

alessandro simonicca
antropologia delle infanzie

che tipo di soggetto vogliamo formare e come vogliamo indirizzarlo.

Su questo l'Università deve insistere di più, dato che essa sta diventando forse il punto in cui si può, più generosamente e consensualmente, costruire un punto di vista critico sul cambiamento e sulla modernità. È all'Università che dobbiamo chiedere più cultura, più riflessione, più ricerca, elementi che rimettano al centro l'uomo nel suo cambiamento.

Nota

¹ Cfr. G. Statera, M. Morcellini, "Il fine giustifica i mezzi. Tesi su socializzazione/comunicazione nel vissuto dei minori", in *Sociologia e ricerca sociale*, n. 29, 1989.

1. *Antropologia, cioè studio degli adulti*

L'antropologia novecentesca si è rivolta sempre con attenzione verso l'infanzia, nelle tradizioni di ricerca sia britanniche sia americane. Nonostante le differenze, però, essa si caratterizza per una comune disposizione a subordinare l'intera ricerca alla comprensione del mondo adulto.

L'antropologia, come incisivamente nota La Fontaine (1986), è stata sempre antropologia degli adulti, e per di più di adulti maschi. Accantoniamo in questa occasione la questione del *gender* e soffermiamoci sul pregiudizio che subordina il bambino alla società. La nozione di "socializzazione", che spesso lega i due lati del rapporto, risulta ambigua perché ha a che fare, nella versione più diffusa, con la trasformazione dei bambini in attori sociali; e rimanda pur sempre ad una implicazione ideologica, che si tratti cioè di un contrasto fra natura e una socialità.

L'opposizione fra naturale e sociale, in realtà, germina da una tacita pre/interpretazione di naturalità. L'assunto di base dell'antropologia britannica è, infatti, che la cultura abbia a che fare con lo studio della persona quale fascio di relazioni e ruoli sociali, non con soggetti psicologicamente (*id est* emotivamente) determinati. Anche nell'antropologia culturale statunitense, però, la prospettiva non muta, in

quanto l'attenzione è per lo più rivolta a spiegare, ad esempio, la distribuzione dell'iniziazione maschile entro il meccanismo della socializzazione correlandola agli spazi destinati al sonno, alla separazione del bambino dalla madre, e così via.

Epperò, una verità l'antropologia degli adulti con sé la porta, ossia il fatto che i concetti e la semantica di cui si serve l'antropologo non sono universali né si riferiscono a realtà universali, ma a definizioni culturali e sociali. "Bambino" è una definizione sociale, così come "adulto", non banali segni linguistici per definire o stigmatizzare la maturità o non maturità fisiologica. Il problema è di capire quali siano i contenuti che possiedono tali definizioni? Quale oggettivazione ottiene con ciò il bambino? Quale visibilità? Quali proprietà?

In realtà, il bambino, come per le "donne", rientra nei noti casi dei gruppi "muti", di coloro cioè che non hanno voce per ragione di predominio da parte di gruppi egemoni, perché è stata loro tolta, e infine perché essi stessi la considerano di scarso valore.

L'antropologia, dal suo canto, però, non può non essere interessato a tutto ciò, perché nella sua storia e nelle sue tradizioni più piene essa è sempre stata lo studio dell'Altro, come soggetto cui accedere, mondo da tradurre, valori da compenetrare, simboli da padroneggiare e riferire a sistemi di sensi e a modelli culturali. In una parola: comprendere partecipando alla vita di un gruppo. L'antropologo deve estraniarsi da sé per studiare l'altro. Bisogna capire cosa succede quando studiamo i bambini in questa prospettiva; cosa rimane quando ci decentriamo dalla nostra "occidentalità". Rimaniamo "uomini" *tout court* oppure sempre "adulti"? E, per radicalizzare maggiormente la questione: cosa rimane di Noi e dell'Altro, quando revochiamo da Esso le nostre proiezioni di studiosi?

Qui risiede il problema cruciale nello studiare antropologicamente i bambini. C'è che in tale studio sorge inesorabilmente una cesura temporale fra partecipazione ed osservazione, cesura del tutto speciale e inaudita, se non inevitabile, giacché i bambini non possono articolare le loro esperienze nel linguaggio degli adulti; e se solo dopo la infanzia ciò può essere espresso, l'esperienza può essere modellata unicamente da un

linguaggio altro da quello dell'infanzia. Se siamo adulti, non comprendiamo l'infanzia; se comprendiamo l'infanzia, non siamo più adulti.

Diamo un'occhiata al modo in cui tendiamo a definire i bambini nei nostri luoghi occidentali. Sono definizioni *ex negativo* rispetto ad una "normalità" tutta adulta: soggetti che hanno bisogno di vivere "sani" dal punto di vista medico, andare a scuola perché debbono imparare, non accedere precocemente al mondo lavorativo. L'idea è di una sfera separata di bisogni, che conferisce loro una "normalità differente". Non esiste idea di "bambino" senza che esista prima un'idea di "adulto". Il bambino, insomma, è una forma di Alterità. Il bambino è un Altro e la sua identità è tale solo nel rapporto di opposizione/contrarietà con l'"adulto" (James 1993, Simonicca 1998).

2. Il doppio mondo sociale dei bambini

Il bambino è insieme due "cose"; svolge due ruoli; intende due posizioni. È, rispettivamente, fascio di relazione e struttura vitale. L'infanzia è una struttura permanente, una componente strutturale *del ciclo della vita*, ma anche *categoria sociale*; è stadio dell'esistere, ma anche forma di vita; è struttura e azione.

Ogni società significa, distingue, articola e posiziona i due aspetti della infanzia, dall'azzeramento della distinzione bambino-adulto sino alla loro massima contrarietà.

Il "bambino" come l'"adulto" va, perciò, compreso entro la storia sociale delle categorie dello spirito, alla stessa maniera con cui M. Mauss (1938) ci ha insegnato a fare con la categoria di "persona", e, sulla sua scia, C. Geertz (1966, 1974); ma in particolare a tale approccio vanno accostati altri due termini, la nozione di "età" o "corso della vita" di van Gennep (1909), e la nozione attuale di "generazione".

Per Van Gennep l'antropologia non deve analizzare azioni o costumi, quanto comprendere le sequenze del processo della vita. Per i gruppi, come per gli individui, vivere significa disaggregarsi e reintegrarsi di continuo, mutare stato e forma, morire e rinascere; in altre parole, si

tratta di agire per poi fermarsi, aspettare e riprendere fiato per poi ricominciare ad agire, ma in modo diverso. Sono sempre nuove le soglie da varcare. Vivere, insomma, significa prima di tutto passare per stadi e gradi, che delimitano (sociologicamente e strutturalmente) il mutamento e la trasformazione personale, secondo uno schema tripartito: separazione, margine, aggregazione. Laddove non esistono classi di età (o gradi) propriamente dette, sussistono diffuse sequenze di riti che conducono gradualmente l'individuo dalla nascita all'età adulta, alla morte.

Prendiamo ad esempio il rito del "passaggio dalla porta", con cui il giovane esce dall'infanzia per entrare nell'adolescenza, divenendo uomo il ragazzo, donna la ragazza. Maturità sessuale, creazione di legami familiari e riconoscimento sociale sono tre aspetti che, pur variamente intersecati, sono solidali per il riconoscimento della nuova fase dell'adulto.

Prendiamo il caso kenyota dei Taita: si diventa adulti solo se si diventa "fratelli del padre" (Harris 1978).

Qui, sulla base delle ferree leggi biologiche su cui si impianta la vita, i riti e le categorizzazioni sociali trasformano gli eventi biologici in eventi morali.

Di quale "moralità" è impregnata la nozione di "bambino"? Cui segue la madre di tutte le domande: «chi è mio padre?».

Adulti si diviene, il che coincide con essere adulto; bambini si resta (come nota la frase di senso comune: "non fare il bambino"), il che significa essere bambini.

Nel primo caso "essere" coincide con "divenire"; nel secondo "essere" coincide con "restare".

Quello del bambino è quindi un mondo sociale difficilmente transitabile. Non si tratta tanto di mondi con legami emotivi particolari, quanto una dimensione di vita con legami rituali particolari, che rendono coeso tale mondo.

A chi somigliamo quando diveniamo "adulti"? A nostro padre, a nostro zio, ad un avo, ad un modello normativo?

A chi somigliamo quando siamo bambini? A nessuno.

La caratteristica dell'infanzia è quindi di comprendere due possibili

mondi sociali (rispetto ai tre schutziani): il mondo dei contemporanei e il mondo dei predecessori. Con il secondo mondo si intende il mondo scolastico del bambino che è precursore del mondo sociale dell'adulto. Con il primo si intende il mondo "autonomo" del bambino che compare precocemente: qui teatralità (immaginarsi un mondo) e cerimonialità fondano un autentico mondo sociale istituendo un ordine, cioè una serie di forme distintive, sulla dimensione continuistica dell'affettività (cfr. Harrè 1986). Il bambino non ha successori, resta solo bambino.

3. *Antropologia dei bambini*

L'antropologia dei bambini nasce quando l'etnologa Charlotte Hardmann (1973) svolge una ricerca sul campo in un cortile scolastico del plesso elementare di Santa Barbara ad Oxford. Il suo problema era se si potessero studiare i bambini dal punto di vista antropologico. Il problema lo risolse "diventando" come loro, facendosi picchiare, tirare i capelli, raccontare le barzellette sporche, soffrire negli stessi giochi corporei.

La questione era tutt'altro che impropria, in quanto i bambini non sono soliti rappresentare il loro mondo all'adulto, non lo comunicano, anzi resistono a comunicarlo.

La soluzione è radicale: il bambino è in certa misura come il *selvaggio*, vive in un mondo suo, ha un suo linguaggio, ha sue pratiche di vita e di impegno. Bisogna quindi decentrarsi, defamiliarizzarsi, "indigenizzarsi", ritrovare le proprie radici bambine. Bisogna insomma perdere la propria adultità per reperire e intendere il mondo sociale bambino, i cui orizzonti fondamentali sono il linguaggio, i riti, i simboli, il gioco (cfr. Loo, Reinhart 1993).

E se a qualcuno non riesce, non resta che trarre la logica conclusione di abbandonare l'impresa, cessando di studiare questo universo: tale è il gioco ermeneutico della fusione degli orizzonti.

Il fatto è che il binomio bambino/adulto rimanda ad una diade complessa, anche nella ricerca. È una coppia elementare leggibile, con relativa facilità, solo per il verso della adultità; più complicato nei termini delle pratiche e delle significazioni che i bambini adoperano per differenziarsi dal mondo adulto.

L'immagine dell'età bambina come età aurea è anch'essa una invenzione adulta, un'idea romantica di naturalità e pienezza (che del resto Freud, a modo suo, tentò di porvi rimedio con una "scandalosa" antimiotologia), frutto di un ideale adulto di purezza ed incontaminatezza.

Della stessa sorte partecipa la tesi, propria della ecologia culturale, del bambino quale soggetto che deve imparare a scuola e al contempo essere difeso dalla sessualità adulta (Postman 1989). Le stesse affermazioni che l'infanzia è "scomparsa" e che le storiche differenze fra adulto e bambino sono venute a cessare per una neofebica diffusiva omologazione televisiva, appaiono risposte largamente ingenuie e schematiche: servono a chiarire le difficoltà (senz'altro indicibili, oggi) dell'adulto, non certo a comprendere meglio il bambino.

Sia la tesi romantica sia la tesi massmediale (ambedue, in questo caso, catastrofiste) tendono a sottostimare la circostanza cruciale che il mondo autonomo del bambino risulta tale solo in funzione della sua dipendenza dal mondo adulto. Più in generale, l'enunciato normativo proprio dei Taita che i piccoli debbano divenire "fratelli del proprio padre" fornisce un'uscita dall'indistinto e dall'anomia. Viene a soluzione il reciproco riconoscimento e la reciproca distinzione fra padre/adulto e figlio/bambino. È una risposta specifica ad un problema di funzionamento insieme emotivo e sociale: cosa diventeranno i piccoli di uomo appena nati? Come si comporteranno e reagiranno dinanzi all'ordine maschile ed adulto istituito?

Nessuna società, in verità, può permettersi il lusso di *non* temere i bambini; e ciò non significa tanto preoccuparsi di una loro presunta metafisica malvagità, si tratta piuttosto di cogliere il senso di apprensione, l'avvertimento del pericolo che le nuove leve non siano adeguate a riprodurre l'intero da cui provengono. Ogni volta che nasce un bambino, è inevitabile che la comunità, il gruppo sociale di appartenenza si ponga in una situazione di rischio strutturale, in quanto dal punto di vista della riproduzione del sistema emerge un problema di riconduzione all'ordine. Che un padre dica, costernato: «chi è mio figlio?», dinanzi ad un colossale fiasco di quest'ultimo, è ben diverso dal caso in cui un figlio dica:

«chi è mio padre?» In quest'ultimo caso, è in ballo la "genealogia" e la catena generazionale che struttura e porta all'individuazione sociale e alla trasmissione di valori, competenze, comportamenti. Il problema sorge, invece, quando questa strutturale dipendenza viene ad occultarsi.

Diceva Lèvi-Strauss (1947:150) che, nascendo, ogni bambino porta con sé, in forma embrionale, la somma totale delle possibilità di cui una cultura ed ogni periodo della storia si limitano a scegliere una parte, per mantenerle e svilupparle; nascendo, ogni fanciullo porta con sé, sotto forma di strutture mentali abbozzate, l'integralità dei mezzi di cui l'umanità dispone dall'eternità per definire le sue relazioni con il Mondo e le sue relazioni con gli Altri. Persino la soglia del dolore o i limiti della resistenza, diversi in ogni cultura, non sono ancora fissati nei bambini, come mostrano le situazioni anche estreme che coinvolgono ogni gruppo infantile all'opera.

Il bambino è connotato da una situazione di "assenza di limiti", che elicitava fascino e insieme timore; è quindi un estraneo che deve familiarizzarsi con il mondo di appartenenza. Il bambino diceva J. Kidd nel 1906, è una sorta di "fachiro": basta guardare i suoi giochi corporei. E, ancora più a fondo, in un famoso intervento su *Babbo Natale suppliziato*, sempre Lèvi-Strauss (1967:245sgg.) affermava che nel rapporto fra adulti e bambini, dietro le manifestazioni antropomorfe, è inscritto un rapporto molto più essenziale, fondativo, il rapporto fra i vivi e i morti, ove i bambini, metafora dei morti, rimandano alla fondamentale fragilità strutturale dell'ordine sociale.

I "selvaggi" hanno una "saggezza" più profonda della nostra e dichiarano in maniera diffusa che il bambino "non è una persona"; non solo, ma rifiutano di fare i sociologi o gli antropologi dell'infanzia. Comprendiamo la radicalità della scelta, che –va rammentato– è soprattutto un rituale di individuazione; ma come facciamo a seguirli, ad imitarli, rimanendo prigionieri del nostro "sguardo"?

4. Antropologia interpretativa e riproduttiva

Di contro ai paradigmi deterministici e ai paradigmi evolutivi, è emer-

sa negli ultimi anni una nuova strategia di ricerca, che si basa sulla tesi della riproduzione interpretativa linguisticamente mediata (Ochs 1988, Schieffelin 1990, Duranti 1992).

Quest'ultima teoria ci rende avvertiti che ogni qualvolta cambia il setting di riferimento di un gruppo di ragazzi, ha inizio una serie di ristrutturazioni gestaltiche: una serie di specifiche routine culturali si attivano, rimandando ad una dimensione comunitaria e simbolica nutrita di valori e di distinzioni, che trovano una chiave di volta sistemica nell'istituirsi di un comportamento di forte resistenza strutturale verso il mondo adulto.

E, da questo punto di vista, è fondamentale individuare il modo con cui i bambini, nella loro "stessità", pongono in essere argomenti e identificazioni atti a renderli autonomi, azioni e strategie idonee a sbarrare risolutamente la strada all'"estraneo". In questo senso parlare di culture bambine, con pratiche e simboli propri, significa riferirsi a specifiche "comunità interpretative" capaci di fondare quella "ipersocialità" che tanto pervade i loro mondi.

Tale "socialità" è radicale e forse esprime l'orizzonte più universale dell'essere bambino. Essa poggia su due temi centrali dell'azione (Corvaro 1998):

- il tentativo di ottenere il controllo della propria vita;
- il tentativo di condividere tale controllo in maniera reciproca, a livello materiale (giocattoli) e simbolico, in specie nel gruppo dei pari.

Controllare la propria vita significa porsi in correlazione oppositiva con l'Altra cultura per eccellenza, che è quella Adulta; e su questo discrimine oppositivo nasce la "resistenza" e l'"opposizione". Con la resistenza e con l'opposizione nasce la sfida al potere, performativamente espressa: "E io non mi lavo!"

In verità, più che di "cultura adulta", sarebbe forse più corretto parlare di "stili" o strategie dell'adulità, giacché quelle adulte sono forme difficilmente riconducibili ad unitarietà; e ciò vale in specie per i singoli adulti o per i singoli gruppi sociali, giacché la "cultura adulta" è tale solo dal punto di vista dei bambini.

L'opposizione al mondo adulto avviene con un'interpretazione autonoma della propria esistenza come gruppo a sé. La resistenza non è devianza; piuttosto essa è quella inversione e/o quella trasgressione che evidenziano il fatto che un sistema (quello dell'adulto/bambino) si pone/si è posto in moto, e che, come tutti i sistemi sovraordinati, produce resistenze dal basso.

Per comprendere adeguatamente l'altro versante, quello adulto, bisognerebbe iniziare a percorrere un ulteriore sentiero, quello delle "etnoteorie genitoriali" (Harkness, Super) 1998), ossia i sistemi di credenze relative alle immagini che i genitori/adulti hanno circa il bambino e l'insieme degli effetti che tali immagini immettono nelle azioni della vita quotidiana. È sul rapporto incrociato fra questi due sistemi di sguardi che dovrebbe iniziarsi a discutere, ed è su queste nuove "frontiere" della conoscenza che probabilmente si giocheranno i prossimi scenari.

Riferimenti bibliografici

- Corsaro W., 1997, *The sociology of childhood*, Piner Forge Press, Thousand Oaks, Cal.
- Duranti A., Goodwin C., eds., 1992, *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Geertz C., 1966, "Persona, tempo e comportamento a Bali", in Id., *Interpretazione di culture*, ed. it., Il Mulino, Bologna, 1987, pp. 337-396
- 1974, "«Dal punto di vista dei nativi»: sulla natura della comprensione antropologica", in Id., *Antropologia interpretativa*, ed. it., Il Mulino, Bologna, 1988, pp. 71-90.
- Hardman C., 1973 "Can there be an anthropology of children?", *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4/2: 85-99
- Harkness S., Super C.M., eds., 1998, *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions and consequences*, The Guilford Press, New York-London.
- Harrè R., 1974, "Le condizioni per una psicologia sociale dell'infanzia", in Richards M., a cura di, *L'integrazione del bambino in un mondo sociale*, tr.it. Anegli, Milano, 1992, pp.274-93.
- Harris G., 1978, *Casting out anger. Religion among Tayta of Kenya*, Prospect Heights.
- James A., 1993, *Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- La Fontaine, J., 1986, "An anthropological perspective on children in social worlds",

catherine pugeaut
**Risorse immaginarie
dell'identità e life course**

- in Richards M., Light P., eds., *Children of social worlds. Development in a social context*, Polity Press, Cambridge, pp. 10-30.
- Lèvi-Strauss, C., 1947, *Le strutture elementari della parentela*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1969.
- 1967, *Razza e storia e altri studi di antropologia*, ed. it. Einaudi, Torino, 1967.
- Loo (van de) M.J., Reinhart M., hrsg., 1993, *Kinder. Ethnologische Forschungen in fuenf Kontinenten*, Trickster, Muenche.
- Mauss M., 1938, "Una categoria dello spirito umano: la nozione di persona, quella di «io»", in Id., *Teoria generale della magia e altri saggi*, ed. it., Einaudi, Torino, 1965, pp.349-381.
- Ochs E., 1988, *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*, Cambridge University Press, Cambridge
- Postman N., 1982, *La scomparsa dell'infanzia*, tr. it. Armando, Roma, 1990.
- Schieffelin B.B., 1990, *The give and take of everyday. Language and socialization of Kaluli children*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Simonica A., 1998, "Processi educativi e radici di appartenenza: uno studio antropologico sull'infanzia nelle contrade di Siena", *Etnoantropologia*, 6-7: 163-74.
- Van Gennep A., 1909, *I riti di passaggio*, tr. it. Einaudi, Torino, 1990.

En France comme ailleurs, des discours alarmistes ont depuis quelques années dénoncé l'effacement, voire la disparition des valeurs et des repères organisateurs du monde social, la prétendue "crise" de la famille symbolisant à elle seule les déstabilisations observées. Le sentiment d'une rupture est aussi alimenté par la représentation commune qui veut que les âges de la vie ne se différencieraient plus comme par le passé: serait advenu une époque consentant à des mélanges inédits, rendant floues les frontières traditionnelles du cycle de vie, vieillissant peut-être *de facto* le concept de *life course*, qui implique une représentation scandée du temps humain, dissociant en particulier les temps sociaux de l'enfance, de l'adolescence, puis de l'âge adulte.