, attraverso l'educazione, l'attuazione dei fini morali: "Non da questa infatti [la moralità interna] può attendersi la buona costituzione dello Stato; anzi, è soprattutto da una buona costituzione dello Stato che c'è da aspettarsi la buona educazione morale di un popolo"<sup>24</sup>. Si può notare qui come Kant corregga, in termini di realismo e di pessimismo politico, le tesi di Rousseau sullo stato di natura. Kant utilizza le stesse nozioni di Rousseau (volontà generale, patto fondamentale, contratto sociale, realizzazione della moralità naturale), ma ne accentua i caratteri negativi. Lo stato di natura perde ogni coloritura storica, per diventare un mero principio, una virtualità. La condizione empirica degli uomini nello stato di natura è piuttosto la guerra di tutti contro tutti. Il patto fondamentale non scaturisce dalle libere volontà, come ancora in Rousseau, ma dallo scontro degli interessi particolari e dall'emergere di una forza (il padrone, lo Stato) capace di trascenderli. Ancora più radicalmente che in Rousseau i principi della ragione, la bontà naturale in primo luogo ma anche la giustizia, la pace, ecc., non sono *presupposti* dell'ordine civile ma risultati conseguibili con la costrizione e l'educazione.

Nella filosofia politica di Kant il ruolo effettivo del cittadino sulla scena politica è ridotto a strumento del piano divino o, come talvolta Kant preferisce, del piano della Natura<sup>25</sup>. La facoltà di agire attivamente nell'ordine civile è limitata alla pura rappresentanza, cioè a un parziale diritto di scelta. La democrazia diretta sembra a Kant un tipo di costituzione repubblicana particolarmente imperfetta e dannosa<sup>26</sup>. A ben vedere nella complessa macchina giuridico-filosofica di Kant, l'unico pieno diritto individuale è costituito dalla *critica* dei cittadini non violenti: "Forse una rivoluzione potrà bene determinare la caduta di un dispotismo personale e porre termine a un'oppressione avida di guadagno e di potere, ma non provocherà mai una vera riforma del modo di pensare: piuttosto, nuovi pregiudizi serviranno al pari dei vecchi a guidare la folla di chi non pensa"<sup>27</sup>. La libertà di parlare in pubblico è qui "la più inoffensiva di tutte le libertà". Ma si tratta evidentemente di una libertà pubblica molto particolare: "Intendo per uso pubblico della ragione l'uso che uno ne fa come *studio* davanti all'intero pubblico dei *lettori*"<sup>28</sup>. Così anche la residua e limitata facoltà di critica rientra nella fondazione paradossale di una costitu-

<sup>24</sup> I. Kant "Per la pace perpetua. Progetto filosofico", in *Scritti politici*, cit., p. 313.

<sup>25</sup> I. Kant, "Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico", in *Scritti politici*, cit., p. 127 sgg.

<sup>26</sup> I. Kant, "Per la pace perpetua. Progetto filosofico", Appendice, in *Scritti politici*, cit., pp. 318 sgg.

<sup>27</sup> I. Kant, "Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?", in *Scritti politici*, cit., pp. 142-143.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 143.

zione che è tanto piú capace di permettere la libertà di critica, quanto meno attua la libertà politica. In realtà, quando Kant si riferisce a un *padrone* come un garante dell'ordine civile, pensa soprattutto al sovrano illuminato, cioè a quella forma particolare di potere che garantisce al tempo stesso l'obbedienza e l'educazione del popolo in nome della futura libertà: "Ma è pur vero che solo colui che, illuminato egli stesso, non ha paura delle tenebre e contemporaneamente dispone a garanzia della pubblica pace d'un esercito numeroso e ben disciplinato, può enunciare ciò che una piccola repubblica non può arrischiarsi di dire: — Ragionate quanto volete e su tutto ciò che volete; solamente obbedite! — Si rivela qui uno strano, inatteso corso delle cose umane. Considerato questo corso in grande, tutto in esso appare quasi paradossale. Un piú alto grado di libertà civile sembra favorevole alla libertà dello *spirito* del popolo, ma pone però ad esso dei limiti invalicabili. Un grado di libertà civile, al contrario, offre allo spirito un campo in cui esso può svilupparsi con tutte le sue forze" <sup>29</sup>.

La libertà fondamentale si realizza dunque come autolimitazione nel mondo della società civile. Questo significa in primo luogo che l'ordine delle leggi è comunque legittimo, e a tutti è negato il diritto di resistenza (persino nelle intenzioni) <sup>30</sup>; in secondo luogo l'attitudine fondamentale alla libertà deve essere sviluppata e realizzata *attraverso l'educazione*. In altri termini, il vincolo sociale fondamentale non deve configurarsi come *costrizione dall'esterno*, ma come *autocostrizione*: "Al carattere della nostra specie appartiene anche questo, che essa, mirando alla costituzione civile, ha bisogno anche di una disciplina per mezzo della religione, affinché quello che non si può raggiungere con la coazione *esterna*, si raggiunga con *l'interna* (della coscienza); infatti la tendenza morale dell'uomo viene utilizzata politicamente dai legislatori, ed è una tendenza che appartiene al carattere della specie. Ma se in questa disciplina del popolo la morale non precede la religione, questa diviene padrona di quella, e la religione confessionale diventa uno strumento del potere politico sotto i *despoti della fede*" <sup>31</sup>. Il legame sociale fondamentale viene fatto scaturire dall'interno della coscienza dei soggetti, attraverso un'educazione statale che soppianta il tradizionale controllo religioso. Il carattere paradossale di questa concezione — per cui la libertà è concepibile soltanto come soggezione all'oggetto sociale — viene mascherato dall'espedito dell'educazione. Questa, esattamente come era in Rousseau, è lo strumento con cui viene rivelata al soggetto la sua condizione di libertà. Ma non è difficile accorgersi che l'educazione passa naturalmente dalla condizione di mezzo a quella di fine.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 148.

<sup>30</sup> Sulla negazione del diritto di resistenza, e quindi sull'illegittimità di ogni rivoluzione, cfr. I. Kant, *La metafisica dei costumi*, cit., p. 148 sgg.

<sup>31</sup> I. Kant, *Antropologia pragmatica*, Laterza, Bari 1969, p. 228, nota.

Kant non nutriva molta fiducia nella possibilità di rivelare nel presente la condizione buona, ma nascosta, degli individui. Così lo scopo dell'educazione è rimandato, ogni volta, al miglioramento delle generazioni future: "L'educazione è un'arte che deve essere perfezionata da più generazioni. Ogni generazione, provvista delle conoscenze delle precedenti, può sempre meglio ottenere un'educazione che sia in grado di svolgere proporzionalmente e in conformità del proprio fine le disposizioni naturali dell'uomo e così condurre la specie umana alla sua destinazione... I fanciulli non debbono venire educati conformemente allo stato presente della specie umana, ma per uno stato migliore possibile nell'avvenire secondo l'idea dell'umanità e la sua destinazione" <sup>32</sup>.

L'illuminismo fonda *l'autorità* del nuovo ordinamento civile a partire dall'alienazione (spontanea o coatta) della libertà soggettiva. Teoria della volontà generale come risultato di questa alienazione in Rousseau e Kant; teoria della delega al braccio esecutivo della società civile (lo Stato) dell'azione politica, nel pensiero giacobino <sup>33</sup>; teoria della realizzazione coatta della libertà (oltre che della bontà e della giustizia) nel pensiero sociale radicale. In tutte queste varianti del razionalismo, il dualismo fondamentale, per cui gli uomini sono originariamente buoni e liberi, ma corrotti o sviati dalla nequizia effettiva della condizione umana, fa sì che la realizzazione della libertà nella società civile sia concepita come un obiettivo sempre rinviabile. La società civile è così al tempo stesso la condizione materiale di esistenza dei soggetti e una realtà perennemente soggetta alla trasformazione. Ed è nella consapevolezza di questa duplicità che si manifesta il significato profondo del pensiero politico moderno, cioè il suo carattere *pedagogico*. Il gregge, o l'alveare umano, composto certamente — ma in origine — di una sostanza buona, sarebbe sempre sul punto di perdersi, *se* i governanti non lo guidassero sulla strada della giusta realizzazione della propria natura <sup>34</sup>.

La critica radicale, soprattutto marxista, della teoria politica illuministica si è fatta forse incantare dall'effettivo svelamento della nuova realtà della società civile. Così, solo per fare un esempio, gli aspetti paternalistici e autoritari della filosofia politica kantiana vengono minimizzati, mentre invece si apprezza in Kant il riconoscimento dei conflitti della società

<sup>32</sup> I. Kant, *Pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1959, p. 11.

<sup>33</sup> Sulla concezione dell'autonomia politica dei soggetti nel pensiero giacobino rimando a H. Arendt, *On Revolution*, Viking Press, New York 1963.

<sup>34</sup> Ciò viene efficacemente sintetizzato da Kant: "L'uomo non fu destinato, come un animale domestico, a far parte di un gregge, ma, come l'ape, a far parte di un alveare. Necessita quindi, di esser membro di una qualche società civile. Il più semplice, o il meno artificiale modo di raggiungere un tal fine è quello di avere una guida in questo alveare (la monarchia)." Cfr. Kant, *Antropologia pragmatica*, cit., p. 225.



civile<sup>35</sup>. Allo stesso modo si sottolinea il materialismo precoce di Rousseau, e non si riesce a vedere che il legame sociale presentato in ogni sua opera è di tipo paradossale, un vero e proprio *double-bind*<sup>36</sup>. Si deve piuttosto osservare che il terreno della società civile, che la filosofia illuministica e pre-rivoluzionaria fa emergere prepotentemente, è il terreno della soggezione e della limitatezza. *La sicurezza della sfera privata* ha il sopravvento su ogni altro valore, in primo luogo il diritto di accesso alla sfera pubblica. Così in Rousseau il mondo pubblico è il luogo della falsità e dell'inautenticità; mentre in Kant la sfera della libertà è ridotta a una libertà di critica dei dotti di fronte al *loro* pubblico. Ma si deve notare soprattutto che la pedagogizzazione della società emerge nella *trasparenza* del mondo sociale. Le relazioni sociali non possono essere segrete, e più ancora, accanto alle nuove figure che popolano la società civile, si rivela la figura discreta ma implacabile di un *doppio*, di un vero e proprio sguardo che sorveglia la maturazione interminabile dei soggetti. Ciò vale per la figura dell'istitutore in Rousseau, ma non diversamente per la figura del critico in Kant e in generale nell'illuminismo<sup>37</sup>.

La sfera sociale che viene a costituirsi nell'immaginario politico pre-rivoluzionario presenta così una duplice caratteristica; in essa si attua la *minorità* dei soggetti, la loro estraniamento dalla sfera pubblica, cui essi non potranno accedere che in un futuro remoto, quando avranno superato la condizione di infanti; d'altra parte, in quanto infanti *attuali*, non c'è dimensione della loro esistenza che non sia soggetta alla sorveglianza. Lo spazio sociale, da questo punto di vista, si costituisce nella dissoluzione dello spazio privato; la condizione di debolezza, di minorità e di soggezione negli individui nella società autorizza qualsiasi intervento nello spazio della loro vita privata. Nel tardo illuminismo e nel breve tempo della rivoluzione francese acquistano un impulso straordinario le scienze e le pratiche che hanno di mira la conoscenza e la terapia delle condizioni private e familiari. Ma più di tutto è rivelatrice del nuovo status del soggetto sociale la trasformazione del pensiero politico rivoluzionario. Nei frammenti di costituzioni lasciati da Saint-Just i principi originari di libertà ed eguaglianza politica sono pressoché sostituiti da un *progetto di regolazione dei legami sociali privati*. Il legislatore, proprio in nome dei principi di Rousseau, si spinge fino a regolare gli affetti, l'amicizia, l'amore, i rapporti familiari. Ancora una volta, quella socialità naturale che il pensiero sette-

<sup>35</sup> Così ad esempio Marcuse in *L'autorità e la famiglia*, cit., p. 64 sgg.

<sup>36</sup> Come esempio di questa incomprensione si può vedere I. Fetscher, *La filosofia politica di Rousseau*, Feltrinelli, Milano 1972, specialmente p. 90 sgg.

<sup>37</sup> Si veda in particolare R. Koselleck, *Critica illuministica e crisi della società borghese*, il Mulino, Bologna 1972, p. 100 sgg.

centesco ha invocato come condizione di ogni ordinamento politico è l'oggetto dell'intervento e della sorveglianza dello Stato:

### *Degli affetti*

Colui che dichiara di non credere all'amicizia va bandito.

Ogni uomo di ventun anni è tenuto a dichiarare nel tempio quali sono i suoi amici; questa dichiarazione va rinnovata tutti gli anni, nel mese di ventoso.

Gli amici vanno messi l'uno accanto all'altro nei combattimenti.

L'uomo e la donna che s'amano sono sposi. Se non hanno figli, possono tener segreta la loro promessa. Ma se la sposa diviene incinta, sono tenuti a dichiarare al magistrato che sono sposi.

Nessuno può turbare l'inclinazione del proprio figlio, qualunque sia la sua condizione patrimoniale.

Coloro che siano rimasti amici tutta la vita saranno rinchiusi nella stessa tomba.

Gli amici porteranno il lutto l'uno dell'altro.

Il popolo eleggerà i tutori dei fanciulli scegliendoli tra gli amici del padre.

Se un uomo commette un delitto, i suoi amici vengono banditi.

Gli amici non possono mettere per iscritto i loro impegni; non possono farsi causa tra loro.

Se un uomo abbandona un amico, è tenuto a renderne conto al popolo nel tempio...

Se un uomo non ha amici, viene bandito.

Gli ingrati sono banditi.<sup>38</sup>

Se si considera la costituzione di un soggetto incapace come l'elemento strategico nella formazione della moderna idea di società, il pensiero sociale del XIX secolo mostrerà una continuità sorprendente con quello del XVIII. Nell'illuminismo l'educabilità dei soggetti è l'obiettivo generico di un discorso che fonda giuridicamente l'autorità e i legami sociali di dipendenza. Nella teoria sociale del XIX secolo, invece, l'oggetto sociale viene progressivamente specificato ed elaborato, diviene il luogo privilegiato dell'esperimento pedagogico. L'utopia sociale è quasi esclusivamente, nei primi decenni dell'Ottocento, progetto pedagogico: le due figure caratteristiche dell'immaginario sociale settecentesco, il soggetto come infante e l'infanzia come società in miniatura, si incrociano e si rafforzano a vicenda. In pressoché tutte le utopie la fondazione della nuova società è realizzata in piccolo nella formazione dei bambini. Questa *plasmabilità*, che rappresenta la possibilità di educare in continuazione gli adulti, è resa possibile da una nuova idea della natura umana. Questa è insieme il risultato di determinismi, che impediscono la libera volontà, e una condizione aperta al condizionamento esterno: "L'uomo è costretto dalla sua costituzione originaria a ricevere i suoi sentimenti e le sue convinzioni in maniera indipendente dalla sua volontà... Ciò nonostante, la costituzione di ogni bambino, eccezion fatta per i casi di malattie organiche, è suscettibile di essere formata o trasformata in un essere sia molto inferiore sia molto superiore, a seconda delle qualità e delle circostanze esterne alle quali si consente di

<sup>38</sup> L. de Saint-Just, *Frammenti sulle istituzioni repubblicane*, Einaudi, Torino 1952, sesto frammento, pp. 215-216.

influire sulla sua costituzione a partire dalla nascita”<sup>39</sup>. Il soggetto è così in bilico tra due diverse forme di condizionamento; da una parte gli istinti naturali, che rendono impensabile l’esercizio del libero arbitrio; dall’altra le influenze sociali, i costumi, che gli impediscono, di norma, lo sviluppo di relazioni sociali benevole. Conseguenza necessaria di questi diversi tipi di impedimento è che il soggetto del nuovo Ordine Sociale Razionale dovrà essere interamente *rifatto*: “Uno stato sociale di livello superiore può pertanto fondarsi soltanto sulla consapevolezza che l’uomo non è l’artefice della propria natura: che egli è organizzato in maniera a lui stesso sconosciuta, e al di là del suo consenso; e che quando in un qualsiasi caso egli è comparativamente mal fatto, l’individuo è oggetto di compassione ed esige il massimo impegno per rimediare al male esistente e non merita mai rimprovero e castigo”<sup>40</sup>. Da questi brevi rimandi a una delle opere più note di Owen emergono gli attributi del soggetto educabile: l’uomo è incapace di una volontà autonoma, perché soggetto al condizionamento della natura e delle circostanze sociali esterne; la società giusta non è il risultato di una tendenza naturale nell’evoluzione dell’umanità, ma di un progetto razionale di ricostruzione; la tolleranza e la benevolenza non sono attributi di un legame sociale naturale, ma di una società pazientemente ricostruita dall’alto, dello sguardo benevolo del riformatore.

Gli esempi di questa concezione paternalistica e autoritaria si possono moltiplicare facilmente. È opportuno tenere presente comunque che essa non caratterizza soltanto l’utopia sociale o socialista del XIX secolo, ma correnti apparentemente conflittuali di pensiero sociale e riformatore. Volta per volta, il soggetto incapace è rappresentato dal povero, dall’operaio, o dal cittadino incolto o indigente<sup>41</sup>. La condizione naturale di tali soggetti è correntemente identificata con le loro *passioni*, cioè con costrizioni naturali che ne limitano l’autonomia sulla scena sociale. Conservatori e rivoluzionari sono d’accordo nel considerare la naturalità e la passionalità dei soggetti come base per l’edificazione di un ordine stabile. I conservatori vedono nella passionalità una condizione di inferiorità che legittima la limitazione dei diritti e il mantenimento di governi autoritari. Gli utopisti e i rivoluzionari vi ancorano invece il nuovo ordine basato sul lavoro e sullo sviluppo dell’industria. Il caso di Fourier, che è stato spesso considerato un anticipatore dei moderni movimenti di liberazione dal lavoro, è a questo proposito, emblematico: “È necessario amare il lavoro, dicono i nostri saggi. Già, ma come si fa? Che cos’ha di amabile il lavoro in Civiltà, per

<sup>39</sup> R. D. Owen, *The Book of the New Moral World*, London 1836, traduzione parziale in *Il nuovo mondo morale*, Angeli, Milano 1979, p. 36.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>41</sup> Cfr. i materiali raccolti in G. Dalmasse (a cura di), *La società medico-politica*, Jaca Book, Milano 1980.

i 9/10 degli esseri umani ai quali non procura altro che fastidio senza vantaggi? Non per nulla il lavoro ripugna ai ricchi, che ne esercitano solo la parte piú lucrativa e piú comoda, cioè la direzione. Come farlo amare dal povero, quando non si è in grado di renderlo amabile per il ricco, mediante l'eleganza delle officine, la divisione delle funzioni, l'educazione e la lealtà dei cooperatori? Tutte queste condizioni, impraticabili nella Civiltà, non possono esistere che nelle Serie passionali" <sup>42</sup>. La passionalità, la natura, cosí come la spontaneità, contrassegni caratteristici di una condizione infantile, diventano la base per edificare un ordine in cui la diversità, la dipendenza, la soggezione civile *non scompaiono*, ma sono armonizzate mirabilmente con l'autorità. Nel progettare questo ordine paradossale che, come si è visto, è una costante nell'immaginario sociale, da Rousseau in poi, Fourier è in fondo piú sincero e diretto dei suoi predecessori: "Una delle molle piú potenti per conciliare il povero e il ricco è *lo spirito di proprietà societaria o composita*. Il povero, in Armonia, anche se non possiede che una particella di azione, che un ventesimo, è proprietario di tutto il cantone, *in partecipazione*; egli può dire: 'Le nostre terre, i nostri palazzi, i nostri castelli, le nostre foreste, le nostre fabbriche'. Tutto è di sua proprietà; egli è interessato a tutto l'insieme dell'attrezzatura e del territorio" <sup>43</sup>.

3. Nelle pagine che precedono ho cercato di mostrare, con esempi tratti dalla filosofia politica e sociale della seconda metà del XVIII secolo e della prima metà del XIX, che il soggetto sociale emergente è costituito come incapace, letteralmente come un infante. Come tale, l'abitante del moderno mondo sociale non ha accesso alla parola. Piú esattamente, egli può esprimere i suoi bisogni, esibire le sue passioni, parlare di sé, rivolgere richieste e proteste all'autorità, concedere la sua natura plasmabile per l'edificazione di ordini e sistemi che non sarà in grado di controllare. Al soggetto moderno non è dato parlare liberamente dell'autorità. Solo in occasioni eccezionali egli può incarnarla, evadere la sfera immediata dei bisogni e della vita sociale quotidiana. Queste occasioni, legate al cambiamento dei regimi politici, a situazioni estreme di crisi e di conflitto, sono però considerate, nella teoria politica, come incidenti sulla strada della normalizzazione, oppure come episodi da trasformare in miti innocui. Al di fuori di queste occasioni, la possibilità di parola — qui intesa nel senso piú ampio di possibilità di esprimersi efficacemente sugli affari pubblici — è semplicemente

<sup>42</sup> C. Fourier, *Teoria dei quattro movimenti - Il nuovo mondo amoroso*, Einaudi, Torino 1971, p. 155.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 125.

inconcepibile. Questo stato di infanzia politica riposa su due condizioni fondamentali, una giuridico-formale e una sociale in senso lato. La prima è costituita dal paradosso dell'autorità. Nelle moderne società democratiche, il soggetto è il fondamento dell'autorità legittima. Come dichiara efficacemente Rousseau — in questo non diversamente da Kant — il cittadino parla una volta per tutte sulla natura del governo, unificando la sua volontà parziale con quella di tutti gli altri. Invece di delegare la parola a un ente estraneo, egli le delega a se stesso, o meglio a quella parte astratta e immaginaria di se stesso che costituisce la volontà generale. Da quel momento la sua volontà e la parola che la esprime non saranno più costitutive del governo, ma singolari, empiriche e quindi subordinate. Contro la volontà originata da se stessi non è il caso di parlare, né di ribellarsi. La libertà è divenuta, fatto che Kant articola in una dettagliata pedagogia sociale, auto-costrizione. La seconda condizione, relativa al mondo sociale, discende evidentemente dalla prima. Dal momento in cui si è costituita la volontà generale, il ruolo politico dei cittadini può cessare. E con esso finisce anche l'accesso alla sfera pubblica, la possibilità di parlare liberamente del governo che "si è scelto". La sfera politica sarà d'ora in poi confinata all'amministrazione del mondo sociale, e questo diverrà il mondo ambiente del soggetto, la sua condizione naturale.

Ma qual è poi la realtà di questo mondo? Se la sfera della libertà non rimane che come paradosso, il mondo sociale si costituisce come finzione. Luogo dei bisogni, della necessità, delle condizioni materiali di esistenza e del conflitto di interessi, il mondo sociale è la realtà naturale, che si contrappone agli artifici e alle finzioni della sfera politica, ma che tuttavia ha bisogno in eterno di cure, di sostegni, di interventi artificiali. È appunto il luogo dell'infanzia, un mondo che deve essere orientato e guidato, una realtà in senso stretto *pedagogica*. Come sempre, le definizioni più esplicite spettano ai precursori. Per Rousseau è il mondo della piccola comunità, in cui tutti sono sotto lo sguardo di tutti, la sfera delle virtù domestiche, una sorta di famiglia allargata soggetta allo sguardo dell'istitutore, del capo-famiglia o degli anziani della comunità. Per Kant è il mondo degli obbedienti, soggetti al controllo di un despota illuminato che permette a un ristretto pubblico di criticare l'esercizio di una limitata libertà di parola. Per i giacobini è il popolo dei bisognosi, degli infelici e degli sventurati, da cui essi hanno certamente tratto il potere, ma che devono essere ricondotti nell'alveo della felicità domestica, al riparo dei vizi e dei pericoli della vita pubblica. Per gli utopisti e i riformatori dell'Ottocento è il mondo del lavoro e dell'industria, in cui le passioni e la naturalezza servono ad armonizzare e a conciliare il conflitto sociale. Queste definizioni e queste immagini di una società infantile, che pure risalgono a un'epoca tramontata, suonano assai familiari. Esse descrivono semplicemente la *qualità* della vi-

ta sociale nel mondo moderno. In questa prospettiva la tradizionale critica radicale della modernità può presentare degli aspetti singolari e, ancora una volta, paradossali.

Lo sviluppo della civiltà moderna è stato identificato per molto tempo con il processo di razionalizzazione. Correnti di pensiero che si rifacevano a padri spirituali apparentemente inconciliabili sembravano convergere almeno su un punto: la centralità del disciplinamento e della razionalità borghesi nello sviluppo inimitabile dell'Occidente. Ma questo disciplinamento era interpretato soprattutto come un imbrigliamento dei bisogni, come una repressione di una naturalità sociale potenzialmente liberatrice. Tutto quanto era superficialmente rimosso nell'organizzazione razionale della vita, passioni, istinti e sessualità, sarebbe rispuntato in modo irrazionale e imprevedibile, come un fuoco non estinto. I seguaci di Marx vedevano nella razionalizzazione (soprattutto del lavoro) la porta stretta del mutamento sociale, l'ultimo valico che avrebbe permesso l'accesso al regno proletario. Si ricorderà l'entusiasmo bolscevico per le applicazioni rivoluzionarie del taylorismo; oppure le pagine più che ambigue di Gramsci sul fordismo e sulla "questione sessuale". Esempi estremi e oggi remoti, ma che testimoniano, oltre a una tenace vocazione per le discipline, il ben noto uso della sfera privata in funzione del nuovo ordine. Ancora una volta, il lavoro, le relazioni personali, in breve lo spazio privato divenuto sociale, divenivano la base per la rifondazione della società. Non è un caso che uno dei rappresentanti più radicali di queste tendenze consideri la vita sessuale come una specie di lubrificante per il buon funzionamento dell'organizzazione sociale razionale, cioè del comunismo.

Oggi queste prospettive ci sembrano irrimediabilmente lontane. Il processo di razionalizzazione non ha inaridito le fonti della vita emotiva, non ha preso direttamente di mira la sfera dei bisogni, almeno non nel senso che turbava i critici della cultura del primo Novecento. Piuttosto ne ha seguito amorosamente la crescita, senza irretirla con divieti, e incanalandone le esigenze nei sistemi più disparati di soddisfazione, di ascolto, di prevenzione e di terapia. D'altra parte, la libertà e l'espressione dei bisogni, così sapientemente arginate e tollerate, non hanno suscitato trasformazioni radicali. I cambiamenti nella sfera dei costumi quotidiani (familiari, sessuali, interpersonali) non hanno provocato spostamenti di potere, né hanno incrinato strutture e gerarchie. Prendere ancora oggi come bersaglio residui di vecchi interdetti morali, che pure sopravvivono, è diventato patetico. Nel nostro mondo sociale tutto può coesistere, morale e immorale, conformità e trasgressioni, ascetismo e libertinismo, senza troppi attriti, e senza che da questi scaturiscano contrasti e stimoli per l'azione e l'immaginazione. Beninteso non si tratta qui di resuscitare i discorsi sulla tolleranza repressiva o sulla società unidimensionale. E neppure lo spettro del tota-

litarismo, che viene periodicamente resuscitato dalla critica radicale, ogni volta che gli obiettivi tradizionali di lotta finiscono per scomparire. Totalitarie restano solo quelle istituzioni di confine che sono sempre state tali, perché trattano gli irriducibili o gli esclusi per definizione. Ma anche qui, con l'eccezione evidente degli apparati strettamente punitivi o militari, il vento della liberazione non ha soffiato invano. Chi potrebbe oggi appellarsi alla persecuzione dei devianti per denunciare la natura totalitaria della società? I numerosi microsistemi totalitari che ancora sopravvivono sembrano residui irrazionali del passato, aperti comunque alla negoziazione, alla critica e al cambiamento. In breve ciò che non dovrebbe finire di stupirci è l'autenticità della tolleranza e del pluralismo, l'effettiva condizione di benessere e di impunità di comportamento di cui godono i membri delle società più avanzate dell'Occidente.

Un problema nasce però dalla natura di queste conquiste e dai loro effetti. Alla massima libertà finora conosciuta di espandere la soddisfazione dei bisogni (ciò che ha reso vano ogni cambiamento vincolato ai presupposti della frustrazione e della scarsità) corrisponde una sorta di *afasia*. Le parole liberate o tollerate si confondono nel brusio universale. La possibilità di dar voce alle esigenze della persona, della famiglia o del lavoro sembrano esaurire la libertà di parola. Un silenzio sovrano regna, dalla parte dei soggetti, su tutto quanto eccede la sfera privata e quotidiana. Ma non si tratta, come si potrebbe pensare, della libertà di espressione dei bisogni conquistata nella sfera privata, in cambio dell'indifferenza verso la sfera pubblica. Anche l'espressione dei bisogni è limitata a possibilità puramente passive, reattive; l'abitante del mondo sociale vive la sua condizione come un prolungamento di una realtà puramente biologica, in cui dominano l'insicurezza, la debolezza, i pericoli di un'esteriorità minacciosa. La speranza dell'età moderna, aver consegnato allo Stato e all'amministrazione i sovrani diritti politici, aver rinunciato insomma al rischio dell'azione politica, in cambio della sicurezza nel mondo sociale, si rivela così singolarmente illusoria. Nuovi vincoli, nuove gerarchie, nuove dipendenze si installano nel mondo dei bisogni. Vincoli che non possono essere ricondotti ad alcuna strategia totalitaria, ad alcun progetto occulto, ma alla normale condizione di esistenza nella società. La soddisfazione dei bisogni esige figure dotate di una sufficiente autorità per conoscere quei bisogni, soddisfarli quando è possibile o frustrarli quando è socialmente necessario. E poiché le istituzioni tradizionali non sono in grado di rispondere a una domanda così enormemente accresciuta, ecco che nuove figure possono prenderne il posto. La famiglia tradizionale, con i suoi discreti corollari costituiti dal prete, dal medico di casa e dalla piccola cerchia sociale, è sostituita o integrata dalla corte di specialisti che intervengono in ogni ambito della vita privata. Sarebbe eccessivo, naturalmente, vedere in tutto questo il nuovo volto del

Leviatano, come anche brillantemente sostengono i neo-liberali. E in ogni modo, dotate di autorità pubblica o reperibili sul libero mercato, queste figure esercitano le stesse funzioni. In breve, un nuovo vincolo sociale sostituisce i tradizionali vincoli politici. Il materiale disponibile su queste curiose vicende delle società assistenziali è troppo vasto perché sia necessario accennarvi. Ma è possibile fare qui un'osservazione conclusiva. In questo mondo organizzato intorno all'erogazione di sicurezza, alla soddisfazione dei bisogni e alla lotta contro il dolore, l'insicurezza è dovunque. Piccole alterazioni dell'equilibrio sociale generano molto più di un tempo falle nella cosiddetta identità sociale. Perché il soggetto ha rinunciato da tempo, nel mondo sociale, ai rischi, al dolore e alla solitudine di un'identità particolare, di un carattere, la sua sicurezza dipende dalle vicissitudini delle sue identità innestate o artificiali. Il mondo della sicurezza rivela così il suo rovescio, il suo equilibrio precario. E questo, a sua volta, è l'alibi di ogni discorso terapeutico-pedagogico, l'alibi inattaccabile delle moderne pretese assistenziali.

La mancanza di parola non si riferisce dunque all'impossibilità di denunciare o di svelare le oppressioni o le frustrazioni residue, ma alla naturalezza della presunta realtà di benessere, di tolleranza di benevolenza sociale. In questo mondo la condizione di esistenza è dunque tipicamente *infantile*. Non si tratta soltanto di un'analogia. Come infante, l'abitante della società tende ad essere sempre più privato di responsabilità individuale. Ciò che nel suo agire è prodotto da volontà, ideazione o semplicemente rigidità personale, cede progressivamente all'importanza crescente del *comportamento*. Il peso dell'azione si condivide ormai per definizione con gli altri. Certamente, sia la nozione di azione personale (con il suo profumo di libertà) che quella di comportamento sono astrazioni, espedienti linguistici. Tuttavia, nel caso del comportamento, l'astrazione non ha dato luogo a sistemi morali evidenti ma a un rinvio senza fine di responsabilità. Il comportamento, in quanto dipendente da determinazioni sempre più ampie, da circuiti causali sempre più complessi, è un semplice accadere, una fatalità. La sostituzione del presupposto del comportamento a quello dell'azione crea naturalmente gravi difficoltà e paradossi nell'applicazione dei sistemi morali. E questi, coerentemente con la fatalità del comportamento, non possono che essere accettati come un dato, ed eventualmente risolti con misure meramente tecniche. Come infanti irresponsabili, i cittadini non sono ormai che mere esistenze vitali, di cui si deve seguire assiduamente il ciclo, e tutt'al più limitare i danni che essi, inconsapevolmente, possono procurare agli altri e a se stessi.



# Bambini in tasca

L'«esilio» in Francia di due bambini, paesaggio comune nei romanzi di Valerio Bertini e Linda Ferri. Infanzie diverse per anni e classe sociale

FRANCESCA LAZZARATO

USCITI in libreria a poca distanza l'uno dall'altro, *Un anno breve* di Valerio Bertini e *Incantesimi*, romanzo d'esordio di Linda Ferri (entrambi editi dalla Feltrinelli) sono due libri che è difficile non potrebbero essere più dissimili: il primo lungo e denso, fitto di avvenimenti, di personaggi, di paesaggi, di episodi narrati a volte con un garbato vernacolo ormai quasi ignoto agli scrittori italiani; il secondo breve, fragile, di una semplicità così lieve da far supporre infinite e attente «limature».

Entrambi, però, appartengono a una «scrittura della memoria» che finisce per prescindere dalle emozioni private e penetra in quel tempo collettivo dove ognuno può ritrovare qualcosa di sé. Ed entrambi raccontano, curiosamente, la vita in Francia di due bambini italiani, permettendoci di mettere a confronto non solo differenti tipi di «esilio», ma la diversa vocazione pedagogica di due epoche, due famiglie, due classi sociali, ognuna delle quali produce le sue proprie immagini d'infanzia, riconoscibili e in qualche modo esemplari.

Valerio Bertini, fedele alla robusta tradizione «realista» che trasforma l'esperienza autobiografica in romanzo e in testimonianza, ripercorre l'itinerario dei fuoriusciti antifascisti italiani attraverso la vicenda di un bambino sognante e malaticcio la cui famiglia è espatriata a Lione.

PUNTO di partenza, una Toscana sospesa tra città e campagna, teatro di giochi sfrenati, di zuffe, chiacchiere, segreti. Punto d'arrivo, una città tenebrosa, fatta in inverno di nebbia e in estate di greti roventi, e, sempre, in ogni stagione, labirintica e oscura, un insieme di budelli, corridoi, infernetti, di botole, dove il protagonista Nanni si perde per sbucare in luoghi inaspettati, come il tiepido bordello le cui ospiti gli offrono latte caldo e *croissant*.

La Lione del piccolo Nanni è un mondo «pieno» da affrontare con allarmata curiosità e da percorrere con i sensi all'erta, come si conviene a un pìcaro ingenuo, curioso e due volte straniero: perché il piccolo esiliato è, di fatto, estraneo anche alla propria famiglia, governata da una madre con feroci aspirazioni piccolo borghesi, e che però non riesce a frenare le sue esplorazioni e ad allontanarlo dall'amico-fratello Gaspard, venditore ambulante di pistacchi e aspirante Tarzan.

La Parigi della bambina ricca raccontata da Linda Ferri, invece, appare singolarmente «vuota», un luogo dove gli spazi aperti (parchi, grandi boulevards, le strade silenziose dei quartieri eleganti) si attraversano «per mano» oppure in automobile, per andare da uno spazio protetto a un altro. Infanzia da appartamento, quindi, quella di *Incantesimi*, infanzia degli anni Sessanta sorvegliata e guardata, che tuttavia trova i suoi spazi di solitudine e perfino di clandestinità nella stanza

dei bambini o ai giardinetti, e che vive chiusa nel microcosmo formato da genitori eccentrici e cosmopoliti, da fratelli maschi alieni e irresistibili, da una simbolica sorellina piccola, da amiche di scuola e di caseggiato, da gentili tate anziane...

Il vestito d'oro della Barbie identico a un abito da ballo materno; la cavalla nero-notte da montare in vacanza; la mussolina bianca di una culla; la voce e la risata di un padre amatissimo che, però, la figlia preferirebbe fosse femmina; l'italiano stranito dei parenti oriundi e le delizie di immensi supermercati americani: frammenti di ricordi, di immagini, lampi e colori, di suoni incancellabili, contribuiscono a evocare, più che a descrivere, una infanzia dorata, una specie di lunga e sommersa magia che si interrompe bruscamente con la morte improvvisa del padre, ma sopravvive dietro gli occhi chiusi della bambina di allora.

## «C'era una volta un bambino»

È il titolo della raccolta di ritratti e autoritratti di scrittori, attori, poeti, scienziati, registi, architetti pittori che si raccontano attraverso la fotografia della loro infanzia. Vestiti alla marinara, nudi sul lettone genitoriale, in maschera, in braccio alla mamma. Queste pagine sono illustrate con immagini tratte da questo libro montato con eleganza da Paola Agosti e Giovanna Borge (Baldini & Castoldi, pp. 181, £. 40.000).

Nel ritornare a quegli anni, l'autrice raggiunge un territorio stranamente remoto e oggi poco frequentato, quello comune a libri come *L'età d'oro* e *Giorni di sogno* di Kenneth Grahame, *Un'infanzia ottocento* di Mary MacCarthy, o *La stanza dei giochi* di Carmen Martin Gaité: romanzi ma non solo, autentiche apoteosi dell'infanzia borghese così come è stata inventata, pensata e voluta da un secolo a questa parte.

Andarne in cerca con passo leggero e con decisa indifferenza alle mode correnti, come fa Linda Ferri, non significa semplicemente correre il rischio della nostalgia — e, con essa, anche della «maniera» legata allo stereotipo del tempo infantile come luogo d'incanti, come prioreggiato mondo a parte, scrigno dei tesori — ma anche rispondere a un bisogno profondo, quello che ci costringe ad attraversare lo specchio e a riconoscere l'altro che siamo stati. Un viaggio che vale sempre la pena di fare, anche in tempi di «cannibali».

Valerio Bertini

UN ANNO BREVE

Feltrinelli

pp. 268 • £. 28.000

Linda Ferri

INCANTESIMI

Feltrinelli

pp. 115 • £. 18.000

Il Manifesto — La Talpa Libri  
20 febbraio 1997

## AGOTA KRISTOF

### Il gioco crudele del passato, trame di vita raccolte in un quaderno Un'aspra avventura ungherese nel segno della separazione dalla «casa» della lingua materna

NICOLE JANIGRO

BREVI, concisi, essenziali: così l'insegnante di ungherese classificava i temi della migliore allieva che proponeva a modello alla classe. E brevi, concisi, essenziali sono i testi che Agota Kristof scrive da grande. Fra le pagine di ieri e quelle di oggi «una lotta lunga tutta la vita» per imparare di nuovo a

leggere e a scrivere. Infatti *Ieri*, il suo ultimo romanzo, è scritto, come i testi precedenti, in francese. «Lo parlo da trent'anni, lo scrivo da venti, ma ancora non lo conosco» dice la scrittrice di questa *lingua nemica* che ha ucciso la sua lingua materna. Un delitto, un crimine originario dalle conseguenze imprevedibili. Le numerose morti violente che compaiono nelle sue pagine

sono, forse, un modo per rendere più concreto quell'omicidio della comunicazione, per colmare il silenzio di incontri con esseri umani «che pronunciavano parole che non sarei mai riuscita a capire».

Nata in Ungheria nel 1935, in alcune pagine autobiografiche (presentate in italiano dalla rivista *Idra*, 1992, n. 5), Kristof ricorda un paesino senza gas, lu-

ce, né acqua corrente, un'infanzia divisa fra la grande cucina dove operava la madre e, di là dal cortile, l'aula del padre maestro dove fu precocemente colpita dall'inguaribile malattia della lettura. Il nucleo familiare



improvvisamente si spezza, i giochi e i dispetti con i due fratelli sono seguiti da «anni non amati». In una specie di riformatorio-collegio Agota piange e scrive, scrive e piange, di sfuggita annota che il padre è in prigione. Si sposa e, a 21 anni, con una neonata in braccio, scappa dall'Ungheria. Dalla fine del novembre 1956 «non appartiene più ad un popolo», finisce in Svizzera - oggi vive a Neuchâtel - per caso in una località dove si parla il francese. La tragedia della sua esistenza è troppo enorme per nominarla, riesce solo a chiamarla la «cosa». Per anni lavora come operaia, poi si risposa e ha altri due figli, quando può ritorna a scuola. Scrivere rimane una necessità assoluta.

Tobias Horvath, il protagonista di *Ieri*, è un emigrato, il suo paese d'origine non si conosce, il suo passato è un giallo. Figlio di una madre bellissima che ruba e si prostituisce - «mia madre era piena di buchi, come casa nostra» - quando scopre che suo padre è il maestro del villaggio e vuole separarli, cerca di sopprimere tutti e due e fugge, lontano, indietro non si gira mai. Lavora in una fabbrica di orologi dove

ogni tanto qualcuno impazzisce per il ritmo, vive una solitudine immensa, sogna di incontrare Line, la sorellastra che aveva conosciuto a scuola. Il sabato sera va da una donna, Yolande, ma appena può torna a casa e si mette a scrivere. In uno spazio raggelato, gli uomini di qua, la natura di là, Thomas va avanti e indietro dalla fabbrica, le sue emozioni sono unicamente corporee: piange spesso, cade a terra, come un albero abbattuto dal dolore. Si reca in un bistrot frequentato da diverse comunità di stranieri che si capiscono a gesti, a volte qualcuno scompare, qualcuno muore o si uccide.

Una mattina Line sale sul suo autobus e un nuovo inizio appare possibile. Thomas la spia, acquista un binocolo per seguire i suoi movimenti dentro casa insieme al marito e alla figlia. Si fa riconoscere, trascorrono insieme le pause in fabbrica e i pomeriggi liberi fuori. Thomas vorrebbe convincerla a sposarlo, a non tornare nel suo paese, ma non osa raccontarle la sua colpa e il suo segreto, dirle che sono figli dello stesso padre. Un accoppiamento fra Thomas e Line è impossibile: non ci sono nem-

meno rapporti amorosi, solo un'eiaculazione.

L'eco sinistra delle vicende ungheresi degli anni '50, un paese dove i cadaveri si trovavano dappertutto, il ricordo della povertà, la vita in fabbrica sono lo sfondo, remoto, di questo incontro inattuale che produce nuovi drammi, altre separazioni. Costituiscono invece un tutt'uno, erano un noi indivisibile i gemelli di *Quello che resta*, (Guan- da '88), il primo romanzo di Kristof, che alla storia della loro separazione, nei due io di Claus e di Lucas, dedicherà altri due libri. Da piccoli, durante una guerra, i gemelli si addestrano al dolore e all'indifferenza in una Piccola Città in cui si ritrovano circondati da figure spaventose come quelle di una fiaba - Nonna, Nostra Madre e Nostro Padre -, da eserciti stranieri e frontiere minate. L'istinto di sopravvivenza li spinge a scrivere, tutta la loro vita è un grande quaderno. Per crescere sanno che devono separarsi: uno di qua, uno di là dalla frontiera.

La prova, il racconto della vita di Lucas, sarà insostenibile, i due io sono già dei mutanti, come tutti i personaggi del teatro

della crudeltà di Kristof condannati alla solitudine e al non amore, costretti (bernhardianamente) a uccidere per potere scrivere in pace. Ne *La troisième mensonge*, che chiude la trilogia ma non è stato pubblicato in italiano, il dolore di un impossibile riconoscimento/ricongiungimento - dei due io adulti con i gemelli da piccoli, dei due paesi - è ancora più terribile, la memoria serve solo a constatare l'assenza. Ma dove sta la menzogna? Nel fatto, dice l'autrice, che la vita è più triste.



**Agota Kristof**

**IERI**

trad. di Marco Lodoli  
Einaudi

pp. 92 - £. 15.000

**Il Manifesto - La Talpa Libri**  
20 febbraio 1997

**DAI GRIMM A RODARI E LUZZATI INFORMATICI, LA BEFANA DOVRÀ PENSARE AI GUSTI DEI PICCOLI, SECONDO LA LORO ETÀ E LE LORO "DEPRAVAZIONI", E NON ALLE ASPETTATIVE "PEDAGOGICHE" DEI GRANDI**

## Bambini nella calza

**ROBERTO DENTI**

**N**EL 1996 le novità pubblicate per bambini e ragazzi (da 0 a 14 anni) hanno superato le 1600 unità: quantitativo notevole anche se non sempre di qualità accettabile. Ad esempio, è invalsa l'abitudine di unire ai libri in cartone destinati alla primissima infanzia pupazzi di *peluche*, che finiscono per snaturare il libro. Un conto infatti sono i libri-gioco, un conto sono i giocattoli che servono per indurre il pubblico ad acquistare anche un libro.

È necessario in ogni caso seguire un metodo rigoroso nella scelta dei libri per bambini piccoli i quali, troppo spesso, sono succubi del gusto degli adulti, legati a tradizioni certamente superate. Ad esempio mentre sino a una decina di anni fa la passione per i dinosauri (i primi mostri «veri» con i quali si viene a contatto) iniziava verso i 7-8 anni, oggi già a 4 anni i

bambini dimostrano una sfrenata passione per questi animali preistorici. Recentemente, un bambino di 5 anni ha chiesto con insistenza di inserire nel presepio di casa i dinosauri al posto dei pastori e dei venditori di caldarroste: secondo lui Gesù Bambino si sarebbe certamente divertito molto di più.

Altro problema è invece quello di permettere una libertà di scelta verso la fine dell'infanzia: già a 9-10 anni i bambini hanno idee precise sui libri che desiderano leggere, sostenuti nelle loro convinzioni dall'informazione orizzontale che passa attraverso amici e compagni e che rifiuta i consigli degli adulti. Questi ultimi, infatti, non possono conoscere quelle novità librarie di cui invece - per vie del tutto misteriose - i ragazzi riescono a impossessarsi. È in particolare all'interno delle collane dei libri di paura che i giovani lettori dimostrano i loro gusti e le loro

scelte e non accettano di cambiare parere. Se questo atteggiamento può essere fastidioso per gli adulti, la loro autonomia dimostra invece un grosso salto di qualità nel rapporto con il libro: l'affermazione della propria libertà personale e della capacità di orientarsi in un campo tanto vasto come quello della lettura.

La maggior parte degli adulti non riesce a leggere i libri che appassionano i loro figli: è uno sbaglio molto grave, perché vengono ignorati i loro interessi e le loro capacità di comprensione del mondo che li circonda, che può essere visto attraverso la realtà fantastica offerta dalla narrativa. Di questo atteggiamento sono responsabili anche molti insegnanti della scuola elementare e della media dell'obbligo.

Come si può capire i ragazzi e aiutarli ad imparare se non conosciamo quello che leggono? Un avvertimento per i libri da regalare il giorno della Befana.

### **PICCOLE LETTURE AL COMPUTER**

#### **Filastrocche di suoni e parole, disegni e colori, in floppy-disk**

Come conciliare alta tecnologia e pedagogia? La garanzia certa è Lele Luzzati, il grande disegnatore genovese, autore di tre gioiellini

**D**opo il successo dello scorso anno ottenuto con il dischetto dello «Strocchifilo» di Gianni Rodari, gli Editori Riuniti anche que-

st'anno hanno preparato tutto informatico il loro piatto forte per la befana. E hanno coinvolto niente meno che Emanuele Luzzi-

zati, in assoluto uno dei più grandi disegnatori italiani, per piccoli e adulti. Il libro che si anima con il floppy-disk è «Filastroc-

che per tutto l'anno» (pp. 128, £. 14.900). Sommando la delizia delle rime di Rodari, i disegni di Lele Luzzati (che si pos-

**Il Manifesto - La Talpa Libri**  
2 gennaio 1997



sono colorare a piacere) e le possibilità del computer, il libro diventa un'occasione creativa senza limiti: ogni bambino può, ad esempio, comporre il proprio calendario. La formula libro più dischetto ha quest'anno, presso gli Editori Riuniti, due fratelli «di lusso», entrambi sotto il segno fantastico di Luzzati. «Il teatro delle filastrocche, laboratorio delle parole e

della fantasia» (cd-rom più libro di 32 pagine £. 70.000) offre al bambino davanti al monitor venti filastrocche di Rodari e altrettanti personaggi. Sono gli attori di un teatro da inventare, tutto multimediale, dove ogni frase è accompagnata da un disegno animato. C'è poi, sempre Editori Riuniti, sempre con il supporto Loop Multimedia Developer, «Il grande gioco di Ur-

liuberlù, laboratorio dei suoni e della musica» (cd-rom più libro di 32 pagine £. 70.000). La creatura dal terribile nome è il mago cattivo che ha rubato i suoni al mondo: attraverso 36 giochi quei suoni saranno liberati, partendo dal rumore del mare o di una città, giocando con gli strumenti, entrando nelle «note», imparando a riprodurre suoni e ritmi. Didattica e inventiva si con-

frontano con rime e nonsense, ancora una volta sul terreno delle immagini di Luzzati. Un oggetto-libro assai istruttivo e divertente (e magari anche «vanitoso») è infine «Il libro dell'orologio» della Editoriale Dami (14 pagine cartonate più orologio a pila £. 21.800). Il puntuale Pandi insegna a leggere ore, minuti e secondi, da colorare a piacere, secondo il proprio

tempo personale, sulle lavagnette lucide del libro: «Un'ora è come una torta, tagliata in quattro parti darà quattro quarti d'ora...». Il tempo del buon divertimento. (g. cap.)

Il Manifesto  
La Talpa Libri  
2 gennaio 1997



## La bella infanzia. Dieci libri per tutte le età, antichi e moderni

Dal "Gufo" dei boschi tedeschi al bambino lavavetri fino al "Manuale della paura"

**Fratelli Grimm**

**IL GUFO**

C'era una volta...

pp. 25 · £. 10.000

Una fiaba poco nota dei celebri fratelli tedeschi. Un gufo, arrivato per sbaglio in un granaio, mette paura a tutto il paese perché viene scambiato per un mostro enorme. Molto chiare le illustrazioni di Fabio Dose. Nella stessa collana, Le piccole storie, «La lepre della luna» di Cinzia Ruggeri e «L'omino piccino e la mucca» di Nicoletta Costa. Da leggere ai bambini dai 3-4 anni in avanti.

**Margaret Bateson-Hill**

**LAO LAO, UNA FIABA CINESE**

De Agostini

pp. 28 · £. 25.000

Libro prezioso: per il testo (la fiaba, oltre che in lingua italiana, è stampata anche in ideogrammi cinesi), per le illustrazioni raffinatissime e di grande gusto (l'autrice è Francesca Pellizzoli, nata in Kenia ma con cognome italiano) e per le forme di carta da ritagliare (opera di Sha-Liu Qu, nata a Pechino ma residente a Londra). La fiaba, molto bella, è legata a una precisa conclusione morale. Da leggere a bambini dai 4 anni in avanti, e da godersi da parte di tutti gli adulti che ne hanno voglia.

**Hanspeter Schmid**

**SALINDA E GLI UCCELLI**

Arka

pp. 24 · £. 22.000

Con illustrazioni raffinatissime, di gusto moderno e di delicata descrizione, l'autore racconta la storia del sultano Salinda, che «viveva in un palazzo di mille stanze e passava le giornate a dare ordini ai suoi

servi» (beati i sultani delle fiabe!). Egli era inoltre appassionato del canto dei suoi uccelli preferiti, chiusi in preziose gabbiette. Ma un giorno gli uccelli smettono di cantare: saranno i figli di Salinda a spiegare al padre le ragioni del loro silenzio e a trovare la giusta soluzione. Dai quattro-cinque anni in avanti.

**S. Fabbri - F. Lazzarato**

**MANUALE DELLA PAURA**

Mondadori

pp. 109 · £. 16.000

Sette (numero magico, molto magico!) capitoli, ciascuno suddiviso in paragrafi appassionati: La paura, cos'è; i figli della paura; Che schifo!; Quando la paura dà il voltastomaco; Leggere la paura; Paura da vedere; Che fifa blu!; Quando la paura non è una finzione. È possibile pretendere un quadro più esauriente sull'argomento che più appassiona oggi bambini e ragazzi? Deliziose e ironiche le illustrazioni di Alberto Rebori. Dai 9-10 anni in avanti.

**Régine Pernoux**

**UNA CASTELLANA MEDIEVALE**

Jaca Book

pp. 44 · £. 24.000

Il volume fa parte della collana Una giornata con... (altri titoli già pubblicati: «Un tagliatore di pietra del medioevo», «Un mugnaio medievale», «Un trovatore») ed è dedicato a una figura femminile che possiamo seguire nel corso della sua attività quotidiana. Bianca di Champagne (vissuta fra il 1100 e il 1200) ci offre uno spaccato interessantissimo di vita medioevale, collegata alle vicende storiche dell'epoca. Precisa la documentazione inserita nel racconto, e molto efficaci le illustrazioni di Giorgio Bocchin. Dalla quinta elementare in avanti.

**Beth Savan**

**INTORNO AL MONDO IN ECOCICLO**

Editoriale Scienza

pp. 95 · £. 13.500

Siamo di fronte a un libro molto importante, non soltanto per l'argomento che tratta ma anche per la chiarezza dell'esposizione. Attraverso esperimenti, test, giochi di squadra, prove pratiche, curiosità, in quattro capitoli sono trattati trentasei argomenti che riguardano gli ecosistemi e i cicli della Terra. Volume utilissimo, da impiegare a scuola, ma anche a casa da parte dei genitori. Età: dai 10 anni in su.

**Terry Pratchett**

**L'IMPOSSIBILE AVVENTURA DI J. M.**

Mondadori

pp. 134 · £. 13.000

Johnny Maxwell, il protagonista del romanzo, possiede la particolare dote di vedere e di parlare con i defunti, come se il tempo, dal momento della loro morte, non fosse passato. Anche se lo spunto può sembrare banale, il romanzo è invece vivacissimo, con vicende che appassionano, anche perché ambientate nel mondo di oggi. La narrazione, improntata alla tipica ironia inglese, è intensa e compatata, e sfocia in un finale non prevedibile. Considerazioni sull'attualità non disdegnano precise critiche alla cultura del consumismo. Dai dodici anni in avanti.

**Angela Nanetti**

**MISTERO SULL'ISOLA**

Einaudi Ragazzi

pp. 133 · £. 12.000

Scrittrice molto nota da quando ha pubblicato con successo il suo primo romanzo («Le memorie di Adalberto», 1984), Angela Nanetti, nel «Mistero sull'isola», affronta

un tema non facile con grande esperienza narrativa, e con preciso senso della misura. Dario, il protagonista, si trova coinvolto in un sequestro e deve fare i conti con una realtà sgradevole, costretto a confrontarsi con l'atteggiamento sballato del padre, di cui accetterà gli errori. Romanzo di iniziazione, adatto alla lettura dai 12 anni in avanti.

**Vivian Lamarque**

**IL BAMBINO CHE LAVAVA I VETRI**

C'era una volta...

pp. 22 · £. 22.000

Il racconto è molto attuale: un bambino (chissà di quale Paese, ma non ha certamente importanza) lava i vetri delle automobili e incontra i più svariati tipi di personaggi: quelli che fan finta di non vedere, che guardano altrove, che dicono di no, che vedono ma è come se non vedessero... Ci sono però anche persone che sanno sorridere e offrono una moneta: fra queste, un bambino. Storia cadenzata su un dolcissimo ritmo poetico che si avvale delle delicate illustrazioni di Maria Battaglia. Dai 7-8 anni in avanti.

**Gianni Rodari**

**TANTE STORIE PER GIOCARE**

Editori Riuniti

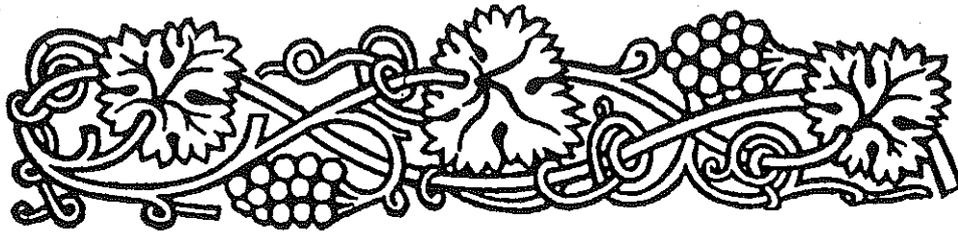
pp. 117 · £. 20.000

Non è un libro nuovo, ma per le nuove generazioni sì, ed è una proposta per «leggere» in compagnia di un adulto, anche quando (otto-nove anni) si è ormai in grado di affrontare direttamente la pagina scritta senza mediazioni. Nelle «Istruzioni per l'uso» Rodari scrive: «Il lettore legge, riflette e se non trova un finale di suo gusto può inventarlo, scriverlo o disegnarlo egli stesso». Infatti per ciascuna delle 200 storie proposte, Rodari suggerisce tre possibili finali: ed è qui che può intervenire il rapporto con l'adulto, che è in grado di aiutare il bambino (non a scegliere per lui) a discutere i suoi gusti.

Il Manifesto - La Talpa Libri  
2 gennaio 1997

a cura di ROBERTO DENTI





## SOMMARIO

- Pag. 2 **Emilio, un capostipite – Retorica d'infanzia**  
26 **Ringraziamenti**  
27 **Emilio, un capostipite – L'infanzia interminabile.**  
**Note sulla fondazione della pedagogia sociale**  
49 **Bambini in tasca**  
**Il gioco crudele del passato, trame di vita raccolte**  
**in un quaderno**  
50 **Bambini nella calza**  
**Filastrocche di suoni e parole, disegni e colori,**  
**in floppy-disk**  
51 **La bella infanzia. Dieci libri per tutte le età,**  
**antichi e moderni**