

Senza posto

Stefania Consigliere e Cristina Zavaroni

Università degli Studi di Genova
DiSA - Dipartimento di Scienze Antropologiche
Sezione di Antropologia
via Balbi 4 - 16126 Genova

Il *dialogo fra generazioni* ha l'aspetto di qualcosa di buono, della possibile soluzione di un problema. Contiene però un'ambiguità che vale la pena di osservare, perché le sue implicazioni portano lontano.

In sintesi: la parola «dialogo» dice contemporaneamente una buona intenzione e un fallimento. La buona intenzione è quella di chi, percependo la separazione di anziani e bambini, e più in generale delle generazioni fra di loro, come fatto gravido di conseguenze negative, cerca in qualche modo di porvi rimedio. Ma essa fa anche segno a una relazione esteriore, instaurata da fuori e per ragioni estrinseche fra individui separati, che devono sforzarsi per entrare in rapporto, per dialogare appunto; ma che sostanzialmente, nella situazione in cui si trovano, *non possono* farlo.

È quest'impossibilità che va spiegata. L'impressione che si ricava dall'osservazione dell'Occidente contemporaneo è quella di una radicale e ferrea separazione non solo fra le generazioni ma anche fra le coorti di individui (delimitate, in linea di massima, in base all'anno di nascita), ciò che arriva infine alla separazione di ciascun individuo da tutti gli altri. Questa separazione è indispensabile al funzionamento stesso del sistema tardo-capitalista, inteso non solo come modo economico ma come organizzazione culturale e umana complessiva della società. Detto altrimenti, la separazione fra le generazioni non è un fatto accidentale ma una condizione strutturale.

Sulla vita come fisiologia

Partiamo dunque dalla separazione per generazioni e coorti, che tanto ovvia appare ai nostri occhi. Psicologia e pedagogia affermano con vigore che diverse classi di età manifestano capacità e bisogni diversi a seconda della posizione che esse occupano nell'arco dello sviluppo. Tale arco, poi, segue un andamento del tutto fisiologico (e quindi naturale), le cui differenti tappe sono universalmente riscontrabili in tutti gli individui umani. Da ciò segue che, per ciascuna tappa e per ciascuna età, la buona pedagogia è quella che sa rispondere ai bisogni specifici di quel momento evolutivo.

Quanto detto rappresenta, per noi, una *verità scientifica* – ovvero un'idea molto potente, che non vive solo nell'astratto empireo dei ricercatori, ma che noi stessi incarniamo come nostra convinzione profonda. Nel nostro modo di pensare, i discrimini fra classi d'età sono di tipo evolutivo e quindi universali perché, in larghissima misura, biogeneticamente

determinati. La differenziazione delle fasi è accuratissima: si pensi alle categorizzazioni visibili in ogni libreria per bambini (0-3 mesi, 3-6 mesi, 6-12 mesi, 12-14 mesi, 2-4 anni e via dicendo) o, all'altro capo dell'esistenza, alle raffinate discussioni sui confini che separerebbero *young old*, *old old* e *oldest old*. Alla definizione delle categorie e dei loro bisogni segue la creazione di spazi separati, corrispondenti a discrimini astrattamente stabiliti: si pensi, per fare un esempio, a quanto sia faticoso l'inserimento di bambini più piccoli in classi superiori (e viceversa); o alla portata di vero e proprio tabù dell'espressione *lavoro minorile*.

In questo modo, le fasi del ciclo della vita vengono naturalizzate in base a una presunta immutabile "fisiologia" delle diverse età, e pertanto sottratte a una lavorabilità di ordine storico¹. A noi pare, infatti, che i bambini acquisiscano determinate competenze solo in certi momenti; ma ben poco ci preoccupiamo di verificare se non siamo noi stessi, e proprio attraverso la nostra conoscenza presunta "scientifica", a indurre nei bambini *culturalmente* quelle medesime cose che ci attendiamo da loro *naturalmente*.

A partire da Vygotsky, che suggeriva di andare alla scoperta del "bambino storico", e da Ariès, che ha indicato la storicità del concetto stesso di infanzia, molte altre ricerche – a cavallo fra storia, sociologia, psicologia e antropologia – hanno confermato come l'infanzia sia un oggetto, e un concetto, storico e mutevole. E l'intera parabola conoscitiva dell'antropologia mostra a sufficienza come le categorizzazioni nostrane non possano in alcun modo essere assunte come "naturali" o "universali"².

Sotto ogni profilo possibile (cognitivo, affettivo, relazionale, comportamentale ecc.), infanzie in luoghi diversi hanno andamenti, richieste e obbligazioni del tutto differenti; allo stesso modo, culture diverse leggono e vivono i passaggi alla giovinezza, all'età adulta, alla maturità e all'invecchiamento in modi diversissimi³. In particolare, possono essere diversissimi dai nostri la concettualizzazione dei passaggi d'età (non già continui, come nell'idea di un progressivo sviluppo fisiologico, ma discontinui, come nel caso dei riti d'iniziazione) e le capacità attribuite, insegnate e richieste ai bambini. Vediamo qualche esempio, non perché ciò che viene fatto altrove sia, in sé, esemplare, ma perché il confronto con gli altri permette di comprendere noi stessi e rimette in giusta prospettiva le nostre pretese di naturalità⁴.

Rogoff e collaboratori hanno messo a confronto le età in cui, in diverse culture, vengono assegnati compiti e responsabilità ai bambini: ne risulta chiara evidenza del carattere culturale dello sviluppo umano⁵. In Nuova Guinea (ma, aggiungiamo, anche nell'Europa dell'Ottocento), verso i cinque anni si può cominciare a occuparsi dei bambini più piccoli; negli Stati Uniti bisogna averne almeno una quindicina; e in Italia è meglio aver già raggiunto la maggiore età.

¹ La migliore analisi degli effetti ideologici della naturalizzazione di ciò che è storico è ancora quella di Barthes 1957.

² Ariès 1960; Koops & Zuckerman 2003.

³ Ochs & Schieffelin 1984; Guerci & Consigliere 2002. Per un'ottima panoramica sull'intera questione "infanzia" in ambito antropologico si veda LeVine & New 2008.

⁴ Remotti 1989 e 2009 è un'ottima introduzione al "giro lungo" dell'antropologia, al senso dell'attraversare culture altre per comprendere i fondamenti della nostra.

⁵ Rogoff et al. 1975; Rogoff 2003.

Maurice Bloch ha descritto in modo efficace la potenza delle teorie implicite relative a sviluppo e capacità di apprendimento nella sua analisi di un giorno di scuola dei bambini malgasci di etnia Zafimaniry⁶. Presso gli Zafimaniry la conoscenza formale è considerata, nella sua fissità, affine alla saggezza che collega i vivi con i predecessori e per questo attribuita agli anziani. I bambini sono ritenuti capaci di apprendere in modo implicito dall'esperienza diretta, più che dalla parola ripetuta, e dunque di elaborare competenze pratiche sulla base di collegamenti razionali e pragmatici, non di elaborare discorsi astratti e speculativi. Secondo il resoconto dell'antropologo, i bambini si mostrerebbero intraprendenti e acuti nell'acquisire, senza la guida di un adulto, competenze che noi classificheremmo in seno alla fisica e alle scienze naturali (sanno cacciare un albatros e sezionarne il cadavere per capire com'è fatto e in cosa assomigli, per esempio, ad un ratto; sanno altresì esaminarne le ali per costruire aquiloni resistenti), mentre si mostrerebbero passivi e confusi nel contesto scolastico in cui un insegnante (un adulto erudito, troppo giovane per essere saggio) cerca di insegnare loro semplici lezioni da apprendere attraverso la ripetizione. Risulta dunque evidente che il modo in cui i bambini sono pensati determina il modo in cui i bambini pensano e agiscono.

Ovviamente, in ciascuna cultura l'idea d'infanzia, e quindi la pedagogia che viene praticata, è parte di un quadro più ampio che definisce che cosa sia un essere umano e quale senso attribuire alla sua presenza nel mondo. Ogni cultura ha un suo specifico *progetto di umanità*.

Divide et impera

Gli individui umani arrivano sulla terra in un luogo e in un posto specifici; avvengono in una situazione che ha una certa struttura, una storia, delle regole, un modo preciso di stare al mondo⁷. L'uomo di natura non esiste: si diventa adulti sempre, e solo, in modo specifico; dentro una storia, appunto. Ciascuna di queste storie ha un suo specifico progetto di umanità; ciascuna cultura – in modo esplicito o implicito – forma individui che le siano conformi⁸. Non ci sono eccezioni, e questo avviene anche in Occidente.

Ora, qual è il progetto di umano a cui l'Occidente lavora? A quale logica fa riferimento? Che tipo di presenza (in senso demartiniano) mette a disposizione? Sia detto subito: non si tratta di fare l'apologia di ciò che è "tradizionale" contro ciò che è "moderno"; né di fantasticare su società felici che, purtroppo per noi e per tutti, non sono mai esistite. Si tratta, semmai, di osservare per mettersi in grado di agire.

L'umano che l'occidente programma ha dunque caratteristiche specifiche: è giovane, prestante, produttivo e deve credersi autodiretto. L'età desiderabile, il culmine dell'umano, non è quella adulta (ovvero, per intenderci, quella in grado di assumersi la responsabilità del "far diventare adulti" altri umani), ma la giovinezza ovvero, altrettanto all'ingrosso, quella in cui alla massima prestanza e alla massima potenzialità si unisce uno stato di relativa irresponsabilità, che corrisponde alla libertà da vincoli e pertanto alla presunta, anelata, autodirezione. Bisogna far caso ai segni, anche minimi: attorno a noi c'è una sostanziale

⁶ Bloch 1998, cap. 11.

⁷ De Martino 1977.

⁸ Remotti 2002.

sparizione della vita adulta e un correlato incremento della vita giovane; si resta ragazzi fin'oltre ai cinquant'anni; il "Lei" di rispetto, col suo mettere spazio fra gli individui, suona vecchio e antiquato: tutti sono tenuti a intrattenere relazioni di tipo giovanilistico, caratterizzate dal "tu" e dall'amicalità; e soprattutto, la ricerca di pienezza esistenziale passa meno per l'assunzione di responsabilità rispetto ad altri e alle relazioni con altri, che per il successo produttivo (carriera, stipendio, obiettivi ecc.) e per il consumo.

In questo quadro, l'orizzonte di senso della vita individuale non è dato, come avviene altrove, dall'assunzione dello status di adulto e dagli oneri/onori che esso comporta in relazione agli altri membri della società, ma dalla propria posizione come produttore/consumatore e dagli oneri/onori che essa comporta in relazione alla macchina organizzativa del sistema occidentale. Con "produzione" si deve intendere quella di merci e plusvalore, come nelle analisi marxiane classiche, ma anche la "produzione di sé", come evidenziato da tutto il pensiero critico e, più di recente, dall'antropologia⁹. Il valore individuale non si misura col numero di figli e con la stabilità delle relazioni, come in larga parte dell'Africa; né con la serietà e la determinazione dello sforzo per raggiungere uno stato di sospensione benevola dai vincoli, come nell'orizzonte induista, o la saggezza, come nell'orizzonte taoista e confuciano; ma con il merito differenziale che il sistema produttivo attribuisce in base a qualità come la creatività, la flessibilità, la disponibilità. In un sistema siffatto è bene dunque inserirsi subito nella produzione (il Master in Business Administration va conseguito al più presto) e dilazionare quanto più possibile la riproduzione o, meglio ancora, sganciarsi dagli attaccamenti, dalle relazioni umane continuative e più esigenti, mantenendosi nella possibilità di rispondere alle esigenze del sistema privi della zavorra che tali relazioni rappresentano.

Ciò è particolarmente visibile in quanto attiene alla sfera della riproduzione. La genitorialità è procrastinata fino ai limiti massimi che, grazie alle tecniche medico-scientifiche, si sono spostati sensibilmente in avanti; e non c'è nessuna possibile condivisione in quanto attiene alla responsabilità della cura dei bambini: essa pesa sui soli genitori, che non accettano – né potrebbero accettare, pena il rischio di essere considerati inadeguati – di dividerla con nessun altro, neppure coi nonni, che pure sono detentori di conoscenze di lungo corso su "come si crescono i bambini"; e riconoscono come *educatori adeguati* solo le istituzioni. Ciò causa una crescente burocratizzazione degli scambi che finisce col soffocare le relazioni interpersonali e col limitare ulteriormente la comunicazione intergenerazionale.

Forse la questione dell'assunzione di responsabilità, e dell'accesso a tale assunzione, è, di tutte, quella più cruciale. Come scrive Isabelle Stengers, l'Occidente ha da sempre una particolare ossessione per la sicurezza e vorrebbe, se possibile, eliminare ogni rischio e, con quelli, anche la responsabilità di chi deve gestirli. Nell'impossibilità di eliminare davvero ogni pericolo, la responsabilità viene rigettata sulle fasce deboli (si pensi alle derive del consenso informato in medicina, che lungi dal proteggere i pazienti serve oggi a esentare i medici dai rischi del mestiere, di fatto deprivandoli anche del potere connesso all'esercizio della cura), oppure proiettata sul sistema (assicurazioni, counsellors, tutori, psicologia confessionale ecc.).

È la differenza fra quelle che Coppo (2008) definisce "società a guida umana", organizzate attorno alle relazioni fra individui e al mantenimento dell'equilibrio, e la nostra società a guida non umana, organizzata per massimizzare ciò che chiamiamo progresso, e nella

⁹ Tiqqun 1999; Coppo *et al.* 2008.

quale la qualità delle relazioni fra individui conta solo in quanto funzionale alla produzione di plusvalore. Ancora una volta, non si tratta di separare buoni e cattivi: qualsiasi potere – che sia detenuto da un anziano o da un'istituzione – può facilmente trasformarsi in dominio. La gerontocrazia e la sessocrazia delle società tradizionali meritavano senz'altro di essere abbandonate; ma la fuoriuscita è stata fatta a vantaggio di un'altra forma di dominio, in cui ciò che viene perduto è il senso complessivo dell'arco di vita. Nella nostra strutturazione societaria, coloro che non sono nella fase produttiva, gli "altri" semplificabili come bambini e anziani, sono del tutto discontinui, la loro posizione non è in coerenza con quella dei giovani. L'indisponibilità di spazio sociale viene ripagata con una serie di vantaggi e protezioni. L'infanzia, idealizzata come età dell'oro e paradiso perduto, viene separata isolandola da qualsiasi forma di negatività esterna e preparata alla vita adulta attraverso il consumo di beni specifici (cibi, strumenti per la cura della persona, tecnologie per l'intrattenimento ecc.). Si tratta di una condizione al contempo di protezione e di isolamento, di dipendenza dalla comunità adulta nella separatezza, che ritarda l'acquisizione di determinate competenze¹⁰. La vecchiaia, al contrario, è temuta come luogo della perdita di ogni potenza, ogni potenzialità e ogni potere, vero e proprio tuffo nel nulla compensato con facilitazioni specifiche (tempo libero, assistenza, carte d'argento, turismo dedicato ecc.). L'esistenza stessa di neonatologi e pediatri da un lato; poi di "medici generici"; e infine di gerontologi e specialisti di *hospice* (nonché di pletore di altri specialisti delle diverse fasi) ci sembra talmente naturale, scontata e vantaggiosa che non riusciamo a vedere ciò che essa implica: il frazionamento della vita soggettiva e l'insensatezza del percorso complessivo.

I "giovani" possono occupare tutto lo spazio di coerenza disponibile, e previsto, nel sistema perché tale coerenza è solo verticale (adeguatezza dell'individuo alla richiesta puntuale del sistema) e poco o nulla orizzontale (coerenza del percorso di vita). Nel capitalismo spettacolare il senso del tempo (tempo di vita soggettiva e tempo collettivo della storia) si è fatto insignificante¹¹: i soggetti sono contemporanei fra di loro non già per aver vissuto insieme determinati passaggi (iniziazioni, guerre, eventi, trasformazioni), ma perché contemporanei a cicli di merci. Non solo la storia è diventata sequela di emergenze da dimenticare subito, ma si suppone che anche le trasformazioni soggettive debbano essere sempre quanto più "lisce" possibile, ogni scelta reversibile, ogni inciampo una patologia. Quel che si perde è, per forza di cose, il senso stesso dell'esperienza: non necessariamente, come nelle società fredde, un percorso in larga misura già stabilito dalla tradizione; e neppure, come nei miti eroici delle società calde, un destino individuale eccezionale; ma il semplice essere in presenza del proprio tempo, in continuità con gli altri. Avere un posto.

Non aver posto

In alcuni contesti culturali dell'Africa sub-sahariana – per esempio presso i Bakonzo del Rwenzori – quando i bambini si comportano in modo anomalo (fanno troppo rumore, sono sempre irrequieti, picchiano i fratelli ecc.), si teorizza che ci siano problemi nella loro appartenenza al clan, che alla filiazione non abbia fatto seguito la corretta affiliazione. Per far

¹⁰ Ochs & Schieffelin 1984, p. 330.

¹¹ Semprun 1997.

cessare la loro irrequietudine, occorre allora toglierli dal clan sbagliato e affiliarli a quello giusto, rimmetterli al loro posto compiendo tutti i passaggi rituali del caso.

Alle nostre orecchie tutto ciò può suonare strano, esito di credenze vecchie o di superstizioni. Ma le minuzie delle logiche locali rispondono spesso a problemi assai più generali, e rivelano grande pertinenza a chi abbia la pazienza di entrarvi. Nel caso in questione, l'affiliazione al clan (paterno, nella maggioranza dei casi, come nello specifico caso dell'etnia Bakonzo) sbagliato potrebbe dipendere dal fatto che il bambino non è figlio del padre che l'ha cresciuto. Qualcuno al paese lo sa, le voci circolano, i segni di somiglianza e dissomiglianza ciascuno li esibisce nel proprio stesso corpo: il comportamento del bambino esprime "ad alta voce" quello che gli altri possono solo sussurrare, incarna le parole oscure lanciategli contro.

I nostri figli non hanno un posto nella vita quotidiana dei grandi (e probabilmente anche una certa parte di noi stessi – "giovani", "brillanti", "produttivi", "professionisti" – non ha posto nella nostra vita quotidiana; ma questo tema lo lasciamo per un'altra volta). Sono fuori da ciò che conta, e quel che diamo loro in cambio non ha senso per loro nella stessa misura in cui non lo ha per noi (la scuola e la sua lotta a volte ingenua per riavere la dignità di un tempo; la palestra; la musica; l'ora d'aria ai giardinetti). A occhi africani, le ragioni per cui i nostri bambini sono spesso irrequieti o incontenibili sarebbero evidentissime; noi, invece, preferiamo rispolverare l'ADHD e ricominciare a somministrare Ritalin.

E non solo i bambini sono senza posto. In questi anni gli anziani sembrano condannati, una volta divenuto impossibile lo scimmiettamento delle età più giovani, alla demenza o all'alzheimer. Deriva inevitabile, nel momento in cui non c'è più nessuna ragione sensata per restare collegati al mondo, agli altri, al funzionamento delle cose. Le stesse patologie alimentari, a quanto pare in ampio aumento, possono essere lette in un certo senso come malattie dello spazio, del "posto": l'anoressia, come tensione insostenibile fra l'essere "femmina" e l'essere "professionista", fa sparire il corpo nello spazio; la bulimia, al contrario, induce all'occupazione simbolica di quanto più spazio possibile, allarga il posto assegnato tramite l'allargamento dei confini stessi della pelle.

Resta aperta la questione iniziale. La ricerca di un dialogo fra individui isolati da un lato non fa che confermare la parcellizzazione della vita; dall'altro, indica che questa parcellizzazione non è sostenibile, né salutare. Il superamento reale della frammentazione, tuttavia, implica quantomeno un ripensamento globale del nostro modo – storico e determinato ma anche, per noi oggi, estremamente vincolante – di stare al mondo.

Bibliografia

ARIÈS Philippe, 1960. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Laterza, Roma-Bari 1981.

BARTHES Roland, 1957. *Miti d'oggi*. Einaudi, Torino 1974 e 1994.

BLOCH Maurice, 1998. *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory and Literacy*. Westview, Boulder (CO) 1998.

COPPO Piero, CONSIGLIERE Stefania, PARAVAGNA Simona, 2008. *Il disagio dell'inciviltà. Forme contemporanee del dominio*. Paderno Dugnano (MI), Edizioni Colibrì 2008.

DE MARTINO Ernesto, 1977. *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Einaudi, Torino 1977.

- GUERCI Antonio, CONSIGLIERE Stefania (eds), 2002. *Vivere e "curare" la vecchiaia nel mondo*. Erga, Genova 2002.
- KOOPS Willem & ZUCKERMAN Michael (eds), 2003. *Beyond the Century of the Child: Cultural History and Developmental Psychology*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2003.
- LeVINE Robert A. & NEW Rebecca S. (eds), 2008. *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.
- OCHS Elinor & SCHIEFFELIN Bambi B., 1984. *L'acquisizione del linguaggio e la socializzazione. Tre percorsi evolutivi e le loro implicazioni*. In: SHWEDER Richard A. & LeVINE Robert A., 1984. *Mente, Sé, emozioni. Per una teoria della cultura*. Argo, Lecce 1997, pp. 317-362.
- REMOTTI Francesco, 1989 e 2009. *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*. Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- REMOTTI Francesco (a cura di), 2002. *Forme di umanità*. Bruno Mondadori, Milano 2002.
- ROGOFF Barbara, SELLERS Martha Julia, PIRROTTA Sergio, FOX Nathan & WHITE Sheldon, 1975. *Età e responsabilità*. In: LeVINE Robert A. & NEW Rebecca S. (a cura di), 2008. *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2009, pp. 403-426.
- ROGOFF Barbara, 2003. *The cultural nature of human development*. Oxford University Press, New York 2003.
- SEMPRUN Jaime, 1997, *L'abisso si ripopola*. Colibrì, Milano 1999.
- TIQQUN 1999. *Elementi per una teoria della Jeune-Fille*. Bollati Boringhieri, Torino 2003.

Questo documento è pubblicato sotto licenza **Creative Commons Attribuzione-Non commerciale 2.5**; può pertanto essere liberamente riprodotto, distribuito, comunicato al pubblico e modificato; la paternità dell'opera dev'essere attribuita nei modi indicati; non può essere usata per fini commerciali. I dettagli legali della licenza sono consultabili alla pagina <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/it/deed.it>

