

Donne e Ragazzi Casalinghi

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



METAFORE D'INFANZIA/2

- ◇ Il precettore e il suo bambino
- ◇ Un quesito freudiano: il bambino è nell'infanzia?
- ◇ Semantiche d'infanzia

BAMBINE E BAMBINI

quinta parte

Emilio, un capostipite

Il precettore e il suo bambino

di Diana De Vigili

“Ciò che fa l'autorità di cui si colora così facilmente l'atteggiamento e la parola del prete, è l'alta idea che egli ha della sua missione. Poiché egli parla in nome di Dio che egli sente in lui o al quale, perlomeno, si crede molto più vicino della folla dei profani ai quali si indirizza. Ebbene! il maestro laico può e deve avere qualche cosa di questo sentimento. Anche lui è l'organo di una grande realtà morale che lo supera, e con la quale comunica più direttamente del bambino, dato che è attraverso la sua mediazione che il bambino comunica con essa.”

E. Durkheim, *L'educazione morale*

Il programma pedagogico dell'Illuminismo può essere sintetizzato nel modo seguente: il mondo umano è perfettibile e deve quindi essere educato. Occorre allora educare bambini e giovani — i futuri sudditi o i futuri cittadini della nuova società che, per progredire, avrà quindi bisogno di individui specializzati nella conoscenza dei bambini e delle tecniche per formarli. Questo programma è stato usato per legittimare le più svariate scoperte sull'infanzia e i più eterogenei suggerimenti a genitori ed educatori, ed è rimasto sostanzialmente immutato fino a oggi¹. Educatori e bambini, questi ultimi affiancati un po' marginalmente da altri individui educabili — il ragazzo lupo, il folle ecc. — diventano i personaggi chiave nella dinamica morale della società moderna. I bambini rappresentano la società che si sottopone a un progetto riformatore, gli educatori rappresentano un grup-

¹ Persino Horkheimer, che non era tenero con l'Illuminismo, fa dipendere la speranza della sopravvivenza morale della nostra società dai giovani, questi dalla loro educazione e quest'ultima dai suoi educatori: “Non oso prevedere a chi apparterrà il futuro. In ogni caso occorre una volontà irremovibile, per tener fermo il principio della libertà politica. Affinché la giovane generazione la possieda bisognerà lavorare moltissimo. Anzitutto gli educatori dovrebbero avere una posizione sociale diversa da quella che è loro assegnata, gli educatori di ogni grado e gli educatori degli educatori.”, *Potere e coscienza* (1962), in *Studi di filosofia della società*, Torino 1981, p. 136.

po di esperti in comportamento umano capace di orientare e guidare una società bisognosa di perenne tutela.

Vorrei mostrare, attraverso l'esame di testi pedagogici francesi del XVII e del XVIII secolo, che ciò che siamo abituati a chiamare pedagogia moderna è la ripetizione di una scena sostanzialmente immutata; in essa gli attori sono, da una parte, i bambini e i giovani, dall'altra degli individui che si presentano come i detentori di saperi particolari. Il copione si riferisce alla disciplina, piú che alla libertà, all'ordine sociale, piú che alla natura. Secondo i testi di storia della pedagogia sarebbe esistita un'educazione oppressiva, ispirata alla prassi politica dell'Assolutismo, e un'educazione alla libertà e alla natura di cui gli illuministi e Rousseau sarebbero stati gli artefici². Questo tipo di storia ignora la crudeltà della macchina educativa di Rousseau, trascura le ossessioni sul controllo del corpo dei bambini, espresse in una ampia letteratura medico-pedagogica dal Seicento fino al nostro secolo³; considera infine la disciplina dell'infanzia, teorizzata e praticata nei collegi dalla seconda metà del Seicento alla fine dell'Ottocento, l'eredità di un passato assolutista, influenzato dalla Chiesa e da un ordine politico autoritario.

C'è invece un'indubbia continuità tra la disciplina praticata nei collegi e le teorie pedagogiche degli illuministi. Il collegio retto da religiosi fu il primo grande esperimento di formazione totale di un individuo ad opera di professionisti dell'educazione. Se gli illuministi e Rousseau attaccarono i contenuti dell'insegnamento dei collegi, l'isolamento della gioventù che questi praticavano e l'idea di una natura umana corrotta dal peccato che i controlli esercitati in quelle istituzioni sembravano sottintendere, non fu per avversione a una disciplina ritenuta ormai tirannica; essi vollero anzi universalizzarla, auspicando che finalmente la società tutta, e non una parte di essa cintata da mura e cancelli, si sottoponesse a pratiche educative, e

² La collocazione di Rousseau è in realtà piú controversa. Alcuni critici lo accusano di apologia del totalitarismo, e hanno individuato dei parallelismi tra gli scritti politici e gli scritti pedagogici rousseauiani. Cfr. J. L. Talmon, *Le origini della democrazia totalitaria*, Bologna 1967; J. I. Mc Adam, *Rousseau and the friends of Despotism*, in "Ethics", LXXIV, 1963; J. N. Shklar, *Rousseau's Images of Authority*, in "American Political Science Review", LVIII, 1964. Questa discussione ha per le mie tesi uno scarso interesse. Talmon sottolinea gli esiti totalitari delle tesi rousseauiane in una prospettiva di un anticomunismo semplicistico, perché non è consapevole che l'interiorizzazione della volontà del potere non è un fenomeno limitato agli stati totalitari.

³ Si pensi alla campagna contro la masturbazione aperta dal medico Tissot con *L'onanisme. Essai sur les maladies produites par la masturbation* (1760), testo che ha avuto moltissime ristampe (l'ultima è del 1905) oltre che molti rifacimenti: *Le Tissot moderne, Avis du Dr. Tissot, Les souffrances du jeune Hubert*, ecc., cfr. R. Jaccard, *L'exil intérieur*, Parigi 1975, pp. 11-13. Sulla crociata contro la masturbazione cfr. T. S. Szasz, *I manipolatori della pazzia*, Milano 1972, p. 225 sgg.; sul controllo delle posizioni del corpo dei bambini cfr. G. Vigarello, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Parigi 1978.



che queste si esercitassero non soltanto sulla formazione morale e intellettuale degli individui, ma sulla totalità del loro essere.

Nella seconda metà del Seicento e nel Settecento compaiono numerosi scritti pedagogici che rivelano interesse per le procedure con cui ottenere dall'infanzia obbedienza e disciplina, e non per le norme del buon comportamento, come era tipico dei testi di pedagogia tradizionale. I bambini oggetto di queste pratiche educative non hanno nome, né una biografia o un carattere; sono creature uguali l'una all'altra che si offrono docilmente all'intervento dell'adulto per essere plasmati. Questi bambini vengono definiti, con sempre maggiore insistenza, anime innocenti⁴. Alla concezione cristiana che vedeva nel bambino un essere corrotto perché macchiato dal peccato originale, si sostituisce una visione dell'infanzia che considera l'innocenza il suo attributo più specifico. Spesso, specialmente nella seconda metà del Seicento, le due concezioni coesistono. Il predicatore Massillon, ad esempio, nello stesso discorso sinodale, si riferisce ai bambini chiamandoli "anime tenere e innocenti" o "templi puri", ed esorta coloro che si occupano delle loro anime a "discendere nella profondità della loro corruzione e della loro miseria"⁵. Nella seconda metà del Settecento è diventato quasi luogo comune che i bambini siano gli innocenti. La contraddizione tra questi due modi di considerare l'infanzia è più apparente che reale. Dire che l'infanzia è l'età dell'innocenza non ha mai significato che i comportamenti infantili fossero accettati in tutte le loro manifestazioni perché innocenti, ma che quegli adulti cui veniva riconosciuto il diritto di occuparsi dell'infanzia erano disposti a riconoscere come espressioni legittime del bambino solo quei comportamenti che essi ritenevano innocenti. Si scrive: i bambini sono innocenti, ma si intende, con questo, che devono esserlo.

L'idea dell'innocenza infantile giustifica la convinzione che il potere di un adulto su un bambino sia senza limiti, se esercitato opportunamente; e di questo esercizio si compone la pedagogia. I bambini diventano materiale duttile: "Lo spirito e il cuore dei bambini assomigliano alla cera; si faccia loro prendere l'impronta che si vuole e che questa impronta permanga e non si cancelli quasi mai"⁶. "I bambini sono giovani piante che bisogna coltivare e innaffiare spesso"⁷. "L'ignoranza dei bambini, nel cui cervello niente si è ancora impresso, e che non hanno nessuna abitudine, li rende duttili e inclini a imitare tutto ciò che vedono... Bisogna ben scegliere le

⁴ Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Bari 1960, p. 125 sgg.

⁵ Massillon, *Discours Synodaux: De l'instruction des enfants* (1746), in *Oeuvres complètes*, Parigi 1821, p. 13.

⁶ Goussault, *Le portrait d'un honneste homme*, Parigi 1692, p. 43.

⁷ Goussault, *Le portrait d'une femme honneste, raisonnable et veritablement chrétienne*, Parigi 1694, p. 80.



immagini che bisogna incidervi”⁸. La Chalotais invita a “fare entrare” la morale nei bambini⁹. Queste creature di cera, questi “fiori delicati che il minimo soffio appestato può corrompere e far morire in un momento”¹⁰, permettono agli educatori di sentirsi investiti di un enorme potere, che vogliono esercitare sui bambini fin dai primi anni della loro vita: “Non ci sono che i primi giorni che contano — scrive Collet — una volta presa una buona piega, la si conserva, come naturalmente”¹¹. E, fin dai primi giorni, ‘come naturalmente’ questi bambini svuotati di attributi propri, verranno riempiti di attività programmate: “Lo spirito e il cuore non possono restare vuoti... lo studio deve essere l’occupazione della giovinezza e lo svago del resto della vita, per riempire utilmente gli intervalli dell’azione”¹². Occupiamo loro il tempo, raccomandano gli educatori, anche nei minuti, “poiché bisogna ben che facciamo qualche cosa”¹³ — qualche cosa significa qui un’attività prescritta, regolare e ordinata.

I luoghi di sperimentazione di un programma pedagogico che vuole plasmare integralmente i bambini e riempire ogni momento della loro giornata, sono i collegi, dove ogni gesto, ogni frase, forse anche ogni intenzione degli allievi può essere oggetto di intervento pedagogico¹⁴. “Suppongo voi non perderete mai di vista la signorina vostra figlia”, scrive Fénelon indirizzandosi a “una signora di qualità”¹⁵, ma questa supposizione serve soltanto a evidenziare quanto l’educazione che comunemente si impartiva ai propri figli fosse lontana dall’educazione ideale. La pedagogia dei collegi, senza eccezioni, loda le possibilità di controllo totale della vita degli allievi che solo un’istituzione chiusa può esercitare: “Non stupitevi se un gran numero di prefetti e di altre persone vi osservano, se non vi perdono mai di vista, se non fate un passo senza essere osservati, se nelle vostre stanze, nella sala di studio, in chiesa, durante il gioco, alla passeggiata e in ogni vostra ricreazione, siete ciascuno sotto gli occhi di più prefetti, e se si veglia giorno e notte sulla vostra condotta”¹⁶. Jacqueline Pascal e Madame de Maintenon descrivono con orgoglio le raffinatezze cui è giunto il controllo esercitato nei loro collegi: nessuna allieva potrà mai essere sola né

⁸ Fénelon, *Traité de l’éducation des filles* (1687), Parigi 1910, p. 21.

⁹ L. R. De Caradeuc de la Chalotais, *Essai d’éducation nationale, ou Plan d’études pour les jeunes*, 1763 (manca l’indicazione della città), p. 54.

¹⁰ Rollin, *Traité des études* (1726), in *Des études des enfants*, Parigi 1800, p. 62.

¹¹ Collet, *L’écolier chrétien, ou traité des devoirs d’un jeune homme qui veut sanctifier ses études*, Lione 1769, p. 46.

¹² La Chalotais, *op. cit.*, pp. 3, 52.

¹³ Rollin, *op. cit.*, p. 5.

¹⁴ Sulla pedagogia dei collegi in Francia cfr. G. Snyders, *La pédagogie aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Parigi 1965.

¹⁵ M. de Fénelon à une dame de qualité sur l’éducation de mademoiselle sa fille, nell’ed. cit. di *L’éducation des filles*, p. 123.

¹⁶ J. Croiset, *Heures et Règlements pour Messieurs les pensionnaires*, 1711, cit. da Snyders, *op. cit.*, p. 39.



sola con le sue compagne, le allieve non possono parlare tra di loro a voce così bassa da non poter essere udite dalle suore che le sorvegliano, né scrivere dei biglietti; la posta è controllata. Ogni attività è comune, vigilata e inizia o termina quando lo stabilisce un regolamento. Nel collegio di Port Royal le allieve, nel loro letto, ricevono ogni sera una visita individuale di controllo "per vedere se si sono coricate con la modestia richiesta e anche per vedere se in inverno sono ben coperte"¹⁷. "Si lasci una luce accesa di notte e una suora dorma in ogni camerata"¹⁸. Si spieghi alle allieve che la suora di camerata dovrà riferire tutte le mancanze, anche le più insignificanti, alla superiora. Con una strana intuizione sui rischi del linguaggio onirico, Jacqueline Pascal proibisce alle allieve di raccontarsi i sogni "per quanto belli e santi possano essere"¹⁹.

Tanta sorveglianza viene giustificata invocando la necessità che ogni momento della giornata di un bambino debba essere oggetto di educazione, per proteggere la sua innocenza. Si estende l'ambito dell'intervento educativo: da un lato, si vuole che l'educazione incominci il più presto possibile, nei primi anni della vita di un individuo; dall'altro, diventano oggetto di educazione comportamenti che, prima di allora, non attiravano interesse pedagogico. J. Pascal specifica come debba essere usato tutto il tempo delle allieve, anche nei quarti d'ora, e prescrive il tono di voce adatto alle varie circostanze; J. B. De La Salle regola minuziosamente le posizioni del corpo e le espressioni del viso che maestri e allievi devono assumere durante l'attività scolastica.

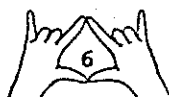
Se il corpo degli individui è soggetto a controllo, se tutti i gesti sono prescritti, ogni comportamento si definisce in relazione a un sistema gerarchico. Chi controlla il tempo, i gesti, gli incontri di qualcuno, gli è 'superiore' e, a sua volta, deve rispondere del suo operato ad altri superiori. A Port Royal, a Saint Cyr, nelle Scuole dei Fratelli Cristiani, non è previsto nemmeno un rapporto tra individui di pari potere, né rapporti tra bambini e adulti in cui l'autorità di un adulto si manifesti in forme diverse dalla superiorità gerarchica. Madame de Maintenon mette in guardia le suore contro il rischio di affezionarsi alle allieve, intuendo che l'ordine dei sentimenti non può coincidere con l'ordine del collegio. J. Pascal riconosce la tenerezza solo come strumento per conquistare più efficacemente l'adesione emotiva dei bambini alla disciplina che viene loro imposta²⁰. La pedagogia dei collegi riduce l'esperienza infantile al solo apprendimento dell'obbe-

¹⁷ J. Pascal, *Les constitutions du monastère de Port Royal du S. Sacrement*, 1665, p. 457.

¹⁸ *Ivi*, p. 458.

¹⁹ *Ivi*, p. 446.

²⁰ Cfr. M.me de Maintenon, *Entretien avec les dames*, (1703), in *Conseils et instructions aux Demoiselles pour leur conduite dans le monde*, Parigi 1857; J. Pascal, *op. cit.*, p. 452.



dienza. Ogni possibile rapporto tra adulti e bambini viene descritto con una terminologia adatta a designare i rapporti di subordinazione. Anche il tipo di psicologia un po' sommaria che questa pedagogia elabora, nasce dalla selezione di quegli aspetti dell'esperienza connessi all'esercizio, personale e diretto, del potere. Questo procedimento consentirà di fare apparire ovvi i sempre più frequenti paralleli tra la politica e l'educazione, dove la società è rappresentata come infanzia educabile. Nel collegio, imparare a vivere e imparare la propria soggezione a un potere personale e diretto, diventano la stessa esperienza.

Le autorità dei collegi non vogliono però la semplice obbedienza al loro comando né si accontentano di un compito bene eseguito, si aspettano un'esecuzione entusiastica. Questa pretesa è presente in tutti i tentativi di trasformare l'obbedienza in evento morale, ma nel collegio si verificano le condizioni ideali per la riuscita di questa operazione con l'infanzia e la gioventù. Il collegio è un luogo in cui si sperimentano con successo le procedure per ottenere una certa disciplina, in modo che sia percepita, da coloro che vi sono sottoposti, come autodisciplina. Le autorità dei collegi enunciano la norma e definiscono l'interpretazione della norma stessa. L'interpretazione si fonda sempre sull'enunciato che l'educatore non sta manifestando all'allievo la sua volontà, ma soltanto evidenziando ciò che l'allievo *realmente* vuole, o pensa. Madame de Maintenon, dopo aver proibito alle allieve di parlare a voce così bassa da non poter essere udite dalle insegnanti, aggiunge: "Se le signorine vogliono ragionare un momento, converranno che esse parlano a voce bassa solo per dire delle cose che esse non ritengono buone: si ha dunque ragione di proibirglielo" ²¹. Anche nei testi che non si riferiscono all'esperienza del collegio è presente il tema dell'obbedienza convinta: "L'obbedienza ai superiori... deve essere volontaria, affettuosa, senza dispiacere, senza rancore, senza riserve interiori" ²². Ma è nel collegio, o comunque in un rapporto educatore-allievo dove è possibile il controllo totale della vita dell'allievo, che questa alchemica trasformazione dell'obbedienza in morale ha più *chances* di successo. Nel collegio nemmeno la punizione viene riconosciuta come momento in cui si manifesta una volontà dell'educatore distinta dalla volontà dell'allievo: "La punizione deve essere volontaria e accettata dallo scolaro, cercando che egli acconsenta a essere punito rappresentandogli la grandezza della sua colpa... il gran male che egli fa *a se stesso* e quello che può fare ai suoi compagni col suo cattivo esempio" ²³.

Dovrebbe già risultare da quanto precede, che lo studio del progetto

²¹ M.me De Maintenon, Lettera a M.me de Vandan, in *op. cit.*, 12 gennaio 1715.

²² Collet, *op. cit.*, p. 168.

²³ J. B. De La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, (1720) Lione 1811, pp. 202-203.



pedagogico che si costituisce verso la seconda metà del Seicento, ci permette, oltre che di ricostruire una certa immagine dell'infanzia, di capire come si rappresentava il ruolo di educatore chi si occupava professionalmente della cura dei bambini. Insegnanti, rettori, medici, propongono un'immagine dell'infanzia complementare all'immagine dell'esperto in problemi educativi. Se il bambino è una creatura plasmabile, duttile come la cera, cui è possibile imprimere qualunque stampo, gli educatori saranno individui dotati della capacità quasi divina di 'formare' gli esseri umani. E l'infanzia innocente minacciata dall'irrompere incontrollato delle passioni — versione morale, questa, del tema dell'infanzia cerea —, reclama educatori vigili, impegnati nella scoperta di complicate strategie per conoscere e dirigere azioni e intenzioni dei loro allievi.

Per l'educatore la società è composta da individui incapaci di trasmettersi l'un l'altro il giusto modo di stare al mondo. Travolti dalla caotica pressione dei sensi, privi di validi orientamenti morali e di conoscenze, questi individui, se non sono guidati da mani esperte, trasmettono la loro corruzione ai figli che diventeranno, a loro volta, genitori nocivi, o, perlomeno, pericolosamente impreparati. Per l'educatore di professione, l'inadeguatezza a trasmettere ai propri figli i giusti valori si manifesta più vistosamente nei ceti popolari. Infatti le madri di buona famiglia possono almeno affidarsi alle mani esperte di un medico competente, di un insegnante fidato. — Non lasciate mai soli i vostri figli con i servitori — si raccomanda con sempre maggiore insistenza. Gran parte della letteratura pedagogica consiglia alle madri di allattare i propri figli, per evitare che questi siano 'contagiati' dai vizi delle balie, che erano solitamente di origine contadina²⁴. Gedoyn, denunciando l'indolenza dei genitori che danno i figli a balia, scrive: "Da dove vengono quelle stupide superstizioni, quei tic, quelle smorfie, quei movimenti irregolari così comuni negli uomini fatti, se non dalle abitudini contratte nell'infanzia?"²⁵. In un mondo minaccioso, dove gli innocenti sono tentati dalla propria natura imperfetta e dai continui rischi di contagio morale — sembra che il popolo sia il più seriamente ammalato — si distinguono degli individui che non condividono gli stessi appetiti, né le stesse miserie degli altri esseri umani. Essi esistono a partire dalla suddivisione dell'umanità in massa educabile ed educatori. Su questa cesura sviluppano il loro particolare sapere, che offrono alle famiglie desiderose di proteggere i figli dai pericoli del mondo. Sarà la borghesia la clas-

²⁴ Per un'esauriente rassegna delle teorie sull'allattamento dei neonati nel XVIII secolo in Francia, cfr. R. Mercier, *L'enfant dans la société du XVIII^e siècle (avant l'Emile)*, Dakar 1961; per un'analisi degli scritti che teorizzano, sempre nel XVIII secolo, la necessità di sottoporre le madri di famiglia alla supervisione di esperti (più spesso i medici), cfr. J. Donzelot, *La police des familles*, Parigi 1977, p. 23 sgg.

²⁵ Gedoyn, *De l'éducation des enfants*, (1730), in *Oeuvres diverses*, Parigi 1745, pp. 27-28,



se piú disposta ad accettare le suggestioni di questa offerta: essa affida i suoi figli agli 'esperti' per dar loro un'istruzione, delle buone maniere — cioè una disciplina del corpo che li differenzi dal popolo, e spesso anche dai loro stessi genitori — e una buona salute.

Fino a quando i precetti pedagogici, pur esposti nella forma di massime universali, provenivano dal personale dei collegi o da individui comunque legati al destino di istituzioni educative, la loro diffusione non poteva che essere ridotta, anche se il modello proposto incominciava ad affascinare quella parte della borghesia che vedeva nell'istruzione uno strumento di ascesa sociale. Rousseau, con l'*Emilio*, propone un discorso pedagogico che si fonda su una completa visione dell'esistenza e che può perciò indirizzarsi a un pubblico molto piú vasto. L'*Emilio* segna il passaggio da una pedagogia sfruttabile nelle scuole e nei collegi, o nel rapporto precettore-allievo cosí come era inteso dall'aristocrazia, a una pedagogia fruibile dalle famiglie o da chiunque si sentisse investito della funzione di educare²⁶. Rousseau abbandona il tono pedantesco della letteratura pedagogica del tempo, non si limita a elargire consigli e massime, ma presta parti di sé ai personaggi della sua opera, con la tecnica del romanzo. Introduce, anche nella pedagogia, quella soggettività che lascia parlare tanto efficacemente ne *La Nouvelle Héloïse*, nella prima parte delle *Confessioni* e nelle *Rêveries*. Emilio è un individuo con un nome, un carattere e un destino, che viene educato da un altro individuo senza nome, ma che pare capace di emozioni e di una storia personale. Il singolare successo di questa opera è in parte spiegabile col fatto che i lettori poterono identificarsi con i suoi personaggi. Cercherò di mostrare che l'identificazione che Rousseau consente ai suoi lettori è duplice: da un lato egli evoca una natura non domata che vivrebbe intatta nel bambino, dall'altro suggerisce delle tecniche per il soggiogamento e il controllo di quella natura. Il lettore può cosí identificarsi, contemporaneamente e inavvertitamente, sia con una natura ribelle alle costrizioni delle norme sociali, sia con un'operazione d'ordine²⁷.

Rousseau attribuisce all'infanzia uno statuto specifico, rovesciando l'immagine allora convenzionale che riconosceva i bambini solo come adulti incompleti. La condizione infantile è, per Rousseau, un momento privile-

²⁶ Questo è vero, a mio parere, anche se Rousseau, nella Quinta Lettera dalla montagna, dichiara di non avere mai pensato di indirizzare i suoi consigli alle famiglie. Queste affermazioni erano motivate dalla necessità di difendere l'*Emilio* dalle accuse di immoralità.

²⁷ M.me de Staël apre la lunga serie di interpretazioni del pensiero rousseauiano nate dal primo tipo di identificazione: "Non sarebbe possibile che ci sia stato un tempo in cui ci si era talmente allontanati dai sentimenti naturali che essi sembrarono una scoperta, e che si abbia avuto bisogno di un uomo di genio per ritornare sui nostri passi e ritrovare la strada di cui i pregiudizi del mondo avrebbero cancellato le tracce?", *Lettres sur le ouvrages et le caractère de Jean Jacques Rousseau*, 1788, terza lettera.

giato, in cui si manifesta la totale potenzialità dell'essere umano; in cui bisogni naturali possono essere percepiti senza distorsioni, nominati, ed eventualmente appagati nei rapporti con gli altri. L'infanzia diventa, con Rousseau, un mondo che si offre agli adulti per suscitare in loro la nostalgia di una primitiva vitalità imbrigliata e inespressa nelle relazioni sociali. Le parti si rovesciano: gli adulti non insegnano ai bambini, ma imparano piuttosto da essi a riappropriarsi di possibilità quasi dimenticate. Questa specie di paradiso, perduto per gli adulti ma intatto nei bambini, viene chiamato, da Rousseau, natura. Egli è il primo autore a stabilire la correlazione tra infanzia, natura e primitivismo²⁸, che poi troviamo in molta della cultura borghese e che è ancora presente, quasi senza variazioni, in Freud²⁹. Il concetto di natura, o di uomo naturale, designa, per Rousseau, un fenomeno empirico, e non un valore. L'uomo naturale è l'individuo spogliato di tutte le caratteristiche che ha dovuto sviluppare per adattarsi alla società. La sua realtà si manifesta attraverso le spiacevoli sensazioni di distanza emotiva avvertite quando gli individui si 'snaturano', giocano delle parti imposte e non sono liberi di percepire, senza ostacoli, le loro percezioni. Natura è la condizione cui i bambini e i primitivi sono più vicini, che permane, anche se rattrappita e inespressa, in ogni essere umano. Chamfort, in un passo di sapore rousseauiano, andrà a cercarla persino negli animali: "i sentimenti genuini sono così rari, che talvolta mi fermo per la strada a guardare un cane che sta rosicchiando un osso"³⁰.

Con la contrapposizione tra natura e società, o tra uomo naturale e uomo sociale, Rousseau dà avvio al modo moderno di concettualizzare il problema della felicità personale. Essere felici significa essere se stessi, ed essere se stessi vuol dire saper distinguere tra bisogni autentici e bisogni indotti, o tra la propria natura e la cultura. La felicità conseguirebbe a un'opera di decifrazione di ciò che è già presente in ciascuno di noi. In un contesto di questo genere una pedagogia che si compone di precetti è superflua. Rousseau stesso, nei pochi passi in cui resta fedele al suo programma, scrive della necessità di intervenire il meno possibile nella formazione del bambino. Ad onta delle sue dichiarazioni, sembra però sospettare che la natura non fornisca molti criteri di orientamento a nessuno. Essa esiste, ma ha bisogno di essere decifrata, e con questo si ripresentano i problemi che sembra-

²⁸ P. Ariès, *op. cit.*, p. 135.

²⁹ "Abbiamo detto che nel sogno e nella nevrosi si ritrova il bambino, con tutte le particolarità che caratterizzano il suo modo di pensare e la sua vita affettiva; aggiungiamo ora che vi si ritrova anche l'uomo primitivo, il selvaggio, quale ci appare alla luce delle ricerche archeologiche ed etnologiche". S. Freud, *Poscritto a Osservazioni psicoanalitiche su un caso di paranoia descritto autobiograficamente*, in *Opere*, Milano 1974, vol. VI, p. 406. Per un'interpretazione del rapporto tra infanzia e primitivismo nella cultura borghese cfr. M. Horkheimer, *Teoria critica*, Torino 1974, vol. II, p. 52 sgg.

³⁰ Citato da N. Hampson, *Storia e cultura dell'illuminismo*, Bari 1969, p. 226.

vano così brillantemente risolti col concetto di natura o di uomo naturale. Chi ha i requisiti per svolgere questo lavoro di decifrazione? L'amore di Rousseau per il naturale, il genuino, lo spontaneo, non si spinge fino al punto da fargli ritenere auspicabile un mondo in cui ciascuno prova a capire da sé che cosa sente e che cosa vuole; egli fa risiedere molto opportunamente la natura nei bambini, che sono creature bisognose di una guida. Spetta al precettore, o, più in generale, all'educatore, decifrare il linguaggio oscuro della natura. Rousseau stabilisce anche i confini entro i quali questa decifrazione deve avvenire: il precettore lascerà che si esprima liberamente la natura del bambino in modo che questa si armonizzi con la natura degli altri esseri umani, così che individuale e collettivo non si troveranno mai in antitesi.

Un individuo capace di far fronte a un compito di queste proporzioni deve avere requisiti eccezionali. Rousseau stesso si chiede se "questo raro mortale", "questo prodigio", non sia forse introvabile: "Bisognerebbe che il precettore fosse stato educato per il suo allievo, che i suoi domestici fossero stati educati per il loro padrone, che chi lo circonda avesse ricevuto le impressioni che gli devono comunicare; di educazione in educazione, bisognerebbe risalire fino a non so dove"³¹ L'educatore ideale deve stare con il suo allievo per venticinque anni, giorno e notte. Niente lo distrae dal suo compito, non ha amore, né amici, né problemi di bilancio: unico contenuto della sua esistenza è educare. L'appello di Rousseau alla riscoperta di una natura soffocata dalle norme sociali non si trasforma in un invito all'educatore a lasciar spazio alla *sua* natura nel rapporto con il suo allievo, o con il resto del mondo. La pedagogia rousseauiana, come tutta la pedagogia moderna, si struttura a partire dalla suddivisione del mondo in educatori e individui da educare, e solo della "natura" di questi ultimi è permesso parlare. Il precettore rousseauiano sembra non abbia nemmeno una natura che lo accomuna al resto del genere umano, o, per lo meno, non la deve mostrare.

La pedagogia seicentesca raccomandava ai maestri di non mostrare ai loro allievi né emozioni troppo forti, né "movimenti scomposti"³² che avrebbero potuto rivelare la presenza di un coinvolgimento emotivo. Ritroviamo questo stesso spirito in una serie di suggerimenti che Rousseau offre al precettore o ai genitori. Il buon precettore non mostra mai le sue emozioni, non lascia capire al suo allievo che è interessato a studiarlo, a intuire i suoi pensieri per meglio "governarlo"; le madri, per il bene dei loro figli, devono "mostrarsi" virtuose; i genitori non devono lasciar vedere un loro eventuale disaccordo. Devono anche isolarsi entro le mura della

³¹ J. J. Rousseau, *Emile*, in *Oeuvres Complètes*, a cura di B. Gagnebin e M. Raymond, vol. IV, 1969, p. 263.

³² J. B. De La Salle, *op. cit.*, p. 19.



propria casa per non permettere al figlio di fare “confronti segreti” tra i suoi genitori e altre persone, “confronti segreti che tendono sempre a diminuire la stima di coloro che lo governano e, conseguentemente, la loro autorità presso di lui”³³. Educatori, genitori e superiori sembrano avere la stessa funzione, e anche in questo Rousseau è vicino alla pedagogia seicentesca, che non differenziava i rapporti di subordinazione dai rapporti tra adulti e bambini. Il divieto di mostrare emozioni e sentimenti, gli accorgimenti volti a impedire che qualcuno si accorga di ciò che si sta facendo di lui o a lui, sono le tipiche norme di comportamento che i “superiori” adottano di fronte agli “inferiori”. Queste norme diventano più elaborate quando inferiori e superiori devono convivere nello stesso luogo. Rousseau è persino più intransigente della pedagogia che l’ha preceduto, perché vuole che codici adatti a collegi e caserme siano applicati ai bambini “fin dai primi istanti della loro vita”, quando questi strutturano la loro identità e imparano a esprimere le loro emozioni.

Un educatore senza affetti né appetiti, dedito esclusivamente a compiti pedagogici, non può provare molta simpatia per gli affetti e gli appetiti del suo discepolo. Infatti Emilio, il bambino ideale, non deve conoscere le complicazioni della vita affettiva: “non importa che Emilio abbia un padre o una madre”³⁴. Il bambino ideale è orfano, o deve diventare orfano nel momento in cui viene affidato al precettore. Dovrà essere allattato — Rousseau è favorevole all’allattamento materno — ma sarà il precettore a dare “istruzioni scritte”³⁵ alla madre o alla nutrice. Le madri, e le donne in genere, sono per la pedagogia creature cui la natura ha assegnato una funzione nobilissima, senza però fornir loro, disgraziatamente, la competenza necessaria per assolverla. Madri, nonne, balie, devono, per la salvezza dei bambini di cui si prendono cura, affidarsi alla capace guida di un uomo, un professionista in problemi della vita, che inizia con loro un’ambigua competizione sul “possesso” della creatura da formare.

Svezzato, Emilio è pronto a un’esistenza delimitata esclusivamente dal suo precettore. Gli ospiti dei collegi vedevano il loro orizzonte segnato da mura e cancelli, anche Emilio è rinchiuso, ma in un modo diverso. Il precettore è sempre con lui e costruisce, letteralmente, la realtà cui il suo allievo può accedere. Quando Emilio prova a osservare il mondo, vede il suo precettore, o le persone cui questi impone di recitare una parte da lui assegnata. Se ha delle curiosità, sarà il precettore a rispondergli, se prova dei desideri, il precettore li appagherà o li frustrerà. Emilio conoscerà le parole del precettore e di nessun altro. Rousseau suggerisce che maestro e allievi lascino la città per vivere in campagna, lontani da tutti i possibili

³³ J. J. Rousseau, *op. cit.*, p. 274.

³⁴ Ivi, p. 267

³⁵ Ivi, p. 272.



cattivi esempi. La virtù e la felicità che dovrebbero conseguire all'educazione ideale esigono continue ritirate: dalla città alla campagna, dalla società alle mura della propria casa, e da queste entro se stessi. Quest'ultimo arretramento, che fu così caro a Rousseau e gli permise la sopravvivenza psichica, a Emilio non viene in realtà concesso, perché il precettore vorrà installarsi anche *dentro* i pensieri del suo allievo.

Il primo compito in cui il precettore, e tutti i buoni educatori, si devono impegnare, è di osservare e studiare i loro allievi: "Bisogna studiare con cura il loro linguaggio e i loro segni, affinché, in un'età in cui non sanno fingere, si distingua, nei loro desideri, ciò che viene immediatamente dalla natura da ciò che viene dall'opinione" ³⁶. Il precettore vuole osservare e studiare ciò che non è immediatamente visibile: "ciò che si vede non è che la minima parte di ciò che è — è l'effetto apparente, la cui causa interna è nascosta, e spesso assai complicata" ³⁷. L'educazione rousseauiana è più attenta alle intenzioni che al comportamento, a ciò che è "dentro" un individuo più che alle manifestazioni osservabili: "Bisogna aver meno riguardo per le parole che egli pronuncia, che per il motivo che lo ha fatto parlare" ³⁸, "occorre chiarire l'intenzione segreta che detta il gesto" ³⁹. Emilio deve essere trasparente a un precettore la cui strategia è volutamente oscura. Che non si accorga di obbedire, che non sappia di essere osservato, raccomanda Rousseau, e questi stratagemmi sono escogitati perché Emilio sia incapace di qualunque manovra di resistenza: "non c'è soggezione più perfetta di quella che conserva l'apparenza della libertà. Si imprigiona così la volontà stessa" ⁴⁰. Solo quando Emilio è molto piccolo e non può manifestare efficacemente nessuna volontà, l'educazione può anche mostrare crudamente il suo volto: "che sappia soltanto che è debole e che voi siete forte, che per il suo stato e per il vostro è necessariamente alla vostra mercè" ⁴¹.

Dopo aver isolato il bambino dal suo ambiente, dopo averlo osservato e studiato, il precettore può attuare il suo programma educativo. Si vede dotato di poteri senza limiti e si adopera a costruire situazioni in cui questo potere non sia mai minacciato. Quando Emilio è piccolissimo, adotta questo metodo di relazione: "finché piange, non vado da lui, appena smette, ci corro" ⁴². Ritiene istruttivo svegliare Emilio durante la notte, perché l'allievo possa sperimentare il potere del suo educatore. Più tardi sceglierà la sposa di Emilio, ed è convinto di poter fare in modo che questi la ami

³⁶ *Ivi*, p. 290

³⁷ J. J. Rousseau, *Ebauches des Confessions*, O. C., vol. I, cit., p. 1149.

³⁸ J. J. Rousseau, *Emile*, cit., p. 436.

³⁹ *Ivi*, p. 287.

⁴⁰ *Ivi*, op. p. 362.

⁴¹ *Ivi*, p. 320.

⁴² *Ivi*, p. 299.

di spontaneo e sincero amore: "Dipingendogli la compagna che *io* gli destino, figuratevi se saprò farmi ascoltare da lui; *io* sono il padrone dei confronti e impedisco agevolmente l'illusione degli oggetti reali" ⁴³. Il precettore crede di avere il potere di far sentire a Emilio ciò che *deve* sentire. Persino la percezione della realtà diventa un terreno di lotta per avere ragione — e avere ragione significa anche vincere su qualcuno: "o noi lo sottomettiamo alle nostre fantasie, o lui ci sottometterà alle sue" ⁴⁴. Il precettore non educa, crea. Come ogni buon artefice, si preoccupa anche dei dettagli: "non si tratta di *fare* del vostro allievo un infermiere; bisogna commuoverlo, ma non indurirlo" ⁴⁵.

Pensieri, sentimenti, emozioni, gesti, linguaggio, abitudini, niente sfugge a chi si dedica totalmente all'educazione. La cultura del Sei-Settecento è incerta sulle cause del comportamento umano, spesso non distingue tra ciò che si apprende per imitazione, ciò che, con una terminologia un po' confusa, si può chiamare istintivo ⁴⁶, e ciò che si impara come risultato di un insegnamento, o di una costrizione. Il medico Mauriceau scriveva, nel 1668, consigliando l'adozione di "balie con la vista stabile e dritta, affinché [il bambino] non prenda quella *cattiva abitudine* dal loro esempio" ⁴⁷, e suggeriva anche di fasciare strettamente il neonato "per dare al suo piccolo corpo la figura diritta, che è la piú decante, la piú adatta all'uomo, e per abituarlo a camminare eretto, perché, senza questo, camminerebbe *forse* a quattro zampe, come la maggior parte degli animali" ⁴⁸. Nell'incertezza, gli educatori tendono a vedere in ogni comportamento il risultato esclusivo di un intervento dell'uomo. Si insegnano abitudini e gesti? Si insegna a parlare, o si impara a parlare da chi già parla? Rousseau, e con lui tutto il progetto pedagogico moderno, vuole costituire l'educazione come necessità, ed estende perciò il ruolo dell'intervento attivo nei processi di formazione di un individuo. C'è educazione, e quindi ci sono educatori, dappertutto. Sembra non debbano piú esistere aree di comportamento non soggette al controllo della volontà di qualcuno, spazi in cui un individuo

⁴³ *Ivi*, p. 656 (corsivo mio).

⁴⁴ *Ivi*, p. 261. Un contemporaneo di Rousseau osservò che era caratteristico della personalità di questo autore lottare per imporre la propria visione della realtà fino a paralizzare le opinioni altrui: "Jean Jacques era là, nel suo mondo: regnava in mezzo a quel mondo nuovo su dei soggetti sottomessi, che erano d'accordo con lui senza critica e sempre pronti ad applaudirlo. Era pertanto pericoloso sia adularlo, sia contraddirlo e bisognava, con lui, avvertire la portata delle piú piccole espressioni". (J. Duslaux, *De mes rapports avec J. J. Rousseau et de notre correspondance suivie d'une note très importante*, Parigi 1798, p. 69.)

⁴⁵ J. J. Rousseau, *op. cit.*, p. 517 (corsivo mio).

⁴⁶ Cfr. G. Bateson, *Che cos'è un istinto?*, in *Verso un'ecologia della mente*, Milano 1976, pp. 75-98.

⁴⁷ Mauriceau, *Des maladies des femmes grosses et accouchées*, Lione 1668, p. 522. (corsivo mio).

⁴⁸ *Ivi*, p. 472 (corsivo mio).

esplora il mondo intorno a sé, senza essere diretto da chi lo educa. “La sola abitudine che si deve lasciar prendere al bambino è di non contrarne alcuna; che non lo si porti piú su un braccio che su un altro, che non lo si abitui a presentare una mano piuttosto che l'altra, a servirsene spesso, a voler mangiare o dormire alle stesse ore”⁴⁹. “Insegnategli a parlare chiaro, unito, a ben articolare, a pronunciare esattamente e senza affettazione”⁵⁰.

Un progetto pedagogico che fa dei bambini il prodotto della volontà di un adulto, vede necessariamente nella sessualità la sfida piú ostinata, e proprio per questo piú attraente, alle sue ambizioni. La sessualità fa parte di quell'area dell'esperienza che non si apprende da lezioni e non è oggetto di controllo cosciente, che la pedagogia non sa come classificare. Come il linguaggio e i gesti, esiste prima e a dispetto di ogni insegnamento; inoltre porta gli individui a stabilire dei rapporti non facilmente controllabili dai loro buoni educatori. Anche Rousseau scrive dell'infanzia innocente, e nei suoi scritti appare con molta chiarezza che l'innocenza è contemporaneamente un attributo dell'infanzia e il risultato di una continua attività di controllo degli educatori. Dalla lettura dell'*Emilio* possiamo capire anche un altro aspetto della teoria dell'innocenza infantile. La sessualità viene vissuta come pericolo e rovinosa fonte di complicazioni non solo quando “contamina” l'infanzia, ma a qualunque età si manifesti. La teoria dell'innocenza non sa quando e come ritirarsi per far posto a una teoria che lasci esistere uomini e donne capaci d'amore. Nell'universo pedagogico non si cresce mai del tutto; i bambini innocenti, una volta cresciuti, hanno accesso alla retorica dell'amore romantico e all'idealizzazione del matrimonio, che nascondono, e nemmeno troppo bene, una concezione dell'amore piena di paura e di disgusto. La scelta di un orfano come bambino modello è già rivelatrice dell'ostilità di Rousseau verso l'amore. La stessa ostilità è presente nelle molte pagine che egli dedica esplicitamente all'educazione sessuale. Rousseau si chiede se la sessualità sia da collocare tra le manifestazioni della natura, e quindi, per definizione, non è oggetto di intervento pedagogico. E se è così, dove e come educare? “La loro fonte — Rousseau sta scrivendo a proposito delle passioni naturali — è naturale, è vero; ma mille rivoli estranei l'hanno ingrandita... è un grande fiume che si accresce senza sosta e nel quale rintracceremmo a mala pena qualche goccia delle sue acque originarie”⁵¹. A proposito dei sensi scrive: “il loro bisogno, propriamente, non è un bisogno fisico” e aggiunge “non è vero che sia un vero bisogno”⁵². Rousseau dilata e restringe il concetto di natura a seconda degli obiettivi che vuole raggiungere, fino a riproporre, intatte, le contrad-

⁴⁹ J. J. Rousseau, *op. cit.*, p. 282.

⁵⁰ *Ivi*, p. 405.

⁵¹ *Ivi*, p. 491.

⁵² *Ivi*, p. 662.

dizioni che pensava di aver risolto. Nella frase che ho appena citato, ad esempio, ripropone la contrapposizione tra corpo e psiche. Può tornare inavvertitamente a questa contrapposizione, grazie a due concetti, l'immaginazione e la fantasia, con i quali designa, rispettivamente, la rappresentazione psichica di un bisogno e la rappresentazione di un bisogno soddisfacibile solo col concorso altrui. Egli era giunto quindi a una concettualizzazione sufficientemente raffinata per poter fondare una psicologia. Ma immaginazione e fantasia vengono sottratte alla natura, corpo e psiche tornano a essere separati. La sessualità è un fenomeno naturale, ma solo "alla sua fonte", cioè come espressione della nostra appartenenza alla specie: "Il vero momento della natura arriva infine; bisogna che arrivi. Poiché l'uomo deve morire bisogna che si riproduca, affinché la specie duri e l'ordine del mondo sia conservato" ⁵³. È artificiale, invece, falso bisogno, quando è nutrita dall'immaginazione e dalla fantasia, dalla rappresentazione psichica del nostro desiderio dell'altro. "Questo nemico è solo pericoloso per colpa nostra, perché è solo grazie all'immaginazione che si risvegliano i sensi" ⁵⁴. L'educazione, che sembrava superflua di fronte alla natura, ritrova lo spazio in cui affermarsi. Alla natura il corpo e la procreazione come necessità della specie, alla pedagogia il controllo della vita psichica degli esseri umani. Il precettore si sente padrone non dei sensi di Emilio che, dice, contano poco o nulla, ma della sua immaginazione. Sa però che il tentativo di controllare la sessualità del suo allievo va incontro a seri ostacoli; un bambino piccolo gli pare più malleabile di un adolescente turbato. Per questo moltiplica i suoi sforzi. Paragona le prime manifestazioni della sessualità al "muggiar del mare che precede da lontano la tempesta" ⁵⁵, a precipizi cui bisogna essere allontanati ⁵⁶, ai torrenti in piena cui bisogna resistere ⁵⁷. Davanti a tanto sconquasso, al precettore è necessario un rinvigorito eroismo. Sarà Ulisse, che si appresta ad affrontare una bufera. Ancora una volta ciò che succede a Emilio viene vissuto come se, letteralmente, appartenesse al precettore. Se Emilio deve affrontare la tempesta, sarà il precettore a precipitarsi sul timone: "O saggio Ulisse! Bada a te! Gli otri che tu chiudevi con tanta cura sono aperti, i venti sono già scatenati; non abbandonare per un momento il timone, o tutto è perduto!" ⁵⁸.

Se Rousseau, nelle *Confessioni* scrive con la sincerità possibile in un'autobiografia, delle ansie, delle difficoltà e dei fallimenti che sperimentò nella sua vita sessuale, Rousseau educatore si trasforma in un timoniere senza incertezze: "Quelli che vogliono condurre con saggezza la gioventù per

⁵³ *Ivi*, p. 639.

⁵⁴ *Ivi*, p. 662.

⁵⁵ *Ivi*, p. 489.

⁵⁶ *Ivi*, p. 643.

⁵⁷ *Ivi*, p. 659.

⁵⁸ *Ivi*, p. 490.

garantirla dalle insidie dei sensi, le fanno apparire l'amore come una cosa orrenda... tutte queste lezioni ingannatrici non persuadono affatto... seguendo una strada opposta, arriverò piú sicuramente *allo stesso scopo*"⁵⁹. Rousseau propone insomma inganni piú efficaci, con la solita strategia: appropriazione, da parte del precettore, dei pensieri e dei sentimenti dell'allievo, isolamento dai contatti con gli altri, interventi sulla realtà per farla diventare istruttiva. Egli crede, ad esempio, che la curiosità manifestata dai bambini e dai ragazzi sull'origine della vita, non provenga da loro stessi, ma sia solo il risultato di cattivi esempi. In questi casi meglio dire la verità, suggerisce Rousseau, che ha però idee un po' singolari sulla verità istruttiva. Gli pare "un capolavoro di sincerità e assennatezza"⁶⁰ la risposta di una contadina al figlio che gli chiedeva come nascessero i bambini: "Figlio mio... le donne li pisciano con dei dolori che costano loro talvolta la vita"⁶¹. Pregevole spiegazione "dove le idee accessorie del dolore e della morte coprono (la sessualità) con un velo di tristezza che attutisce l'immaginazione e reprime la curiosità; tutto avvia lo spirito sulle conseguenze del parto e non sulle sue cause"⁶².

Le molte pagine che Rousseau dedica alla sessualità non espongono semplicemente una visione sessuofobica della vita, ma rivelano apertamente che l'attività pedagogica è concepita come una sorta di creazione onnipotente. Rousseau, che ha conquistato i suoi lettori evocando il fascino di una naturalezza soffocata dalla civiltà, ora li riconquista mostrando loro quale potere chiunque può avere, persino su una natura apparentemente indomabile, se si affida al sapere degli educatori. "Volete mettere l'ordine e la norma nelle passioni nascenti? Estendete lo spazio entro il quale esse si sviluppano, affinché abbiano il tempo di ordinarsi via via che nascono. Allora non è l'uomo che le mette in ordine, ma la natura stessa"⁶³. Rousseau crede addirittura di *essere* quella natura che afferma di voler scoprire nel bambino! Egli è inconsapevolmente identificato con Dio, che regola e controlla il caos: "Non è possibile distruggere le passioni che Dio ci ha dato" ma si tratta almeno "di controllare la natura, di riformare l'opera di Dio"⁶⁴. E in una lettera all'abate Maydieu, che aveva compiti pedagogici, scrive: "Vi vedo al posto di Dio, *voi fate un uomo*"⁶⁵. Si spiega così perché il bambino modello, che dovrebbe rappresentare la possibilità di una piena realizzazione della libertà umana non nasce dall'incontro di un uomo

⁵⁹ *Ivi*, p. 653.

⁶⁰ *Ivi*, p. 499.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Ivi*, p. 500.

⁶⁴ *Ivi*, p. 491.

⁶⁵ J. J. Rousseau, Lettera all'abate Maydieu, 28 febbraio 1770, in *Correspondance générale*, Edizione T. Dufur e P. P. Plan, Parigi 1924-34, XIX (corsivo mio).

e di una donna, ma dal progetto riformatore di un uomo solo che, isolatosi dai rapporti con i suoi simili, può abbandonarsi alla fantasia di essere finalmente un creatore alle prese con la sua creatura.

Ma in questa fantasia Dio ha i tratti meschini dei potenti terreni. Questo dio rousseauiano, che sa così poco dell'amore, del parto o delle cure materne, ha invece molta familiarità con le tecniche di potere. Come i potenti di questa terra, il precettore non si mostra uomo come gli altri uomini, non svela niente di sé, ma osserva, studia, spia, per poter conoscere e "governare" anche ciò che il suo allievo preferirebbe non rivelare⁶⁶. Come i potenti, il precettore costruisce da sé la propria immagine e la difende fino a diventare crudele. Perseguita i tentativi di Emilio di farsi un'idea sua del volto del maestro. Il precettore — e Rousseau — possono permettersi la retorica e le mistificazioni che sempre accompagnano le descrizioni che il potere fa di se stesso: "Colui che vi parla è un solitario che, vivendo poco tra gli uomini, ha meno occasioni di imbevversarsi dei loro pregiudizi"⁶⁷. Il precettore costruisce con cura l'immagine di un uomo che non esprime una propria volontà, ma che manifesta solo ed esclusivamente una sorta di volontà giusta per tutti, prodotto di una lettura competente e disinteressata dei "veri" bisogni degli individui. Per tutelare questa immagine, allontana e scredita i testimoni scomodi, seleziona le persone che vuole intorno a sé, organizza scene istruttive, inventa punizioni. Come i potenti, infine, il precettore, affermando di volere soltanto guidare temporaneamente chi non ha la possibilità di farlo, non permette a nessuno di possedere i propri criteri d'orientamento. Ancora a venticinque anni, Emilio scongiurerà il maestro di non lasciare lui e la sua sposa: "Consigliateci, guidateci; noi saremo docili: finché vivrò avrò bisogno di voi"⁶⁸.

L'*Emilio* non è però uno scritto politico vero e proprio, è un'opera pedagogica che usa il rapporto tra un adulto e un bambino per suggerire strategie di potere. Grazie a questo espediente, Rousseau può proporci la rappresentazione di un ordine sociale in cui il controllo è affidato, almeno potenzialmente, a chiunque attraverso relazioni interpersonali, invece che al potere politico in senso stretto. Il controllo è generalizzato, ma presuppone, almeno nel momento in cui si costituisce, disparità di potere: perché ci sia controllo, occorre che qualcuno controlli e che qualcun altro sia controllato. Abbiamo visto che infatti il precettore adotta lo stile e le strategie di chi ha un potere e deve tutelarlo. Nel mondo sociale prospettato

⁶⁶ "È caratteristico del potere una ineguale ripartizione del *vedere a fondo*. Il detentore del potere conosce le intenzioni altrui, ma non lascia conoscere le proprie. Egli dev'essere sommamente riservato: nessuno può sapere ciò che egli pensa, ciò che si propone". (E. Canetti, *Massa e potere*, Milano 1972, p. 320.)

⁶⁷ J. J. Rousseau, *op. cit.*, p. 348.

⁶⁸ *Ivi*, p. 868.

da Rousseau questo momento è occulto. Tutta l'esperienza umana, fin dai primi istanti della vita, è apprendimento di un'obbedienza, ma, essendo preclusa la possibilità di percepire il potere che impartisce il comando, tutto diventa "volontaria" partecipazione a un compito oscuro. Gli individui non sono allora in grado di possedere due codici diversi di comportamento, scaturiti da due esperienze diverse: la vita pubblica e la vita privata⁶⁹. I confini tra privato e pubblico, e i criteri per differenziare questi due momenti, sfumano, perché gli individui devono interagire sempre e soltanto secondo una logica di potere, in una sorta di eterno esercizio della disciplina, *come se* non fossero soggetti a nessun potere, e in questa finzione si apre un complicato gioco di identificazioni con aggressori invisibili, in cui ognuno si assume il compito di controllare l'altro. Non scompare la necessità del potere, ma la sua visibilità. In questa ottica l'attentato più grave all'ordine sociale è la percezione del potere come fenomeno separato e contrapposto all'individuo. Emilio termina con successo la sua educazione quando diventa incapace di distinguere la sua volontà dalla volontà di chi lo ha "governato": "Voi non immaginate come, a vent'anni, Emilio possa essere docile... gli lascio, è vero, l'apparenza dell'indipendenza, ma mai egli mi fu meglio sottomesso, perché lo è soltanto in quanto vuole esserlo. Fino a che non ho potuto rendermi padrone della sua volontà, lo sono rimasto della sua persona; io non lo abbandonavo mai di un passo. Ora lo lascio talvolta in potere di se stesso, perché lo governo sempre"⁷⁰.

Rousseau vuole che l'ordine sia garantito dal consenso, che egli concepisce come un rituale in cui ciascuno testimonia la sua totale, spontanea, adesione al *volere* di una collettività immaginaria — la società — che parlerebbe per bocca di esperti disinteressati. La spontaneità che Rousseau ha in mente, che nel *Contratto sociale* chiama la costrizione a essere liberi e che descrive così bene nel suo sistema pedagogico, è risultato di operazioni di potere. Il precettore sveglia Emilio nella notte, senza nessuna ragione che non sia dimostrare la forza di un potere capace di ottenere "spontanea" obbedienza anche agli ordini più inutili e arbitrari: "Avrei pochissimo talento per il mio ufficio (di educatore) se non sapessi *obbligarlo a svegliarsi da sé*, ad alzarsi, per così dire, a mia volontà, senza che io gli dica una parola"⁷¹. Altrettanto "spontaneamente" gesti, pensieri, emozioni, persino ciò che succede in camera da letto, devono celebrare la rinuncia a una natura imperfetta e l'acquisizione di una natura migliore, definita, descritta e amministrata da professionisti in conoscenza del corpo e della psiche altrui. L'avversione che Rousseau manifesta verso le famiglie reali e i rap-

⁶⁹ Sull'evoluzione dei concetti di pubblico e privato nella storia del pensiero occidentale cfr. H. Arendt, *Vita Activa*, Milano 1964.

⁷⁰ J. J. Rousseau, *op. cit.*, p. 661.

⁷¹ *Ivi*, p. 377.

porti che un bambino reale può avere durante la sua crescita, esprime simbolicamente il senso del suo progetto: sostituire alla realtà imperfetta delle relazioni umane, una realtà (o una natura) migliore, creata da un potere che si esercita capillarmente su tutti i momenti dell'esperienza. In questo progetto padri, madri, fratelli, amici e amanti devono letteralmente sparire, per lasciar posto alla coppia educatore-allievo, che celebra un rito in cui un ordine sociale trionfa su un ordine naturale. La sessualità umana diventa un campo privilegiato di intervento. Essa ricorda, anche al riformatore più accanito, che gli individui soggiacciono a leggi non create da loro stessi; sembra, per sua natura, sottrarsi al controllo, e, proprio per questo, stimola gli educatori, a elaborare strategie più scaltre, conoscenze più dettagliate, vigilanze più strette.

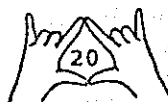
Non stupisce che il linguaggio dell'*Emilio* sia spesso un linguaggio paranoico. Il linguaggio paranoico struttura un mondo in cui il potere è ovunque, si riferisce all'esperienza emotiva degli individui *come se* questa si racchiudesse nell'esperienza del potere, subito o imposto; nomina tribunali, complotti, crociate, attacchi e difese, astuzie e cedimenti, invasioni e barriere⁷². Il rapporto tra Emilio e il precettore è perverso non tanto per le ovvie tematiche omosessuali che Schérer ha individuato⁷³, quanto perché Rousseau perverte la realtà, trasformando ogni interazione umana in un rapporto di potere. La prima grande opera pedagogica moderna, tanto amata dai progressisti, è costruita su una rappresentazione perversa della sessualità umana: Emilio, il bambino modello, diventa orfano per poter essere il partner esclusivo di un uomo, che instaura con lui un rapporto possessivo, voyeuristico e omosessuale, che lo porterà persino a illudersi di aver "creato" un figlio senza l'intervento di una donna: "Allora... lo stringerò al mio seno, versando su di lui lacrime di tenerezza (Emilio ha vent'anni) e gli dirò: tu sei il mio bene, mio figlio, la mia opera"⁷⁴.

⁷² Cfr. E. Canetti, op. cit., p. 477 sgg. Canetti, in queste pagine, esamina il delirio del giudice Schreber, lo stesso studiato da Freud in *Osservazioni su un caso di paranoia descritto autobiograficamente*, cit. È interessante ricordare che Schreber era figlio di un pedagogo tedesco piuttosto noto nella seconda metà dell'Ottocento. Sembra che Schreber racconti, nel suo delirio, un'esperienza educativa vicina a quella proposta da Rousseau: "Schreber non veniva solo interrogato [dalle voci che lui udiva] [...] lo si voleva anche costringere a fare determinati ragionamenti [...] [le voci] lo sottoposero a interrogatorio, forzarono i suoi pensieri [...] controllarono ogni suo pensiero non lasciandone passare inosservato alcuno e quindi indagarono cosa significasse per lui ogni parola. Tutto veniva esaminato, tutto era portato alla luce. Schreber era oggetto di un potere dotato di onniscienza". (p. 495, corsivo mio). Per un'analisi del rapporto tra il delirio di Schreber e l'educazione cui fu sottoposto cfr. W. G. Niederland, *Schreber: Father and Son*, "Psychoanalytic Quarterly" 1959, pp. 151-169; *Schreber's Father*, "Journal of the American Psychoanalytic Association", 1960, pp. 492-9; M. Schatzman, *La famiglia che uccide*, Milano 1973.

⁷³ Cfr. R. Schérer, *Emilio pervertito*, Milano 1976.

⁷⁴ J. J. Rousseau, op. cit., p. 649.

Questa rappresentazione perversa presuppone, a sua volta, un'altra storia perversa, in cui si narra come si possa ottenere l'adesione emotiva degli individui ai compiti che si chiede loro di svolgere, tramite operazioni di potere, che non si presentano per quello che sono, ma come promessa di una natura più vera e migliore.



Il bambino è un altro

Un quesito freudiano: il bambino è nell'infanzia?

di Silvia Vegetti Finzi

Interrogare la psicoanalisi sull'infanzia e il bambino significa mobilitare la totalità del suo campo teorico e dei suoi contenuti di sapere. Da una parte, infatti, la domanda verte sul tema delle origini, sul momento aurorale in cui l'attività mentale prende forma in un corpo ancora disorganizzato ed irrelato, dall'altra sui limiti dell'esperienza psicoanalitica, su ciò che l'anamnesi non raggiunge e l'esperienza non reintegra. Tra i due poli la necessità di cogliere — consapevoli del tasso di ideologia che l'operazione comporta — un soggetto bambino, quanto mai difficile da definire per l'alterità e la prosimità sconcertanti con le quali ci appare.

Se il neonato non pensa e l'adulto non ricorda, come è possibile ricostruire i primi vissuti? L'evidente discrepanza tra adulto e neonato ci autorizza, forse, a considerare traumatici, per il più debole, i loro scambi, ma la dissimmetria stessa ci impedisce ogni partecipazione, ogni conoscenza transferale di quell'essere, radicalmente altro, che è il piccolo dell'uomo. Eppure la psicoanalisi ci dimostra che frammenti d'infanzia (residui mnestici e modalità funzionali arcaiche) sono tuttora presenti ed attivi in noi e che non possiamo pensarci senza far appello alla loro sopravvivenza.

Freud, in quanto impegnato alla costruzione di una psicologia generale, affronta a più riprese il tema dell'esperienza primaria, elaborando una successione di ipotesi, proposte, alternative, che abbiamo cercato di ricostruire attraverso gli esordi della psicoanalisi, nel momento in cui il laboratorio teorico è tutto disponibile ed aperto all'impresa scientifica. Lavorando sugli scritti cosiddetti prepsicoanalitici, che precedono l'*Interpretazione dei sogni*, ci imbattiamo, dapprima, in un modello esplicativo dell'isteria dove trauma e sintomo, infanzia e pubertà non sono che terminali, collegati da vettori impersonali, e l'animazione della struttura — in assenza di ogni soggettività — è affidata al gioco delle metafore. Nello stesso tempo, però, nei casi clinici e nella corrispondenza con Fliess, Freud persegue una integra-

zione dello schematismo teorico, dell'artificialismo logico delle prime ipotesi, con i contenuti d'esperienza tratti dall'autoanalisi e dal lavoro terapeutico. Nella complementarità di teoria e pratica interpretativa — qui esemplificare intorno ai temi del trauma e della seduzione — sembra delinearsi una posizione del bambino, una sua specifica collocazione nel gioco dei posti e degli scambi. Il trauma costituisce, infatti, la prima possibilità di pensare l'inizio della vita psichica umana in termini di coinvolgimento reciproco tra adulto ed *infans*, la seduzione, invece, rappresenta il tentativo di dare, a questo momento ipotetico, una sua qualità fisio-psichica, una sua irripetibile affettività. L'uno e l'altro, poi, si rivelano spezzoni d'Edipo, anticipazioni di quella struttura relazionale dove il bambino trova, definitivamente, il suo ruolo e la sua funzione. Ma oltre al bambino edipico, all'oggetto-soggetto della triangolazione familiare, Freud tenta una ricostruzione dell'economia libidica infantile nella sua autonomia energetica e funzionale, che esita in una impersonale anatomia erotica.

Il bambino in sé appare, infatti, una mera astrazione, il frutto di una operazione scopica e manipolatoria che provoca l'evanescenza del suo oggetto. Dove, invece, il piccolo ritrova concretezza e soggettività è nell'ascolto psicoanalitico della parola infantile, quando l'incontro del bambino attuale con quello passato, che sopravvive nel suo interlocutore, colma la dissimmetria costitutiva, stabilendo un produttivo scambio di sapere e di affetto. Il bambino perenne, allora, in quanto prossimo al desiderio, alle sue sorgenti pulsionali ed inibitorie, diviene, in quest'ambito, il luogo della verità, il punto dove il sapere dell'infanzia incontra la domanda della scienza e si fa, come per gioco, teoria.

Infanzia: vietato l'ingresso ai bambini

Freud incontra per la prima volta l'infanzia come dimensione teorica, come luogo fondante una possibile antropologia, in quegli *Studi sull'isteria*¹ che precedono la determinazione dell'oggetto e del metodo psicoanalitico. In questa "infanzia della psicoanalisi" i temi emergono con nitidezza inconsueta, lasciando intravedere le connessioni che intrattengono con le ipotesi scientifiche in gioco e con l'occhio stesso del ricercatore. Freud e Breuer vi disegnano una mappa dove, ripercorrendo a ritroso la strada del sintomo, si ritrova — al termine del cammino — una zona deserta che si chiama "infanzia".

¹ Gli *Studi sull'isteria*, di S. Freud e P. Breuer, costituiscono il principale riferimento di questo paragrafo. Sono stati presi in considerazione, però, anche successivi lavori di Freud sull'argomento. Tutti i testi di Freud citati si trovano, comunque, in *Opere*, trad. it. Boringhieri, Torino.

La metafora della "mappa" rischia però di spazializzare una ricerca che si svolge, prevalentemente, sul filo del tempo. Temporalità innegabilmente suggerita dalla forma stessa dell'interrogazione, mediata dalla causalità lineare delle scienze della natura. La *Comunicazione preliminare* si apre infatti con queste parole: "Partendo da una osservazione casuale, stiamo da alcuni anni ricercando nelle più svariate forme e sintomatologie dell'isteria il motivo, o processo, che spesso molti anni prima, ha provocato per la prima volta il fenomeno"². Seguendo il successivo dispiegarsi dell'indagine, ci si avvede, però, che il ricorso al modello esplicativo medico è puramente retorico perché i termini stessi assumono via via un senso completamente diverso. Viene meno, innanzitutto, la convinzione che il corpo sia il luogo della patologia isterica e che nella sua anatomia o fisiologia vada ricercata la causa del sintomo. E così il tempo. Per Charcot il tempo medico è quello dell'anamnesi, dove la consanguineità è delegata a trasmettere il morbo nella successione dei corpi. Per Freud, invece, il "prima, la "prima volta", che pone in calce al suo programma, è l'*incipit* di una temporalità logica più che cronologica, punto di intensità trascendentale rispetto al fenomeno osservato. Tra la causa e l'effetto, il prima e il dopo, non vi è alcuna continuità processuale ma solo, come vedremo, l'intermediazione di una teoria che costruisce il suo campo di ricerca.

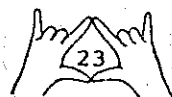
Mentre, nella diagnosi dei primi casi d'isteria, la causa precede l'effetto lungo un *continuum narrativo*, sí che la connessione tra i due momenti è comprensibile, visibile³, progressivamente il suo collocarsi sempre più indietro nel tempo e lontano nello spazio la separa dal sintomo, la enuclea dal flusso della memoria. Proiettata nel punto di fuga dello sguardo clinico, l'esperienza causale perde ogni referente reale, rivelandosi un puro ricordo di copertura. Ma il termine stesso di "copertura", che riattiva l'accusa di falsità rivolta da Charcot all'isterica, presume vi sia qualcosa da celare, un "luogo del delitto" dal quale si dipartono orme incancellabili ed al quale sembra inesorabilmente ricondurre una metodologia indiziaria⁴. Ciò che permette a Freud di teorizzare una causa cronologica dell'isteria e, al tempo stesso, di identificare, telescopicamente, il luogo di una infanzia originaria, è il paradigma esplicativo del trauma, che egli media dalla neuropsichiatria dell'epoca. Per Charcot⁵, il trauma per eccellenza è rappresentato dallo scontro ferroviario, simbolo inquietante degli aspetti violenti del progres-

² S. Freud, *Studi sull'isteria* (in collaborazione con Breuer), in *Opere*, vol. I., pag. 175.

³ Nel *Progetto* Freud schematizza il processo isterico in un grafico. Cfr. *Opere*, vol. II, pag. 254.

⁴ Il termine "metodologia indiziaria" è utilizzato nel senso proposto da C. Ginzburg nel saggio *Spie: Radici di un paradigma indiziario*, in AA.VV., *Crisi della ragione* (a cura di A. Gargani), Einaudi, Torino 1979.

⁵ J. M. Charcot, *Leçons du mardi de la Salpêtrière* (1887-1888), vol. I., p. 99.



so tecnologico; Freud, invece, non soggiace così ingenuamente all'immaginario scientifico dell'epoca e riporta, progressivamente, il trauma nel luogo ombroso della psicopatologia della vita quotidiana⁶, identificandolo nelle cure stesse che gli adulti rivolgono al neonato, nella manipolazione, apparentemente neutrale, del corpo infantile⁷.

La difficoltà di tradurre l'eccezionalità del trauma nella dimensione del quotidiano, del familiare, trapela, per altro, dalle sue stesse parole, "il trauma è una causa occasionale assai frequente...", dove l'ossimoro rivela una irrisolta difficoltà epistemologica. Ma quanto più il trauma si universalizza e si allontana nel "campo lungo" di una remota infanzia, tanto più Freud trova difficoltà a mantenere il carattere che lo contraddistingue: la sua natura sessuale. Come è possibile, infatti, attribuire accadimenti erotici, vissuti amorosi, ad un'età caratterizzata dalla innocenza? Di fronte a questo dilemma, Freud non ha esitazione: essendo irrinunciabile il carattere sessuale del trauma isterico, vuol dire che esso avviene su di un bambino puramente passivo o, meglio ancora, assente.

Breuer propone, *ad hoc*, una spiegazione quanto mai opportuna: quella dello stato ipnoide come condizione determinante la patologia. Si tratta di uno stato fisio-psichico intermedio tra la vigilanza e l'ipnosi, simile alla *rêverie* o ai vissuti crepuscolari della mente che precedono il sonno. Nel quadro dell'onirismo di Breuer, spetta all'assenza costituire la condizione determinante del trauma, permettendo che un accadimento si imprima — come vissuto non vissuto — senza che alcuna barriera o regolazione difensiva vi si opponga, senza che alcuna percezione, che non sia un'angoscia senza immagini, lo registri. Questo venir meno della coscienza di fronte al pericolo si configura, in ultima analisi, come una modalità di adattamento che utilizza la morte per preservare la vita. Simile a quegli animali che si fingono morti per sottrarsi al predatore, il traumatizzato sfugge al trauma che si svolge ugualmente senza di lui, in sua assenza. In un certo senso la pulsione di morte è già qui: nel primo itinerario della psicoanalisi verso l'inconscio.

Il trauma, quindi, si inserisce nell'organismo senza autorizzazione alcuna, lo penetra, lo violenta. A questo proposito, il timore di Freud è che esso si riduca ad una patologia organica, convalidando così la spiegazione anatomico-fisiologica dell'isteria, sostenuta, da sempre, dalla scienza medica. Occorre, invece, identificare un accadimento psichico senza stato di coscienza corrispondente ma dotato di una sua potenzialità di esistenza, permanenza

⁶ Sembra di cogliere qui un'eco di Platone quando, nelle *Leggi*, scrive: "Privatamente infatti e nel segreto della casa, avvengono mille piccole cose sconosciute al pubblico, diverse e contrarie ai consigli del legislatore, determinate dal dolore o dal piacere o dai desideri di ciascuno..." (*Leggi*, VII, 788A ss.).

⁷ Per gli stoici è da attribuire alla cura delle nutrici l'iniziazione del neonato al piacere e, per certi versi, l'origine stessa delle passioni.

e conversione. Freud reperisce queste condizioni nel ricordo inconsapevole di una prococe aggressione sessuale che permane come corpo estraneo, passibile di divenire un agente attivo anche molto tempo dopo la sua intrusione⁸. La mediazione del ricordo permette a Freud di recuperare il trauma alla dimensione dello psichico, introducendo però una duplicazione dell'avvenimento, una ripresa in due tempi. Il trauma primario in se stesso, infatti, non presenta nocività alcuna. Accade, di solito, prima della seconda dentizione e rimane lì, come una bomba innescata che troverà il suo detonatore solo agli inizi della pubertà, quando il suo affiorare alla coscienza, per il concatenarsi casuale di nessi associativi provocati dai nuovi importi d'affetto, ne farà deflagrare il potenziale patogeno.

Ricostruendo i collegamenti mnemonici, Freud si imbatte in avvenimenti remoti, in esperienze inconsapevoli, archiviate come ricordi latenti, dai quali è possibile inferire l'esistenza di un corpo infantile che patisce gli avvenimenti: invaso da un timore panico, subisce l'impronta dell'accaduto e la conserva intatta per restituirla, a suo tempo, al flusso libidico montante. Ma questo reperto non sarà decifrato, il trauma infantile rimane un enigma.

Freud non fa dell'infanzia la patologia o la colpa dell'uomo, ma il luogo della sua estraneità a se stesso. Permane, nello sviluppo, un "fuori fase", un "altrove" che attesta l'esistenza di un tempo vissuto sottratto tanto alla cumolazione della storia quanto alla trasparenza dell'autobiografia. Questo "prima" che non diventerà mai "poi", corpo immemore di sé ma dispiegato all'iscrizione dell'accadere, approntato per uno sguardo archeologico che non lo raggiungerà, è, in Freud, il paradigma dell'infanzia originaria, lo scenario, vuoto, della vita psichica ai suoi esordi. Vi corrisponde un bambino sidereo, portatore di un segno che si trasmette lungo i tempi e i traggiti del corpo, come un contagio senza contatto, una maleficio, quel residuo di realtà che permane nelle storie di folli e di streghe⁹.

Benché l'assenza panica con la quale il neonato si sottrae al trauma ne preservi la condizione pre-sessuale, l'energia erotica sollecitata dall'adulto lo "alluviona": espandendosi in un corpo senz'organi, completamente pervio al piacere, vi disegna una arteriografia erotica che sarà la stessa del sintomo. Il corpo fantasmatico della conversione isterica si configura, quindi, come una permanenza del corpo infantile, mentre il sintomo si presenta come una ripetizione del primo godimento¹⁰.

⁸ "Non dobbiamo pensare, avverte Freud, che il trauma, fungendo da agente provocatore, susciti il sintomo e questo, divenuto indipendente, continui poi a sussistere per conto proprio, piuttosto... il ricordo del trauma agisce in modo di un corpo estraneo, che deve essere considerato come un agente attualmente efficiente anche molto tempo dopo la sua intrusione" (Breuer e Freud, *Comunicazione preliminare*, in *Opere*, vol. I, pp. 178-9).

⁹ S. Freud, *Isteria* (voce per il dizionario medico di A. Villaret), in *Opere*, vol. I, p. 43 e sgg.

¹⁰ "Attacchi di vertigine e crisi di pianto sono tutte cose dirette verso l'Altro, e per

Eppure, il sintomo risulta estraneo al suo portatore, sembra giungergli dal di fuori. Una eterogeneità provocata, dice Freud, dalla prematurazione del piccolo, dalla sua economia di sopravvivenza nella quale la sessualità non trova possibilità alcuna di elaborazione. La carica energetica, pertanto, rimane incapsulata nel suo corpo perché non può essere né rappresentata né assimilata, ma solo contenuta, "forclusa" dirà Lacan. Questa rimozione primaria è destinata poi a duplicarsi con quella secondaria. Quando, con la pubertà, il ricordo riaffiora perché riattivato dalla accresciuta carica sessuale, non sarà reintegrato nella coscienza, ma respinto come intollerabile. Lo psichico non può accogliere l'importo di sessualità pregenitale, né i suoi referenti perché contrasta sia con il corpo organizzato sia con l'immagine di sé che, nel frattempo, si è costituita. Di fronte all'irruzione di questo ricordo, tanto oscuro quanto penoso, il soggetto si sottrae ancora una volta al trauma rifugiandosi nello stato ipnoide che favorisce l'espressione del sintomo. Nel vuoto, l'affettività riattivata dilaga, reinvestendo quelle innervazioni somatiche tracciate, un tempo, dal piacere. In tal modo ciò che è stato rimosso dallo psichico fa ritorno nel corpo seguendo gli spazi e i tempi della coazione a ripetere, senza che il soggetto ne sappia nulla.

Ma il non sapere dell'infanzia ha uno statuto diverso rispetto al rifiuto della pubertà¹¹. Nell'infanzia, infatti, l'inconsapevolezza è, per così dire, naturale: nasce dalla incapacità dello psichico di padroneggiare le esperienze sessuali. Nella rimozione secondaria, invece, l'impossibilità di sapere si salda con la capacità di ignorare. Solo qui sorge il problema della responsabilità morale, essendo, di contro, l'infanzia, né buona né cattiva, solo immatura di fronte alle esperienze costitutive. Colpite da reiterata interdizione, le situazioni traumatiche della prima infanzia non verranno più recuperate al ricordo. Eppure, osserva Freud, "si arriva a prenderne coscienza attraverso i sogni, si è forzati a prestar loro fede in base a motivi inoppugnabili derivati dalla struttura stessa della nevrosi"¹².

L'*infans* rimane, pertanto, il bambino del sogno, ciò che sta prima del soggetto, della sua storia. Come scrive Agamben: "un'esperienza originaria, lungi dall'essere qualcosa di soggettivo, non potrebbe essere allora che ciò che, nell'uomo, è prima del soggetto cioè prima del linguaggio: una esperienza 'muta' nel senso letterale del termine, una infanzia dell'uomo in cui il linguaggio dovrebbe appunto segnare il limite"¹³. Inscritto nella strut-

di più verso quel preistorico indimenticabile *Altro*, che più tardi non sarà mai uguagliato da nessuno" scrive Freud a Fliess in *Le origini della psicoanalisi, Lettere a Wilhelm Fliess 1887-1902*, Boringhieri, Torino 1968, lettera n. 52, p. 130.

¹¹ "Solo più tardi, osserva Freud, quando alla vergine o alla donna si è dischiusa l'intelligenza della vita sessuale, quei ricordi, rimasti senza effetto sul bambino, acquisteranno potenza traumatica" (*Casi clinici, Katharina...*, in *Opere*, vol. I, p. 288).

¹² S. Freud, *Nuovi consigli sulla tecnica psicoanalisi*, in *Opere*, vol. VIII, p. 355.

¹³ G. Agamben, *Infanzia e storia*, Einaudi, Torino 1978, p. 45.

tura sintattica dell'inconscio, si può cogliere nelle sue produzioni come una figura in negativo, un posto vuoto. Lacan ritiene che proprio in questa capacità estrema di delimitare l'indicibile consista il valore epistemologico della psicoanalisi, il suo specifico apporto conoscitivo. "D'altra struttura — scrive — è il sapere (psicoanalitico) che, il reale, lo isola, per quanto possibile, in quanto impossibile" ¹⁴. Il chiasmo esprime il paradosso di una impresa conoscitiva che si prova intorno ad oggetti, l'inconscio, l'*infans*, il corpo, che i suoi stessi canoni definiscono inconoscibili. Ma, avverte Lacan, non per questo indimostrabili. Utilizzando la rete dei tre registri (il reale, l'immaginario, il simbolico) ci mostra infatti come il bambino originario sia inconoscibile ma, al tempo stesso, inscrivibile — nella sua qualità di residuo — nella dimensione del reale, definito come ciò che si sottrae ad ogni formalizzazione ¹⁵. Mero "sembiante d'essere", il nuovonato non è che il punto in cui viene guardato, fissato dal desiderio parentale. Indicato con la piccola lettera *a*, per sottolinearne la significazione minimale, il bambino reale, essendo ciò che manca a ciascuno, funziona, ad un tempo, come luogo dell'identificazione immaginaria e come irraggiungibile meta del desiderio. Nell'economia dei discorsi, mentre l'isterica fa del piccolo oggetto *a*, del suo trauma infantile, la posta di un sapere impotente, l'analista lo mette all'opera come agente, motore di una ricerca che, scontata l'impossibilità di una presa onnipotente del logos, capitalizza lo scarto come plus valore conoscitivo. Una conoscenza, nota Maud Mannoni, che ha per oggetto i suoi stessi limiti ¹⁶.

Ma se Lacan s'appaga di collocare il residuo d'infanzia in una categorizzazione esaustiva del sapere, Freud vuole ricostruire i percorsi funzionali di questa esperienza senza vissuto e senza ricordo, coglierne gli effetti nell'economia psichica, nella sua dinamica costitutiva.

Come un magnete, osserva ¹⁷, il trauma primariamente rimosso (*Urverdrängung*) attira gli elementi posteriori che gli sono connessi da vincoli associativi. Intorno al suo nucleo, pertanto, concreosce il rimosso, si stringono le relazioni strutturali dell'inconscio. L'esistenza di un'irrecuperabile esperienza infantile si dimostra il perno dell'attività psichica sebbene, nel suo statuto di materia informe, faccia resistenza ad ogni assimilazione, obiezione alla completezza di ogni prospettiva evolutiva.

¹⁴ J. Lacan, *Radiofonia Televisione*, Einaudi, Torino 1982, p. 9.

¹⁵ "Così il reale si distingue dalla realtà. Non per dire che esso è inconoscibile, bensì che non si tratta di conoscenza, di *s'y connaître*, di intendersene, ma di dimostrarlo" (*Ivi*, p. 9.)

¹⁶ Maud Mannoni considera il trauma infantile un limite al transfert: "Perché, a ben guardare, scrive, ci si rende conto che, ciò che è specifico di ogni incontro in analisi, è che c'è sempre, in ciò che si tenta di dire, una parte che si sottrae al soggetto": *D'un impossible à l'autre*, Seuil, Paris 1982, p. 13.

¹⁷ Cfr. S. Freud, *Introduzione alla psicoanalisi*, lezione 19, in *Opere*, vol. VIII, p. 447 e sgg.



Mentre Abraham considera il trauma una manifestazione dell'attività sessuale infantile e Ferenczi gli attribuisce una funzione anticipatoria e maturativa rispetto alla sessualità adulta¹⁸, per Freud non vi è normalizzazione possibile per un'esperienza irriducibilmente aliena ed un ricordo psichicamente inerte. Frammenti di storia infantile, scrive, "affiorano posticipatamente come fili di sutura dopo un intervento chirurgico o come frammenti ossei ormai necrotizzati (è questo un paragone al quale non possiamo sottrarci)"¹⁹. Il trauma infantile costituisce, ad un tempo, la preistoria del soggetto e la materia inattaccabile dell'inconscio. Ma la rimozione, che lavora senza posa alla sua esclusione, trasforma la "cosa" in funzione, la include, sebbene nella forma negativa della estromissione, nell'economia psichica. In questo senso, inconscio e soggetto appaiono entrambi effetti della rimozione, della sua capacità di far lavorare la struttura, di operare sullo scarto, trasformando l'assenza costitutiva in produzione di formazioni sostitutive.

Quando Lacan afferma: "Io penso là dove non sono", non intende forse sottolineare la non coincidenza, in una prospettiva psicoanalitica, di infanzia e storia? Proprio perché il soggetto occupa, inizialmente, il punto vuoto dello schema, la casella mancante, si apre al gioco delle identificazioni immaginarie che lo costituiscono nella forma dell'altro da sé. In una nota ritrovata dopo la sua morte, e che testimonia l'ininterrotto interrogarsi intorno a questi quesiti fondamentali, Freud scrive: "Avere ed essere nel bambino. Il bambino esprime volentieri la relazione con l'oggetto per mezzo della identificazione: io sono l'oggetto. Esempio il seno. Solo più tardi l'ho, cioè non lo sono"²⁰. L'identificazione, quindi, è possibile in quanto il bambino in sé non è nulla, solo una possibilità d'essere in cui fa irruzione un aggressore che dà il via a quell'eccesso che è l'attività psichica umana. Una volta infranta l'autosufficienza animale, la sua economia finita, non resta che la continua ricerca di sé. Il trauma iniziale non conosce soluzione: l'uomo è un animale malato che non vuole guarire.

Molti anni più tardi, in *Al di là del principio di piacere*²¹, quando Freud ha incurvato il suo modello teorico sino a far coincidere il punto d'origine con quello terminale e la pulsione di morte si è insediata nell'inerzia dell'infanzia, l'assenza del soggetto si duplica nella privazione dell'oggetto.

Così come il bambino traumatizzato s'eclissa di fronte al suo aggressore per riemergere nell'alterità dell'identificazione, il bambino abbandonato, cui

¹⁸ K. Abraham, *Il trauma sessuale come forma di attività sessuale infantile in Teoria e applicazioni della psicoanalisi*, Boringhieri, Torino 1978, e S. Ferenczi, *Confusione delle lingue tra adulti e bambini*, in *Fondamenti di psicoanalisi*, vol. III, Guaraldi, Rimini 1974.

¹⁹ S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, vol. XI, p. 501.

²⁰ S. Freud, *Risultati, idee, problemi*, in *Opere*, vol. XI, p. 565.

²¹ S. Freud, *Al di là del principio di piacere*, in *Opere*, vol. IX, p. 200 e sgg.

è venuto meno l'oggetto primordiale, produce la presenza su di uno sfondo di assenza. Il piccolo Ernest, rimasto solo in casa, gioca con un rocchetto: lo lancia, lo riprende, lo sostituisce con le parole *fort, da*, si colloca ora nella posizione del bambino abbandonato ora in quella della madre che abbandona, si guarda allo specchio, si nasconde, si nomina come presenza e assenza. Così facendo domina i suoi fantasmi di morte, si fa soggetto con lo stesso movimento con cui mette in opera la produzione e la riproduzione dell'oggetto. Nell'accostamento dei due modelli teorici — del trauma e del gioco — soggetto ed oggetto appaiono in alternativa. In una situazione speculare scatta una dialettica mortale che esclude l'uno o l'altro. Il riconoscimento totale e simultaneo di sé e del mondo appare impossibile²². Freud si sottrae al progetto filosofico classico della intelligibilità del reale: smentendo ogni armonia costituita tra il soggetto che conosce e l'oggetto conosciuto, abbandona le coerenze elementari della gnoseologia tradizionale. La conoscenza si presenta allora come una formazione di compromesso tra l'eccesso della presenza e dell'assenza. Il bambino è preso da una sfida mortale che lo obbliga, per sopravvivere, a perdere, a perdersi. Per esistere deve sottomettersi infatti alla sparizione ed alla alienazione. Ma questo è possibile perché una struttura conserva il suo posto, perché è atteso nel luogo che il desiderio parentale gli ha assegnato. Per usare la terminologia di Althusser: "Il bambino è segnato e strutturato nella sua dialettica dalla dialettica stessa dell'ordine simbolico"²³.

L'Edipo costituisce, ad un tempo, l'ingunzione e la garanzia della sua soggettivazione. Al di fuori delle sue coordinate non vi è spazio per il gioco, il linguaggio, lo scambio, per la conquista dell'identità e della soggettività²⁴. La storia del bambino non è mai biologica perché si iscrive, violentemente, in un ordine umano che gli preesiste e che governa la trasformazione dell'animaletto generato dall'uomo in bambino. In questa infanzia, circoscritta da un patto sociale invisibile, ma non per questo meno efficace, il bambino sperimenta la fusione e la perdita, costruisce quella dimensione transizionale che Winnicott definisce come "l'area che è consentita al bambino tra la creatività primaria e la percezione oggettiva basata sulla prova di realtà"²⁵.

Ma ciò che la pacificante teorizzazione di Winnicott non coglie è il significato di perdita irrecuperabile, impossibile da riconoscere e reintegrare, che Freud assegna al traumatismo infantile, la funzione di "primo motore"

²² Cfr. J. Lacan, *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*, in *Scritti*, I, Einaudi, Torino 1974.

²³ L. Althusser, *Freud e Lacan*, Editori Riuniti, Roma 1977, p. 22.

²⁴ "Nella prospettiva psicoanalitica, afferma perentoriamente A. Green, il soggetto non può definirsi se non nella sua relazione con i genitori" (in C. Lévi-Strauss, *L'identità*, Sellerio, Palermo 1980 p. 80).

²⁵ D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore Roma, 1974, p. 39.

che gli attribuisce. Melanie Klein — cui Winnicott si riferisce — ha infatti sostituito il “troppo vuoto” di Freud con il “troppo pieno”. Il suo bambino è infatti, da subito, una presenza totale, un Io finito alle prese con un mondo brulicante d’oggetti che non lascia altra via di scampo che la drammatizzazione estrema della lotta²⁶. Per Freud, di contro, è essenziale che la nostra storia inizi con una pagina bianca, ove una non iscrizione dà il via, sul filo della memoria, a quella ricerca di sé che è la soggettività: “un sistema organizzato di simboli, dice Lacan, che pretendono di coprire la totalità di una esperienza, di animarla, di darle un senso”²⁷.

Ma poiché totalizzare l’esperienza è impossibile, l’uomo si apre alle costruzioni sostitutive, si impegna all’elaborazione del romanzo familiare, attratto da quella particella di carbonio che è l’oggetto *a*, verso la quale si tende il suo desiderio costituzionalmente incolmabile. Su questo vuoto concregono le ideologie della infanzia che misconoscono il legame precoce che il bambino intrattiene con la sessualità e con la morte.

La psicoanalisi, dal canto suo, sembra qui in grado di riconoscere ed articolare le coordinate della dimensione “infanzia” solo a costo di apporvi sul cancello il cartello “vietato l’ingresso ai bambini”. Proibizione che non ci autorizza al rimpianto perché, come osserva Lacan: “non c’è modo di ridurre questo altrove alla forma immaginaria di una nostalgia di un Paradiso perduto o futuro: il paradiso che vi si trova è quello degli amori infantili, dove *baudelaire de Dieu*, ne succedono di tutti i colori”²⁸.

Che cosa accade nella nursery?

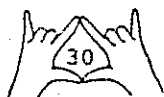
Il modello d’infanzia costruito da Freud intorno all’isteria sembra in grado di rispondere, seppure approssimativamente, alle domande che vertono su “dove” e “quando” inizia la vita psichica. Ma la struttura complessiva appare astratta ed artificiale se non viene animata da contenuti di sapere tratti dalla clinica, i soli capaci di rappresentare che “cosa accade”.

La psicoanalisi procede, infatti, per interazione costante tra speculazione ed esperienza, che non può essere disattesa senza smarrirne lo specifico apporto conoscitivo. In questo senso, se il trauma rappresenta il fatto ipotetico dal quale dedurre una ricostruzione causale degli eventi, la seduzione costituisce l’esperienza psichica intorno alla quale organizzare il sistema dei vissuti. Nella seduzione si allacciano, infatti, passività ed attività, intenzio-

²⁶ M. Klein, *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli, Firenze 1969.

²⁷ J. Lacan, *Le Séminaire*, livre II, *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Seuil, Paris 1978, p. 56.

²⁸ J. Lacan, *Una questione preliminare ad ogni possibile trattamento della psicosi*, in *Scritti*, II, cit., p. 544.



nalità ed inconsapevolezza, violenza ed erotismo, secondo le modalità inestricabili con le quali si manifesta la vita. Mentre Freud estrae il trauma dal repertorio teorico della neuropsichiatria contemporanea, incontra la seduzione nell'autoanalisi e nella terapia delle isteriche²⁹. La messa in relazione dello schema teorico e delle esperienze produce, tra l'altro, figure diverse di bambino, colte però sempre nel rapporto con l'adulto, in quel sistema di scambi interpersonali che sarà, più tardi, formalizzato nell'Edipo. Una pulsione scopica, alimentata dall'autoanalisi, lo spinge a scrutare il passato infantile, a vedere, anziché presupporre logicamente, la seduzione, ad identificarne i luoghi, i protagonisti, le atmosfere.

Nei casi clinici che ci racconta accade che, ricostruendo l'anamnesi delle sue isteriche, un ricordo squarci all'improvviso la discreta penombra di interni piccolo borghesi, mostrando perturbati scene di libidine e di violenza perpetrate dagli adulti di casa su bambini e giovinetti. Nella storia clinica di Miss Lucy R. (dove per la prima volta appare un gesto di seduzione), il vecchio capo contabile, al momento di accomiarsi dal padrone, si china a baciare le sue piccole figlie e Lucy, l'istitutrice, sente il padre urlare: "Non si baciano le bambine!"³⁰. Frase che si imprime in lei come una violenza dichiarata, ove la componente sessuale si cela nella forma opposta dell'interdizione.

Se questa è la modalità, apparentemente ineccepibile, con cui il desiderio borghese insidia i bambini, di ben altro genere è la seduzione cui è sottoposta Katharina, la figlia dell'albergatore che Freud incontra sui monti Tauri. Qui è il padre che aggredisce le figlie ogni volta che gli si presenta l'occasione. "Katharina non dormiva profondamente, racconta Freud, quando il *padre* era salito, poi si era addormentata di nuovo e improvvisamente si era svegliata sentendo il suo corpo nel letto. Era saltata su e lo aveva rimproverato 'Che cosa fa *padre*? Perché non resta nel suo letto?'. Egli cercò di persuaderla: 'Va là, sciocchina, sta quieta, non sai quanto è bello', 'Io non voglio il suo bello, non mi lascia neanche dormire'. Era rimasta in piedi presso la porta, pronta a fuggire nel corridoio, finché egli la smise e si addormentò... Dal tipo di difesa che essa riferisce — commenta Freud — sembra risulti che non aveva chiaramente riconosciuto l'attacco come un'aggressione sessuale; interrogata se avesse saputo quali intenzioni fossero quelle dell'uomo, essa rispose: 'Allora no, lo capii molto più tardi'. Si era opposta perché era sgradevole essere disturbata nel sonno e 'perché era una cosa che non stava bene' " ³¹.

²⁹ Non va dimenticato, infatti, che la seduzione incestuosa, oltre che una teoria, è una rivelazione che Freud riceve dal sogno ed elabora nell'autoanalisi; cfr. in proposito, la lettera a Fliess n. 64 del 31-5-1897.

³⁰ S. Freud, *Opere*, vol. I, p. 275.

³¹ S. Freud, *Opere*, vol. I, p. 284; nella citazione ho sostituito il termine "zio" con

Al momento di questo episodio, Katharina aveva quattordici anni ed era vissuta con un padre alcolizzato e perverso. Non è certo possibile crederla così ignara delle cose sessuali come Freud, fedele al principio dell'innocenza infantile, vorrebbe. Ma la funzione di questo ricordo è di "mettere in scena" la seduzione incestuosa, di dimostrare la realtà di ciò che il sintomo suppone e la teoria va elaborando. Se Freud insiste su di un "sentire senza sapere" è perché questa è la condizione del bambino appena nato, il vero protagonista del trauma infantile, il primo oggetto della seduzione. Inizialmente, Freud la attribuisce ai giochi erotici che avvengono tra i bambini di casa o alla servitù³², successivamente, però, la concentra sulle figure maschili adulte. Il seduttore deve essere maschio perché le sedotte sono, per lo più, femmine. Ma, in un certo senso, la passività del neonato lo pone, comunque, in una condizione femminile. Usato come oggetto erotico, il corpo infantile si eccita nella zona genitale in modo piacevole e penoso al tempo stesso. Mentre il bambino chiede tenerezza, spiega Ferenczi³³, l'adulto risponde con un amore passionale, intriso di erotismo e di odio indotto dal senso di colpa. Data la totale dipendenza del piccolo dal suo seduttore, scatta un meccanismo di introiezione per cui l'aggressione esterna viene vissuta come uno stimolo endogeno, al quale non si può in alcun modo sfuggire.

Sorge a questo punto, però, una delle maggiori difficoltà dell'elaborazione freudiana: quella di inscrivere un piacere sessuale in un corpo non ancora organizzato e relato. Freud teorizza allora una percezione senza rappresentazione che produce una traccia mnestica elementare, una pura registrazione materiale dell'evento, corrispondente ad una zona intermedia tra il somatico e lo psichico³⁴. Ciò che conta, in questi frammenti di teoria, è che, allo sforzo di recuperare l'esperienza primaria, si accompagna il tentativo di inglobare, in uno schema complessivo, il sapere del corpo, le sue specifiche modalità di conoscere e ricordare. Un percorso di ricerca che rimarrà repentinamente interrotto e che farà del corpo, analogamente all'*infans*, il residuo del discorso psicoanalitico, il suo inesauribile resto. Vi è qualche cosa che accomuna la rimozione dell'infanzia all'estraneità del corpo: l'una e l'altra dimostrano la nostra incapacità di inscrivere — in una rappresentazione verbale — ciò che, per definizione, è altro rispetto al linguaggio.

Freud prende le mosse, nella sua indagine, dal paziente adulto, dal suo sintomo, e qui intende tornare. La dipendenza delle sue speculazioni sul-

quello di "padre" secondo la rettifica suggerita dallo stesso Freud nella nota aggiunta del 1924.

³² Si cfr., S. Freud, Lettera a Fliess n. 60 del 28-4-97 p. 143, Minuta A1 in *Opere* vol. II, p. 7, ed *Etiologia dell'isteria*, ivi, p. 348.

³³ S. Ferenczi, *Confusione delle lingue tra adulti e bambini*, cit., p. 415.

³⁴ Si veda, in proposito, l'importante lettera a Fliess n. 52 del 6-12-96, cit. 125.

l'infanzia dello psichismo adulto si rivela nel fatto che le proposizioni che le costituiscono sono la versione "in negativo" di quegli enunciati. Il neonato, pertanto, non avrà rappresentazione, ideazione, organizzazione, memoria figurata, coscienza di sé e così via; sarà, come nello schema di Condillac, mera sensazione. All'interno di questo assioma, però, Freud elabora, agli esordi della psicoanalisi, un'ipotesi di esperienza primitiva molto interessante benché frammentaria. Poiché le isteriche, scrive a Fliess, presentano spesso disturbi dell'olfatto, significa che questo è il senso più coinvolto nel trauma. D'altra parte, anche gli animali conoscono con il naso; il bambino deriverà, pertanto, le sue prime esperienze dall'annusare. Esperienze complete, dotate di conoscenza e di affetto: "poiché il senso dell'odorato e del gusto è dominante — scrive — i capelli, le feci, tutta la superficie del corpo, ed anche il sangue, hanno un effetto sensualmente eccitante" ³⁵.

L'eccitazione sessuale, in uno psichico dominato dal principio di costanza, ha però in sé qualche cosa di disturbante. La sorgente principale di piacere presso l'essere umano è tale, secondo Freud, che egli deve difendersene a costo della sofferenza. All'inizio dell'attività psichica non vi è quindi *Lustprinzip* ma un'economia della minima sofferenza possibile. L'incontro del neonato con l'adulto appare connotato di piacere e sofferenza al tempo stesso sì che il pensiero si rifiuta, anche in seguito, di prenderlo in carico. La seduzione rimane, pertanto, inscritta nel corpo, come uno scambio di sensazioni che captano quanto dell'altro è simile a sé e può pertanto essere riconosciuto: pelle, capelli, odore, pulsare del sangue, temperatura, sapore. Il diverso, invece, non viene registrato se non nella forma dell'angoscia. Il piccino vi appare come una talpa sorda, investita dalla presenza di un adulto che affida il suo essere nel mondo principalmente al guardare e al parlare.

Il trauma sta quindi nella discrepanza tra un apparato sensoriale parzialmente attivato ed un oggetto totale che sfugge, come tale, al suo dominio conoscitivo. E che lancia però messaggi che turbano i sensi della rappresentazione (l'udito e la vista) ancora latenti. Poiché vista ed udito sono esclusi dalla percezione primaria dell'altro, più facilmente smarriranno l'aggancio con i loro referenti, saranno soggetti all'allucinazione ed al delirio. L'olfatto, invece, trasmetterà tanto la presa della realtà quanto il suo rigetto. "Per dirla crudamente — commenterà Freud — la memoria puzza attualmente quanto può puzzare un oggetto presente" ³⁶; e come noi, disgustati, allontaniamo i nostri organi di senso, così la coscienza rimuove il ricordo sgradevole. Il neonato è un cucciolo cui, stranamente, non corrisponde una coppia parentale animale, ma un adulto alieno, uno strano mu-

³⁵ Lettera a Fliess n. 55, del 11.1.97, cit., p. 135.

³⁶ Lettera a Fliess n. 75 del 14-11-97, cit., p. 168.

tante. Il loro incontro non è retto da una prestabilita normatività istintuale, ma dall'arbitrio della passione, dall'eccesso di un riconoscimento (la filiazione simbolica) che deborda l'ordine della natura. In questo senso il bambino viene preso, rapito, sedotto, perché sottratto — nel Nome del Padre — al legame biologico con il corpo materno. Non sarà allora l'eccesso delle stimolazioni sensoriali ciò che lo turba, ma la presa suasiva e violenta della parola, che viene progressivamente imponendosi come causa determinante³⁷.

Ancora una volta la dicotomia corpo-anima, percezione-pensiero sembra concludersi a favore del simbolico, ed il bambino restare dimidiato tra una preistoria senza psiche ed una storia senza soma. Tuttavia la fondamentale mossa teorica che Freud compie, sostituendo al trauma reale quello fantasmatico (avvenimento al quale si suol far risalire la delimitazione di una specifica dimensione dell'inconscio), impedisce ogni semplificazione. I fantasmi, infatti, sono radicati nel corpo, connessi alla percezione interna del suo funzionamento, prodotti e gestiti — come sostiene Winnicott — in prossimità dell'altro, nel raggio di una presenza viva, calda, attenta. Ma la necessità che due corpi si tocchino, che le epidermidi si sfiorino perché il bambino accolga ed amministri le immagini prodotte dalla sua cenestesi dovrà essere riscoperta empiricamente da Spitz, tanto il privilegio accordato da Freud al linguaggio e l'esercizio stesso della psicoanalisi come esperienza di parola hanno eclissato l' "ascolto del corpo", la volontà di sentirsi.

Non a caso, con la lettera a Fliess del 6 aprile '97, la seduzione, precedentemente connessa alla reciprocità della percezione olfattiva, viene ora affidata all'udito, alla sua capacità di captare messaggi a distanza, mediati, trasposti e differiti, ove l'emittente può svanire o celarsi. Alla memoria che puzza si sostituisce, più efficacemente, una memoria che ascolta: "La chiave per risolvere il problema dell'isteria è la scoperta di una nuova sorgente dalla quale affiora un elemento della produzione inconscia. Mi riferisco alle fantasie isteriche che, ora comprendo, ritornano invariabilmente alle cose che il bambino *ha udito* nell'infanzia e, delle quali, solo più tardi, ha compreso il senso. L'età di tali apprendimenti è, cosa singolare, dai 7 mesi in avanti..."³⁸. Le parole rivolte al neonato rappresentano, per lui, lo stimolo più eterogeneo. Giungono infatti ad un essere che non può intenderle né risponde e che rimane pertanto, di fronte alla loro irruzione, "ammalato", dice altrove Freud, mortificato³⁹. La sessualità che esse veicolano, non trovando abreazione, rimane "lettera morta". La dissimmetria traumatica sem-

³⁷ Lettera a Fliess n. 61 del 2-5-97, cit., p. 143.

³⁸ Lettera a Fliess n. 59 del 6-4-97, cit., p. 140. Su questi temi si rinvia a D. M. Winnicott, *Gioco e realtà*, cit., al noto R. A. Spitz, *Il primo anno di vita del bambino*, Universitaria, Firenze 1958 ed allo stimolante saggio di J. Starobinski, *Breve storia della coscienza del corpo*, "Intersezioni", I, 1981, 1, p. 27 e seg.

³⁹ S. Freud, *Meccanismo psichico dei fenomeni isterici*, in *Opere*, vol. II, p.98.

bra collocarsi, in ultima analisi, tra linguaggio articolato ed afasia costitutiva.

In questo senso, Lacan afferma che il linguaggio ci penetra, ci parassita, surdeterminandoci dal suo luogo preesistente ed estraneo. Il linguaggio però non ci giunge come una dimensione vuota, una possibilità d'espressione inevasa ma come una sedimentazione storica carica di contenuti d'esperienza, di modi di comunicazione, di tonalità emozionali. Per suo tramite si veicolano le fantasmagorie originarie (*Urphantasien*) che trascendono i vissuti infantili, pur interagendo con essi, organizzandoli in forme "a priori"⁴⁰. Il trauma infantile può essere inteso allora come l'attivarsi, in rapporto ad accidentali esperienze reali, delle scene primarie (*Urszenen*) tra cui, costitutiva, quella del coito parentale. I bambini dimostrano di possedere un'esperienza dei rapporti sessuali adulti, una rappresentazione inconscia, che corrisponde solo parzialmente ai loro vissuti fenomenici⁴¹. Nelle produzioni dell'inconscio appare un bambino che, sulla soglia della camera dei genitori, guarda una scena che lo coinvolge ed esclude al tempo stesso. Lui non c'è, ma il suo desiderio resta catturato da legami impossibili a pensarsi perché l'interdizione dell'incesto li rende irrepresentabili, non simbolizzabili. In questo scenario, obliquo rispetto allo spazio della coscienza individuale, la psicoanalisi ritrova la dimensione della sua realtà. L'infanzia vi si configura come il luogo in cui il desiderio si connette alle sue radici. Il bambino passivo dell'eccitazione corporea, il piccolo invasore dalla parola, si trasforma, una volta introdotto il piano transindividuale dell'inconscio, in un soggetto desiderante che sperimenta, ad un tempo, la pulsione ed il suo divieto.

Ma qui il termine soggetto vale soprattutto nell'accezione oggettiva di *subiectum*, di sottoposto ad una dimensione altra che connette il segmento della sua vita ai tempi lunghi della storia. A questo punto però la seduzione fantasmatica abbandona l'angusto teatrino del privato borghese per proiettarsi su di uno scenario antropologico. Al neonato insidiato si sostituisce, in una genealogia della civiltà, il primate dell'orda, cui spetta di compiere l'azione originaria, dopo la quale non vi sarà che ripetizione⁴². Una volta che all'infanzia dell'uomo si sovrimpone l'origine dell'umanità, nella camera dei bambini non accade più nulla: è inutile spiare, tutto è già avvenuto altrove. Resta lo sguardo, vuoto, dello psicoanalista che, nella ricerca del tempo perduto, ha sperimentato che esso è perduto davvero e che può essere, pertanto, sostituito dal mito.

⁴⁰ Lettera a Fliess n. 70 del 4-10-97, dove Freud si chiede: "Da dove traggono tutti i pazienti gli orribili, perversi dettagli che spesso sono estranei alle loro esperienze e alle loro conoscenze?"

⁴¹ Si veda, in proposito, J. Laplanche e J. B. Pontalis, *Fantasme originaire, fantasme des origines, origine du fantasme*, "Les Temps Modernes", 215, 4, 1964.

⁴² Mi riferisco alla mitologia esposta da Freud in *Totem e tabù*, in *Opere*, vol. VII.

Ascoltare i bambini

“Non ho mai visto un bambino”, era solito affermare Winnicott che, come pediatra e analista, tra i piccoli aveva trascorso la vita; “ogni volta che sono stato chiamato — aggiungeva — vi era accanto a lui un adulto”. Il paradosso, ormai proverbiale, intende affermare che il bambino non esiste in sé e per sé ma solo in funzione dell'adulto che lo guarda, secondo i tempi ed i modi della sua amministrazione⁴³.

L'assolutizzazione del bambino appare ormai solo un artificio teorico, un residuo della speculazione filosofica classica. Dal canto suo, il bambino della psicoanalisi, definito nelle relazioni edipiche, sembra sottrarsi all'accusa di idealismo che si può ancora rivolgere, invece, al discepolo della pedagogia ed al soggetto della psicologia sperimentale. Per identificare i suoi interlocutori bambini, a Piaget sono sufficienti un nome ed una cifra indicante l'età. Per Freud è essenziale determinare lo statuto relazionale dei suoi “casi”. Il bambino psicoanalitico è, prima di ogni altra cosa, figlio, fratello, nipote, amico, scolaro, padroncino (dei servi di casa) ed è attraverso il gioco di questi rapporti che il sesso, l'età, il censo, le capacità, acquistano valore e significato.

Nella prospettiva psicoanalitica, l'oggetto per eccellenza non è quello della conoscenza ma del desiderio: solo dopo aver riconosciuto la mancanza dell'altro ed aver desiderato la sua presenza e la sua integrazione, il bambino si volge al mondo delle cose, le anima, le fa esistere, strappandole col suo affetto all'indifferenza del *continuum* percettivo. Come insegna la psicosi, il mondo può sempre scomparire dinnanzi ai nostri occhi, perdere ogni attrattiva ed interesse così come schiacciarsi con la sua presenza eccessiva e totalizzante, effetti di una economia che si è organizzata altrove, nei primissimi scambi, nel momento in cui il bambino abbandona le garanzie del bisogno per affidarsi alle avventure del desiderio. Eppure il desiderio umano, per quanto frammentato, polimorfo, erratico, non può essere pensato senza le sue captazioni costitutive, senza uno schema d'ordine su cui proiettare la accettazione ed il dissenso, la convergenza e la fuga. Il principio di piacere, mentre tende al possesso totale ed assoluto dell'oggetto, teme e fugge la sua estinzione praticando la sottrazione e la mancanza. Il riconoscimento della soggettività del bambino da parte dell'adulto passa, appunto, attraverso l'accettazione che il suo desiderio possa rimanere inappagato, orbato del suo oggetto elettivo, di noi, così come noi mancheremo, per sempre, di lui.

⁴³ Come efficacemente dimostra la ricostruzione storica del paradigma d'infanzia effettuata da Ph. Ariès in *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (2 voll.), Laterza, Bari 1976².

Il tutto genera un complesso di contraddizioni e di ambivalenze che nessuna formula può contenere. La triangolazione edipica, però, mentre delinea uno spazio chiuso, costruisce, per esclusione, anche la dimensione dell'esterno: sí che la medesima figura regge, da un verso o dall'altro, le spinte centripete e centrifughe. Il bambino edipico, con il suo desiderio di alleanza e di incesto, di ordine e di anarchia, di sessualità ruolizzata e polimorfa, di relazione e di solitudine, è estremamente difficile da identificare, comprendere ed accettare. Il suo essere indefinito lo rende disponibile alle piú opposte operazioni ideologiche.

Mentre la *Psicologia dell'Io* lo iscrive, ad esempio, in una dinamica maturativa senza residui, dove tutti i conflitti si gerarchizzano e si placano, la *Schizoanalisi* di Deleuze e Guattari ne massimalizza gli aspetti anarchici, le componenti pregenitali, isolandolo in una alterità radicale rispetto all'adulto e alla società⁴⁴. Di fronte alle difficoltà indotte da un modello teorico che contempla, al suo interno, la contraddizione ed il conflitto, la psicoanalisi attuale tende ad abbandonare l'Edipo per rifugiarsi nella vertigine delle origini, nei precedenti, apparentemente neutrali, dello scambio relazionale⁴⁵.

Lo stesso Freud, quando cerca di delineare uno sviluppo infantile indipendente rispetto alla rete dei rapporti costitutivi, approda ad esiti contraddittori rispetto al suo stesso impianto teorico e metodologico. Nei *Tre saggi*, Freud riattiva il bambino assoluto della psicologia e ritrova il corpo frammentato dell'anatomo-fisiologia. Di fronte ad una indagine che non riconosce limiti ed opacità, il bambino s'eclissa, lasciandoci, al suo posto, uno schema vuoto. Quando Freud osserva, nella prefazione alla quarta edizione dei *Tre saggi*, "Se gli uomini sapessero imparare dall'osservazione diretta dei bambini, questi tre saggi avrebbero potuto benissimo non essere scritti"⁴⁶, equipara il bambino all'oggetto dell'etologia, dimenticando la dissimmetria costitutiva del luogo infantile, la sua alterità e, al tempo stesso, il coinvolgimento con l'osservatore, con il bambino che è stato e che permane in lui. Rimane per altro assai dubbio che si possa cogliere, con l'osservazione, l'esistenza di una fase orale od anale. Tanto piú che la psicoanalisi si distacca metodologicamente dalla psicologia proprio col sostituire il metodo indiretto della interpretazione alla presa immediata dell'osservazione. Quell'osservazione che anche il famoso medico e pedagogista D.G.M. Schreber raccomandava, non senza un'ombra di sadismo persecutorio, agli educatori: "L'ingenua dimenticanza di sé... — scrive — è

⁴⁴ Le due posizioni qui contrapposte rinviano alle opere di H. Hartmann, *Psicologia dell'Io e problemi dell'adattamento*, Boringhieri, Torino 1966¹, e Deleuze e Guattari, *L'anti-Edipo*, Einaudi, Torino 1975.

⁴⁵ Si pensi al rinnovato interesse per gli studi di Spitz, di Bowlby, di Winnicott, di Greenacre, di Mahler sulle prime interazioni madre-figlio oltre che alla tendenza, espressa da noi di Fornari, di anticipare tali rapporti alla gestazione stessa.

⁴⁶ S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere*, vol. IV, p. 449 e sgg.

qui che il bambino si lascia scrutare nel modo migliore”⁴⁷. Il bambino della *Callipedia* di Schreber è, potenzialmente, un degenerato braccato da uno sguardo poliziesco; quello dei *Tre saggi* freudiani, invece, è un piccolo perverso, costruito in laboratorio, assemblando i residui d’infanzia emersi dall’analisi delle nevrosi. Non a caso, l’opera inizia con uno studio delle aberrazioni sessuali, dalle quali si deduce l’esistenza di una economia sessuale infantile pre-genitale.

In se stesse le esperienze erotiche della prima infanzia, isolate dall’*amnesia* che inaugura il periodo di latenza, non costituiscono la storia del soggetto, ma la sua preistoria. Come tali devono essere recuperate attraverso il lavoro che la psicoanalisi compie sui derivati dell’inconscio. Quando Freud passa a trattare della sessualità infantile, si comporta come un archeologo che cerchi un principio d’ordine nell’informe materiale di scavo. E lo trova, infatti, nella libido, la vera protagonista della teoria della sessualità infantile. Sono i percorsi della libido, le sue stasi, a determinare la costituzione e la successione delle fasi evolutive, senza che nulla, salvo la continuità del flusso energetico, ci garantisca della permanenza e dell’unità del soggetto bambino. Il quale appare, in questo modello, reificato, fatto a pezzi (la bocca, l’ano, l’uretra, il pene) secondo le modalità proprie dell’anatomia, il suo procedere per dissezione ed etichettazione del corpo devitalizzato.

Lo schema spaziale che ne risulta (la cartografia del corpo erotico) viene sí animato dalla dinamica dello sviluppo, ma si tratta di una forza surdeterminata, del tutto indifferente alle vicissitudini della storia personale. Tanto le dinamiche pulsionali quanto le inibizioni che vi si oppongono, procedono secondo un copione prestabilito, in gran parte indipendente dai tempi e dai modi degli scambi sociali. Scrive in proposito Freud: “Nel bambino civile si ha l’impressione che la costrizione di questi argini (le inibizioni sessuali) sia opera dell’educazione... In realtà questo sviluppo è condizionato organicamente, fissato ereditariamente, e può talvolta verificarsi senza alcun aiuto dell’educazione”⁴⁸.

Non vi è in Freud, contrariamente a Reich, contrapposizione alternativa tra natura e cultura, tra istinto e civiltà, tra pulsione e repressione, essendo, le une e le altre, espressione della medesima energia libidica. È vero che il bambino è costretto ad abbandonare la sessualità infantile perversa e polimorfa perché tale è la dinamica della sua maturazione, ma è anche vero che questo abbandono non si realizza mai completamente e che tutta la vita psichica, sino alle più ardue vette della sublimazione, si compie sui residui di sessualità pre-genitale, sulla loro inesauribile metabolizzazione. I tempi

⁴⁷ D.G.M. Schreber, *L’educazione totale*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1981, p. 115.

⁴⁸ S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, cit., p. 488.

dello sviluppo, che siamo soliti attribuire, prevalentemente, alla azione dell'educazione, sono da Freud iscritti in un calendario naturale, dove si tratta di "tramonto" del complesso edipico o di "caduta dei denti di latte" circa il distacco dai primi oggetti d'amore⁴⁹.

Si minimizza così l'atteggiamento moralistico implicito nella denuncia della repressione sociale, nell'ideologia della decadenza, a favore di un procedere congiunto delle forze pulsionali e contropulsionali che produce tanto il disagio quanto la civiltà. La teoria della civilizzazione contiene in sé la formula di come si fa un bambino sociale in quanto la medesima economia governa il microcongegno delle pulsioni e la grande macchina della storia dell'uomo. L'educazione, pertanto, non viene negata ma diffusa, attribuita all'insieme degli scambi interpersonali che affiancano lo sviluppo endogeno, senza che alcuna figura privilegiata se ne incarichi. Il vero pedagogo è, per Freud, il principio di realtà, nella misura in cui non si contrappone al principio di piacere ma lo prolunga facendo propri i suoi stessi fini. Non vi è mai, quindi, uno iato tra natura e cultura tra crudo e cotto ma sempre e solo formazioni di compromesso. La psicoanalisi non incontra, sul suo cammino, una sessualità pura, una organizzazione "primitiva" ma, tutt'al più, residui storici, province ai margini dell'impero che conservano, come i *fueros*⁵⁰, privilegi feudali in un mondo moderno, mai il buon selvaggio, il "bambino lupo" dell'immaginario settecentesco. Anzi, il bambino-animale si trova, ad un tempo, nella fantasia infantile più ingenua ed al vertice della elaborazione scientifica.

Quando Freud teorizza — costruendo una epistemologia della psicoanalisi — le tre ferite narcisistiche inferte dalla scienza all'uomo contemporaneo, cita, come seconda, la delusione biologica indotta da Darwin, dalla sua teoria dell'evoluzione che precipita l'uomo nel regno animale, sottraendogli la gratificante fantasia della sua radicale superiorità, della sua origine divina. Che l'uomo non sia nulla di più e nulla di meglio dell'animale, osserva, "ben lo sanno i primitivi ed i bambini": "Il bambino non coglie alcuna differenza tra l'essere proprio e quello degli animali, e non si meraviglia che nelle favole le bestie pensino e parlino... soltanto quando sarà cresciuto si sentirà così estraniato dagli animali da poter usare i loro nomi per ingiuriare gli uomini"⁵¹.

Su quel coagulo di natura e cultura che è il bambino-animale, convergono quindi la teoria scientifica ed il sapere innocente; come tale è il luogo della verità, ciò che sta prima di ogni ipotesi narcisistica e che si ritrova al termine di un processo di decostruzione critica della conoscenza, quando anche la funzione consolatoria dell'ideologia umanistica viene meno. Contra-

⁴⁹ S. Freud, *Il tramonto del complesso edipico*, in *Opere*, vol. X.

⁵⁰ S. Freud, Lettera a Fliess n. 52 del 6-12-'96, *Opere*, p. 126.

⁵¹ S. Freud, *Una difficoltà della psicoanalisi*, in *Opere*, vol. VIII, p. 660 e sgg.

riamente a Cartesio, che identifica nell'infanzia la causa dell'errore ed attribuisce al permanere di residui puerili l'ineliminabile incertezza delle conoscenze umane⁵², Freud fa coincidere l'infanzia con il vero sentire. Una verità che si lascia cogliere, però, solo nelle sue elaborazioni: nella fantasia, nel sogno, nella favola, nel mito, nel sintomo, dove appare sempre velata, abbellita, non avendo, in sé, nulla di desiderabile e di gratificante.

Riconoscere ed accettare il vero significa, in questo contesto, decostruire le formazioni difensive che concregono intorno a quel poco di realtà che è il bambino originario. Giunti al *caput Nili* del percorso psicoanalitico, troveremo un mondo che non dominiamo, una genealogia animale, un Io spodestato. Riconoscere il bambino che siamo stati e che permane in noi, si presenta allora come una forma di asceti cognitiva: l'infanzia si colloca nella stazione terminale della ricerca benché, retrospettivamente, la teoria le assegni il punto d'inizio. Con il procedere del lavoro analitico, col ricordare, rivivere, rielaborare, il bambino si trasforma da oggetto del discorso psicoanalitico, posta dell'analisi, in soggetto di volere e sapere.

Ripercorrere le diramazioni del desiderio, richiede, infatti, di porsi dal punto di vista del bambino, ricostruire i modi peculiari con cui il desiderio infantile anima e controlla il mondo. Il piccolo Hans non viene osservato con lo sguardo impersonale ed obiettivo dello scienziato, ma interrogato come detentore di un sapere, come possibile interlocutore di una domanda che verte su "che cosa voglio?"⁵³.

La grandezza di questa operazione culturale non sta tanto nella interpretazione del desiderio infantile — dove lo schema sovente prevarica i fatti —⁵⁴ ma nell'ascolto concesso al parlottio infantile, nel suo accesso allo spazio alto della cultura scientifica. La rivoluzione freudiana consiste, in questo caso, nel presumere che il bambino sappia qualche cosa circa l'enigma del desiderio inconscio. È significativo, a questo proposito, che la storia clinica del piccolo Hans sia preceduta da due saggi sulle teorie sessuali infantili e sulla elaborazione del romanzo familiare dove la parola infantile si fa teoria.

Il modo con cui i bambini risolvono gli interrogativi che loro si pongono, le elucubrazioni che escogitano (l'esistenza di un unico sesso, l'equivalenza di femminile e castrato, l'equazione pene-feci-bambini, la concezione sadica del coito, il parto anale) costituiscono, per Freud, scienza dello sviluppo sessuale. Le spiegazioni infantili, evidentemente, non sono vere

⁵² Cfr. H. Gouhier, *La pensée métaphysique de Descartes*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris 1962, cap. II.

⁵³ S. Freud, *Analisi della fobia di un bambino di cinque anni (Caso clinico del piccolo Hans)*, in *Opere*, vol. V.

⁵⁴ Come hanno notato, tra gli altri, E. Fromm, *Il complesso di Edipo: osservazioni sul caso del piccolo Hans*, in *La crisi della psicoanalisi*, Mondadori, Milano 1971, e Deleuze e Guattari in *L'anti-Edipo*, cit.

perché corrispondono alla realtà fattuale, ma perché esprimono il desiderio, la realtà dell'inconscio. Il "piccolo fantasticone" crea un mondo a misura del suo desiderio, delle sue più intime vicissitudini, utilizzando tanto la capacità di sapere quanto quella di ignorare. Ferenczi sogna il "poppante saggio" ⁵⁵, intuendo quanto il sapere psicoanalitico sia debitore del pensiero infantile, della sua capacità di dire la verità nella menzogna. Nelle bugie di due bambine, Freud riconosce la rivelazione del loro amore per il padre, la realtà dell'Edipo ⁵⁶.

Mentre la verità consiste nel desiderio infantile inconscio, il sapere si produce nella capacità di perseguirlo lungo il filo delle sue espressioni distorte. Il compito richiede l'attivazione del bambino perenne che è in noi, il suo riconoscimento ed esita, paradossalmente, in una teoria infantile dell'infanzia. Una teoria che realizza, in un certo senso, l'immagine biblica di Gesù bambino tra i dottori del tempio o le leggende medioevali dell'infante immacolato che "mox ut nasceretur, ambularet et absolute loqueretur" ⁵⁷.

Il soggetto bambino, per quanto possibile a cogliersi, è qui, nella formulazione, spesso inconsapevole, del suo sapere intriso di bugie e di ignoranza. La sua soggettività non si esprime tanto nella funzione desiderante, erratica ed effimera, quanto nella cognizione fantasmatica del desiderio, con tutto ciò che comporta di non volerne sapere nulla. Il resto, l'antecedente assoluto, rimane tale: una zona di opacità, di silenzio, di alterità, ove il bambino ci attende e ci fugge.

⁵⁵ S. Ferenczi, *Il sogno del poppante saggio*, cit.

⁵⁶ S. Freud, *Le bugie di due bambine*, in *Opere*, vol. VII.

⁵⁷ Onorio di Autun, *Elucidarium*, ed. J. Lefèvre, *L'Elucidarium et les Lucidaires*, Paris 1954, p. 374.



Materiali

Semantiche d'infanzia

di Carlo Pancera

La ricerca della diversità. La storia delle mentalità ci ha ormai abituato alla accettazione del concetto che esiste una storia del modo, diverso nel tempo, di essere adulti, e quindi di concepire il proprio appartenere ad una certa fascia d'età. Pur essendo la differenza tra adulti e non adulti sempre esistita, diverso è stato il modo di percepire come tali se stessi, e quindi le relazioni tra le fasce d'età, ed il momento in cui si riteneva che dovesse avvenire il passaggio dall'una all'altra.

Il fare la storia delle relazioni adulti/non adulti pone di per sé come perno della ricerca e del successivo dirne, il problema di quella barra tra i due poli in cui si viene arbitrariamente scindendo la scala delle età, e quindi della sua posizione in tale scala, del come, del quando, e ad opera di chi tale barra è posta nel rapporto adulti/non-adulti. Diversamente, anche tale storia svolgerebbe, in questo campo, una funzione ideologica. D'altronde se il non-adulto viene fondamentalmente definito a partire dall'Altro da sé, ed è concepito dunque primariamente come una mancanza nell'ambito dell'effettuale, è proprio questa mancanza che costituisce la casella vuota che rende significante la catena di elementi che caratterizzano anche in positivo le specificità dell'infanzia. È chiaro che però per andarla a "ricercare", bisogna previamente che essa sia stata riconosciuta tale in una certa epoca del passato di cui ci vogliamo occupare, o/e anche che noi stessi quali storici si abbia questo come problema; cioè un requisito di *ouillage mental* questo che si rende necessario per poter "fare" tale storia non ideologicamente. Fuor di luogo sarebbe quindi rimproverare di cecità storici più o meno recenti.

L'andare a sondare le relazioni con colui che è definito innanzi tutto per la mancanza di nostre peculiarità, come le oscurità ancora nascoste del nostro passato collettivo, pone il desiderio della ricerca storica sui rapporti adulti/non-adulti come inserito in una problematica che ha a che fare in qualche modo con l'inconscio. E la relazione tra storia e inconscio può essere indubbiamente angosciosa e quindi generare *détours* mentali.

La storia delle strutture mentali comporta necessariamente uno studio su tempi lunghi di trasformazione, in quanto le mentalità hanno una durata, una persistenza, un'inerzia estremamente estese nel tempo.

Le strutture mentali, che si intrecciano strettamente alle strutture sociali, possono essere considerate "un condensato interiorizzato della vita sociale"¹, e possono essere ricostruite dalla analisi dei comportamenti, di certe espressioni di pensiero, ma meglio, facendo una storia di come i vari gruppi umani hanno immaginato se stessi e di come son stati raffigurati dai loro prossimi. Testimoni di una storia di tal genere possono considerarsi innanzitutto i documenti iconografici e, in certo grado, e per certi versi, quelli letterari, nella misura in cui si assume che attraverso di essi ogni cultura esprima il proprio immaginario². Ciò richiede da parte dello storico, come di un analista, autoconsapevolezza e notevoli capacità di introspezione, dato che molti documenti storici che riescono a giungere sino a noi "parlano prevalentemente con i propri silenzi"³.

La menzione dell'infanzia. In un certo senso ha ragione Bouthoul quando, un po' kantianamente forse, ritiene che "la nostra mentalità si interponga tra l'universo e noi come un prisma, [...] che determina le nostre percezioni; le nostre classificazioni e influenza tutte le nostre elaborazioni conseguenti"⁴. Può dunque fornire spunti di riflessioni molto interessanti, valutare, analizzare i mutamenti di significato di un termine, l'uso di un termine in contesti diversi e le motivazioni che hanno fatto crescere l'esigenza di termini nuovi. Attraverso l'analisi della etimologia possiamo risalire in parte a quel "prisma" o meglio ad una comprensione migliore di che tipo di prisma fosse quello di una certa mentalità del passato. Con altri termini, cioè parlando di *ouillage mental*, Duby scriveva in un suo classico saggio sulla storia delle mentalità, che "tra queste 'attrezzature mentali' viene in primo luogo il linguaggio stesso: intendiamo i diversi mezzi di espressione che l'individuo riceve dal gruppo sociale in cui vive, e che gli servono ad inquadrare tutta la sua vita mentale"⁵.

Prendendo le mosse da quel XIII secolo in cui Ariès ancora intravede una mentalità che prende in scarsa considerazione l'infanzia in quanto tale, non ne percepisce le peculiarità e tende ad attribuirle caso mai caratteristiche negative, potremmo vedere brevemente quali spunti ci fornisce una ricognizione⁶ sull'etimologia di termini come bambino e infanzia.

¹ G. Bouthoul, *Les mentalités*, P.U.F., Paris 1952, p. 32.

² Cfr. E. Patlagean, "L'histoire de l'imaginaire", in: Le Goff e al., a cura di, *La nouvelle histoire*, Retz, Paris 1978, pp. 249-269 (parziale tr. it. Mondadori, Milano 1980).

³ Cfr. A. Besançon, "Vers une histoire psychanalytique", in: *Annales E.S.C.*, Paris 1969, nn. 3 e 4; tr. it. in: *Storia e psicanalisi*, Guida, Napoli 1975.

⁴ G. Bouthoul, *op. cit.*, p. 32.

⁵ G. Duby, "Histoire des mentalités", in: Ch. Samaran, a cura di, *L'histoire et ses méthodes*, Enc. de la Pléiade, Gallimard, Paris 1961, p. 953.

⁶ Si vedano ad es.: N. Tommaseo, B. Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, Luigi Pomba, poi Unione tipografico-Editrice Torinese, Torino 1861-79; A. Prati, *Vocabolario Etimologico Italiano*, Garzanti, Torino 1951; S. Battaglia, *Grande dizionario della Lingua Italiana*, Utet, Torino 1961; C. Battisti, G. Alessio, *Dizionario Etimologico Italiano*, Istituto di Glottologia dell'Università di Firenze, Barbèra, Firenze 1968; ed altri.

Bambino (*bimbino*, *bimbo*) risulta essere diminutivo di *bambo*, aggettivo maschile del XIII sec., termine rimasto ad esempio nel dialetto corso come *bambu*, sciocco, nel milanese *bamba*, scimunito, e che a sua volta deriva dal verbo *rimbambire*, dal greco βαμβάινω-βαμβάλειν, balbetto, attraverso il tardo latino *bambalio-onis*, balbuziente. Quindi, i primi elementi che ci vengono forniti riguardano il fatto che al bambino si attribuisce come termine di identificazione il diminutivo di un termine in uso per persone adulte; e poi il fatto che si assimili la incapacità di parlar bene con la caratteristica di scempiaggine, e che si attribuiscono entrambe oltre che a certi adulti anche a tutti i bambini. Il bambino è dunque essenzialmente il piccolo sciocco che biascia malamente stupidaggini, in una società che non riesce a vedere in lui altri attributi salienti.

Più tardi, dallo stesso termine deriveranno anche altri diminutivi oltre a *bambino*, pure attribuiti ai piccoli, che ci rivelano nuovi aspetti interessanti. Innanzi tutto *bambolo/a* che, oltre ad indicare un fanciullo o una fanciulla (nel femminile persiste ancor'oggi), significa figurina di cenci, fantoccio, manichino. Ora proprio questa possibile inconscia reificazione del bambino è ritenuta la caratteristica più negativa, della mentalità pre-moderna, anche se il termine, essendosi diffuso e affermato nel XV-XVI sec. potrebbe richiamarci alla memoria l'atteggiamento detto di *mignotage*, di cui Ariès parla per la Francia dell'epoca, cioè un desiderio di trastullarsi con il bambino come si trattasse di un giocattolino grazioso. Alla prima connotazione, più negativa, ci riporta la connessione con manichino che, dall'originale inglese *mannekin* = omino, è termine invalso in Italia passando per la storpiatura francese *mannequin*, tradotta da noi con *ometto*, cioè figura di legno, ed eventualmente anche stoffa, su cui si appendono ogni specie di abiti e che noi possiamo dunque rivestire a nostro piacimento. Un terzo diminutivo è *bamboccio/a* (rimasto ancor oggi nei dialetti del trentino e delle venezie come *boccia* = bambino), termine riferito con coloritura ironica anche a persona adulta semplice ed ingenua, "non cresciuta", "immatura"; detto anche del piccolo di una bestia. Ove troviamo conferma a quanto accennato più sopra. Questi stessi significati si ritrovano, nell'uso dei termini citati, nei detti: "esser fuori di bambolino", essere usciti dall'infanzia; "oh spemi bambe!", poetico per speranze insulse; e "far bambine" (o, come noi oggi diremmo ancora, bambinate), fare sciocchezze, fare sbagli.

Per l'infanzia, che notoriamente deriva dal latino e si riferisce a quell'età in cui non si è in grado di parlare (*fari*), o in senso lato di parlar bene, c'è appunto innanzitutto da dire che in italiano questo è rimasto come termine generale collettivo, essendosi imposto *bambino*, e non a caso dunque, per identificare il singolo individuo. Nel tardo medioevo e nell'età moderna abbiamo ancora però dei termini con cui, pur essendosi perso il prefisso, si designano bambini, o meglio anche i bambini, usando un diminutivo. Il termine fondamentale di riferimento è in questo caso *fante* che prima ancora che ragazzo significa uomo di piccola qualità, servitore, soldato a piedi, e (raramente però) ignorante come un bambino. È dunque questo un termine che indica innanzitutto una condizione sociale, una

subalternità, che ci riporta alla accezione di grande e di piccolo e che si riferisce alle gerarchie del potere piú che a quelle di età. Il femminile, la fante (o, poi, *fantesca*) significa infatti solamente serva. Si tratta di quell'intreccio tra inferiorità di condizione, e di età, che tutti conosciamo pensando alla persistenza in altre lingue di *boy* e di *garçon*, come termini ancor oggi riferiti ad adulti, e che ci mostrano la stessa copula seppur rovesciata.

È significativo che di qui derivassero i diminutivi per designare i bambini: *fantolino*, *fanticello*, e *fanciullo*, o *fancello*. Questi ultimi due in particolare significavano, oltre che bambino, semplicitto e inserviente; di qui viene anche *ciullo*, ignorante. Al femminile *fanciulla* e *ciulla*, ma anche *fancella*, da cui il toscano *cilla*, assimilato spesso nel significato ad ancella. A questi si aggiungano tra i diminutivi anche *fantoccio* e *fantoccino* che significavano balocco di cenci, ma anche uomo sciocco, o "uomo di paglia", rinviandoci ai discorsi già accennati prima. È dunque una caratteristica portante della mentalità relativa ai rapporti tra adulti e non, quella di confondere l'umiltà dei lavoretti che venivano svolti dai bambini con la condizione sociale che era propria di chi svolgeva mansioni di minor rilievo, proprio per la incapacità o il disinteresse ad evidenziare innanzi tutto caratteristiche peculiari della età infantile per contraddistinguere il bambino dagli altri membri della società.

Cosí, ad esempio, troviamo anche altri due diminutivi che non si riferiscono ai bambini ma prevalentemente agli adulti, come *fantino*, inserviente che maneggia i cavalli, e *fantaccino*, soldatino di infimo grado. E cosí in alcuni detti, quali: "esser fante d'uno", dipendere da qualcuno, e "lesto fante", imbroglione, che appunto mostrano il riferimento del termine a persone in qualche modo "disprezzabili".

Vi erano poi altri termini comunemente usati per indicare i bambini, come *pargolo* e *pargoletto*, da *parvus*, ove risulta evidenziata solo la caratteristica dimensionale. Inoltre *puella*, che ritroviamo solo nel femminile, da *puellus* diminutivo di *puer*; e tra gli aggettivi, *puerile*, fanciullesco, da ragazzo, ove è interessante notare che nell'antico sardo *puerile* significava manovale. Ancora, dal vezzeggiativo latino *pupus*, viene *pupo* per bimbetto, e al femminile *pupa* per donna piccola (da cui il diminutivo *pupattola* che sta per bambola), e nel latino popolare aveva il femminile *puppa* che significava bambola, a cui risale l'italiano *pupazzo*. Con la stessa desinenza nel XIV sec. compare anche *ragazzo* (di etimologia ignota) col significato di persona che non ha esperienza, garzone, mozzo.

Si trovano anche certi attributi che rivelano questo contenuto di segno, oltre che diminutivo, dispregiativo: *marmocchio*; forse da marmotto-a, che significava persona sciocca e fastidiosa; *frugolo* (e il diminutivo vezzeggiativo *frugoletto*) che dal XV sec. è il bimbo vispo che fruga dappertutto, ma che, sia come aggettivo che come sostantivo, è pure riferito ad adulto faccendone e arneggione; *monello*, probabilmente⁷ dal francese *moineau*

⁷ C. Battisti e G. Alessio, *op. cit.*, lo collegano a termini rintracciabili nei dialetti del nord Italia quali *monel*, *monin*, *monat*, tutti diminutivi del tardo-latino popolare

(in latino *monedula*), che indicava una specie di gazza che scorazza facendo danni ogni dove, e in generale significava uccellaccio, ma anche, riferito a persona, tipaccio, poi usato per i ragazzini; *moccioso*, dal naso sporco, frignone, e anche impertinente e smorfioso; *birba*, del XV sec., senza voglia di lavorare, e imbroglione (da *bribe*, termine francese del XIV sec. che significava inezia data a un mendico, da cui in linguadoca *birbant*, accattone di birba); ed infine *discolo*, dal greco *δύσκολος*, strano, incontentabile, scontento, fastidioso, importuno, intrattabile, spiacevole, sgradito, molesto⁸. In particolare si registra di frequente l'assimilazione dei fanciulli con bestioline, furetti, taccole, marmotte e gazze appunto, ed altre, piú che altro nei nomignoli, ma anche nei vezzeggiativi, o negli aggettivi, affiancati ai termini riferiti ai bambini o in loro vece.

Nel XVI sec., d'altro canto, diventa di uso corrente il termine *putto*, *puttino*, dal latino *putus*, puro, schietto⁹; il bambino è spesso paragonato ad un *amorino*, a quella mitica figura cioè in cui Eros è rappresentato sotto forma di bimbo alato le cui frecce suscitano tenere passioni. È dunque di nascita pulito, mondo, poiché non ci poteva esser consegnato da Dio diversamente. Ma esso è anche collegato sia pure bonariamente alle espressioni passionali dei sentimenti. È anche indicato come *sbarazzino* (termine di etimologia castigliana, introdotto dagli spagnoli), come colui cioè che è senza imbarazzi di sorta, che non si pone impedimenti ad alcunché, ma anche che fa garbi.

I commenti che si potrebbero fare, a proposito di queste notazioni sulla strumentazione linguistica relativa all'infanzia, che fu a disposizione per un lungo periodo storico, sono molteplici; ma quel che mi pare piú importante dire è che l'adulto a cui manchi l'altro da sé che è il non-adulto con cui relazionarsi, non può che esorcizzare tale mancanza; rimuovendo il desiderio di infanzia (da non confondere con la nostalgia), o soggiogando totalmente l'infanzia stessa, impossessandosene in qualche modo per negarla nelle sue inquietanti peculiarità. È quanto fa l'adulto delle società pre-moderne, se possiamo trarre questa deduzione dai mezzi espressivi di cui si è dotato ed in cui si costringe.

Il non esprimere un termine specifico, o annichilire quelli esistenti (*infans* e *puer*) operando la loro sostituzione con altri, è sintomatico di una operazione di carattere metaforico che tende ad indicare una presenza tramite una assenza. È una operazione che si iscrive nella logica freudiana della denegazione; Jean Hyppolite, commentando il passo di Freud in cui

monna, monnula, cioè ragazzo e mariolo. Può essere interessante segnalare che piú tardi l'Istituto della Quarquonia a Firenze verrà denominato ufficialmente Corrigendo Istituto di Beneficenza per Monelli.

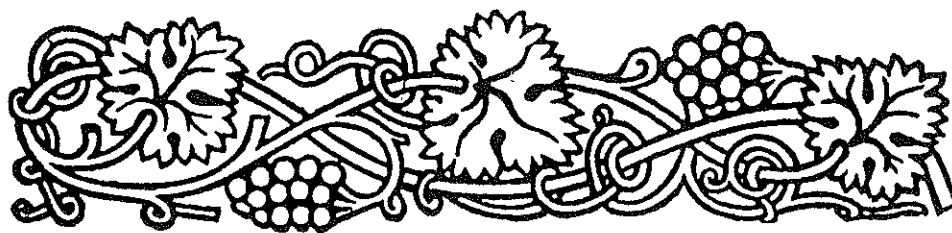
⁸ Nel senso di scioperato, incolto, riscontrabile anche in Istituto de' Discoli, Patronato de' Discoli, e Discolato, ma dal XVIII sec.

⁹ Secondo Tommaseo, *op. cit.*, da *pusus* che in Varrone sta per fanciullo. Il termine in effetti si trovava in italiano anche prima, ma come aggettivo, con il significato di putido. Si ricordi comunque che il femminile *putta*, assumerà anche il significato di meretrice.

si legge: "la denegazione è una *Aufhebung* della rimozione, ma non per questo una accettazione del rimosso", scrive che si tratta di "presentare il proprio essere secondo il modo di non esserlo", per cui "chi parla dice: ecco ciò che non sono" ¹⁰. Ma è anche un procedimento inconscio che ha un effetto metonimico, per cui una volta occultato il significante originario, il significato va espresso, per esempio attribuendo una parte per il tutto, ma non tanto per dar luogo semplicemente ad una figura retorica — com'è ovvio — quanto ad un meccanismo semantico di metonimia, come mi pare attestino quasi tutti i termini riportati.

È certo però che il soggetto adulto viene in tal modo alienato, in una simile sequenza di enunciati, da un rapporto profondo ed intimo con l'unico essere cui può dar vita. E la mancanza di un riconoscimento dell'infanzia in luoghi secoli del nostro passato ha effetti devastanti di automenomazione che appaiono inaccettabili.

¹⁰ J. Hyppolite, "Commentaire sur la Verneinung de Freud", 1954, in: *La Psychanalyse*, P.U.F., Paris 1956, vol. I, pp. 17-49; trad. it. in: J. Lacan, *Scritti*, Einaudi, Torino 1974, vol. II, qui p. 887.



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/e, autunno 2614 (2002)

Supplemento a AAM TERRA NUOVA, n°180 - Novembre 2002

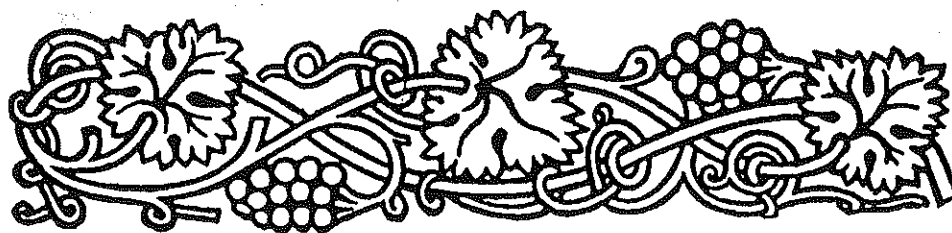
Registrazione: Tribunale di Firenze, n°3287 del 13/12/1984

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 "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).



SOMMARIO

Pag. 2	Emilio, un capostipite – Il precettore e il suo bambino
21	Il bambino è un altro – Un quesito freudiano: il bambino è nell'infanzia?
42	Materiali – Semantiche d'infanzia
47	Ringraziamenti