



Post/h/um

Jurnal de studii (post)umaniste

Volumul 4, 2018

Erica Burman

Joanne Faulkner

David Kennedy

James R. Kincaid

Karin Murriss

Iskra Pavez Soto

Robert Pepperell

Jaqueline S. Rose



Erica Burman

The Child, the Woman and the Cyborg: (Im)possibilities of Feminist Developmental Psychology

© 1998 Erica Burman. All rights reserved.

Published initially in Karen Henwood, Christine Griffin & Ann Phoenix (eds.), *Standpoints and Differences: Essays in the Practice of Feminist Psychology*, SAGE Publications, London, 1998, pp. 210-232.

Reproduced courtesy of the author.

Joanne Faulkner

Innocents and Oracles: The Child as a Figure of Knowledge and Critique in the Middle-Class Philosophical Imagination

© 2011 *Critical Horizons*. All rights reserved.

Published initially in *Critical Horizons*, vol. 12, no. 3, 2011, pp. 323-346.

Reproduced courtesy of Taylor & Francis Ltd., <http://www.tandfonline.com> on behalf of *Critical Horizons*.

David Kennedy

Questioning Childhood

© 2006 State University of New York Press. All rights reserved.

Published initially in David Kennedy, *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*, State University of New York Press, 2006, pp. 1-26.

Reproduced courtesy of State University of New York Press, <http://www.sunypress.edu>.

James R. Kincaid

Inventing the Child – and Sexuality

© 1998 James R. Kincaid. All rights reserved.

Published initially in James R. Kincaid, *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting*, Duke University Press, Durham & London, 1998, pp. 51-72.

Reproduced courtesy of the author.

Karin Murriss

The Posthuman Child: iii

© 2016 Routledge & Karin Murriss. All rights reserved.

Published initially in Brock Bahler & David Kennedy (eds.), *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*, Lexington Books, 2016, pp. 185-197.

Reproduced courtesy of the copyright holders.

Iskra Pavez Soto

Sociología de la Infancia. Las niñas y los niños como actores sociales

© 2012 Iskra Pavez Soto. All rights reserved.

Published initially in *Revista de sociología*, nr. 27, 2012, pp. 81-102.

Reproduced courtesy of the author.

Robert Pepperell

The Posthuman Manifesto

© 2003, 2005 Robert Pepperell. All rights reserved.

Published initially in *Intellect Quarterly*, Winter 2003. The translation follows the text published in *Kritikos*, vol. 2, February 2005, pp. 1-12.

Reproduced courtesy of the author.

Jacqueline S. Rose

The Case of Peter Pan: The Impossibility of Children's Fiction

© 1998 New York University Press. All rights reserved.

Published initially in Henry Jenkins (ed.), *The Children's Culture Reader*, NYU Press, 1998, pp. 95-109.

Reproduced courtesy of New York University Press.

© *Post(h)um. Jurnal de studii (post)umaniste*, 2017, pentru aceste traduceri în limba română.

Post/h/um

jurnal de studii
(post)umaniste

4

EDITORI

Daniel Clinci
Sînziana Cotoară
Vasile Mihalache

ARTICOLE DE:

Erica Burman
Joanne Faulkner
David Kennedy
James R. Kincaid
Karin Murriss
Iskra Pavez Soto
Robert Pepperell
Jacqueline S. Rose

TRADUCERI DE:

Lia Boangiu
Florin Buzdugan
Sînziana Cotoară
Daniel Clinci
Vasile Mihalache
Adina Mocanu
Cristina Stancu

Sumar

David Kennedy

Ce este copilăria / 7

Iskra Pavez Soto

Sociologia copilăriei. Fetele și băieții ca actori sociali / 40

Joanne Faulkner

Inocenți și profeți. Copilul ca figură a cunoașterii și a criticii în
imaginele filosofice al clasei de mijloc / 68

James R. Kincaid

Inventarea copilului și sexualitatea / 97

Jacqueline S. Rose

Cazul *Peter Pan*. Imposibilitatea literaturii pentru copii / 119

Erica Burman

Copilul, femeia și cyborgul. (Im)posibilitățile psihologiei feministe a
dezvoltării / 132

Karin Murriss

Copilul postuman: *eueuen* / 161

Robert Pepperell

Manifestul postuman / 177

Despre autori & colaboratori / 189

DAVID KENNEDY

Ce este copilăria

Traducere de Florin Buzdugan

*Nu pot să o ating; iar ochii mei înfomețați
Se uită fascinați la ea, ca la eternitate*

Henry Vaughan, fragment din *Copilărie*¹

Al cui copil?

Au trecut aproape o sută de ani de când copilul a devenit, oficial, obiect de studiu al științei occidentale. Studiul copilului a fost instituționalizat în universități, în media și extensii ale birourilor guvernamentale în momentul în care paradigma explicativă darwiniană mătura înțelegerea de sine a Vestului, iar noțiunea de Progres nu fusese încă, în mod fatal, alambicată de către Primul Război. Nașterea sa coincide cu nașterea disciplinelor care i-au normat spațiul discursiv dintotdeauna – psihologia, sociologia și pedagogia.

Studierea copilului este considerată a fi, în mod tradițional, domeniul acestor trei forme ale discursului. Problemele pe care le ridică ele în ceea ce privește copilul sunt determinate de modul în care s-au definit istoric, ca aspirante la statutul de „științe tari”, adică științe care pot face afirmații universal valabile, așa cum spune fizica sau biologia că face despre lume și mecanismele ei de funcționare.

¹ Henry Vaughan, din „Childe-hood”, *The Works of Henry Vaughan*, second edition, L. C. Martin, ed., Oxford, Clarendon Press, 1957, p. 520.

Pentru a putea supune obiectul cunoașterii la metoda cunoașterii disciplinele umane pică în capcana inevitabilă a obiectificării copiilor în același mod în care științele tari trebuie să își obiectifice obiectele de studiu pentru a le putea explora. Obiectul disciplinei apare odată cu disciplina – în acest caz, copilul ca parte a naturii, iar studiul copilului ca o extensie a biologiei. Problemele ridicate cu privire la copii și copilărie sunt aceleași cu problemele care se pun în privința oricărui organism și a mediului său de viață. Mai mult, ele se comportă ca întrebările pe care o specie – adultul – și le pune despre o alta – copilul.

Această cercetare nu este atât de direct în legătură cu consecințele negative ale acestei viziuni asupra copilului și copilăriei, în privința cărora există multiple viziuni², cât este despre întrebări despre copiii și adresate copiilor și copilăriei care sunt lăsate pe dinafară. Aceia dintre noi în căutarea unei viziuni mai pline, mai dinamice a acestui fenomen al copilăriei umane sunt, de regulă, dezamăgiți de lipsa oricăror întrebări care nu pot primi răspuns în termenii cadrului de lucru îngustat al căutării normelor statistice, la care se ajunge prin forme de cercetare standardizate, lăsându-ne cu un copil care a fost – în chiar momentul în care ne-am gândit că am ajuns la „lucrul în sine” – neutralizat de către tehnicile folosite pentru a îl sau a o studia.

Problema nu este doar epistemologică – nu este doar despre ce fel de adulți pot ști despre copii și cum anume –, ci și politică. Știința modernă este structură de cunoaștere pe atât de hegemonică pe cât a fost de teocentrică. La fel ca teocentricul, ea pornește de la premisa că există o linie epistemologică de demarcație; în definitiv, toate celelalte pretenții de cunoaștere trebuie să îndeplinească criteriile ei pentru a fi legitime. Când o structură importantă de cunoaștere își asumă acest tip importantă de sine, crezurile sale fundamentale devin elemente ale percepției însăși și sunt plasate dincolo de orice îndoială. Încadrate astfel, nu mai simțim nevoia de a identifica și de a continua cercetarea asumpțiilor filosofice fondatoare care ne fundamentează pretențiile la cunoaștere – nu ne mai percepem ca interpreți, ci cunosători nemijlociți.

² Vezi, de exemplu, Valerie Polokow, *The Erosion of Childhood*, University of Chicago Press, 1982 și Gareth Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, 1996.

În cazul studierii copilului, interpretările care oferă structurile de cercetare a copilului în cadrul științei normale sunt, la suprafață în orice caz, rezultatul construcțiilor filosofice ale copilăriei ale unuia sau ale altuia dintre gânditorii seminali – un Darwin, un Freud sau un Piaget. Acești gânditori – care uneori, dar nu întotdeauna, sunt mai conștienți de asumptiile lor filosofice decât adepții lor – îi furnizează științei normale imaginea de ansamblu pentru agendele sale de cercetare particulare, cărora le trebuie decenii ca să se devoaleze, îngădite cum sunt cu metodologii autoconținute și care se dezvoltă intern. Destul de tipic, fiecare dintre cei trei giganți menționați anterior s-au considerat pe sine înșiși mai degrabă oameni de știință decât filosofi, dar cu cât suntem mai departe de ei în timp, cu atât mai bine îi observăm vorbind în contextul unor asumptii ontologice, epistemologice și antropologice pe care nu s-au simțit obligați niciodată să le clarifice sau să le formuleze într-un mod complet. Pe scurt, „copilul” oamenilor de știință moderni este un construct filosofic mediat cultural și istoric, deghizat ca obiectul tare al științei experimentale.

Dacă unul dintre țelurile acestei critici este să contribuie la deconstrucția asumptiilor filosofice aflate la baza oricărei „științe” pozitivistice a copilăriei, atunci este doar cu scopul de a crea o viziune mai bogată, mai diversă și mai completă totodată. Doar prin descențrarea viziunii standard-normative le putem permite și altor perspective să participe și să-și găsească locul discursiv din care să întrebe de ce și ce anume au însemnat, înseamnă și pot însemna copiii pentru lumea adulților. Întrebările care conduc o astfel de cercetare nu pot fi descrise decât ca filosofice, deoarece, indiferent câte introspecții sau chiar soluții concrete pot devoala aceste întrebări, ele rămân, până la urmă, fără răspuns, sunt de nerăspuns. Sunt întrebări de pus în legătură cu copiii și adresate copiilor care sunt, logic vorbind, anterioare oricărui model pozitivist particular pe care l-am putea respecta, precum cele referitoare la natura și experiența copilăriei, la asemănările și diferențele dintre copil și adult, la dinamica structurală a procesului de dezvoltare și chiar la mecanismul de învățare.

O astfel de întrebare fondatoare este epistemologică: ce anume *pot* ști adulții despre copii și cum? În definitiv, privim întotdeauna copiii și copilăria în calitate de adulți. Ceea ce numim „copil” este, în primul rând, un copil-pentru-adult și, astfel, un construct. Atunci

când descriem copilul, foarte important, nu descriem în mod direct natura lui sau a ei, ci o caracteristică a relației dintre adult și copil. Nu putem analiza „copilul” separat de „adult”. Copiii încep să se vadă pe sine ca copii atunci când devin conștienți că există ceva numit „adulțețe” [*adulthood*]*, din care ei nu fac parte, iar în privința aceasta au ajuns deja dincolo de copilărie. Copilăria și adulțețea sunt doi termeni ai unui concept bipolar. Dacă toți oamenii ar fi fie doar copii, fie doar adulți, ambii termeni și-ar pierde semnificația.

Această observație devine cu atât mai evidentă atunci când pășim în afara propriului context cultural și istoric. Acolo vedem că limita dintre cei doi termeni ai acestui concept bipolar a fost trasată diferit în epoci istorice diferite și a fost trasată în mod variat de-a lungul liniilor culturale și subculturale, precum și în interiorul fiecărui individ. Toate științele umaniste – fie că e vorba despre psihologie, antropologie, sociologie sau istorie – devin, în această epocă a intervizibilității globale, tot mai conștiente că, așa cum a formulat Kenneth Keniston, „relația dintre contextul istoric și dezvoltarea psihologică este mult mai intimă decât am suspectat noi până acum”³. O cultură poate părea „copilăroasă” în ochii unui adult occidental. Pe de altă parte, pentru anumiți adulți neoccidentali și pentru anumite contraculturi occidentale, „adulții” occidentali pot părea ciudat de obsesivi, exagerat de serioși, ființe unidimensionale. De fapt, „omul mare”, plictisitor și lipsit de imaginație a fost un motiv major în literatura occidentală pentru copii încă din secolul al XIX-lea.

În Atena clasică și în unele culturi aborigene, copiii erau considerați mesageri ai zeilor – ființe, cum spune Pierre Erny, „încă plină de emanații de dincolo”⁴. Tema copilului considerat o deschidere

* Am ales să folosesc termenul adulțețe pentru eng. *adulthood*, fiindcă nici „maturitate”, nici „perioada adultă” sau alte formulări asemănătoare nu s-ar fi potrivit cu intențiile autorului, pentru care conceptul nu reprezintă nici (doar) o vârstă anume, nici o perioadă de desăvârșire a creșterii, ci mai degrabă o ideologie care cuprinde toate aceste elemente, dar și altele. Cuvântul a fost format de la „adult” + suf. „-ețe”, pe modelul „tinerțe” sau „bătrânețe” (n. tr.).

³ Kenneth Keniston, „Psychological Development and Historical Change”, în Rabbs, T. K. & R. I. Rotberg, eds., *The Family in History: Interdisciplinary Essays*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1976, pp. 141-157.

⁴ Pierre Erny, *Childhood and Cosmos: The Social Psychology of the Black African Child*, Washington, Black Orpheus Press, 1973, p. 187 și Mark Golden, *Children and Childhood in Classical Athens*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1990.

către divin este invocată și în formularea romantică a „sensibilității infantile, marele drept la naștere al ființei noastre”, un vers din probabil cel mai popular poem al secolului al XIX-lea, „Ode înțelegerii nemuririi din amintirile fragedei copilării” [„Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood”] de Wordsworth. Și Emerson a folosit această temă atunci când a vorbit despre copilăria timpurie [*infancy*] ca „perpetuu Mesia care vine în brațele oamenilor căzuți și pledează cu ei pentru întoarcerea în Paradis”⁵. Pentru Platon, copiii exemplificau apetitul neîmblânzit, sufletul lipsit de echilibru. Aristotel era de acord. Pentru el, copiii erau incapabili de fericire, în sensul pe care îl folosea el, fiindcă le lipseau rațiunea sau puterea de judecată.⁶ Statul modern invocă copiii ca „viitori cetățeni”, ceea ce este adeseori o formulare codată pentru resurse – ca în cazul rezervelor de petrol sau a viitoarelor colectări de chereștea – pentru resursele statul-națiune/economiei naționale, care îi modelează conform scopurilor sale prin școlarizarea obligatorie și universală. Costul sistemului educațional de stat plătit de cetățenii adulți este justificat, de regulă, pe baza asumției că, odată trecuți prin moara reproducerii culturale și sociale, copiii vor deveni, într-un final, „productivi” economic și politic.

Fiecare dintre aceste modalități diferite de a-i cunoaște pe copii depinde de o construcție care emerge dintr-o punere în balanță specifică a polarității adult – copil. Fiecare, prin definiția pe care o dă „copilului”, definește „adultul”. Unii istorici ai copilăriei suspectează că adulții medievali nu aveau un concept de „copil”, cel puțin nu după vârsta de șapte ani, deoarece ei înșiși aveau o mulțime de caracteristici pe care astăzi noi le-am numi „copilăroase” sau

⁵ William Wordsworth, *Poems*, H. J. Hall, ed., New York, Scott Foresman, 1924; Ralph Waldo Emerson, „Nature”, în *Selected Essays, Lectures, and Poems*, R. E. Spiller, ed., New York, Washington Square Press, 1965.

⁶ Vezi *The Republic of Plato*, trans. F. M. Cornford, London, Oxford University Press, 1941, pp. 125, 138; și *Laws*, în *Plato: The Collected Dialogues*, E. Hamilton & H. Cairns, eds., Princeton, Bollingen, 1961, p. 1379. Pentru Aristotel, vezi *Physics*, 197b: 7-10; *Eudemian Ethics*, 1224a: 27-29; *Nicomachean Ethics*, 1099b: 25-1100a: 5, 1104b și 1239a: 1-6, în J. L. Ackrill, ed., *A New Aristotle Reader*, Princeton University Press, 1987; M. Ostwald, trans., *Nicomachean Ethics*, New York, Bobbs-Merrill, 1962; și John Burnet, trans. & ed., *Aristotle on Education*, Cambridge, At the University Press, 1904.

„copilărești”⁷. Viziunea romantică asupra copilului ca deschidere originală către ființă este bazată, măcar în parte, pe memoriile adulților despre copilărie; deseori, memoriile sunt fie selective, fie modelate de discursul religios sau cultural-istoric. Genul de autobiografie a adultului numită „Copilărie” a apărut în Vest în momentul în care masivele dislocări sociale și culturale ale Revoluției Industriale au lipsit mari segmente de populație de posibilitatea unui „tărâm natal”, conducându-i pe oameni către un tărâm interior, către o zonă mai degrabă psihologică decât geografică.⁸

Nici măcar noțiunea de stadii de dezvoltare nu este doar biologică, ea este și un construct social – sau un construct social care folosește biologia ca metaforă conducătoare. Perioada de „latentă” a lui Freud, de exemplu, a fost descrisă ca o invenție a educatorilor și a psihologilor pediatri din ultima perioadă a secolului al XIX-lea, sub influența presiunii sociale, economice și politice, care a făcut posibilă înlăturarea copiilor din cadrul forței de muncă și suprimarea sexualității lor.⁹ Teoria stagiilor copilăriei se potrivește foarte bine cu practica modernă a școlarizării, care își are originea într-un proiect mai amplu, al „disciplinării” marginalizaților – săracii, nebunii, băștinașii – în interesul controlului social.¹⁰ Pe de altă parte însă, în timpul Revoluției Industriale timpurii, așa cum a subliniat Max Wartofsky, „scala adaptativă a ceea ce constituie «copilăria» a fost ajustată în funcție de realitățile politice și economice ale lacomului sistem de fabrică [*factory system*]¹¹.

⁷ Primul istoric care a susținut această idee a fost Phillipe Aries, în *Centuries of Childhood*, trans. R. Baldick, New York, Knopf, 1962. Scena a fost pregătită de Huizinga în *The Waning of the Middle Ages*, New York, Anchor Books, 1954.

⁸ Richard Coe, *When the Grass Was Taller: Autobiography and the Experience of Childhood*, New Haven, Yale University Press, 1984.

⁹ Dominick Cavallo, „The Politics of Latency: Kindergarten Pedagogy, 1860-1930”, în *Regulated Children/Liberated Children: Education in Psychobistorical Perspective*, Barbara Finkelstein, ed., New York, Psychohistory Press, 1979.

¹⁰ Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans. Alan Sheridan, New York, Pantheon, 1977.

¹¹ Marx Wartofsky, „The Child’s Construction of the World and the World’s Construction of the Child: From Historical Epistemology to Historical Psychology”, în *The Child and Other Cultural Inventions*, F. S. Kessel & A. W. Siegel, eds., New York, Praeger, 1983, p. 208.

Care adult?

Conceptul de *adult* este în mod egal predispus deconstrucției istorice și culturale. Așa cum a demonstrat istoricul John Boswell, au fost puțini „aduți”, în sensul actual al termenului, până relativ de curând:

Pe durata majorității istoriei occidentale, doar o minoritate de aduți a atins [...] independența: restul populației a rămas de-a lungul vieții într-un statut juridic mai degrabă comparabil cu „copilăria”, în sensul că au rămas sub controlul altcuiva – un tată, un lord, un soț etc. [...] Cuvinte precum „copii” desemnau sclavi aduți până spre sfârșitul Evului Mediu și este deseori imposibil să fii sigur, fără un context adecvat, dacă referirea este bazată pe vârstă sau pe statut sau pe ambele.¹²

Boswell găsește criterii foarte variate pentru stabilirea momentului în care aduțetea a început în culturile antice și medievale – de la considerații biologice la responsabilitatea legală, de la atribuire de sens moral, la eliberarea de sub autoritatea paternă, până la un concept de maturitate psihologică. De cele mai multe ori, adaptându-se la bipolaritatea schimbătoare a conceptului „adult-copil”, aduțetea reprezintă o încheiere a anumitor inaptitudini ale copiilor – ca la Aristotel, inaptitudinea lor de a obține cunoaștere și de a practica judecata la nivel vocal –, adică depășirea unei condiții deficitare, fie ea cognitivă, psihologică, fizică, morală sau legală. Norbert Elias confirmă acest raționament în narațiunea sa a apariției subiectului adult modern la sfârșitul Evului Mediu și începutul Renașterii ca proces incremental al *separării* instinctuale și afective de impulsurile și sentimentele copilăriei, în interesul unui „sine privat”, pentru care grija principală este impunerea unor limite clare, urmărite îndeaproape, în relație cu alte sine-uri private.¹³

Este posibil ca Occidentul secolului XXI să treacă din nou printr-o schimbare istorică a balanței adult – copil. Unii sugerează că, pe măsură ce copilul, așa cum îl știm noi, „dispare”, adultul

¹² John Boswell, *The Kindness of Strangers: The Abandonment of Children in Western Europe from Late Antiquity to the Renaissance*, New York, Pantheon, 1988, p. 27.

¹³ Norbert Elias, *The Civilizing Process: The History of Manners*, New York, Urizen Press, 1978.

modern clasic – cel pentru care „a crește mare” sau „a ajunge la o vârstă” însemna lăsarea în urmă a contrapărții sale medievale, naive, copilărești pentru a înfrunta universul copernican singuratic – dispărate de asemenea. Cele mai sugestive perspective evidențiază ca primă variabilă în această schimbare mediul informațional electronic postlitterat, care tinde să dea naștere nu doar unui copil informat, prin intermediul mediei, în legătură cu misterele și brutalitățile sexului și ale morții, ci și la ceea ce se numește „copil-adult” – un adult ale cărui capacități emoționale și discursive le aproximează pe cele ale unui copil de 13 ani.¹⁴

Adultul ideal al anticilor este omul [*man*] „contemplativ” (sic) descris de Aristotel și dezvoltat de către stoici și epicurieni. Adultul ideal al perioadei timpurii moderne și a celei de după este omul „activ”, cel care acționează dintr-o perspectivă profund individuală.¹⁵ Adultul modern târziu a dobândit un „copil interior”, ceea ce semnaleză o nouă preocupare în legătură cu revizuirea limitelor perechii contrastante.¹⁶ Abia începând cu anii 1960, adulțea occidentală a fost din ce în ce mai mult concepută ca o perioadă de potențiale schimbări psihologice și vocaționale, de eșecuri și schimbări conjugale, ceea ce i-a făcut pe adulți la fel expuși riscurilor, oportunităților și vicisitudinilor „creșterii și dezvoltării” precum sunt copiii – adică, mai degrabă asemănători copiilor.

Găsim variabilitate istorică și culturală nu doar în modul în care adulții îi construiesc pe copii, ci și în modurile în care adulții și copiii interacționează în spațiul și timpul reale – în relația adult – copil. Adulții au de-a face cu două tipuri de copii – copilul în carne și oase, pe care adultul este chemat să-l protejeze, să-l îngrijească și să-l conducă spre adulțea; și copilul care a fost adultul cândva, indiferent că e interpretat ca copilul memoriei sau ca copilul interior. Aceste două tipuri de copil se determină reciproc, în sensul că felul în care adulții se raportează la propriul „copil” influențeză puternic

¹⁴ Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte, 1982, p. 99.

¹⁵ Robert N. Bellah, „To Kill and Survive or To Die and Become: The Active Life and the Contemplative Life as Ways of Being Adult”, în Erik H. Erikson, ed., *Adulthood*, New York, Norton, 1978.

¹⁶ Pentru exemple populare ale acestui subiect, vezi John Bradshaw, *Homecoming: Reclaiming and Championing Your Inner Child*, New York, Bantam, 1990, dar tema este deja anunțată de psihanaliza freudiană și jungliană.

modul în care ei văd copiii și, corelativ, atitudinile lor față de creșterea copilului, precum și teoriile și practicile legate de aceasta. Dar practicile și atitudinile față de creșterea copilului par să se afle într-un proces de evoluție: ele se schimbă cum se schimbă și medicina, religia, politica, tehnologia, economia și demografia; în timp ce relația adultului cu „copilul interior” pare să se mențină în cadrele unor caracteristici arhetipale.

Probabil ca rezultat al relației ambigue dintre copilul istoric și „copilul interior”, sau copilul mitic, conceptul „copil” are un fel de a atrage și, în același timp, de a eluda proiecțiile adulte, iar această ambivalență proiectivă lasă loc pentru o largă varietate de atitudini adulte față de copii, unele dintre ele permanente, iar altele schimbându-se conform modei culturale. În vremea noastră, cel puțin, unii adulți își cocoloșesc copiii; alții îi tratează ca și când nici n-ar fi prezenți acolo; unii devin ciudat de nervoși și de distanți în prezența lor; alții îi abordează cu un entuziasm naturalist pe care nu l-ar manifesta niciodată față de adulți; unii se simt obligați să îi întrebe în legătură cu propriul lor statut – Câți ani ai? Unde mergi la școală? În ce clasă ești? – ca și cum copilăria are fi vreun episod prelung de pregătire militară. O întreagă galerie istorică de filosofi și practici ale creșterii copilului poate muta întreaga gamă, de la recomandările lui Locke de băi reci dimineața, la faimoasa distanțare a clasei de sus din Anglia secolului al XIX-lea față de progeniturile lor, la părinții centrați pe copil, în mod radical, din SUA contemporane, cei care le atribuie copiilor lor un nivel de maturitate psihologică și cognitivă pe care ei înșiși nu îl pot menține decât printr-o atenție continuă la propriul lor „copil interior”.

Toate aceste exemple arată din nou la măsura în care construirea de către adult a copilului este concomitent autoconstrucția sa ca adult – fie prin mecanisme ale distanțării copiilor sau prin încercarea de a-și retrăi, reevoca sau exorciza propria-i copilărie prin ei. Această relație proiectivă, involuntar transgresivă cu celălalt poate fi autentică în privința vieții interpersonale în general, dar este mai intensă și mai semnificativă în cazul relației adult – copil, deoarece copilul nu este doar un altul oarecare pentru adult, ci un altul exemplar.

Este, dintr-un punct de vedere, o situație asimetrică: copilul nu influențează adultul cu proiecțiile sale atât de mult pe cât influențează

adultul copilul – influența este mai puțin puternică. Și din cauza *diferenței* copilului – în înălțime, greutate, mărime și funcție a organelor, configurare hormonală și stare neurologică, la fel ca, deși într-un sens mai slab decât cea dinainte, caracteristicile cognitive, lingvistice, afective și motrice – ea se împrumută pe sine pentru a fi folosită ca ecran pentru proiecțiile adulte, în același mod în care, pentru civilizația albă patriarhală, o fac femeile, „băștinașii”, nebunii, animalele și zeii. Distanța față de adulți face din copil o figură limită, o reprezentare a unei condiții-limită a umanului. La fel ca celelalte figuri liminale, ea este cumva transformată într-o subspecie [*subspciated*] – indiferent că este divinizată, bestializată sau demonizată. Ea ajunge să reprezinte o totalitate pierdută, un sens al *prezenței* – a mariajului dintre pentru-sine și în-sine care bântuie conștiința adultă, în care prezența și absența sunt într-o interacțiune inseparabilă. Ea reprezintă ceea ce Derrida numește o viață „fără diferență”, la care adulții se raportează cu teamă și dorință deopotrivă:

Omul se numește pe sine om doar prin trasarea limitelor care îl exclud pe celălalt din jocul suplimentarității: puritatea naturii, a animalității, primitivismul, copilăria, nebunia, divinitatea. Apropierea de aceste limite este în același timp teama de amenințarea morții și dorința de acces la o viață fără diferență.¹⁷

Dar asemenea celorlalte imagini liminale, ea este și o deschidere pentru dezvoltarea psihologică. Ea este celălalt care, în cele din urmă, nu poate fi ignorat: alteritatea sa radicală cere fie violență, fie dialog ca răspuns. Nu trebuie să privim prea departe pentru prima dintre ele; cea din urmă, voi argumenta, este o promisiune enormă pentru posibilitatea unei evoluții personale, sociale și culturale.

Construirea occidentală a copilăriei

Pe tărâmul alterității și al proiecției interumane, copilul le servește adulților, de obicei, ca un fel de cifru, de dovadă textuală sau de imagine pentru asumțiile lor fundamentale despre natura umană – sau absența acesteia – și pentru politica condiției umane. Este copilul o „persoană” încă de la început? Dacă nu, din ce moment și prin ce

¹⁷ *Of Grammatology*, trans. G. C. Spivak, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1976.

proces devine una? Ce ne spune nouă sexualitatea pregenitală, polimorfă a copilului despre sexualitatea noastră? Sunt fetele născute într-adevăr fete și băieții, băieți? Sunt copiii inerent buni sau există o rădăcină a răului ori, cel puțin, un egocentrism profund, care se arată pe sine nedisimulat în copii? Necesită umanitatea – începând cu copiii – violență, fie prin „nuia” sau scaunul electric pentru a nu aluneca în haos personal și social? Este dezvoltarea psihologică un proces relativ organic, autocondus și care se autocorectează sau este o formă a reproducerii sociale? Copiii extrag răspunsuri viscereale, involuntare de la adulți la aceste întrebări fundamentale și fără de răspuns – ei le invocă precum paratrăsnetele. În mod interesant, întrebarea „sunt copiii diferiți de la o cultură la alta?” rareori evocă astfel de răspunsuri. Adulții tind să creadă implicit în universalitatea copilăriei.

Dacă ne uităm la istoria acestor răspunsuri, găsim o linie de demarcație ambivalentă care arată modul în care copilăria a fost investită cu semnificație în tradiția clasică occidentală și în cea iudeo-creștină. Pe de o parte, copiii sunt excluși de la statutul de persoană completă încă de la începutul tradiției raționaliste occidentale. Așa cum am menționat deja, pentru Platon și Aristotel, copiii, deși au liber arbitru, sunt lipsiți de abilitatea de a alege și sunt puternic asociați cu natura lor „apetitivă”. Pentru Aristotel,

[...] ceea ce își dorește lucruri de bază și ceea ce crește sălbatic trebuie să fie „verificat” sau „curățat”, iar acestea sunt, mai presus de toate, apetitul și copilul. Fiindcă, precum oamenii care se complac, copiii trăiesc așa cum le dictează apetitul, iar dorința de plăcere este mare la ei. [...] Fiindcă este adevărat că copiii și animalele sălbatice sunt înzestrați cu calități sau caracteristici naturale, dar este evident că, fără inteligență, acestea sunt vătămătoare. [Bărbatul liber, sclavul, femeia și copilul] au cu toții părțile necesare ale sufletului, dar le au în moduri complet diferite: elementul deliberativ lipsește cu desăvârșire în cazul sclavului; femeia îl are, dar fără autoritate; iar copilul îl are, dar în formă incompletă.¹⁸

Platon, de asemenea, asociază adeseori copiii cu sclavii, femeile și animalele, și el și Aristotel, și amândoi îi grupează pe copii cu „cei bolnavi, cei bețivi, cei nebuni și cei nemernici”¹⁹.

¹⁸ Aristotle, *Nichomachean Ethics*, 1119a35, 1144b5; *Politics* 1260a, pp. 9-14.

¹⁹ Golden, p. 7.

Dar chiar și aici – în invocarea condiției-limită umane a animalelor, a nebunilor, a celor beți – partea pozitivă a ambivalenței licărește, fiindcă o anumită tradiție permanentă îi identifică pe cei bețivi și pe cei nebuni cu „înțelepciunea zeilor”. „Bețivii și copiii spun adevărul”, citează în mod proverbial (beatul) Alcibiade în *Symposium* (apoi aruncă perfid – „bețivii, în orice caz”²⁰). Copiii erau, într-adevăr, asociați, în înțelepciunea mitică grecească, cu natura și zeii, și aveau roluri în festivaluri și ceremonii cărora această asociere le oferea un drept natural. Precum zeii înșiși, copiii erau marginali lumii adulte a *polisului* și astfel puteau juca drept mijlocitori cu ființele din alte lumi. În Atena, un copil era ales în fiecare an să fie intermediar între inițiați și prezența divină în cadrul Misteriilor din Eleusis.²¹ Alteritatea naturii și alteritatea divinului se întâlnesc în arhetipul copilului în artă, mit și ceremonie – nu doar în lumea antică, ci și în lumea medievală, modernă și postmodernă, sub diverși tropi.

Poziționarea iconică ambivalentă și chiar polarizată a „copilului” evocă și totodată localizează linia de demarcație trasată de-a lungul istoriei subiectivității occidentale – cea între minte și trup, carne și spirit, exprimare instinctuală și refulare, abatere și control, inconștient și conștient, profan și sacru. În măsura în care copiii funcționează ca ecrane pentru proiecțiile adulților a primului termen din fiecare dintre aceste părți contrastante – corp, carne, instinct, abatere, inconștient, profan –, ei reprezintă alteritatea periculoasă a mâinii stângi sau „sinistrul” din discursurile occidentale despre sine – umbra, inconștientul, dorința – cu care tradiția noastră raționalistă se luptă eroic, mânuind armele pe care Michel Foucault le-a numit „tehnologii ale sinelui”. Ca reprezentări ale dorinței, statutul lor – la fel ca statutul femeilor, al celor total non-raționali (nebulii) și al „primitivilor” – în cultura patriarhală occidentală este atât marginală, cât și profetică. În mod tradițional, aceste grupuri evocă atât haosul distructiv, cât și potențialul transformator al dorinței. Plasarea copilului în acest paradox al subiectivității va juca un rol important în această carte, în discuția despre rolul relației adult – copil în cadrul evoluției valorilor occidentale și statutul copiilor drept „străini privilegiați” în politicile atât ale culturii, cât și ale subiectivității.

²⁰ Plato, *Symposium*, 217e, în Hamilton & Cairns, *Plato: The Collected Dialogues*.

²¹ Golden, p. 44.

Permanentă ambivalență față de copii ajunge și mai departe în istoria culturală occidentală în formularea iudeo-creștină a copilăriei decât în Grecia antică. Tradiția veterotestamentară este mai mult sau mai puțin la fel cu cea din urmă; pentru amândouă, „Nebunia este lipită de inima copilului”²². Ideea de copil ca „nebun”, în sens negativ, din Vechiul Testament – indisciplinat, lipsit de judecată, necesar a fi modelat în mod strict și cu atenție – este purtată în creștinism prin Epistolele lui Pavel, în care suntem admonestați „duși de valuri, purtați încoace și încolo de orice vânt al învățăturii” și „să creștem întru toate”. Dar Evangheliile iau cealaltă parte, construind astfel o ambivalență față de copii în textul fondator universal al Occidentului. Iisus a prezentat diferența epistemologică a copilului ca pe un avantaj spiritual și a oferit-o drept model al receptivității față de Cuvânt. Mai întâi, el face aluzie indirect la una dintre dovezile tradiției „mâinii stângi” din Vechiul Testament (Psalmi) când spune „Te laud, Tată, Doamne al cerului și al pământului, pentru că ai ascuns aceste lucruri de cei înțelepți și pricepuți și le-ai descoperit pruncilor”²³. Apoi, ca pentru a face clar înțeles faptul că gestul lui nu este doar unul retoric, „chemând la Sine un prunc, l-a pus în mijlocul lor. Și a zis: Adevărat zic vouă: De nu vă veți întoarce și nu veți fi precum pruncii, nu veți intra în împărăția cerurilor. Deci cine se va smeri pe sine ca pruncul acesta, acela este cel mai mare în împărăția cerurilor. Și cine va primi un prunc ca acesta în numele Meu, pe Mine Mă primește. Iar cine va sminti pe unul dintr-aceștia mici care cred în Mine, mai bine i-ar fi lui să i se atârne de gât o piatră de moară și să fie afundat în adâncul mării”²⁴. În sfârșit, când intră în Templu, copiii sunt cei care îl recunosc ca Mesia. Răspunzându-le adulților șocați și nervoși, el se referă direct la motivul profetic al copilului considerat cunoscător, care este prezent în tradiția lor sacră și imemorială: „Auzi ce zic aceștia [copiii]? Iar Iisus le-a zis: Da. Au niciodată n-ați citit că din gura copiilor și a celor ce sug Ți-ai pregătit laudă?”²⁵

²² *Proverbe*, 22: 15.

²³ *Matei*, 11: 25.

²⁴ *Matei*, 18: 2-6.

²⁵ *Matei*, 21: 16.

Creștinismul, așa cum a arătat Peter Fuller, „preamărea copilăria și o arăta impunea ca mod exemplar de a trăi [...], faptul că un copil ar trebui să fie dat ca exemplu este ceva cu adevărat nou în istoria religiilor și la fel de nou în istoria culturilor”²⁶. Cu toate acestea, Părinții Bisericii par să fi urmat viziunea lui Pavel asupra copilului, considerat un deficit și un pericol, iar injoncțiunea lui Iisus de a deveni „precum pruncii” a fost luată într-un sens strict metaforic. Copilul ca exemplu negativ a fost desăvârșit de către ceea ce va fi cea mai mare influență asupra creștinismului timpuriu, Augustin, pentru care – el însuși se plângea de propria-i gelozie, de egoism și abateri chiar și ca copil – copilăria a devenit dovada păcatului originar. Invo-carea lui Isus a tradiției antice a copilului ca învățător inconștient – articulată deja de Lao Zi cu cinci sute de ani înainte și prezentă în toată mitologia lumii – a avut o influență cu mult mai graduală, mai neștiută. În lumea reală a politicii culturale, recunoașterea personalității copiilor a crescut odată cu creștinismul – Biserica a fost prima care a adoptat o poziție consistentă, articulată împotriva infanticidului –, dar abia la apogeul Evului Mediu, prin Sf. Francisc, Bernard de Clairvaux, Anselm și influența tot mai mare a cultului Sf. Maria, dimensiunea radicală a acestor pilde ale lui Isus a început să dea roade culturale. Odată cu tradiția medievală mistică, copilul începe să fie menționat ca model pozitiv de înțelegere în sfera vieții și a disciplinei spirituale, și nu mai este considerat ignoranța răului.²⁷

Pildele lui Isus despre copilărie, deși pot fi plasate în tradiția mult mai veche a înțelepciunii copilului, pregătesc și o alată temă pentru înțelegerea occidentală de sine, în termenii copilului înțeles ca exemplu al instinctului, inconștientului și al dorinței. Hristos încorporează o serie de arhetipuri și motive mitice care deja fuseseră statuate în lumea antică: moartea și nașterea zeului, specifice religiilor agricole antice (Attis, Adonis), zeul miracolelor și al beției sau al „vinului nou” (Dionysos), copilăria zeului (Hermes, Dionysos), mitul coborârii eroului în lumea de dincolo (Orfeu, Iona). Însă în rolul său

²⁶ Peter Fuller, „Uncovering Childhood”, în Martin Hoyles, ed., *Changing Childhood*, London, Writers and Publishers Cooperative, 1979, p. 85.

²⁷ Pentru un rezumat al surselor, vezi David Kennedy, „The Roots of Child Study: Philosophy, History, and Religion”, în *Teachers College Record*, vol. 102, nr. 3, iunie 2000, pp. 514-538.

drept Nebun divin, de călător sfânt și zdrențuit care nu are „unde să-și odihnească capul”, a cărui înțelepciune involuntară, criptică în mod necesar, este neînțeleasă de către adulții din jurul său, se identifică el cel mai bine cu copiii. Atât Nebunul, cât și Copilul Divin au rolul de a inversa înțelepciunea patriarhală tradițională deja împământenită. Ambii presupun o formă de cunoaștere care provine dinspre margine și, prin urmare, este paradoxală, enigmatică, chiar deformată și vorbită într-o limbă prelapsariană*. Această limbă prelapsariană nu este o limbă conștientă, ci o limbă secretă a lumii, care este exprimată inconștient, în joacă. În *Regele Lear*, de exemplu, doar Nebunul poate spune întreg adevărul situației, dar numai prin ghicitori și nonsensuri, altfel își pierde capul. Convertirea lui Augustin este declanșată de vocea unui copil care cântă jucăuș de cealaltă parte a gardului unei grădini. Nebunul și copilul diferă doar prin faptul că unul este post-adult, iar celălalt, pre-adult, dar ambii arată același lucru – că există o înțelepciune transgresivă, înțelepciunea limitei și a marginalului, a inversării și a jocului și a subminării normelor și înțelegerii convenționale.²⁸ Tema aceasta nu este lipsită de semnificație practică pentru evoluția relației adult – copil din Occident.

În completarea ambivalenței fundamentale care marchează construcția copiilor și a copilăriei de către adulții occidentali, copilul a servit și ca ecran pentru proiectări istorice specifice, bazate pe acea ambivalență, niciuna dintre ele nepărând să aibă de a face prea mult cu condițiile reale ale copilăriei sau cu modul în care adulții tratează copiii. Evul Mediu târziu a avut propriul copil sfânt; reforma calvinistă a folosit copilul pentru a dovedi păcatul originar sau „depravarea totală”. Pentru romantici, copilul reprezenta geniul și unitatea dintre ființă și cunoaștere, sau natura neconstrânsă. Pentru Darwin și adepții săi, copilul arată copilăria speciei; pentru behaviorism, copilul este dovada pentru *tabula rasa* sau tăblița goală sau impulsurile care așteaptă să fie modelate. Pentru Freud, copilăria este prezentă de-a lungul întregului ciclu al vieții, fiindcă ea reprezintă momentul formării unui tip permanent de relație între

* Dinaintea căderii în păcat a primilor oameni (n. tr.).

²⁸ Pentru mai multe detalii, vezi David Kennedy, „Child and Fool in the Western Wisdom Tradition”, în *Thinking*, vol. 11, nr. 1, 1993, pp. 11-21.

narcisismul primar și principiul realității și, astfel, punctul de origine al sănătății adultului sau al nevrozei sale. Pentru Piaget, copilul demonstrează perspectiva structuralistă a ontogenezei raționalității.²⁹ În toate aceste cazuri, diferența copilului face din el un text care este suficient de îndepărtat, atât în timp, cât și ca experiență, pentru ca teoria nu doar să și-l aproprieze, ci să-l colonizeze.

Piaget, al cărui copil cognitiv a fost la fel de influent în a doua jumătate a secolului XX pe cât a fost copilul lui Freud în prima lui jumătate, marchează, de asemenea, un set clar de concepții despre problemele fundamentale pentru care copiii sunt dovezi. Copilul lui Piaget este modelat ca niște organisme inferioare captive în procese adaptive, evolutive. În ierarhia sa a dezvoltării, asumția, după cum spune Stephen Toulmin, „«capacitățile native» ale copilului sunt în mod specific pre-adaptate pentru a construi o concepție, și doar una, a «realității» și pentru a reinventa aceleași concepte ale cauzalității, conservării etc. în orice situație – deci reluând experiența culturală a speciilor”³⁰ este implicită. Mai departe, această „concepție finală asupra «realității»” este, așa cum arăta filosoful Charles Taylor, întemeiată pe două idei directoare – descentrarea și reversibilitatea – ambele, elemente ale unei concepții occidentale asupra obiectivității.³¹ Obținem reversibilitatea când considerăm că obiectul de studiu este un sistem coerent de transformări potențiale și, deci, un obiect manipulabil ideal, ale cărui operațiuni pot fi astfel dominate intelectual, dacă nu și în act. Pentru Piaget, obiectivitatea cognitivă este rezultatul unei dezvoltări normale, care depășește „egocentrismul” copilăriei, tot așa cum, pentru Freud, adultul matur depășește „reziduurile copilăriei” printr-o „prelungire a educației”, adică printr-o raționalizare progresivă.³² Totuși, ambii giganți analitici, deși au păstrat teoria neajunsului copilăriei, au deschis calea pentru o interpretări care au contrazis-o, menținând astfel tradiția ambivalentei.

²⁹ Vezi David Kennedy, „Images of the Young Child in History: Enlightenment and Romance”, în *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, iunie 1988, pp. 121-137.

³⁰ Stephen Toulmin, „The Concept of «Stages» in Psychological Development”, în Theodore Mischel, ed., *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press, 1971, p. 58.

³¹ Charles Taylor, „What is Involved in a Genetic Psychology?”, în *ibid.*, pp. 409-410.

³² Sigmund Freud, în *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vol. 11, trans. & ed. James Strachey, London, Hogarth Press, 1953, p. 48.

Caracteristică fiind tipului de interpretare specific bărbatului adult alb, moderna „știință a copilăriei” tinde în mod constant să reprezinte percepțiile și judecățile copilului în legătură cu lumea ca *nefiind ale* adultului și să le distorsioneze în lumina proiecțiilor adulte bipolare schițate mai sus – proiecții care rămân, dacă nu inconstiente, cel puțin suprimate. Faptul că „copilul” psihologiei copilului este la fel de mult un portret al observatorului adult pe cât este unul al observatului este un lucru perfect normal, dacă este recunoscut ca atare și explorat bilateral, nu unilateral. Modelul științific pozitivist clasic neagă sau ignoră acest aspect. Dar unitatea anterioară dintre cunoscător și cunoscut, pe care relația adult – copil o ilustrează atât de bine, este, de fapt, paradigmatică pentru științele umane, dacă nu chiar, așa cum o arată tot mai clar fizica modernă, pentru știință în general.

Teoretizarea copilăriei

Ca formă de interpretare a celuilalt, teoria științifică modernă este în mod structural constrângătoare și non-dialogică, din moment ce asociază adevărul cu obiectificarea. Atunci când este aplicată grupurilor de ceilalți exemplari [*exemplary others*] – copii, femei, „nativi” etc. –, o astfel de teorie poate deveni violentă. Deoarece această interpretare este nereflexivă filosofic, diviziunea dintre teorie și practicile educaționale pe care ea însăși le legitimează este dificil de localizat, acestea din urmă fiind construite în așa fel încât să impună, în schimb, teoria. Teoria și practica lucrează amândouă în serviciul unei ideologii atotcuprinzătoare, ale cărei asumptii fundamentale sunt mai mult sau mai puțin mascate ori inconstiente. Acest aspect devine extrem de vizibil în diferitele teorii rasiale și de gen istorice. Cea din urmă asigură un discurs legitimator pentru ideologia colonialismului, care, așa cum a arătat cercetătorul postcolonialist Ashis Nandy, este o rudă apropiată a „ideologiei adulteții”³³. Ideologia adulteții însoțește teoria și practica mainstream în educație, creșterea copilului și legile privitoare la copii. Argumentul lui Nandy este că ideologia

³³ Ashis Nandy, „Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood”, în *Traditions, Tyranny and Utopias: Essays in the Politics of Awareness*, Delhi, Oxford University Press, 1987, pp. 56-76.

colonialismului, la fel ca ideologia adulteții, consideră că „nativul” este „copil” – imatur, dependent și incomplet. Copiii – dacă sunt masculi și non-nativi – oferă promisiunea călătoriei în afara acestor condiții deficitare, în deplina normalitate a omului adult socializat. Nativii oferă promisiunea transformării în occidentali.

Ideologia adulteții este reflectată în practicile școlarizării universale mandatate și oferite de stat. Aici, teoria lucrează în serviciul obiectificării și lipsirii de putere [*disempowerment*], atât a copiilor, cât și a profesorilor, în multiple feluri. Teoriile dezvoltării copilului, caracterizate de modelul stagiilor de dezvoltare, determină ca modelul capitalist de educație – bazat pe motivația competitivității extrinseci – să fie considerat firesc; dacă știm dinainte unde și cum anume merg copiii, atunci am ajuns deja acolo înaintea lor și le putem planifica călătoria. În plus, teoria pune etichete comode – ADD, ADHD, ED, SLD, ODD etc. – pentru acele tulburări din copilărie care sunt exacerbate, dacă nu chiar create, prin practicile de lipsire de putere ale școlarizării tradiționale înseși. Nu există nicio dimensiune în această teorie constrângătoare care să lase loc dialogului cu copiii, astfel încât, atunci când ea este transpusă în practica educațională, rezultatul nu este transformarea ei prin dialectica relației teorie – practică, ci rigidizarea și stagnarea acestei relații, precum și întărirea practicilor obișnuite.

Ca orice ideologie, ideologia adulteții, care depinde de și interacționează cu o anumită teorie a copilăriei, își are originile în chestiuni mai complexe decât cele ale educației sau creșterii copilului. Ideologia adulteții implică un set de norme culturale care stabilesc credințe – și, prin urmare, instituții și comportamente – în legătură cu relația dintre bine și rău, autonomie și heteronimie, justiție și injustiție, individ și comunitate, instinct și refulare, libertate și control, biologic și cultural, natură și supra-natură, o imagine a oamenilor și a naturii cosmosului. Dacă așa stau lucrurile, atunci schimbarea modului în care adulții văd chestiunile mai profunde care stabilesc ideologia ar trebui să ducă la schimbarea modului în care se percep pe sine ca adulți și, prin urmare, a felului în care privesc copiii. Aceasta, în schimb, ar trebui să ducă la schimbarea teoriei care este aplicată copiilor, precum și a modurilor de viață în comun ale adulților și copiilor, incluzându-l aici pe cel pe care îl numim

„școală”. Problema este dacă e vorba aici despre un lanț causal necesar sau nu. Ar putea funcționa invers sau în vreo altă combinație de cauze și efecte? Ar putea, de exemplu, o schimbare în privința școlarizării, care să decurgă dintr-o teorie mai degrabă dialogică decât constrângătoare, să conducă la o schimbare la scară mare a relației adult – copil și, prin urmare, la o schimbare ideologică? Această perspectivă plasează sarcina asupra teoriei. Opinia mea este că cele cinci variabile tocmai menționate – felul în care adulții văd problemele profunde, felul în care se înțeleg pe ei înșiși, modul în care îi văd pe copii, ce teorie aplică pe copii și modurile de viață în comun adult – copil – sunt într-o relație de cauzalitate mutuală; oricare dintre ele, sau mai multe, o poate influența pe alta sau mai multe dintre ele. Dacă teoria devine dialogică, ideologia prevalentă este pusă la îndoială de noua informație, care duce la transformare socială și culturală. Atunci când copiii nu mai vor mai fi subiecți reificați, colonizați – când vocile lor vor fi auzite –, ideologia adulteji se va schimba. Pe măsură ce ideologia se schimbă, teoria copilăriei și deci modul de viață al copiilor se va schimba, ceea ce va duce la schimbări în modul de viață al adulților. Problema este cum să găsești o teorie – adică o formă de interpretare – care să le ofere copiilor voce, acesta fiind locul în care începe dialogul.

Dialogul adult – copil

Dialogul adult – copil este diferit de dialogul adult – adult prin câteva elemente care îl complică. Toți adulții au fost copii cândva, iar asta le oferă ocazia să presupună că au un fel de cunoaștere la prima mână a copilăriei și a copiilor – o atitudine care tinde să împiedice dialogul, acesta din urmă implicând recunoașterea diferenței. Adulții trăiesc cu propria lor copilărie într-o stare ambiguă de amintiri și uitare. Majoritatea experimentează ceea ce Freud a numit „amnezia copilăriei”, o pierdere aproape completă a memoriei evenimentelor și a stărilor mentale și emoționale din primii ani de viață ai. Adultul se trezește cu puține categorii în care copilăria și experiența acesteia, care pare a preceda dezvoltarea memoriei convenționale, poate fi încadrată pentru a fi reținută. Cu toate acestea, nu doar că știe că a fost cândva copil, dar deseori încă se simte copil – tratat ca un copil, de exemplu –

sau pus în situația unui copil, în situația a ceea ce Dieter Misgeld numește „a trebui să o iei de la început” – chiar dacă nu mai poate să lege acest lucru de propria sa experiență ca copil. Misgeld spune: „[...] ca adult, dacă ești confruntat cu o chestiune care trebuie obținută iar și iar, vei observa că noi, ca adulți, trebuie uneori să ne gândim la noi înșine că suntem *precum* copiii pentru a putea spune că suntem adulți.”³⁴ Acest aspect creează o stare de familiaritate și de înstrăinare totodată care face ca adulții să se folosească de copii ca de ecrane pe care ei își proiectează propriile complexe psihologice, de care nu sunt conștienți în totalitate. Acest aspect pregătește scena fie pentru reacții proiective față de copii, fie pentru dialog.

În lumea adulților, copilul trăiește, de asemenea, ambiguu. El este născut și crește într-o lume făcută, fizic, pe măsura adulților³⁵ și programată, planificată, ordonată și controlată de aceștia. Până când capacitățile lui de clasificare și deducție nu sunt complet dezvoltate, nu poate decât să creadă că într-o zi va crește, ieșind din copilăria sa, și va intra într-o lume care să se potrivească simțului crescând de autonomie și de dorință de stăpânire a lucrurilor. Așa cum adultul este, dar nu este, un copil, așa și copilul este, dar nu este, un adult. El însuși este adeseori nerăbdător cu privire la și rușinat de propria-i copilărie. Maurice Merleau-Ponty vorbește despre această ambiguitate: „Este adevărat și că funcțiile adultului sunt deja reprezentate în copii, și că acestea nu semnifică la fel precum în cazul adulților.”³⁶ Deși el împarte și participă la viața lumii adulților, această participare nu este atât de directă pe cât pare. Adeseori, el dă dovadă de un tip de experiență trăită care diferă în mod semnificativ de cea a

³⁴ Dieter Misgeld, „Self-Reflection and Adult Maturity: Adult and Child in Hermeneutical and Critical Reflection”, în *Phenomenology + Pedagogy*, vol. 3, nr. 3, 1995, p. 92.

³⁵ Dacă ne punem din nou în pielea copilului cu privire la dimensiunea lucrurilor vom avea un șoc. Acest aspect a fost demonstrat de Paul Ritter, care „și-a pus studenții într-o cameră de două ori și jumătate mai mare decât una obișnuită doar pentru a ne aminti cum este lumea din perspectiva copiilor [...] și vizitatorii rămăneau cu gura căscată de uimire”. În Colin Ward, *The Child in the City*, New York, Pantheon, 1978, p. 22.

³⁶ „Il est à la fois vrai que les fonctions adultes sont déjà représentées chez l'enfant, et qu'elles n'y ont pas le même sens que chez l'adulte”, Maurice Merleau-Ponty, „Méthode en Psychologie de L'Enfant”, în *Bulletin de Psychologie*, vol. XVIII, nr. 3-6, 1964, p. 137. Aceeași problemă este atinsă de Wittgenstein în discuția lui despre încercarea de a descrie limbajul unui joc în termenii unui alt joc. Vezi *On Certainty*, New York, Harper and Row, 1969, para. 108 & *passim*.

adulților. Nu este vorba doar de vulnerabilitatea lui fizică, ci și de labilitatea lui emoțională și comportamentală, care îl fac să fie ceea ce Merleau-Ponty a descris ca „polimorf”, nici „un «altu» absolut”, nici un „«același» cu noi”³⁷. El abia ce descoperă sau abia ce a descoperit moartea, mai întâi pe cea a altor ființe vii, și, abia apoi, îi răsare în minte, logica insurmontabilității proprii morții. El abia descoperă crima, războiul, delincvența și poliția, furtul, catastrofa naturală, răul intenționat, cruzimea umană (inclusiv pe a sa) și propria vulnerabilitate la durerea fizică și emoțională. El abia ce achiziționează jocurile de limbaj adulte care interpretează limitele cauzei și ale efectului, definiția a ceea ce este viu și a ceea ce nu este, granițele dintre sine și celălalt, și metafizica relației cu propriul corp.

Modul în care copiii se raportează la timp pare să nu fie identic cu cel al adulților – nu există același echilibru între timpul obiectivat și timpul trăit ca cel pe care l-a impus adulții. Puternicele porniri ale copiilor de a atinge lucrurile, modul lor intrinsec de folosire în joacă a mediului lor fizic, atenția surprinzătoare acordată detaliilor, labilitatea lor emoțională uneori dramatică, forma lor difuză sau „polimorfă” de sexualitate – toate acestea și multe altele încep, pe măsură ce le acordăm atenția necesară, să arate diferențe subtile, care se adună într-o modalitate de viață similară și totuși diferită de cea a adulților. O recunoaștem, o găsim chiar în sinea noastră, însă, cu toate astea, o găsim străină, uneori, chiar tulburătoare. Unele dintre aceste diferențe au de-a face cu factori organici, cum ar fi mediul neuronal al creierului, altele cu experiența sau cu lipsa ei și altele cu perspectiva culturală și istorică asupra lumii. Perspectiva culturală și istorică asupra lumii poate fie să evidențieze diferențele biologice și de maturizare între copii și adulți, fie să le minimalizeze, în funcție de locul și modul în care tragem linia de demarcație între „copil” și „adult”. Constatăm, de exemplu, că adulții medievali împărțeau mai multe caracteristicile ale copiilor dintre cele pe care le-am menționat mai sus, spre deosebire de adulții moderni.³⁸ Dar, oriunde am trage linia, diferențele sunt vizibile.

³⁷ Merleau-Ponty, „Methode en Psychologie de L'Enfant”, p. 111.

³⁸ Acest argument este susținut în trei moduri diferite de Johan Huizinga, *The Waning of the Middle Ages*, Norbert Elias, *The Civilizing Process* și Philippe Aries, *Centuries of Childhood*.

Indiferent care sunt factorii cauzali declanșatori ai acestor diferențe, și indiferent dacă e vorba despre diferențe de grad sau de tip – sau ceva din ambele –, aceste diferențe au un rol concret în mediul de viață uman. Ele produc conflicte, neînțelegeri, încântare, uimire, venerație, frustrare, furie, atașare etc. Între adulți și copii, în cumva același mod în care două culturi similare ar putea avea diferențe (spre exemplu, spaniolă și italiană) sau două culturi similare ar putea avea similitudini (spre exemplu, african-americană și tribal-africană) și totuși niciodată nu s-ar putea spune cu adevărat ce anume e similar și ce e diferit. Această ambiguitate a diferenței și a similarității dintre mediile de viață ale copiilor și cele ale adulților ne arată fără dubiu ceea ce Alfred Schutz numea „dificultatea dialectică” ce apare în încercările de înțelegere reciprocă. Trecerea dintr-o „provincie a sensului” în alta poate fi făcută doar prin ceea ce el descrie ca fiind „un «salb», [...] un șoc anume, care ne obligă să depășim limitele acestei provincii [adulte] «finite» a semnificației și să mutăm accentul realității pe o alta”³⁹. Acest lucru este greu de realizat fiindcă diferența dintre cele două provincii ale semnificației poate varia în funcție de perioada culturală și istorică. Într-o epocă sau într-o cultură în care nu a apărut o distanță semnificativă între copii și adulți – așa cum vom vedea că este considerat cazul Europei de până în zorii modernității – nu prea exista un salt care să poată fi făcut. Factorii care au contribuit la deschiderea acestei distanțe în Occident – împreună cu implicațiile pentru dezvoltarea culturală pe care această distanță o reprezintă – vor fi analizați mai târziu.

„Dificultatea dialectică” despre care vorbește Schultz este, de fapt, acea dificultate pe care hermeneutica, sau teoria interpretării – care este o teorie a dialogului – își propune să o depășească. Hermeneutica era, inițial, despre interpretarea textelor, dar ea a apărut dintr-o situație analoagă relației adult – copil: oamenii încercau să înțeleagă texte scrise într-o epocă istorică ce devenise îndepărtată și chiar stranie pentru epoca lor. Cu alte cuvinte, situația hermeneutică începe atunci când noi (adulții) ne confruntăm cu un text (copilul) de care ne-am distanțat, ceea ce produce un tip de relație în care ne întâlnim atât cu familiarul, cât și cu straniețatea, dar și cu un anumit

³⁹ Alfred Schutz, „On Multiple Realities”, în *Collected Papers*, vol. 1, I. Schutz, ed., The Hague, Martinus Nijhoff, 1967, p. 231.

nivel de alienare și de înțelegere greșită.⁴⁰ Dacă lucrurile n-ar sta așa, procesul interpretativ nu ar mai putea avea loc. „Scopul întregii hermeneutici”, conform lui Paul Ricœur, „este de a te lupta împotriva distanței culturale și a alienării istorice. Interpretarea aduce împreună, egalizează, aduce în contemporan și face similar”⁴¹. La fel ca saltul schutzian, interpretarea trebuie, spune Hans-George Gadamer, „să traverseze abisul conștiinței istorice”⁴². Așa cum există un abis între noi și trecutul nostru istoric, la fel de bine există un abis potențial între individ și copilăria sa.

Uitarea este contextul constant al experienței finitudinii și tot uitarea cea care produce distanța dintre adult și copil. Hermeneutica operează într-un spațiu al diferenței nu doar între cititor și text, ci și între subiect și obiect. Ea este dialogică în sensul că cititorul/subiectul se plasează pe sine în interiorul aceluia spațiu al diferenței, în ceea ce Martin Buber numea „actualitate”, adică „participarea la o ființare care nu este nici doar o parte a lui, nici doar în afara lui”⁴³, și își asumă ca sarcină interogarea acestui „între”. Relația hermeneutică este cu atât mai relevantă pentru relația adult – copil deoarece ea neagă, prin însăși structura sa, posibilitatea stării de obiectivitate proprie teoriei modernistă. Ea propune o trecere dincolo de mitul occidental al obiectivității, fiindcă, pentru teoria interpretării, o știință liberă de prejudecată este imposibilă. Există întotdeauna un set de pre-judecăți – un orizont cultural-istoric – prin intermediul cărora vedem textul-celălalt. Nu e doar un orizont cultural-istoric, ci și o situație ontologică, pe care Ricœur o descrie ca „apartenere”. „Subiectul presupus autonom și obiectul presupus advers”, insistă acesta, sunt, de fapt, doi termeni ai unei „relații anterioare de incluziune” care îi cuprinde pe amândoi.⁴⁴ Prin intrarea subiectului în dialog cu obiectul, nu prin izolarea acestuia din urmă în construcții teoretice, apare înțelegerea. Ca atare, hermeneutica este mai degrabă

⁴⁰ Vezi Robert Bernasconi, „Bridging the Abyss: Heidegger and Gadamer”, în *Research in Phenomenology*, vol. XVI, 1986, pp. 1-24.

⁴¹ Paul Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, trans. & ed. J.B. Thompson, Cambridge University Press, 1981, p. 185.

⁴² Hans-Georg Gadamer, *Reason in the Age of Science*, trans. F. G. Lawrence, Cambridge, MIT Press, 1986, p. 98.

⁴³ Martin Buber, *I and Thou*, trans. Walter Kaufmann, New York, Scribner's, 1970, p. 113.

⁴⁴ Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, p. 105.

o teorie ca afinitate și participare, decât ca distanțare și dominare. Ea se opune ideii că, prin supunerea naturii – în acest caz, sub forma copilului – la construcții matematice/statistice, natura poate fi cunoscută altfel decât parțial.

Pentru relația dialogică este fundamental ca, în actul cunoașterii, cunoscătorul să fie înlocuit de cunoscut. Prin deschiderea individului față de obiect și față de diferitele sale semnificații, individul ajunge nu doar la o nouă înțelegere a obiectului, ci și la o nouă înțelegere de sine. Nu există nicio viziune de ansamblu care să ne permită să surprindem dintr-o singură privire obiectul în întregimea sa, nici măcar contextul său complet, ci doar orizontul desfășurării relației și disciplina dialogului. „A înțelege”, zice Ricœur, „nu înseamnă proiectarea individului în text [citește «copil»], ci expunerea acestuia față de text; înseamnă să primești un sine crescut prin apropierea lumilor propuse, pe care interpretarea le devoalează”:

Să apropii înseamnă să faci ca ceea ce era străin să devină propriu. Ceea ce este apropiat este, într-adevăr, materia textului. Dar materia textului îmi devine proprie doar dacă mă dez-apropii de mine însumi pentru a lăsa materia textului să fie. Așadar, fac schimb între mine, stăpân al sinelui său, cu sinele, discipol al textului [...]. Această radicală și ultimă formă a distanțării este ruina pretenției egoului de a se constitui pe sine ca origine ultimă.⁴⁵

Această mișcare de distanțare și apropiere în întâlnirea cu textele este direct analoagă cu ceea ce se întâmplă atunci când adultul se angajează în dialog hermeneutic cu copiii. „Fuziunea orizonturilor” care rezultă – pentru a folosi binecunoscuta expresie a lui Gadamer – implică ceea ce el numește un „moment de negativitate” în fața unei alte forme de viață sau a altui mod de a ființa în lume.⁴⁶ Acest lucru este echivalent cu noțiunea lui Ricœur de dez-apropiere a sinelui (adult) pentru a lăsa ca „materia textului” formei de viață a copilului să existe. Ar putea fi, de asemenea, descris ca o retragere a proiecției pentru a lăsa ca fenomenul formei de viață a copilului să apară. Înseamnă să intri în provincia semnificației a ceea ce Aristotel a numit *thaumazein*, sau „uimire”, în fața „textului” copilului. În uimire,

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 143, 113.

⁴⁶ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, New York, Crossroad, 1975.

lumea stereotipă a proiecției este oprită pentru moment, iar lucrurile par să se desfășoare pentru prima oară.

Apropierea copilului-text care urmează momentului de negativitate este, de asemenea, și o eliberare: „Prin faptul că se lasă purtat către referința textului, egoul se dezbracă pe sine de sine.”⁴⁷ Pentru adultul aflat în relație hermeneutică cu copilăria, aceasta are o putere revelatorie. Ea aduce o nouă înțelegere de sine, care include, cel puțin, o înțelegere a copilului ca fenomen pozitiv – un interlocutor real, un altul complet dezvoltat. Sinele adult, astfel îmbogățit de apropierea formei de viață a copilului, este un sine căruia copilăria îi vorbește mai coerent despre locul său în ciclul vieții decât înainte; corelativ, sinele începe procesul re-apropierii propriei copilării într-o mai mare măsură.

Apropierea adultă a copilăriei înseamnă, de asemenea, apropierea unei noi și redescoperite forme de cunoaștere. Prin dialogul meu cu copiii și copilăria, mi se oferă un nou model de lectură a experienței. Gadamer asociază această apropiere cu *anamnesis* platonice sau „reamintirea”⁴⁸, în sensul că „ceea ce este cunoscut în evenimentul înțelegerii devine prezent din nou, dar nu ca simplă regăsire sau repetare a unei actualități trecute”⁴⁹. Mai degrabă, e vorba despre un eveniment spre care noi suntem atrași continuu și care niciodată nu este pe deplin clarificat, într-o eventuală ultimă înțelegere. Caracteristica fuzionării orizonturilor dintre adult și copil este aceea că, la fel ca în toate relațiile dialectice, finalmente, „tensiunea dintre celălalt și sine însuși este de insurmontabilă. [...] Prima interpretare la îndemână este recunoașterea faptului că această sarcină nu se termină niciodată. [...] Tocmai ideea unei interpretări definitive pare a fi intrinsec contradictorie. Interpretarea este mereu în desfășurare,”⁵⁰ Fuzionarea orizonturilor nu este niciodată completă.

Hermeneutica relației adult – copil este un exemplu primar, arhetipal al „aparținerii” dintre subiect și obiect și, de fapt, pune sub

⁴⁷ Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, p. 191.

⁴⁸ Pentru o explicație despre *anamnesis*, vezi Hans-Georg Gadamer, *The Idea of the Good in Plato and Aristotle*, trans. Christopher Smith, New Haven, Yale University Press, 1986, pp. 53-59.

⁴⁹ James Risser, „Hermeneutic Experience and Memory: Rethinking Knowledge as Recollection”, în *Research in Phenomenology*, vol. XVI, 1986, p. 41.

⁵⁰ Gadamer, *Reason in the Age of Science*, pp. 105-108, *passim*.

semnul întrebării primatul subiectului individual. Ea acționează pentru a demistifica noțiunea de conștiință adultă autonomă, separată, dar și noțiunea de aduțete ca stagiū final de dezvoltare. De asemenea, ea este o hermeneutică a reamintirii – o restaurare, o reapropriere a semnificației copilăriei pentru întreg ciclul vieții și o „revelare de noi moduri de a fi” – de noi capacități de cunoaștere a sinelui prin expunerea noastră la „textul” copilului.

Chiar și ideea de a privi copilului mic ca pe un text – la nivel superficial o foarte improbabilă analogie probabil – își are confirmarea în perspectiva modernă nu doar asupra mitului și a literaturii, ci chiar și a inconștientului care ar fi structurat precum limbajul. Acest lucru este adevărat în special în cazul copilăriei timpurii, în sensul că formele sale de viață sunt relativ nereflexive, involuntare și spontane – adică expresii mult mai directe ale structurilor inconștiente. Forma de viață a copilăriei timpurii poate fi înțeleasă ca o inscripționare a existenței însăși, adică precum un text uman cu anumite trăsături universale, pe care le găsim de-a lungul istoriei și culturii. Copilul mic, încă nu pe deplin conștient că este prezent pentru sine dintr-un loc aflat dincolo de sine însuși, care contorizează timpul și marchează locul, este prins în prima lui copilărie ca într-un vis. Perioada de până la vârsta de șase sau șapte ani este, de regulă, una în care, după cum zicea Herbert Read în memoriile sale, „aveam impresia nu atât de mult că trăiam, cât că eram trăiți de forțe din afara noastră, de vânt și de copaci și de nori mișcători, și de toate motoarele mobile ale lumii noastre aflate în expansiune”⁵¹. Am putea chiar caracteriza copilăria timpurie, într-un fel, ca pe o formă de viață universală, originară. Gaston Bachelard, în marea sa meditație asupra copilăriei, s-a referit la ea ca la un „izvor al ființei” – „o copilărie anonimă, un adevărat prag al vieții, viață originară, viață umană originară”⁵².

Caracteristicile universale ale formei de viață a copilăriei timpurii sunt, posibil, exprimate cel mai dramatic în arta și joaca copiilor, dar sunt prezente pentru noi, mult mai direct, ca structuri lingvistice, perceptiv, cognitive, afective și relaționale. Simțim vulnerabilitatea și labilitatea acestei forme de viață, la fel și frumusețea și teroarea

⁵¹ Herbert Read, *The Innocent Eye*, New York, Henry Holt, 1947, p. 7.

⁵² Gaston Bachelard, *The Poetics of Reverie*, pp. 114, 125.

legate de ea, ca și cum a fi copil mic ar însemna să fii mereu într-o situație pe fugă. Această nemijlocire surprinzătoare este surprinsă de Rilke în poemul „Copilărie”, atât în evocarea „timpului miraculos”, când „străzile scânteiază și răsună, toate fântânile țâșnesc din piațete”, cât și în „durerea fără de sens [...] vis [...] spaimă [...] abis fără fund” ale anonimatului copilăriei. Copilul mic, îngenunchind lângă „mărețul gri iaz”, forțat de ceva ce el încă nu recunoaște ca fiind el însuși „să cugete despre mica față palidă care s-a ivit din apă, scufundându-se”, este, alternativ, eliberat și încarcerat de anonimitatea personală și umanitatea universală a copilăriei.⁵³

Forma de viață a copilăriei timpurii a reprezentat un mare interes pentru Merleau-Ponty deoarece, pentru el, aceasta era forma de „viață originară”, o viață trăită mult mai aproape de unitatea subiect – lume prezentă în percepție. El a caracterizat această unitate anterioară reflecției în mai multe feluri: ca pe un „cogito tacit” și *ouverture au monde* sau „deschidere la lume”, ca pe o fundamentală „intimitate între vedere și vizibil” și, în formularea sa finală, ca fiind o „ființare sălbatică”. Dacă, așa cum afirmă el, „corpul aparține ordinii lucrurilor, din moment ce lumea este carne universală”⁵⁴, caracteristicile perceptuale, noetice și afective ale copilului mic sunt textul scris de carnea universală, iar acest text este cel pe care suntem preocupați să-l interpretăm în dialogul nostru cu forma de viață copil. Sarcina este să îl interpretăm, dar nu ca și cum l-am descifra – de parcă ar fi un cod pentru ceva ce, printr-o incantație, am putea traduce în percepția, cogniția, afectul sau relația adulte – nici reductiv, ca și când ar fi fața umană accidentală a unui proces non-uman de dezvoltare organică [*organismic*]. Aceste două interpretări sunt posibile și probabil chiar necesare pentru a avea o perspectivă aproximativ completă. Dar noi, mai degrabă, ar trebui s-l interpretăm ca pe un text narativ sau poetic – reprezentarea vieții imaginative involuntare a copilului, care îmi arată mie, adultul, ceea ce Ricœur numește „noi posibilități de a fi în lume deschise în interiorul realității cotidiene”. Pentru mine, interpretul adult al copilăriei, textul formei de

⁵³ Rainer Maria Rilke, *Selected Works*, trans. Robert Bly, New York, New Directions, 1967.

⁵⁴ Maurice Merleau-Ponty, *The Visible and the Invisible*, trans. Alphonso Lingis, Evanston, Northwestern University Press, 1968, p. 137. Vezi și *Phenomenology of Perception*, trans. Colin Smith, London, Routledge and Kegan Paul, 1962.

cunoaștere copil este o redescoperire a realității, o „variațiune imaginativă [...] a realului [adult]”⁵⁵.

Pornirea adultă de reapropriere și variațiune imaginativă este adeseori exprimată în jocul artei și al literaturii, al mitului, al simbolismului religios și al iconografiei. Mișcarea hermeneutică a reamintirii este o temă de mult timp prezentă, cel puțin în tradiția occidentală, a dezvoltării psihologice și spirituale adulte. Copilul este un simbol central pentru această temă, care, în religie și psihanaliză, reprezintă povestea arhetipală a unei unități originare, urmate de un drum necesar către dezbinare sau „cădere”, urmat de căutarea recuperării acelei unități pierdute, la un nivel superior. Această poveste este o paradigmă-cheie, nu doar pentru dezvoltarea adultă, ci și pentru evoluția practicilor educaționale și a celor de creștere a copilului deoarece, prin considerarea dezvoltării adulte optime ca fiind, într-un fel sau altul, o reapropriere a copilăriei, aceasta leagă procesul dezvoltării adulte de relația noastră cu copilul real, copilul din fața noastră, fie el fiu sau fiică, student sau prieten.

Copilul din fața noastră: educație, parenting și evoluția subiectivității

Obiectivismul, orice formă ar lua, este modelul teoretic specific și inevitabil de educație ca simplă reproducere culturală, deoarece el rămâne ignorant, din punct de vedere strategic, față de propriile sale credințe fondatoare – o ignoranță posibilă prin amestecul incalculabil de „simț comun” și scientism. El este un tip de teorie de forță și violență, indiferent dacă acea violență are loc la nivel personal sau structural, și indiferent cât este ea de demolită de prezența unor persoane care acceptă dialogul și care încearcă, în mod naiv, să o limiteze, sau pur și simplu să supraviețuiască structurilor instrumentale pe care obiectivismul le creează și întreține. El este un sistem structurat conform ideologiei adulteții. Cu toții suntem familiarizați cu forța care impregnează structurile lumii noastre⁵⁶ –

⁵⁵ Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, p. 142. Vezi și *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, Fort Worth, Texas Christian University Press, 1976.

⁵⁶ Pentru o descriere pe larg a fenomenului forței vezi Simone Weil, „The Iliad: The Poem of Force”, în Alasdair McIntyre, ed., *Revisions*, Terre Haute: Notre Dame University Press, 1974.

dar dacă o consideram inevitabilă în lumea educației și a creșterii copilului înseamnă că împiedicăm unul dintre contextele posibile pentru transformarea lumii în lumina a altceva decât forță.

Hermeneutica copilăriei necesită o formă de educație bazată pe dialog, în formularea căreia dezvoltarea și „mersul înainte” (*educare*) ale adultului și, la fel de bine, ale copilului sunt implicite. Ceea ce noi am numit „școală”, cel puțin de la începutul școlarizării universale, obligatorii, este, în marea majoritate a cazurilor, un loc al reproducției – o mașinărie prin care este înscris în corp și în discursul copilului violența codificată a unei societăți al cărei motor principal este forța. În limbajul educației dialogice, „școala” este, dimpotrivă, un colectiv adult – copil, un loc pentru remodelarea conduitei și înțelegerii de sine a adultului prin dialogul cu impulsul de viață a copilului, pe cât este și modelarea impulsului de viață a copilului în acea conduită asociată cu adultetea.⁵⁷ Ea este un spațiu al reconstrucției reciproce prin forme de viață ale comunității, a cărei principală grijă este reconstrucția intergenerațională, prin planificare și investigare, a filosofiei, artei, științei și politicii. Scopul său social extins este formarea nu a raționalității, ci a rațiunii [*not rationality but reason*], în sensul în care raționalitatea este obiectificatoare, monologică și constrângătoare, în timp ce rațiunea este bazată pe reciprocitate, intersubiectivitate, dialog și negociere.

O astfel de școală presupune înțelegerea educației ca experiment social în desfășurare, unde copilul întâlnește adultul în interesul transformării mutuale. Că se întâmplă tocmai opusul – că școala tradițională este locul în care legea este înscrisă în carne, în care posibilitatea este întreruptă și tăiată, în interesul eficienței, și „potrivită” normelor și modelelor existente – nu este un motiv să comiți un sofism genetic, așa cum fac majoritatea educatorilor practicanți, și să presupui că, dacă așa stau lucrurile, așa ar trebui să fie sau că nu pot fi altcumva. Educația nu este singura instituție occidentală care trudește în slujba unor structuri de dominare mai mari, care își trădează continuu posibilitățile. Avem, comparativ, puține modele de educație ca experiment social în comunitatea intențională a colectivității adult – copil și multe dintre ele, fiindcă sunt formate din

⁵⁷ Pentru o discuție despre adultete, copilărie și conduită vezi John Dewey, *Human Nature and Conduct*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988 [1922].

„ceilați excluși” din cadrul establishmentului educațional, sunt cazuri-limită.

Ideologia adulteții – dacă urmăim punctul de vedere al psiho-istoricului Lloyd deMause asupra evoluției modelor de creștere a copilului în direcția „empaticului”⁵⁸ – este deja în plină deconstruire și, probabil, a fost încă de când Jean-Jacques Rousseau a început să scrie *Émile*, dacă nu chiar înainte, în clasele mijlocii superioare britanice din secolul al XVII-lea.⁵⁹ Faptul că școlile nu au fost în avangarda acestei evoluții arată că ele au fost fondate, la începutul perioadei moderne, pentru a funcționa ca mecanisme ale reproducerii sociale și ale controlului statal⁶⁰ – suspiciune confirmată pe larg de analiza lui Michel Foucault despre apariția „disciplinei” la sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea⁶¹ –, iar situația se va schimba doar sub influența unor schimbări mult mai mari și din afara lor. Deși ar fi naiv să căutăm un model al schimbării sociale profunde care să depindă de orice, dar nu de influențele multiple în interacțiune reciprocă, fisura care a fost făcută în înțelegerea de sine a adultului din occidentul postmodern este probabil cea mai promițătoare – și cea mai volatilă – dintre cele cinci variabile implicate în schimbarea majoră și menționate mai sus, pentru deconstrucția adulteții ideologice și decolonizarea educației. Fiindcă modul în care adulții se înțeleg pe ei înșiși și structura, limitele și posibilitățile proprii lor subiectivități este cel care determină cum înțeleg ei copiii și copilăria.

Subiectivitatea adultă postmodernă funcționează sub o serie de influențe care acționează pentru a deconstrui ideologia adulteții. Conceptul originar pentru noțiunea occidentală de subiect adult, stipulat clar de Platon în tratatul său utopic *Republica*, nu doar că exclude copilăria pe de-a-ntregul – pe care Platon pare s-o fi înțeles

⁵⁸ Lloyd deMause, „The Evolution of Childhood”, în deMause, ed., *The History of Childhood*, New York, Harper Torchbooks, 1974. Vezi și David Kennedy, „Empathic Child Rearing and the Adult Construction of Childhood: A Psychohistorical Look”, în *Childhood*, vol. 5, nr. 1, februarie 1998, pp. 9-22.

⁵⁹ Lawrence Stone, *The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800*, ediție prescurtată, New York, Harper, 1979.

⁶⁰ Carmen Luke, *Pedagogy, Printing, and Protestantism: The Discourse on Childhood*, Albany, State University of New York Press, 1989.

⁶¹ Michel Foucault, *Discipline and Punish*.

în mod implicit ca pe un soi de diformitate a sinelui –, dar e fondat pe relații ierarhice și de dominație interioare. Descrierea sa seminală a caracterizat sinele ca fiind alcătuit din trei elemente sau dimensiuni – apetit, voință, sau voință, și rațiune –, care, pentru a funcționa optim, necesită dominarea primelor două elemente de către ultimul, care este și cel mai mic. Apetitul trebuie să pice sub conducerea voinței, iar voința, sub cea a rațiunii, sau consecința este haosul personal și social.⁶² Concepția lui Platon este una statică, ierarhică – cel puțin din poziția noastră din istoria subiectivității –, care definește adulțea optimă (adică, sinele de succes) ca pe o structură de dominație direct analoagă structurii de clasă tripartite indo-europene, a regalității, armatei și țărănimii.⁶³ Acest model al sinelui a călătorit în Occident prin tradițiile stoică și creștină, și a fost transformat într-o ontologie duală radicală în modernismul timpuriu, prin *res cogitans* și *res extensa* ale lui Descartes. Nu doar că aceasta este o concepție coercitivă a formării de sine, dar, de la Platon și până azi, ea îi forțează pe copii – pe care îi caracterizează ca dominați în mod natural de apetit și voință încăpățânată – să fie în poziția ființelor haotice, chiar monstruoase, care au nevoie de o disciplină anume pentru a echilibra cu succes dimensiunile sinelui.

Probabil că cel mai influent model occidental al subiectivității de după cel al lui Platon – cel al lui Freud – deconstruiește această ierarhie și plasează elementele sinelui nu doar într-o relație mult mai complexă, ci chiar într-una dialogică sau chiar dialectică.⁶⁴ Există încă o politică interioară a sinelui la Freud, dar e o politică în care ambiguitatea și influența mutuală și chiar interpenetrarea elementelor contradictorii predomină. Relațiile ierarhice sunt reinterpretate ca relații ale refulării, înlocuirii și sublimării – niciuna dintre ele nu presupune vreo stăpânire conștientă a vreunui element de către un altul, sunt mai degrabă negocieri fluide – iar posibilitatea influențelor culturale de a minimiza refularea este cel puțin recunoscută.⁶⁵ Cel

⁶² Plato, *Republic*, trans. F. M. Cornford, London, Oxford, 1941.

⁶³ Georges Dumézil, *The Destiny of the Warrior*, University of Chicago Press, 1970.

⁶⁴ Pentru o prezentare pe scurt a teoriei lui Freud în propriile lui cuvinte, vezi *The Ego and the Id*, trans. Joan Riviere, New York, Norton, 1960.

⁶⁵ Doar implicit recunoscută la Freud, dar analizată de N. O. Brown, *Life Against Death*, Middletown, Wesleyan University Press, 1959 și Herbert Marcuse, *Eros and Civilization*, Boston, Beacon Press, 1966.

mai important, cu privire la creșterea și educația copilului, modelul lui Freud duce la redefinirea ciclului de viață uman ca fiind multi-liniar, mai degrabă decât uni-liniar: toate fazele ciclului sunt reprezentate în fiecare ciclu, fie – așa cum ne-a arătat Erik Erikson – ca prefigurare sau ca reconstrucție.⁶⁶ Această schimbare arată că copilăria este înțeleasă acum ca un aspect permanent sau peren al adulteții, o dimensiune a subiectivității cu care adultul este într-un dialog continuu de-a lungul întregii sale vieți.

Acest dialog din interiorul subiectivității adulte îl distinge pe părinte sau pe profesor ca „hermeneut” de cel pentru care copilăria încă reprezintă un aspect îngropat sau nedescoperit al sinelui. În semiotica intersubiectivității, tipul relațiilor cu copilul de dinaintea mea este legat de tipul relațiilor cu copilul ce încă sunt, cu care alte dimensiuni ale individualității mele sunt într-un proces continuu de reconstrucție dialectică. Ca subiect în proces, pentru care schimbarea și dezvoltarea sunt condiții înseși ale subiectivității, și care nu are niciun punct terminus al dezvoltării dincolo de un orizont al integrării supreme în continuă îndepărtare, copilul care încă sunt vine să reprezinte promisiunea unui sine care este o structură permeabilă, deschisă transformării dialectice și mai puțin predispus la rutina împământenită a subiectivității adulte. Această trecere vertiginosă de la un sine văzut ca structură închisă, la un sine văzut ca structură deschisă în occidentul postmodern nu este pierdută din vedere nici de către apărătorii săi, nici de către criticii săi conservatori. Politicile subiectivității sunt importanța ascunsă a războaielor culturale din zilele noastre, iar școala a devenit un câmp de luptă strategic – poate chiar, pentru moment, mai important din punct de vedere strategic decât familia, fiindcă acesta este locul unde copiii sunt inițiați în formele intersubiectivității culturii ca întreg.

Chestionarea copilăriei înseamnă chestionarea adulteții, iar chestionarea adulteții înseamnă reconsiderarea scopurilor, proceselor și a valorilor fundamentale ale ciclului vieții – care înseamnă, la rândul său, reconsiderarea relațiilor noastre reciproce, atât individuale, cât și colective, fie ele economice, politice sau sexuale. Copilăria reprezintă punctul de convergență acestor reconsiderări și semnifică

⁶⁶ Vezi Erik Erikson, *Childhood and Society*, second edition (New York: Norton, 1963), Chapter 7, “Eight Ages of Man.”

posibilitatea mereu recurentă de transformare socială și culturală. Reprimarea acestei posibilități înseamnă reprimarea propriilor noastre posibilități ca specie și a capacității noastre de reconstrucție. Capitolele care urmează conduc această posibilitate de-a lungul mai multor linii de anchetare – istorică, mitică, artistică, literară, psihanalitică și, finalmente, educațională. Ceea ce apare din interacțiunea lor este, simplu spus, o schiță de evoluție culturală bazată pe relația în evoluție adult – copil. La nivel biologic, fenomenul neoteniei – copilăria prelungită a speciei umane – poate fi considerat a fi ingredientul-cheie al acelei evoluții, deoarece el reprezintă flexibilitatea speciei. Argumentul meu se învârtă în jurul asumției că lumea trăită a copilăriei este spațiul deschis pentru transformare culturală din cadrul experienței umane; și că, pe măsură ce copiii li se va acorda tot mai mult statutul de interlocutori pe deplin dezvoltați ai adulților, spațiul va înflori în moduri care au fost suprimate în mod definitoriu până acum, iar experiența umană, oricât de încet, se va schimba pentru a permite – după cum a zis poetul și filosoful romantic Samuel Taylor Coleridge, în momentul descoperirii copilăriei de către Occidentul modern – ca fiecare dintre noi să „poarte sentimentele copilăriei spre puterea adulteții”⁶⁷.

⁶⁷ Charles Taylor Coleridge, *The Friend*, vol. I, în *Collected Works*, Barbara Rooke, ed., Princeton University Press, 1969, pp. 109-110.

Sociologia copilăriei. Fetele și băieții ca actori sociali

Traducere de Adina Mocanu

Introducere

Secolul XX a adus cu sine o creștere a interesului față de condițiile de viață ale copiilor, preocupare care s-a materializat prin promulgarea Convenției privind Drepturile Copilului (în continuare „CDC” sau „Convenția”) de către ONU în 1989. Chiar dacă se observă o creștere a protecției pe care societatea o acordă fetelor și băieților, în practică există anumite contradicții în modul în care aceștia sunt tratați, având în vedere că nu le este permisă o participare totală la viața societății în care trăiesc și nici nu se ține cont de părerile lor atunci când sunt direct implicați. În această perioadă istorică, în special în sociologie, sunt foarte puține lucrări publicate care să aibă în centru copiii ca categorie socială.

Conceptul de copilărie e destul de complex nu doar la nivel social, ci și din punct de vedere etimologic. Conform Real Academia de la Lengua Española (RAE), termenul *infancia*, „copilărie”, provine din latinescul *infantia*, al cărui prim sens face referire la incapacitatea de a vorbi, *infans* fiind „cel care nu are voce”. Astfel, pentru RAE, *infancia* este definită ca: a) perioada vieții de la naștere până la pubertate; b) totalitatea copiilor de o anumită vârstă; c) primul stadiu al unei vieți după naștere sau formare. Pe de altă parte, RAE definește *infante* astfel: a) copilul care încă nu a împlinit vârsta de șapte ani; b) părintele regelui care, pe filieră dinastică, obține titlul de

infante/infanta; c) fiecare dintre copiii legitimi ai regelui, în afară de primul născut.

Wasserman (2001: 61) subliniază că termenul *infancia* provine din latină, de la *in-fandus*, „care nu vorbește” sau „nu e legitim să ia cuvântul”. Autoarea menționează totodată că „infante” se folosește pentru a denumi băiatul regelui care urmează la tron, pe linia de succesiune, dar care nu poate să fie moștenitor, atât timp cât primul născut – moștenitorul de facto – trăiește. De aceea, din punct de vedere etimologic, termenul *infancia* face referire, de fapt, la cei cărora nu le este permis să vorbească, și nu la cei care nu o pot face din cauza vârstei (Wasserman, 2001: 61).

Conform RAE, spaniolele *niño*, „copil”, și *niña*, „copilă”, își au originea în vorbirea infantilă sau în onomatopeea *ninno*, care se referă la cel din *niñez* („copilărie”), cel care are puțini ani, cel care are puțină experiență sau cel care acționează fără să se gândească prea mult sau cel fără griji, printre altele. Iar *niñez* e definită de RAE ca: a) perioada din viața unui om de la naștere până la pubertate – același înțeles ca *infancia*, „copilărie”; b) începutul sau prima parte a oricărui lucru; c) copilăresc, acțiune proprie copiilor. Atât *infancia*, cât și *niñez* trimit la perioada fundamentală a primilor ani de viață. Pentru Wasserman (2001: 61), termenii *niño* și *niña* au numeroase sensuri, deși se referă, în general, la condiția persoanelor foarte tinere sau care se află într-o poziție de subordonare socială (servitute). De pildă, *niña* înseamnă totodată „pupilă”, care provine, la rândul său, din latinescul *pupilla*, adică o orfană aflată în grija unui tutore.¹

Din punct de vedere sociologic, Gaitán (2006b) înțelege *infancia* ca pe o condiție socială definită de o construcție culturală și istorică determinată și caracterizată de relații de putere, iar fetele și băieții ar fi grupul de persoane sau subiecții sociali care se dezvoltă în acest spațiu.

Înainte de toate, vom face o scurtă trecere în revistă a modurilor în care copilăria a fost înțeleasă sau definită în sociologie, analizând

¹ În Imperiul Roman, *infantia* dura de la naștere până la 7 ani, *pueritia*, de la 7 ani până la 12 în cazul fetelor și până la 14 în cazul băieților, iar *adulescentia* de la 12 sau 14 până la 21 de ani. De la această vârstă o persoană devenea completă și intra în perioada numită *iuventus*, care ținea până la 50 de ani. Etapa de la 50 până la 72 de ani era numită *gravitas*, iar de la 72 până la moarte, *senectus* (Wasserman, 2001).

critic conceptul de copilărie folosit de sociologii clasici, precum Durkheim și Parsons, dar și de cei contemporani, cum ar fi Berger și Luckmann. De asemenea, vom prezenta principalele premise teoretice ale așa-numitei „sociologii a copilăriei” prin revizuirea abordării structurale, constructiviste și relaționale, conform clasificării făcute de Gaitán (2006b). În cele din urmă, vom arăta principalele contribuții și provocări din această perspectivă în ceea ce privește studiul copilăriei moderne.

I. De la copilăria în sociologie la o sociologie a copilăriei

Ca unitate de analiză, copilăria continuă să fie un obiect de cercetare destul de problematic în sociologie, întrucât cercetarea sa a făcut parte, în general, din studiile despre familie – ca instituție socială – și despre educație – ca instrument de reproducere a ordinii sociale prin intermediul subordonării noii generații. Potrivit lui Gaitán (2006b: 15) și lui Rodríguez (2007: 22), studiile sociologice s-au ocupat indirect de fete și de băieți, într-un mod instrumental. „Sociologia copilăriei” are aceleași interese teoretice și metodologice ca „sociologia tinereții” – ca sociologia bazată pe studiul generațiilor – și face parte cu precădere din *childhood studies*, sau „studiile despre copilărie”, un domeniu de studii multidisciplinare, printre care sociologie, istorie, antropologie, asistență socială și geografie (Qvortrup et al., 2009).

1.1. Copilăria în abordările sociologice clasice

Din cauza lipsei de autonomie a copilului și a teoriilor despre dezvoltarea sa biopsihosocială, copilăria a fost privită ca o etapă sau o condiție presocială, adică o fază de pregătire pentru viața adultă, adevărata viață socială. Se consideră că fetele și băieții se află, de fapt, într-o perioadă de tranziție, pentru a se putea, mai apoi, integra complet în societate, odată ce pierd caracteristicile copilăriei și nu mai sunt văzuți ca ființe infantilizate (Qvortrup, 1987).²

² Jean Jacques Rousseau (1762) susține că fetele și băieții pot fi comparați cu mitul „bunului sălbatic”, pentru că se dezvoltă în acord cu natura, iar îndoctrinarea adulților i-ar putea distruge. Rousseau propune patru stadii de dezvoltare a individului: pruncia, copilăria, copilăria târzie și adolescența (Rice, 1991: 130; Moscoso, 2008: 269).

În această linie de argumentare îl putem situa pe Émile Durkheim, care este interesat de sociologia educației și elaborează o întreagă teorie despre copilărie ca fenomen presocial: „Un teren aproape virgin pe care trebuie să se construiască din nimic și să se pună bazele unei vieți morale și sociale” (Durkheim 1975: 54). Durkheim subliniază nevoia unei pedagogii morale care să educe și să depășească presupusa natură „sălbatică” a subiectului infantil. În această abordare, fetele și băieții sunt văzuți ca „recipiente” goale ale acțiunii adulte (apare ideea de *tabula rasa*) și, prin urmare, este justificabilă necesitatea de a controla această natură „sălbatică” prin intermediul puterii civilizatoare a educației școlare.³

Asocierea copilăriei cu o stare mai apropiată de natură decât de cultură – la fel ca în cazul altor minorități politice, cum ar fi femeile sau grupurile indigene – creează un stereotip generațional, potrivit căruia fetele și băieții sunt ființe inferioare, care trebuie să se afle sub puterea și autoritatea unui adult, considerat rațional și civilizată. Această abordare scoate la iveală un interes deosebit față de mecanismele sociale prin care copiii ajung „să nu mai fie copii”; adică procesul prin care devin adulți educați, civilizați și neinfantili. Prin urmare, accentul este pus mai mult pe rezultat decât pe procesul de școlarizare și pe relațiile de putere care se stabilesc între actori în cadrul acestuia. Durkheim consideră copilăria o etapă de creștere fizică și morală, perioadă în care persoana se pregătește pentru viața socială reală: cea de adult (Qvortrup, 1992, 1994a; Wintersberger, 1994, Gaitán, 2006b: 47; Rodríguez, 2007: 33ff.). Potrivit lui Franzé (2002: 202, 321), educația școlară a avut în vedere, în mod tradițional, acest concept de copilărie pentru a se poziționa ca disciplină „specializată” în copilăria modernă, a cărei capacitate de acțiune se rezumă la un discurs școlarizant și civilizator care pornește de la premisa că subiecții sunt lipsiți de normele de bază de conviețuire în societate.⁴

³ John Locke spunea despre copii că sunt *tabula rasa* și considera că familia îi poate educa prin imitație, repetiție, recompense și pedepse. Le sugera părinților să-și recompenseze copiii pentru fapte bune prin laude și aprobări și descuraja pedepsele fizice, pentru că nu stimulează autocontrolul. Locke a fost unul dintre pionierii behaviorismului modern (Rice, 1991: 130).

⁴ Franzé (2002) revizuieste instituția învățământului pornind de la ideea că construcția socială a copilăriei are ca fundament originea națională sau apartenența etnică, într-o etnografie despre copiii imigranți din școlile de stat din Madrid. Franzé subliniază

Studiile lui Durkheim au influențat ideile lui Talcott Parsons (1959), în special în studiile despre procesele de socializare din cadrul familiei (heterosexuale și nucleare), adică despre „procesul de însușire a modelelor și rolurilor sociale” (Parsons, 1959: 200). Parsons susține că, la început, socializarea trebuie să aibă loc în familie, cu concursul altor agenți, cum ar fi școala și grupul de copii, subliniind că aceasta diferă în funcție de gen, clasă socială și etnie (Parsons, 1959: 218).⁵

Chris Jenks (1996) s-a dedicat analizării interesului lui Parsons față de procesul de socializare la care iau parte copiii, înțeles ca reproducere socială între generații. Potrivit lui Jenks (1996), preocuparea reală a lui Parsons nu sunt, în realitate, copiii – ca grup social –, ci însuși procesul de socializare. În teoria funcționalistă a lui Parsons, fetele și băieții sunt văzuți ca destinatari pasivi ai conținuturilor pe care societatea consideră că este necesar să și le însușească pentru a deveni adulți. Este vorba despre mecanisme care reproduc ordinea socială într-o societate funcționalistă. Din momentul nașterii – și chiar dinainte de naștere, dacă ne gândim la gen –, cerințele și exigențele sunt impuse prin atribuirea unui anumit rol fetelor și a altui rol băieților. Din perspectivă funcționalistă, copilul întruchipează acel „eu” social care participă la procesul de socializare, al cărui obiectiv principal este transformarea unui copil „sălbatic” într-un produs social, care nu este altceva decât o persoană adultă standardizată. În această abordare, copiii sunt percepuți ca metaforă a unui obiect – „buretele” care absoarbe pasiv informațiile în cadrul procesului de socializare. Cu toate acestea, individul nu numai că reproduce ordinea

(2002: 202 și următoarele) că „în imaginarul occidental, copilul este o ființă în tranziție spre maturitate, o ființă incompletă devenită obiectul educației formale sau informale, al educației civilizatoare. Nu este întâmplătoare vechea asociere a copilăriei cu primitivismul (Ariés), fie ea concepută ca o etapă coruptă în viața oamenilor (Freud) sau ca un timp al naivității și bunătății primitive (Rousseau). Limbaajul utilizat în școală – și nu numai – evocă astfel de asocieri de fiecare dată când sunt descoperite categorii de copii «rezistenți» la sancțiunile disciplinare. Ei sunt considerați ființe incomplete (imature, lipsite de personalitate). Sunt ca niște «sălbatici». Cu alte cuvinte, corpuri cu puteri necontrolate care rezistă disciplinei, foarte aproape de starea naturală, rebeli ai controlării manifestărilor corporale.”

⁵ Parsons (1959: 202) semnaleză că copilul învață rolurile și normele sociale prin imitarea unei persoane adulte sau prin identificare cu ea și cu instruirea pe care o oferă. Proces unidirecțional și pasiv, din punctul de vedere al copilului.

socială, ba chiar o recrează, o inovează, o subminează. În fiecare context istoric și spațial, fetele și băieții demonstrează că-și trăiesc copilăria în moduri diferite, deci modalitățile prin care se reproduce ordinea socială se schimbă, socializarea fiind un proces bidirecțional, nu doar de la adult la copil (Rodríguez, 2000, Gaitán, 2006b: 46).

1.2. Participarea copiilor la procesul de socializare

În viziunea funcționalistă, copilăria reprezintă momentul de intrare și de acomodare a fetei sau a băiatului în propria cultură, proces de adaptare similar celui prin care trec, spre exemplu, persoanele care migrează. Dar, din punct de vedere parsonian, subiectul infantil ajunge pe lume fără experiențe culturale, prin urmare poate fi influențat și inspirat de modelele și de valorile specifice acelei societăți. Sistemul social acționează asupra noii ființe și o constrânge în numele ordinii, integrării și corectitudinii urmărite (Parsons, 1959). Socializarea înțeală astfel se caracterizează prin maleabilitatea, sensibilitatea și dependența copilului ca ființă „socializată” de un „socializator”. În această teorie, copilăria este, în esență, pasivă, evaluată în termeni de evoluție: individul se află într-o etapă de creștere pentru a atinge nivelul dorit (maturitatea), momentul în care va fi integrat în societate, o etapă primară, în care nu face încă parte din societatea adultă, ci trăiește într-o lume paralelă (Gaitán, 1999a: 115-118).

Parsons (1959: 203) vorbește despre puterea pe care o are persoana adultă atunci când acordă recompense, când aplică pedepse sau când depune un efort ca fetele și băieții să facă anumite lucruri sau să renunțe la ele (condiționarea), situații pe care autorul le numește mecanisme de socializare. Parsons descrie funcția îndeplinită de aceste mecanisme în învățarea normelor și a rolurilor sociale, însă nu analizează dimensiunea puterii generaționale pe care o conferă acordarea de recompense și aplicarea de sancțiuni, în teoria lui Parsons sancțiunea făcând parte din procesul „necesar” de socializare.

Cu toate acestea, dintr-o perspectivă critică, capacitatea de a impune sancțiuni reprezintă expresia puterii pe care o au adulții, deoarece aceștia se află într-o poziție dominantă și de autoritate în relație cu copiii. După cum subliniază Foucault (1976: 183, 185), în toate sistemele disciplinare există mecanisme de sancționare, prin pedepse

corporale sau mici umilințe, a acelor comportamente considerate inadecvate în procesul de adaptare la sistem în sine. În acest caz, pedepsirea copiilor este o formă de control social practică în familie sau la școală, în instituții disciplinare, adică în sisteme bazate pe putere și pe reguli despre „cum trebuie să te comporți” în societate. Mai mult, pedepsele și sancțiunile sunt diferențiate în funcție de gen.

Deprinderea aceluia „cum trebuie să te comporți” nu este doar o chestiune generațională, ci subliniază totodată supunerea pe care copiii trebuie să o arate față de normele pe care adulții le diseminează. Acestea sunt norme stabilite în funcție de gen, pentru că în copilărie procesul de învățare a rolurilor de gen și a relațiilor de putere dintre sexe este rapid și intens. Conform funcționaliștilor, fetele și băieții sunt încurajați să asculte de persoanele adulte (mame, tați și profesori) pentru că acestea îndeplinesc funcția de socializare a noilor generații, adică au autoritatea de a impune reproducerea sistemului social (Mayall, 2000, 2002).

În acest sens, în opinia lui Jenks (1996), procesul de socializare a copiilor se fundamentează pe anumite ipoteze ale teoriilor dezvoltării biologice, fără a le pune însă sub semnul întrebării din perspectivă sociologică. Studiile lui Sigmund Freud (1970), Erik H. Erikson (1970) și Jean Piaget (1972, 1977) au avut o mare influență asupra viziunii funcționaliste asupra copilăriei, în care complexitatea acestui fenomen social este redusă la o perioadă de dezvoltare biologică și o etapă de socializare. Astfel, copilăria apare ca un moment în care sunt puse în legătură dimensiunea individuală și cea socială a unui individ, iar normele morale sunt învățate, rolurile sociale, internalizate și abilitățile cognitive, dezvoltate. Prin urmare, copilăria este percepută ca etapa privilegiată a reproducerii ordinii sociale stabilite prin socializarea noilor generații. Piaget (1972, 1977) analizează fetele și băieții cu precădere la nivel de individ („copilul”), în același mod în care se studiază „femeia” sau „băștinașa”, adică presupunând că există o esență universală în fiecare dintre acestea, în timp ce scopul sociologiei copiilor este tocmai să încerce să înțeleagă copilăria ca pe un fenomen social, iar pe fete și pe băieți, ca pe un grup social golit de o esență copilărească universală concepută a priori (James & Prout, 1997: 11 și următoarele). Acest lucru se reflectă foarte bine în următorul citat:

critica unei psihologii bazate pe legi universale care ar fi trebuit să reziste de-a lungul timpului în toate societățile. S-a spus că termenii precum «mamă» și «copil» nu numai că exprimă o generalitate lipsită de sens, dar și reprezintă în mod greșit relația dintre lumea individuală și cea socială, pentru că descriu aranjamentele sociale ca și cum ele ar fi fost stabilite de legile naturii.⁶

Bineînțeles că în copilărie apar fenomene biologice, dar corpurile noastre sunt modificate și afectate de condițiile materiale, sociale, economice și culturale în care trăim de-a lungul întregii vieți. Perspectiva sociologică prezentată aici încearcă să pună la îndoială presupusa universalitate a dezvoltării biologice a copilului și încearcă să aducă în discuție condițiile sociale care influențează și determină acest proces. James și Prout (1997: 21) susțin că unele mișcări sociale – cum ar fi cele care militează pentru drepturile civile ale afro-americanilor sau cele feministe – vorbesc despre faptul că relațiile sociale nu au la bază legi psihologice sau biologice universale, ci, dimpotrivă, au fost stabilite politic de-a lungul istoriei. În cazul particular al copiilor și al copilăriei, până acum nu s-a mai discutat despre categorii sociologice sau despre politici de excludere, cu excepția dezbaterii privind alinierea legislativă la directivele Convenției privind Drepturile Copilului adoptate de ONU în 1989. Potrivit lui Chris Jenks (1996: 4),

istoria științelor sociale a avut mereu o abordare critică, demascând ideologiile dominante ale capitalismului în raport cu clasa socială, ale colonialismului în raport cu rasa și ale patriarhatului în raport cu genul; însă ideologia dezvoltării în raport cu copilăria este încă un subiect care trebuie dezbătut.

Abordarea copilăriei ca etapă a dezvoltării biologice este necesară, și nimeni nu o pune la îndoială, dar nu este suficientă pentru a înțelege toate dimensiunile copilăriei contemporane ca fenomen social. Pe de altă parte, Mayall (2002) semnalează că viziunea dezvoltării biologice a copilului se bazează pe presupuziția rolurilor de gen normative și urmărite în fiecare societate. Totuși, această dezvoltare biologică a fetelor și a băieților apare în anumite contexte

⁶ Richard, 1986 : 3; citat în James și Prout, 1997: 20.

determinate de clasa socială, de gen sau de etnie, adică este produsul condițiilor sociale în care trăiesc respectivii subiecți (Mayall, 2000, 2002).

După cum subliniază Gaitán (2006b: 50) și Rodríguez (2007: 54), studierea condițiilor de viață ale fetelor și băieților ca „potențiali adulți” ne interesează numai din perspectiva consecințelor pe care le vor avea ele la maturitate, și nu a impactului lor prezent asupra vieții acestora. Mergând mai departe, Qvortrup (1992: 176) notează că

ideea că viitorul copiilor e cel care contează este periculoasă dintr-un punct de vedere etic, deoarece urmărește binele copilului în viitor, și nu binele lui din prezent. Această concepție nu arată interesul față de copii, ci față de adulți.

Pentru James și Prout (1997: 7), copilăria nu este doar o fază de dezvoltare și de tranziție spre o altă etapă a vieții, ci și un produs social în care această dezvoltare trebuie să se materializeze:

Imaturitatea copiilor este un fapt biologic, dar modurile în care este înțeleasă această imaturitate și semnificațiile care i se conferă sunt un aspect cultural [...]. Aceste „aspecte culturale” pot varia și face din copilărie o instituție socială. Astfel, se poate vorbi despre construcția socială a copilăriei și, de asemenea, despre re- și deconstrucția ei. În acest dublu sens, copilăria este construită și reconstruită pentru și de copii. (James & Prout, 1997: 7)

Pentru Qvortrup (1992: 177), în psihologie

există ideea de creștere progresivă în sens calitativ, trecerea de la imperfecțiune la desăvârșire, de la imaturitate la maturitate, de la inabilitate la abilitate, de la iresponsabilitate la responsabilitate.

Dar ce pot spune sociologia și alte științe sociale despre dimensiunile socială, politică, culturală și economică ale fenomenului copilăriei? Referirea constantă la viitor, faptul că fetele și băieții sunt considerați persoane „în devenire”, sau *becomings*, a avut ca urmare excluderea lor din viața socială și publică. Mai mult decât atât, conform lui James și Prout (1997: X, 9), perspectiva biologică – folosită pentru a explica fenomene sociologice – poate fi considerată depășită în anumite domenii ale științelor sociale, cum ar fi studiile culturale și de gen, dar în interpretarea sociologică a copilăriei continuă să

fie vigoare, fără a fi pusă la îndoială. Tabelul 1 prezintă o serie de premise care stau la baza viziunii sociologice, demonstrând o perspectivă reducționistă asupra copilăriei, înțelese doar ca fază de socializare și etapă de dezvoltare biologică, care nu ia în seamă copilăria ca fenomen social complex, cu numeroase dimensiuni (James & Prout, 1997: 13).

Tabelul 1
Viziunea sociologică reducționistă asupra copilăriei

CONCEPTE	SOCIALIZARE	DEZVOLTARE BIOLOGICĂ
Copilărie	Faza pregătitoare pentru viața adultă, adică pentru momentul în care individul începe să participe la viața socială.	Etapă în evoluția ființei umane spre maturitate, adică spre momentul în care individul este considerat complet dezirabil.
Fete și băieți	Simpli receptori pasivi ai ordinii sociale („recipiente”, „bureți”) Ființe presociale	Incapabili, imaturi și incompleți în comparație cu adulții, care ar trebui să fie capabili, maturi și compleți Ființe biologice, organisme respondente
Obiectiv	Viziune axată pe rezultatul social al procesului de socializare; contează persoana adultă standardizată în care se va transforma copilul.	Viziune axată pe rezultatul procesului de dezvoltare (adultul); odată ce procesul „se încheie”, persoana este completă.
Autori de referință	Parsons	Durkheim, Piaget

Tabel realizat pe baza teoriilor lui James și Prout (1997: 11 și următoarele), Gaitán (2006b: 45 și următoarele) și Rodríguez (2007: 54 și următoarele)

Este greu să susținem, empiric, că persoanele adulte sunt complete și definitive, fără capacitate de schimbare, întrucât acestea sunt supuse, în mod constant, influenței structurilor și relațiilor sociale și, prin urmare, au capacitatea de a se transforma și de a-și schimba condițiile de viață. De-a lungul existenței noastre, avem capacitatea de a învăța, continuând să ne însușim norme sau alte roluri sociale, datorită faptului că abilitățile cognitive și sociale se dezvoltă permanent. Astăzi, în lumea globalizată în care trăim, adulții trebuie să demonstreze că au capacitatea de a folosi noi tehnologii, de a învăța

limbi și de a acumula cunoștințele necesare (de la cum funcționează anumite aparate electronice la utilizarea internetului) pentru a face față cerințelor vieții cotidiene. De aceea, înțelegerea copiilor în termeni sociologici ne ajută să punem sub semnul întrebării deopotrivă ideile preconcepute despre maturitate și celelalte generații.

Stereotipurile generaționale se bazează tocmai pe idei preconcepute și cerințe normative care se răsfrâng asupra indivizilor definiți în funcție de vârstă. Asemenea sexului, clasei sociale sau etniei, în societatea noastră vârsta este o categorie socială care implică un eșantion de persoane cu drepturi și îndatoriri care depășesc legile existente, fiind parte din reprezentările sociale ale vârstei și generației. Așa cum studiile feministe analizează stereotipurile de gen pentru a deconstrui drepturile și obligațiile care le revin femeilor și bărbaților pe criterii de gen, sociologia copiilor ne permite să analizăm stereotipurile generaționale atribuite normativ și arbitrar oamenilor în funcție de vârstă. Din perspectiva sociologiei tineretului (Duarte, 2001), clasificarea pe criterii de vârstă presupune anumite rituri de trecere, care trebuie îndeplinite în fiecare etapă pentru a trece la următoarea, până la etapa finală, care este maturitatea; subiecții care nu se ridică la nivelul exigențelor vârstei pe care o au sunt excluși din respectiva categorie. Acest lucru se aplică și în domeniile care au în centru copiii, prin impunerea anumitor standarde specifice fiecărei vârste: vârsta la care copilul trebuie să învețe să meargă, să-și controleze sfîcțerele, să citească, să scrie etc., fără a lua în considerare contextele sociale în care au loc aceste procese.

1.3. Copilăria în abordările sociologice contemporane

În teoria sociologică contemporană există autori care analizează situația copiilor în societate ca pe un fapt eminent social, făcând un prim pas spre studierea copilăriei ca temă de interes sociologic autonomă. Interacționismul simbolic al lui George H. Mead (1982) propune o perspectivă mai nuanțată asupra rolului pe care îl joacă fetele și băieții în procesul de internalizare a socialului. Mead susține că subiectul copil se află permanent în dialog cu sine și cu cei din jur (cu „celălalt”, în general), ceea ce în practică se manifestă prin jocul spontan, dar și organizat. În acest caz, se consideră că viața indivizilor este un fenomen social încă de la naștere și prin urmare

întreaga viață socială este afectată de constrângerile și de puterea structurii sociale. Indiferent dacă e fată sau băiat, individul are întotdeauna un anumit grad de autonomie și de subiectivitate proprii (Rodríguez, 2007: 40 și următoarele).

La rândul său, abordarea constructivistă a lui Berger și Luckmann (1968) este, de asemenea, esențială în această nouă perspectivă asupra copilului ca subiect în sociologie. Autorii semnalează că omul este un produs social și că întreaga sa dezvoltare este construită și influențată social, inclusiv în copilărie. Pentru Berger și Luckmann, în cadrul construcției sociale a realității se înregistrează momentele de externalizare, obiectivare și internalizare, prin procesul de socializare primară și secundară prin care se internalizează realitatea obiectivă. Socializarea primară are loc, cu precădere, în familie și funcționează mai mult după norme emoționale decât raționale, mediate, în același timp, de un puternic control social – cum ar trebui să fiu și ce ar trebui să fac –, prin identificarea celorlalți semnificanți. Socializarea secundară, în schimb, se realizează în instituții create în acest scop, cum ar fi școala, biserica, armata etc. Socializarea necesită impunerea de reguli atât pentru fete, cât și pentru băieți, cu scopul integrării acestora în societate:

Deși copilul nu este doar un spectator pasiv în procesul de socializare, adulții sunt cei care stabilesc regulile jocului. Copilul poate să intre în joc cu entuziasm sau să se împotrivescă, dar, din păcate, este singurul joc pe care îl avem la îndemână. (Berger și Luckmann, 1968: 171).

Dacă socializarea transmite experiența prin limbaj, fetele și băieții recrează, transmit și reconstituie realitatea care le-a fost dată, formându-și propria cultură, însă adulții sunt cei care impun ordinea socială care trebuie reprodusă (Gaitán, 2006a: 33). Pe de altă parte, Norbert Elias (1989) semnalează că, în societățile moderne, procesul civilizator are loc prin intermediul educației și al altor instituții de putere și control, cum ar fi statul, care exercită o adevărată presiune generațională asupra copiilor. Astel, lumea copiilor rămâne închisă în sfera privată, familială, și în mediul școlar, ca o etapă „pregătitoare” pentru viața adultă și publică, când individul trebuie să fi ajuns la un anumit grad de civilizație (autocontrol, obediență, rutina muncii etc.), adică la ceea ce se numește „maturitate”. Principala

contribuție pe care o aduc studiile sociologice contemporane este sublinierea importanței experienței sociale în copilărie, ca pepinieră a agentului social capabil și autonom, fundamental diferit de organismul respondent (Rodríguez, 2007: 44). Considerarea dezvoltării și socializării copilului în context social este primul pas spre conceperea copilăriei ca fenomen social (James & Prout, 1997: 24).

1.4. Repere istorice ale sociologiei copilăriei

În anii 1980 și 1990 s-au publicat diverse lucrări de sociologie – mai ales în mediul academic anglo-saxon – despre necesitatea revizuirii conceptului de copilărie în sociologia contemporană. Aceste studii reprezintă fundamentele teoretice ale sociologiei copilăriei, dar, din păcate, cele mai multe dintre ele nu au fost traduse în spaniolă și probabil că de aceea rămân necunoscute sau marginale în dezbaterile sociologice hispano-americane.

Începând cu anul 2000, în Spania au început să apară articole și cărți semnate, în principal, de Lourdes Gaitán (1999b, 2006a, 2006b, 2008) și Iván Rodríguez (2000, 2007), care au importanta misiune de a aduce în prim-plan abordările teoretice anglo-saxone și de a le contextualiza în dezbaterile sociologice spaniole. În același timp, în America Latină au fost publicate câteva lucrări științifice despre sociologia copilăriei semnate de José Sánchez-Parga (2004), René Unda (2003, 2009) și Institutul de Formare de Cadre Didactice pentru Tinerii, Adolescenții și Copiii care Muncesc (IFEJANT) (2003).

În Chile, anumiți autori (Vergara *et al.*, 2010; Pavez, 2010, 2011a, 2011b, 2012) au început să folosească abordările sociologiei copilăriei în studierea fenomenului copilăriei contemporane, dar în Spania această perspectivă este prea puțin cunoscută, de aceea bibliografia care stă la baza acestui articol este, în principal, de limbă engleză.

Una dintre lucrările de pionierat în spațiul anglo-saxon este *The Sociology of Childhood* de Chris Jenks, publicată în 1982. Autorul analizează conceptul de copilărie așa cum apare el la Parsons, Durkheim și Piaget, printre alții, pentru a arăta că fiecare model teoretic de viață socială dă naștere unor perspective multiple asupra copilăriei, ceea ce demonstrează că copilăria este o construcție socială. Mai târziu, în 1987, Jens Qvortrup, coordonatorul unui număr monografic din

International Journal of Sociology dedicat sociologiei copilăriei, scria în introducere:

Postulatul că copilăria (ca element structural și statut) se schimbă în timp și spațiu în funcție de nevoile și interesele societății dominante formate din adulți pare atât de evident, aproape trivial chiar, încât *este surprinzător că în sociologie această perspectivă aproape lipsese?* (Qvortrup, 1987: 6, subl. noastră).

În același an, 1987, Qvortrup a devenit conducătorul proiectului de cercetare „Childhood as a Social Phenomenon”, în cadrul programului dedicat copilăriei al Centrului European de Asistență Socială din Viena, un studiu realizat pe 16 țări europene (Qvortrup *et al.*, 1994)⁷. Această cercetare propunea o abordare teoretico-sociologică, nu doar psihologică sau educațională, pentru a demonstra posibilitatea explorării copilăriei ca fenomen în fiecare societate, pornind de la conceptul de vârstă. În 1990, Asociația Internațională de Sociologie autoriza demararea proiectului „Sociology of Childhood”, la un secol după apariția unor proiecte similare în discipline ca psihologia, psihiatria sau medicina (Qvortrup, 1994a: X). Cercetările realizate cu sprijinul Centrului European de la Viena au pus bazele teoretice ale abordării structurale, care, împreună cu perspectiva constructivistă și cea relațională, a dat naștere celor trei abordări din sociologia copilăriei, conform clasificării făcute de Gaitán (2006a, 2006b).

1.5. Abordarea structurală în sociologia copilăriei

În sociologia copilăriei, abordarea structurală își propune să analizeze locul pe care îl ocupă copilăria în structura societăților. Perspectiva structurală pornește de premisa că copiii reprezintă o categorie existentă permanent în societate, deși membrii săi sunt înlocuiți constant. Astfel, din această perspectivă, condițiile de viață ale copilului sunt analizate luând în considerare nișa socială pe care o ocupă grupul copiilor din prezent și din viitor, ca spațiu în structura

⁷ În cadrul acestui studiu, a avut loc “Seminario Europeo sobre Investigación y Políticas de Infancia en Europa en los años 90” (Seminarul european despre cercetarea și politicile copilăriei în Europa anilor 90), la Madrid, în iulie 1991. Cu această ocazie s-au tradus în spaniolă câteva dintre lucrările lui Qvortrup (1994) și Wintersberger (1994), doi exponenți străluciți ai acestei abordări (Gaitán, 2006b: 51).

societății pe care îl ocupă fetele și băieții la un moment dat. Cu alte cuvinte, în termeni sociologici, copiii sunt priviți mai mult ca grup social, aflat permanent în conflict cu celelalte grupuri sociale, cu care trebuie să negocieze, și nu individual, cum se întâmplă în cazul psihologiei și pedagogiei (Qvortrup, 1992, 1994b; Wintersberger, 1994). Copiii sunt, astfel, definiți ca un „grup de indivizi foarte diferiți între ei, care au în comun calitatea de «minor» supuși autorității adulte” (Rodríguez, 2007: 56).

După cum spuneam mai sus, proiectul de cercetare al Centrului European de la Viena a avut ca punct de plecare 16 rapoarte naționale privind situația copiilor din fiecare țară participantă și a condus la formularea a nouă teze despre „copilărie ca fenomen social”, care au pus bazele teoretice ale abordării structurale în sociologia copilăriei (Gaitán, 1999a: 128):

1. Copilăria reprezintă o formă particulară de construcție socială, care diferă de la o societate la alta.
2. Din punct de vedere sociologic, copilăria nu este o fază tranzitorie, iar copiii constituie o categorie socială permanentă.
3. Ideea de copil ca atare e problematică, în timp ce copilăria variază din punct de vedere istoric și social.
4. Copiii sunt o parte integrantă a societății și a diviziunii sociale a muncii.
5. Fetele și băieții construiesc ei înșiși copilăria și societatea.
6. Copiii se confruntă, în principiu, cu aceleași probleme ca persoanele adulte (de exemplu, din punct de vedere economic sau instituțional), dar într-un mod particular.
7. Dependența de adulți specifică fetelor și băieților determină absența lor din descrierile istorice și sociale.
8. Ideologia familiei, și nu mamele sau tații ca atare, stau în calea intereselor și bunăstării fetelor și băieților.
9. Copiii ca grup îndeplinesc toate criteriile obișnuite pentru a fi o minoritate, supusă marginalizării și paternalismului.

Din punctul de vedere al multor cercetători, cum ar fi Qvortrup sau Wintersberger, factorii-cheie în studiul structural al copilăriei sunt: schimbările demografice, activitățile copiilor, economia, justiția distributivă și statutul legal. Trebuie adăugat că în fiecare dintre aceste puncte de interes ale studierii dimensiunii structurale a

copilăriei există inegalități de gen, de clasă și de etnie între fete și băieți ca grup social. Liebel (2007) consideră că, în societățile moderne occidentale, copiii sunt considerați o categorie socială, iar grupul fetelor și băieților are trăsăturile clasice ale unei minorități în raport cu grupurile dominante, făcând parte din „grupurile reduse la tăcere” (*muted groups*):

- Multe persoane împărtășesc condiția care le face subiectul discriminării. În fiecare societate există o proporție de copii, și, datorită biologiei, toate ființele umane împărtășesc această condiție la un moment dat. De aceea, copiii constituie un grup social prezent în toate societățile (Liebel, 2007).
- Poziția pe care o ocupă copiii în societate este considerată inferioară și lipsită de legitimitate. Aceștia sunt o categorie „indezirabilă”, descrisă adeseori în termeni negativi. De exemplu, a spune că ceva este „infantil”/ „copilăresc” înseamnă a spune că este neresponsabil, naiv, imatur, iresponsabil sau irațional; apelativul „fetiță” poate fi folosit, de exemplu, ca o ofensă sau o ridiculizare (Liebel, 2007).
- Subiecții cărora li se atribuie această condiție nu au influență și putere de decizie asupra problemelor politice, economice și sociale care îi afectează în mod direct. Fetele și băieții nu au capacitatea de a exercita presiune politică pentru că nu au drept de vot (Liebel, 2007, Gaitán & Liebel, 2011).

Pe de altă parte, dependența economică a copiilor întărește condiția lor de dominați în raport cu adulții, pentru că, în capitalism, a câștiga și a dispune de bani constituie un mecanism – chiar dacă nu e singurul – care conferă responsabilitate și capacitatea de a lua decizii. Acest dezavantaj economic l-a făcut pe Oldman (1994: 53) să sugereze că relațiile generaționale dintre copii și adulți pot fi considerate relații de clasă, adulții având un statut economic superior. Dependența economică face din copii subiecții permanenți ai dominației și ai paternalismului. Din cauza discursurilor educaționale moderne despre copilărie, fetele și băieții nu pot lucra și nu pot fi remunerați (Lamb, 2012), cu toate că își doresc asta pentru a avea

acces la resurse, fiind obligați, în schimb, să meargă la școală fără a primi un salariu pentru activitatea școlară desfășurată în societatea cunoașterii (Qvortrup, 1992, 1994, Gómez-Granell *et al.*, 2004). În acest context, fetele și băieții care muncesc – din motive economice, culturale etc. – reprezintă o amenințare la adresa stereotipului copilului ideal. Astfel, adulții acționează pentru combaterea muncii în cazul copiilor, argumentând că aceștia sunt exploatați, iar datoria/dreptul lor este să învețe (Lamb, 2012). Potrivit lui Liebel (2007, 2009), în cadrul studierii sociologice a copiilor care lucrează se întâlnesc categoriile clasei și generației, pentru că, dacă ar „produce”, fetele și băieții ar putea lua parte și ei activ la viața economică atât a propriilor familii, cât și a societății în ansamblu.

1.6. Abordarea constructivistă în sociologia copilăriei

Lucrările lui Chris Jenks (1996) și Allison James și Alan Prout (1990) sunt considerate fundamentale pentru perspectiva sociologică asupra copilăriei ca construcție socială (ideea principală a acestei abordări), care ia distanță critică din interiorul funcționalismului sociologic, cadrul conceptual pentru studierea copilăriei. În 1990, James și Prout editează volumul intitulat *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, în care sunt explorate bazele teoretice și dezbaterile sociologice contemporane care servesc drept cadru analitic pentru studierea copilăriei în sociologie. James și Prout (1990: 8) explică cele șase principii ale apariției unei noi paradigme sociologice a copilăriei:

1. *Copilăria este înțeleasă ca o construcție socială.* Caracterul natural (biologic) al copilăriei este recunoscut, însă integrat într-un context social și cultural. Copilăria apare în fiecare societate ca o componentă a structurii, având totodată o dimensiune culturală specifică și diferită față de copilăria din alte societăți.
2. *Copilăria este o variabilă a analizei sociale.* Ea nu poate fi înțeleasă în afara altor variabile, cum ar fi sexul, clasa sau etnia. Atunci când sunt analizate aceste variabile interdependente, se confirmă faptul că există numeroase tipuri de copilărie, deci copilăria nu este un fenomen unic și universal.
3. *Relațiile sociale ale fetelor și băieților sunt importante și trebuie studiate independent de perspectiva adulților.*

4. *Fetele și băieții sunt și trebuie să fie văzuți ca agenți*, ca actori sociali care participă la construcția propriei vieți, a celor din jur și a societăților în care trăiesc. Fetele și băieții nu sunt obiecte pasive ale structurii și proceselor sociale.
5. *Etnografia este o metodă deosebit de utilă pentru studierea copilăriei*, deoarece permite luarea în considerare a vocii copilului în producerea de date sociologice.
6. *Copilăria este un fenomen în raport cu dubla hermeneutică a științelor sociale de azi*. O nouă paradigmă sociologică a copilăriei va arăta reconstrucția socială și politică a copilăriei în societățile noastre.

În cadrul acestei abordări, copilăria este înscrisă într-o structură care afectează viețile fetelor și băieților – așa cum arată abordarea structurală discutată mai devreme –, dar acțiunea socială a indivizilor este analizată ca agentivitate în interiorul paradigmelor structurale. Pentru a analiza acțiunea și agentivitatea copiilor, este luată ca punct de reper discuția sociologică privind structura și acțiunea indivizilor propusă de Anthony Giddens (1984). În teoria structurării a lui Giddens (1984), viața socială este rezultatul acțiunii indivizilor, prin acțiunile cotidiene fiind reprodusă propria structură. Structurile influențează acțiunile, care sunt, la rândul lor, determinate structural. Activitățile umane sunt condiționate de practici sociale numite praxis, situate într-un anumit spațiu și timp, adică într-un context particular. Cu alte cuvinte, socialul este un produs al actorilor, iar actorii sunt un produs social. Acțiunea și structura se întăresc și se completează una pe alta (dualitate). Prin urmare, actorii sociali își exprimă agentivitatea acționând într-un context specific în care sunt constrânși, dar care le oferă, de asemenea, noi oportunități de a acționa, cu alte cuvinte, posibilitatea de a interveni într-o acțiune specifică. Dacă pentru Giddens (1984) acțiunea este un comportament rațional și reflexiv al agentului, pentru agent acțiunea capătă sens tocmai prin intermediul limbajului, având totodată un sens construit social (dubla hermeneutică).

Pentru James și Prout (1990: 27), sociologia interpretativă oferă posibilitatea de a reexamina rolul fetelor și băieților ca agenți activi care negociază cu alți actori individuali într-un cadru structural produs și reprodus de ei înșiși. Din această perspectivă, se înțelege

că instituția copilăriei (ca un cadru structural) există în activitatea specifică a fiecărei fete, fiecărui băiat sau fiecărei persoane adulte.

Pe de altă parte, pentru Mayall (2002: 21) este esențial să considerăm fetele și băieții actori sociali cu agentivitate, care contribuie la mersul societății prin diviziunea muncii în societatea capitalistă. „Agent” și „actor” sunt cuvinte care au aceeași rădăcină latină (*ago, agere, egi, actum*), fiind legate de „a face” și „a acționa”, dar semnificația acestei acțiuni poate varia: un actor social are dorințe subiective, în timp ce termenul „agent” sugerează negocierea și interacțiunea cu ceilalți în vederea luării de decizii (Mayall, 2002: 21).

Acțiunea copilului ca agent apare în contextul structural prezentat mai sus, adică într-un cadru de acțiune minoritar (Mayall, 2002: 21). Dacă luăm în considerare ideea lui Berger și a lui Luckmann (1984) referitoare la producerea și reproducerea societății, care au loc înainte de nașterea fiecărei persoane – de exemplu, concepțiile despre gen – și continuă să se desfășoare pe parcursul întregii ei vieți, putem pune la îndoială viziunea reducționistă asupra copilăriei, înțelese doar ca o etapă și o fază de socializare, având în vedere că ambele procese (trecerea de la o etapă la alta și socializarea) fac parte din reproducerea necesară a societății. Aceasta se realizează prin acțiuni zilnice și permanente care reproduc o ordine generațională și de gen, la care fetele și băieții trebuie să participe (Qvortrup, 1992, Gaitán, 2006).

Din punctul de vedere al lui Qvortrup (1994: 3), dacă fetele și băieții sunt ontologic diferiți de adulți, este necesară o dezbateră filosofică despre adevărata ontologie a ființei umane. Desigur, adulții pot exercita putere asupra copiilor și nu trebuie să-și justifice acțiunile, de vreme ce vorbim despre o ordine „naturală”, provenită din superioritatea adultului. Cu toate acestea, agentivitatea unei persoane este înțeleasă ca inițiativă prin acțiune și prin „puterea de a alege” (Wartofsky, 1981: 199). Plecând de la această definiție, putem conchide că fetele și băieții sunt agenți deoarece acționează și construiesc în mediul lor, producând cunoștințe și experiențe. Dar acțiunea copilului are un alt înțeles, desfășurându-se diferit față de acțiunea adulților, singura considerată legitimă, iar din acest motiv, praxisul copilului nu este recunoscut, fiind invocat faptul că vârsta

este singurul criteriu de definire a competențelor și a capacității de a acționa. Astfel, vârsta devine o categorie similară sexului sau rasei, o condiție a subiecților care generează relații sociale de putere considerate inerente respectivei categorii (Qvortrup, 1992).

Pe lângă vârstă, dependența este considerată și ea parte a ordinii naturale impuse de generație (la fel ca dependența economică a femeilor în cadrul ordinii naturale impuse de gen), ignorându-se faptul că este, mai degrabă, o consecință a poziției de putere pe care o au fetele și băieții (Qvortrup, 1994: 4).

Deși ține cont de premisa structurală conform căreia copilăria există permanent în structura societății, abordarea constructivistă este interesată de contextul specific în care apare fenomenul copilăriei. Copilăria nu este omogenă, ci influențată de inegalitățile de gen, de clasă și de „rasă”, de naționalitate sau etnie. Copilăria se manifestă diferit, în funcție de spațiu și de momentul istoric. Prin urmare, pot exista diverse moduri de a fi fată sau băiat, adică mai multe copilării, ceea ce dovedește că copilăria este o construcție socială (James & Prout, 1990: X).

Un exemplu elocvent al construcției sociale a copilăriei este adoptarea Convenției privind Drepturile Copilului de către ONU în 1989. Desigur, Convenția a transformat concepția modernă despre copilărie prin promovarea unei culturi mai egalitare și mai atente la drepturile copilului în politicile publice, educație și familie. Cu toate acestea, Convenția recrează totodată o anumită concepție despre copilărie și relațiile generaționale de putere care derivă de aici, prin acordarea anumitor drepturi și negarea altora. De exemplu, se stipulează că nu se acordă drepturi politice, cum ar fi votul, sau se ignoră drepturile sexuale și reproductive ale adolescenților (Gaitán & Liebel, 2011: 29).

Gaitán (2008) remarcă faptul că drepturile stabilite prin Convenție reprezintă perspectiva adultocentrică pe care o au societățile occidentale asupra fetelor și băieților și care a fost considerată modelul universal de copilărie. În acest context, persoanele adulte sunt cele care oferă anumite libertăți, dar este menținut accentul pe întreținere și pe protecție, care încurajează relațiile generaționale de putere, acordând foarte puțină atenție participării copiilor la viața societății.

În aceeași linie a criticilor la adresa CDN, Alanen (1994: 28) notează că modelul occidental este considerat universal valabil

pentru că unele științe sociale l-au acceptat ca esență adevărată și firească a copilului prin descrieri și prescripții. Astfel, Alanen (1994) spune că am ajuns la concluzia că binele dezirabil și măsurabil al copilului este modelul din țările bogate. Conceptul de copilărie cu care operează Convenția este caracteristic țărilor occidentale prospere, ignorând enorma diversitate a vieții fetelor și băieților din întreaga lume (Pavez, 2011: 42). Din acest motiv, Jenks (1996) vorbește despre „copilării”, susținând că copilăria este construită social în funcție de contextul în care apare, așadar o categorie sociologică.

1.7. Abordarea relațională în sociologia copilăriei

Principalii exponenți ai acestei abordări sunt Berry Mayall (2000, 2002) și Leena Alanen (1994). Autorii își propun să pună bazele unei sociologii a copiilor, care să aducă în prim-plan punctul de vedere al copilului în cercetare și activism, considerând copiii o generație cu un statut și o poziție de putere. În acest scop, copilăria trebuie interpretată din perspectiva relațiilor dintre generații, de putere și de negociere, asemănătoare cu relațiile de gen, care o influențează deopotrivă. Unele dintre premisele teoretice ale abordării relaționale a sociologiei copilăriei sunt următoarele:

1. *Generația* este un concept-cheie pentru a înțelege relațiile dintre fete/băieți și adulți. Aceste relații generaționale au o dimensiune individuală (microsocială) și una socială (macrosocială) (Mayall, 2002: 1).
2. Copilăria este definită ca un proces relațional care se manifestă la nivelul *relațiilor sociale generaționale* dintre copii și adulți.
3. *Copilăria este un proces relațional*, dar nu numai în relație cu adulții (Gaitán, 2006b: 87).
4. Sociologia ar trebui să ia în considerare „*punctul de vedere al copiilor*”, adică modul în care fetele și băieții trăiesc și își înțeleg viața și relațiile sociale (Mayall, 2002: 1).
5. *Experiența fetelor și băieților* produce o cunoaștere care ar trebui luată în considerare pentru recunoașterea drepturilor lor (Mayall, 2002: 1).
6. *Ordinea generațională și de gen* operează în mod paralel și complementar în relațiile ierarhice dintre bărbați și femei și dintre adulți și copii (Alanen, 1994: 31 și următoarele).

Abordarea relațională pornește de la premisa teoretică că fetele și băieții sunt actori și agenți – perspectivă specifică abordării constructiviste –, dar acțiunea socială a copiilor are loc în parametrii puterii minoritare (limitele acțiunii minoritare descrise de abordarea structurală, între care se desfășoară viața fetelor și băieților), ceea ce implică relații generaționale și de putere generate, în parte, de lipsa de autonomie și nevoia de protecție a copiilor. Considerarea acestora ca agenți permite luarea în considerare a viziunilor lor despre viața lor din *prezent*, nu despre influența pe care o va avea aceasta asupra *viitorului*. Abordarea relațională urmărește, cu precădere, relațiile dintre copii, dar și cu persoanele adulte, în anumite medii sociale, cum ar fi familia, școala și cartierul (Mayall, 2002).

Această abordare analizează problemele comune ale fetelor și băieților în relațiile generaționale cu persoanele adulte, relații politice de putere între grupurile sociale atât la nivel individual (micro), cât și la nivel de grup (macro). Astfel, se recuperează ideea de copii ca grup minoritar – prezentă în abordarea structurală –, la care se adaugă dimensiunea relațională a puterii, prezentă în viața de zi cu zi. Mayall (2002: 27, 36) propune termenul *generationing* similar și complementar cu *gendering*, ca proces prin care se produc și se transformă pozițiile sociale și relațiile dintre generații. Potrivit lui Gaitán (2006b), termenul „generație” este folosit pentru a sugera diferențele de poziție dintre diversele grupuri de vârstă în virtutea încadrării lor concrete într-o anumită perioadă din viață, adică din punctul de vedere al unei succesiuni de activități realizate de actorii sociali dintr-o perspectivă istorică. Așa apare posibilitatea unei analize sociologice din punctul de vedere al vârstei și al generației ca categorii de diferențiere (35 Mayall, 2000, 2002).

Conform lui Mannheim (1928), generația este o experiență istorică care creează un cadru comun de experiențe și interpretări. Sociologul maghiar a studiat acest aspect în cazul tinerilor, deoarece experiențele istorice ar determina o înțelegere similară a lumii; astfel, vârsta devine o categorie de bază de diferențiere și analiză sociologică a problemelor sociale în general (Mannheim, 1928). Gaitán (2006b) a aplicat premisele teoretice ale studiului generațiilor sau perspectiva generațională pe care Mannheim a propus-o și dezvoltat-o în cercetarea tinerilor la studiul copilăriei, considerând că în fiecare societate

coexistă o mare varietate de vârste în fiecare moment. Prin urmare, perspectiva generațională permite înțelegerea subiecților sociali din generații diferite, adică fenomenele sunt analizate pornind de la o *ordine generațională* asemănătoare clasei sau genului.

II. Concluzii

Deși recent, interesul față de studierea copilăriei din perspectivă sociologică a permis sistematizarea și analizarea categoriei copiilor ca o componentă esențială și permanentă a fiecărei societăți. Așa cum am arătat mai sus, acest interes apare în diverse abordări, pe care le-am putea integra, din punctul de vedere al analizei, într-un domeniu teoretic numit sociologia copilăriei, un studiu care dezvăluie perspective noi asupra copilăriei ca construcție socială și a fetelor și băieților ca subiecți cu drepturi și actori sociali cu agentivitate și capacitatea de a participa la viața societății.

Diferitele abordări din sociologia copilăriei resping reducționismul separării individualului de social, luând explicit o distanță critică față de viziunea care definește fetele și băieții ca ființe presociale și copilăria ca etapă de tranziție spre perioada adultă. O contribuție importantă pe care o aduc diferitele perspective din sociologia copilăriei este înțelegerea copilăriei ca unitate de studiu sociologic în sine, chiar dacă în legătură cu familia, școala, comunitatea și alte spații sociale în care trăiesc astăzi copiii. Din perspectivă structurală, copiii sunt considerați o categorie permanentă în fiecare societate, deși membrii ei sunt înlocuiți constant. În acest sens, sociologia copilăriei permite studierea legilor și a politicilor publice care vizează grupul copiilor, urmărind modul în care acestea îi afectează sau modul în care subiecții din respectiva generație acționează ca grup social. În ceea ce privește abordarea constructivistă, aceasta ne oferă instrumentele conceptuale de reflecție asupra fenomenului copilăriei ca construcție socială diversă, care ajută la înțelegerea practicilor, valorilor și ideologiilor actuale care privesc copiii din fiecare spațiu. În cele din urmă, abordarea relațională constituie o bază teoretică prin integrarea analitică și empirică a structurii generaționale și a genului în aceeași matrice relațională. Abordările izvorâte din aceste ultime perspective sunt vitale și inovatoare pentru studierea

diferitelor forme și factori care influențează participarea fetelor și a băieților la viața familială, școlară și a comunității, în ansamblu.

Cu toate acestea, este evidentă necesitatea de a regândi copilăria în interiorul sociologiei acestor noi parametri, de a o privi ca pe un fenomen social și de a analiza relațiile de putere dintre copii și adulți sau instituțiile pe care le reprezintă aceștia dintr-o perspectivă generațională. Poate că această ruptură epistemologică este similară cu cea care a apărut odată cu integrarea perspectivei asupra genului în studiul relațiilor dintre femei și bărbați ca relații de putere sau al relațiilor interetnice în termeni postcolonialiști. O nouă paradigmă sociologică poate spori diversitatea abordărilor științifice existente deja în domeniul copilăriei. Și în Chile este important ca cercetătorii să-și îndrepte atenția spre aceste noi perspective asupra fenomenului copilăriei, în special în contextul social actual, în care copiii și adolescenții reprezintă o mare provocare pentru lumea adulților.

Bibliografie

Alanen, Leena, „Gender and Generation: Feminism and the «Child Question»”, în Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.): *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury – European Centre Vienna, vol. 14, Viena, 1994, pp. 27-41.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1984.

Cordero Arce, Matías, „Towards an Emancipatory Discourse of Children’s Rights”, în *The International Journal of Children’s Rights*, vol. 20, nr. 3, 2012, pp. 365-421.

Duarte Quapper, Klaudio, *¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles*, cursul „Drogas y alcohol: construir prevención desde el conocimiento integral”, Universidad de Chile, Santiago, 2001.

Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, Península, Barcelona, 1975.

Elias, Norbert, *El proceso de civilización*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1989.

Erikson, Erik, *Infancia y sociedad*, Hormé, Buenos Aires, 1970.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad*, vol. I, Siglo XXI, Madrid, 1994.

Franzé, Adela, *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid, Madrid, 2002.

Freud, Sigmund, *Ensayos sobre la vida sexual y la teoría de las neurosis*, Alianza, Madrid, 1970.

Gaitán, Lourdes, „Bienestar social e infancia: la distribución generacional de los recursos sociales”, *Intervención Psicosocial*, vol. 8, nr. 3, Madrid, 1999 (a), pp. 331-348.

Gaitán, Lourdes, *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*, Comunidad de Madrid – Conserjería de Sanidad y Servicios Sociales, Madrid, 1999 (b).

Gaitán, Lourdes, „La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”, in *Política y Sociedad*, vol. 43, nr. 1, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2006 (a), pp. 9-26.

Gaitán, Lourdes, *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid, 2006 (b).

Gaitán, Lourdes (ed.), *Los niños como actores en los procesos migratorios*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

Gaitán, Lourdes & Liebel, Manfred, *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*, Síntesis, Madrid, 2011.

Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

Gómez-Granell, Carme; García-Milà, Mercè; Ripol-Millet, Aleix & Panchón, Carme, „Introducción”, in Gómez-Granell, Carme; García-Milà, Mercè & Ripol-Millet, Aleix (eds), *Infancia y familias: realidades y tendencias*, Ariel – CIIMU, Barcelona, 2004, pp. 15-32.

IFEJANT, *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*, vol. I, IFEJANT, Lima, 2003.

James, Allison & Prout, Alan (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge, Oxon, 2010.

Jenks, Chris (ed.), *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, Gregg Revivals, London, 1982.

Jenks, Chris, *Childhood*, Routledge, Oxon, 2005.

Liebel, Manfred, *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007.

Liebel, Manfred, „Sobre la historia de los derechos de la infancia”, in Manfred Liebel & Marta Martínez (eds.), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*, IFEJANT, Lima, 2009, pp. 23-40.

Mannheim, Karl, „El problema de las generaciones”, în *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 62, 1993 [1928], pp. 193-200.

Mayall, Berry, „The Sociology of Childhood in Relation to Children’s Rights”, în *The International Journal of Children’s Rights*, vol. 8, 2000, pp. 243-259.

Mayall, Berry, *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children’s Lives*, Open University Press-McGraw-Hill Education, Glasgow, 2009 [2002].

Mead, George Herbert, *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*, Paidós, Barcelona, 1982.

Moscoso, María Fernanda, „Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?”, în Enrique Santamaría (ed.), *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*, Anthropos, Barcelona, 2008, pp. 261-281.

Oldman, David, „Adult-Child Relations as Class Relations”, în Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14, 2004, pp. 43-58.

Parsons, Talcott., *El sistema social*, Editorial Revista de Occidente, Madrid, 1976 [1959].

Pavez Soto, Iskra, „Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio”, în *Revista Enfoques*, vol. 8, nr. 12, 2010, pp. 27-51.

Pavez Soto, Iskra, *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*, Tezã de doctorat, Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2011 (a).

Pavez Soto, Iskra, „¿Quién decide la migración infantil? Niñez y poder en familias peruanas transnacionales”, în *RAYUELA. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, vol. 5, 2011 (b), pp. 103-113.

Pavez Soto, Iskra, „Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile”, în *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. XII, nr. 1, 2012, pp. 75-99.

Piaget, Jean, *Psychology and Epistemology*, Penguin, Harmondsworth, 1972.

Piaget, Jean, *The Language and Thought of the Child*, Routledge & Kegan Paul, London, 1977.

Qvortrup, Jens, „Introduction to Sociology of Childhood”, in *International Journal of Sociology*, vol. 17, nr. 3, 1987, pp. 3-37.

Qvortrup, Jens, „El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de viena”, in *Infancia y sociedad*, vol. 15, 1992, pp. 169-186.

Qvortrup, Jens, „Childhood Matters: An Introduction”, in Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14, 1994 (a), pp. 1-23.

Qvortrup, Jens, „Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños”, in *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*, Seminario Europeo, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1994 (b), pp. 47-63.

Qvortrup, Jens, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14.

Qvortrup, Jens, William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2009.

Rice, Philip, *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*, Prentice-Hall, Madrid, 1997.

Rodríguez, Iván, „¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso”, in *Revista Internacional de Sociología*, vol. 26, 2000, pp. 99-124.

Rodríguez, Iván, *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, Madrid, 2007.

Rousseau Jean-Jacques, *Emilio o de la educación*, Alianza, Madrid, 1998 [1792].

Sánchez-Parga, José, *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una Sociología de la Infancia*, Editorial Abya-yala, Quito, 2004.

Unda, René, „Sociología de la Infancia y Política Social ¿compatibilidades posibles?”, in *IFEJANT: Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*, vol. I, IFEJANT, Lima, 2003, pp. 15-29.

Unda, René, „Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina”, în Manfred Liebel & Marta Martínez (eds.), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*, IFEJANT, Lima, 2009, pp. 203-223.

UNICEF, *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, ONU, Ginebra, 1989.

Vergara, Ana, Paulina Chávez & Enrique Vergara, „Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago”, în *Polis*, vol. 9, nr. 26, 2010, pp. 371-396.

Wartofsky, M., „The Child’s Construction of the World and the World’s Construction of the Child: from Historical Epistemology to Historical Psychology”, în F.S. Kessel & A.W. Siegel (eds.), *The Child and Other Cultural Inventions*, Praeger, New York, 1981, pp. 188-223.

Wasserman, Teresa, „¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión «el niño como sujeto de derecho»”, în *Ensayos y Experiencias*, vol. 8, nr. 41, 1981, pp. 60-69.

Wintersberger, Helmut, „La infancia y el cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual”, în *Infancia y sociedad*, vol. 15, 1992, pp. 143-168.

Wintersberger, Helmut, „La infancia moderna”, în *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*, Seminario Europeo, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1994, pp. 31-46.

Inocenți și profeți. Copilul ca figură a cunoașterii și a criticii în imajinarul filosofic al clasei de mijloc

Traducere de Vasile Mihalache

Perioada preadolescenței a devenit cea mai apreciată și mai periclitată etapă a vieții, și totuși, această înțelegere particulară a copilăriei a avut loc abia în secolul al XVII-lea.¹ Ideea de copilărie are efecte socioculturale interesante. Ceea ce începe ca o intuiție conform căreia copilăria ar fi complet diferită de experiența adultă a dus la plasarea ei într-o poziție ambiguă de autoritate morală față de adulțe [adulthood]: perspectiva copilului este considerată, de obicei, instructivă pentru experiența adultă, ea oferind o perspectivă la care nu am fi avut acces altfel. În sensul acesta, imaginea copilului este

¹ Studiarea copilăriei, înțelesă ca o construcție culturală apărută în jurul anului 1500, a început cu *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* de Philippe Ariès (Plon, 1960). Teza lui Ariès este destul de controversată din anumite puncte de vedere, în special din cauza accentului pus în mod evident pe aristocrația franceză și pe reprezentarea copiilor în operele vizuale de artă. Pentru un rezumat al acestor critici, vezi A. Wilson, „The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès”, în *History and Theory* 18 (2), 1980, pp. 132-153. Linda Pollock îl folosește pe Ariès direct ca țință în *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, 1983, susținând că s-au schimbat puține din modul în care adulții îi privesc pe copii începând cu Evul Mediu. Dincolo, însă, de dezacordurile universitare cu privire la domeniul de aplicare a argumentării lui Ariès, este evident că el a deschis calea pentru studiarea copilăriei, înțelesă ca fenomen determinat cultural și social în mod complex, și nu ca simplu fenomen universal și natural.

asemănătoare cu cea a unui înger secular, care s-a materializat din alte sfere pentru a transmite mesaje divine. Copilăria este investită cu sentimentele și venerația rezervate altădată religiei, iar adevărurile straniei pe care le spun copiii („ieșite din gura copiilor”) reiau cel puțin o tonalitate religioasă în imaginarul occidental.²

Cu toate acestea, la o privire atentă, putem vedea că imaginea copilului dezvoltată în textele de referință ale filosofiei și literaturii este mult mai echivocă decât această imagine eterică a copilului angelic. Copilul poate fi înțeles și ca reprezentând o perspectivă subterană: ca mesager al *inconștientului*, care aduce la lumină o cunoaștere uitată sau *ascunsă* și care devine vizibilă doar în virtutea efectului de refracție pe care îl are privirea inocentă (dar întrebătoare) a copilului. Privirea pe care o au copiii lui Dickens asupra Marii Britanii industriale din secolul al XIX-lea, spre exemplu, sau descrierea Sudului profund rasist făcută de Harper Lee prin ochii inocenți ai lui Scout Finch, care avea șase ani. Într-un mod mai amenințător, regizorul Michael Haneke își construiește narațiunile printr-o perspectivă ambiguă, cea a copiilor și adolescenților, care readuc adevăruri din trecut care continuă să bântuie Austria, țara copilăriei lui, și Franța, țara lui adoptivă. Imaginea copilului a trecut de la inocența din literatura victoriană la ingenuitate, în modernism, și la una deconstructivă în anumite reprezentări contemporane mai underground. Iar semnificația cunoașterii inconștiente pe care „copilul” o reprezintă este pusă în scenă prin aceste diferențe.

Voi arăta în continuare că imaginea copilului, așa cum este el văzut acum, apare odată cu formarea noțiunilor moderne de sine și societate și continuă să poarte această grea povară a narațiunilor culturale occidentale despre reprezentarea de sine. Încă de la primele incursiuni ale lui Locke în psihologia empirică, copilul a fost o piatră de hotar pentru concepția asupra valorii și semnificației umane.

² Chiar și în vremuri de demult ca cele din Noul Testament, copilăria are o semnificație specială care denotă puritate spirituală: Iisus este adeseori imaginat și reprezentat ca un copil inocent, și tot el le spune apostolilor să se smerească și să fie ca niște copilași (Matei, 18: 1-5), punând astfel semnul egal între virtute și putere sau măreție. Copiii sunt văzuți aici ca fiind mai aproape decât adulții, prin inocența lor, de sfințenia spirituală și, la fel, de logos (în templu doar copiii mărturisesc adevărul despre Iisus ca Hristos, ca fiul lui David (Matei 21: 15-16). Îi mulțumesc lui Robbie Duschinsky pentru această observație.

Reprezentând puritatea epistemică și independența față de normele sociale înrădăcinate, copilăria întruchipează acele caracteristici pe care Iluminismul le atribuie umanității naturale. Ascensiunea socială și economică a clasei „de mijloc”, legată de expansiunea capitalismului, a fost însoțită de ascensiunea culturală a normelor clasei de mijloc, exemplificate cel mai bine de familie (astăzi, chiar și familia regală britanică trebuie să pară că întruchipează valorile „clasei de mijloc”).³ În ciuda importanței copilăriei pentru imaginația socială a clasei de mijloc, funcția ei este contestată adeseori. „Copilul” apare atât pe agendele care vor să cultive tradiția, cât și în cadrul mișcărilor de critică socială, care mobilizează națiunea „tradițională” a copilăriei inocente pentru a critica interesele politice și economice prestabilite. Idealurile sociale ale clasei de mijloc care au modelat concepția modernă despre copilărie sunt, în schimb, articulate pe baza „copilului”: ca o formă estetică ce determină apariția unui cadru pentru limitarea și reglementarea exceselor specifice vieții sociale contemporane. Construirea discursivă a copilăriei servește ca piatră de temelie – sau ca „stăpân-semnificant” [*maître-signifiant*]⁴ – pentru un tip de subiectivitate politică ce caută confortul, dar, este și autocritică: cu alte cuvinte, un fel de subiectivitate care poate căuta

³ Cultivarea poziției clasei de mijloc, ca o cale aflată între greutățile muncitorilor de la ferme și din fabrici și imoralitatea aristocrației, a fost parte integrantă a viabilității capitalismului ca sistem economic și social. Prin scrierile lui Smith, Defoe și Rousseau (printre alți gânditori-cheie ai Iluminismului), această clasă de cititori în curs de apariție a fost capabilă să se educe singură în legătură cu dispozițiile morale care însoțeau noua ei dominație și să dea naștere rolului său de martor social al injustiției și de arbitru al valorilor. Pentru un studiu cât o carte despre apariția guvernării moralității de către clasa de mijloc, vezi A. Hunt, *Governing Morals: A Social History of Moral Regulation*, Cambridge University Press, 1999. Vezi, de asemenea, D. Marshall, *The Figure of Theater: Shaftesbury, Defoe, Adam Smith and George Eliot*, New York, Columbia University Press, 1986 și M. E. Novak, *Economics and the Fiction of Daniel Defoe*, Berkeley, California University Press, 1962. Pentru o discuție referitoare la schimbarea înțelesului copilăriei în lumina dezvoltării clasei de mijloc, vezi A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, Princeton University Press, 1994. Le mulțumesc referenților anonimi de la *Critical Horizon* pentru că mi-au cerut să clarific elementul sociologic al acestui articol.

⁴ „Stăpânul-semnificant” este un concept lacanian care se referă la un termen încărcat afectiv, și totuși gol de conținut, și care folosește la organizarea sau stabilizarea evaluativă a unui câmp discursiv. Alte exemple de „stăpâni-semnificanți” sunt „capitalism”, „socialist” sau „non-australian”.

refugiu în fetișismul mărfii în timp ce proclamă „dați-mi libertate sau dați-mi moarte!”

Pentru a putea schița înțelesul și funcția copilăriei în imaginarul social contemporan, va trebui mai întâi să vorbesc despre rolul ei în filosofia empiristă timpurie, care a impregnat poziția socială a clasei de mijloc. Astfel, articolul se va apleca asupra reprezentării estetice a copilăriei în operele lui Dickens, James și Haneke. Aceste reprezentări de primă importanță arată că există o anumită tensiune în interiorul ideologiei clasei de mijloc. „Copilăria” – ca figură de gândire aparent profundă și complexă – susține și, în același timp, pune la îndoială legitimitatea modului de viață al clasei de mijloc. Pe de o parte, ambivalența „copilului” – conceput atât ca sursă de cunoaștere critică și semnificație, dar și ca orb la (și, astfel, necontaminat de) o asemenea cunoaștere – garantează un sens foarte modern de stăpânire [*mastery*] asupra mediului și lumii celorlalți. Pe de altă parte, ambivalența copilăriei subminează această stăpânire, copilul ajungând să reprezinte aspectul abject al controlului – simbolizând reziduurile inconștientului și având imaginea unui cunoscător al inconștientului – asupra adevărului și secretelor adultului. Astfel, în timp ce la nivel „conștient”, cultura occidentală valorizează copilăria mai mult decât orice altă formă de experiență umană, la nivel „inconștient” sau „nemărturisit”, copiii sunt foarte reglementați, excluși de la participarea socială semnificativă și considerați „a nu fi încă” raționali, capabili sau morali.⁵ Modul în care sunt situați copiii, la nivel discursiv, ca „cunoscători”, arată forța criticii sociale și politice, precum și posibilitățile politice deschise în fața copiilor.

Copilul – un cunoscător ignorant: observație și experiență (Locke)

O idee centrală a acestui articol este că subiecții clasei de mijloc tratează relația cu sinele printr-un dialog complex cu figura copilăriei inocente. A fi din clasa de mijloc implică o formare a identității și a

⁵ Aceste evaluări opuse ale copilăriei sunt demonstrate la nivel discursiv, spre exemplu, în comentariile jurnalistice, în politicile publice care guvernează copiii și în ghidurile statale de reglementare a publicității și a media din Australia.

sensibilității care aduce în discuție copilăria în fiecare dintre nodurile de articulare: economic, psihologic și cultural.

Adulții își direcționează anxietățile legate de plăcere și vinovăție, muncă și relaxare, consum excesiv și dorință sexuală sau responsabilitate într-o relație imaginară cu copiii.⁶ Pentru a putea performa această funcție atât de binevoitoare, „copilul” a fost retras din sfera producției economice și golit de orice conținut, dorință și agentivitate.⁷ Dar asta nu înseamnă că copiii nu muncesc sau că nu sunt obiectul muncii altora, în ceea ce a devenit sfera „domestică” încă de la apariția capitalismului din secolele al XVII-lea și al XVIII-lea. Munca copiilor este investită acum în crearea capitalului uman, prin școlarizare, și a capitalului cultural, printr-o lungă ucenicie [*apprenticeship*] socială în relația cu părinții.⁸ Dacă mai de mult copii erau trimiși la gospodăriile altora odată cu „vârsta înțelepciunii” (în jur de 7 sau 8 ani), astăzi sunt păstrați în familie pentru a fi investiți cu roadele și patologiile vieții contemporane. Principala valoare socială a copilului este, astfel, o formă de potențialitate: existența lor reprezintă promisiunea unui viitor mai bun (mai productiv, mai egal, mai fericit); dar copiii sunt pentru noi și acele elemente ale clasei de mijloc pe care le ținem departe de actualitate, sau pe care nu ar trebui să le expunem la lumina zilei. Astfel, copiii sunt văzuți a fi în același timp semnele de bun augur ale succesului societății occidentale, dar și problemele pe care le considerăm inerente societății: obezitate, supraconsum al mărfurilor, dependență de computer și televiziune, violență și promiscuitate. Copiii sunt percepuți ca progenituri ale păcatelor, dar și ale virtuților noastre, și examinați ca

⁶ Vezi G. Cross, „Valves of Desire: A Historian’s Perspective on Parents, Children, and Marketing”, în *Journal of Consumer Research* 29, 2002, pp. 441-447. Vezi, de asemenea, cartea mea, *The Importance of Being Innocent: Why We Worry About Children*, Cambridge University Press, 2011.

⁷ Vezi Zelizer, *Pricing the Priceless Child*.

⁸ Vezi J. Qvortrup, „From Useful to Useful: The Historical Continuity of Children’s Constructive Participation”, în *The Sociological Studies of Children* 7, 1995, pp. 49-76. Vezi, de asemenea, A. Leibowitz, „Home Investments in Children”, în *The Journal of Political Economy* 82 (2), Partea a II-a: Marriage, Family Human Capital, and Fertility, 1974, S111-S131, și G. S. Becker & H. Gregg Lewis, „On the Interaction between the Quantity and Quality of Children”, *The Journal of Political Economy* 81 (2), Partea a II-a: New Economic Approaches to Fertility, 1973, S279-S288.

zațul de pe fundul ceștilor de cafea pentru găsirea semnelor care să prevestească viitorul.⁹

Conturul acestui copil golit au fost întrevăzute de primele texte ale filosofiei empirice care, de altfel, au și pregătit terenul pentru conceptul de subiectivitate a clasei de mijloc. Aceste texte utilizau punctul de vedere al „copilului” nu atât pentru a face un comentariu social, cât pentru a pune în lumină o relație mai pură cu cunoașterea *per se*. Acest proces este evident în scrierile timpurii ale lui Locke, care privilegiază copilul a loc al purității epistemice: o *tabula rasa*, al cărei proces ipotetic de extragere a rațiunii din experiență este subiectul examinării filosofice. Locke și susținătorii filosofiei empirice de după el au respins judecata biblică după care umanitatea este întemeiată pe păcatul originar și au făcut din copil subiectul inocent al experienței. A avut loc o re-evaluare a ceea ce înseamnă să fii uman. Certitudinile uzuale au fost clasificate ca suspecte și abandonate pentru a face loc explorării unor noi relații cu lumea, cu Dumnezeu, cu ceilalți. Omenirea a început să se considere acum în ascensiune, nu damnată în mod inerent, ca progenitură nedemnă a căderii. Pentru prima dată, ideea copiilor inocenți și-a făcut loc definitiv în imaginația colectivă – în primul rând, fiindcă omenirea a început să se vadă *pe sine* ca esențial inocentă.

Alături de scepticismul *epistemologic* îndreptat împotriva surselor obișnuite ale autorității, relațiile sociale și politice au fost re-imaginat și ele, ca parte din critica patriarhatului, a guvernării taților. Din moment ce puterea bisericii și a monarhiei a început să fie chestionată, la fel s-a întâmplat, într-un sens mai general, cu puterea paternă. După cum afirmă Lynn Hunt în lucrarea sa despre Franța revoluționară, din moment ce regii au fost detronați și decapitați, familia a ajuns și ea să fie investigată, iar revoltele politice au venit pe fondul unor povestiri populare despre abandonul patern sau incestul între frați.¹⁰ În timpul Iluminismului, fascinația culturală față de copiii crescuți de animale (*enfants sauvages*) și texte pedagogice ca

⁹ Foucault a scris despre apariția copilului în centrul atenției în *Abnormal: Lectures at the Collège de France 1974-1975*, New York, Picador, 2003. Vezi și N. Rose, *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, London, Routledge, 1990.

¹⁰ L. Hunt, *The Family Romance of the French Revolution*, Berkeley, University of California Press, 1992.

Émile al lui Rousseau era însoțită de o preocupare mai generală față de copii.¹¹ Prin aceste forme, copilăria a devenit o structură specifică a experienței. Dar, mai mult, a apărut și o identificare culturală cu copiii: în mod evident, această critică a patriarhatului a scos din joc răspunsurile feministe, celebrând în schimb valorile *fraternității*. În imaginarul social, egalitatea dintre frați a înlocuit autoritatea divinului, a maiestuosului și chiar a „taților” de familie. Prin urmare, figura copilului a devenit un excelent prototip pentru individualismul pe cale de a se naște și care, în schimb, a fost consolidat prin narațiuni care vorbeau despre ieșirea de sub autoritatea paternă, cum ar fi *Robinson Crusoe* a lui Defoe. Se poate spune că *Robinson Crusoe* a fost atât de popular pentru că era în rezonanță cu mișcările care începuseră să apară în societate.¹² Individul economic conceput ca un copil rebel stăpânește asupra mediului său înconjurător imediat printr-un efort minuțios de reconstruire critică a formelor de viață care îi erau la îndemână (și, astfel, de sfidare a autorității paterne). Prin îndepărtarea sa de familie și de societate și prin faptul că reușește să se întrețină autonom, Crusoe, ca un *enfant sauvage*, captează imaginația și dorința unei întregi epoci.

În textele filosofice, copilul împrumută umanității moderne aceste noi contururi – de prospețime și potențialitate –, oferind poziția originală și punctul constant de referință pentru geneza cunoașterii. Pentru Locke, copilul este dovada perfectă pentru argumentul lui că nu există idei speculative înnăscute sau, după cum spune el, „este evident că toți copiii și idioții nu au nici cea mai mică idee sau cel mai neînsemnat gând despre ele”¹³. Copilul este adus în discuție aici ca exemplu de umanitate *naturală*: în posesia rațiunii, dar a unei rațiuni formale sau procedurale, diferite de amestecul de superstiții și prejudecăți care caracterizează așa-zisa cunoaștere a omului în

¹¹ J. V. Douthwaite, *The Wild Girl, Natural Man and the Monster: Dangerous Experiments in the Age of Enlightenment*, University of Chicago Press, 2002. Este adevărat că, datorită îmbunătățirii alimentației și sănătății în această perioadă, trăiau pur și simplu mai mulți copii, de unde și creșterea vizibilității și a importanței lor.

¹² Vezi I. Watt, *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, London, Chatto and Windus, 1957. Vezi și M. E. Novak, *Economics and the Fiction of Daniel Defoe*, California University Press, 1962,

¹³ J. Locke, *Eseu asupra intelectului omenesc*, trad. de Armand Roșu și Teodor Voiculescu, Editura Științifică, București, 1961, cartea I, cap. II, pp. 19-20.

societate. Locke a făcut mai multe experimente de gândire referindu-se la o copilărie care le devenea disponibilă experimenterilor fie prin observare directă, fie prin memorie.¹⁴ Iar prin manipularea stângace a rezultatelor acestor experimente, a testat ipoteze referitoare la modul de formare a cunoașterii. Spre exemplu, scrie el,

eu cred că se va admite cu ușurință că dacă un copil ar fi ținut într-un loc în care niciodată nu ar vedea decât alb și negru până când ar ajunge om mare, atunci el n-ar avea ideile de stacojiu sau de verde mai mult decât acela care, din copilărie, negustând niciodată stridie sau ananas, are idei despre gustul special al acestora.¹⁵

Copilăria devine astfel o scenă [*stage*] a vieții, în toate sensurile pe care le are cuvântul „stage”: o concentrare a atenției și a observației condusă de credința în ideea că pe ea este jucat cel mai pur adevăr despre ce anume înseamnă să fii uman. În acest sens, figura copilului reprezintă esența distilată a capacității umane de a cunoaște. Iar prin observarea diferitelor impresii pe care mediul le lasă asupra copilului, filosoful poate instala în copilărie germenul pentru individul liber și rațional.

Dar pentru a putea juca rolul de unitate de măsură în privința chestiunii cunoașterii umane, experiența copilului a trebuit să rămână, în mod necesar, nerealizată și obscură. Copilul este conceput aici mai mult ca un instrument decât ca subiect al experienței și, astfel, trebuie să rămână cât mai neutru posibil pentru a putea fi folosit ca mijlocitor obiectiv al cunoașterii. După Locke, copilul înțelege mediul într-un mod naiv, formând impresii și construind cu ajutorul lor un corp de adevăruri necontaminate de opiniile primite, printr-un proces gradual de experimentare. În acest proces de acumulare a cunoașterii, identitatea personală este constituită de memorie – sau de o istorie de asociații de idei care poate fi urmărită. Este important de spus, totuși, că memoria este pentru Locke tocmai ceea ce copiii *per se* nu posedă încă – și tocmai de aceea ei pot fi considerați exemple vii pentru teoria lui epistemologică:

¹⁴ Vezi L. Wolff, „When I Imagine a Child: The Idea of Childhood and the Philosophy of Memory in the Enlightenment”, în *Eighteenth-Century Studies* 31 (4), 1998, pp. 377-401.

¹⁵ Locke, *op. cit.*, cartea II, cap. I, p. 84.

Cine va examina cu atenție starea unui copil îndată după venirea lui pe lume, va avea un temei șubred pentru a crede că acesta este înzestrat cu bogăția de idei care va alcătui materialul cunoștințelor sale viitoare. El le dobândește în mod treptat și, cu toate că ideile calităților vădite și familiare se întipăresc înaintea memoriei să înceapă a înregistra timpul și ordinea lucrurilor, totuși adeseori unele calități neobișnuite se înfățișează minții așa de târziu încât puțini oameni nu-și pot aminti când au început să le cunoască.¹⁶

Umăriți un copil de la nașterea lui, observați modificările pe care timpul le produce în el și veți afla că deoarece mintea este din ce în ce mai mult înzestrată, pe calea simțurilor, cu idei, el ajunge să fie din ce în ce mai mult în stare de veghe și gândește cu atât mai mult cu cât are mai mult material asupra căruia să gândească.¹⁷

Evident, subiectul experienței la care se face trimitere în acest fragment este cititorul adult, care își amintește sinele din copilărie și este frustrat doar de golurile de memorie produse de aceasta. Copilul însuși este perceput în mod ambiguu, ca cunoscător – fiind impregnat de idei „înainte ca memoria să înceapă a înregistra timpul și ordinea lucrurilor” – și ca obiect al identificării ambivalente prin observarea adultului, care își însușește și se deosebește totodată de experiența copilului. E important de spus că problema aici este concepția speculativă a „copilului” – și efectul pe care îl are ea asupra concepției despre sine a *adultilor* – și nu ce am putea deduce din teoria lui Locke despre capacitățile mnezice ale copilului „concret”. Ca tabula rasa teoretică, copilul este ca – sau chiar exemplar pentru – adultețe, până într-acolo încât este un adevăr al „umanului” că nu există idei innăscute. Copilul este emblematic pentru capacitatea umană de a înțelege, punând în scenă o relație purificată cu lucrurile din lume.

Și totuși copilul este diferit – chiar antitetic – față de adult, în sensul că el nu are amintiri (și, astfel, nici identitate), având doar impresii dezordonate, care vor fi organizate abia mai târziu, atunci când vor fi înțelese de memoria *adultă*. Înainte ca experiența și

¹⁶ *Ibidem*, cartea II, cap. I, p. 83.

¹⁷ *Ibidem*, cartea II, cap. I, p. 94.

timpul să curgă, și înainte ca o anumită „trezire” să fie obținută, copilul „cunoaște” doar impresiile care îl afectează *pe măsură ce o fac*, pe durata momentului prezent. Înainte să fie ridicat un edificiu adecvat al memoriei, care să „țină un registru al timpului și al ordinii, copilul nu reține conștient aceste impresii, ci doar pregătește terenul pentru „calitățile neobișnuite” (sau pentru experiența observării) care vor apărea „suficient de târziu” pentru a fi în legătură cu seria de idei care aparțin conștiinței (și identității) adulte.

În sensul acesta, copilul joacă pentru Locke rolul de *tabula rasa* în cel mai concret sens, de tăbliță care găzduiește, dar nu înregistrează marcajele făcute asupra ei. Altfel spus, copilul prezentat în acest fel este o potențialitate pură: ceea ce Giorgio Agamben ar numi gândire care se gândește pe sine, dar care nu „știe” nimic despre propria existență.¹⁸ În mod clar, pentru Locke, copilul reprezintă o potențialitate care nu este actualizată în propriii ei termeni, ci rămâne întotdeauna la dispoziție pentru ca *el* să poată fi folosit la ceva anume. Copilul este folositor pentru teoria lui Locke doar în măsura în care ne putem îndrepta către copilărie pentru a învăța despre procesul cunoașterii la *adult*. Dar ceea ce știe copilul rămâne secret față de *el însuși*. Copilul nu este conștient de propria cunoaștere – și de aceea se așterne o pâclă a uitării peste amintirile adulților din perioada copilăriei timpurii.

Locke se declară oarecum deranjat că aceste experiențe din copilăria timpurie sunt atât de îndepărtate și ascunse de el. Copiii, spune el, sunt furnizori de neîncredere ai copilăriei, prea „nepăsători” față de responsabilitatea epistemologică de a-și aminti¹⁹ sau insuficient experimentați pentru a fixa memoria într-un depozit de impresii anterioare. Revine în sarcina adulților remedierea acestei relații parțiale a copilului cu el însuși, precum și recuperarea acelor adevăruri pe care copilăria le păstrează într-un mod indiferent, neglijent, ca pe o cameră dezordonată. Pentru empirismul lui Locke, imperativul este domesticirea experienței, nu contactul direct cu aceasta, așa cum este ea reprezentată de copil. După cum arată Agamben în *Infanzia e storia: Distruzione dell'esperienza e origine della*

¹⁸ G. Agamben, *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*, ed. și trad. de D. Heller-Roazen, Stanford University Press, 1999, pp. 244-245.

¹⁹ Locke, *Human Understanding*, II, X, pp. 4-5.

storia, modernitatea este marcată de neîncrederea în experiență și de nevoia de a o controla, „exproprierea experienței” – măsurarea și domesticirea ei – fiind „proiectul fondator al științei moderne”²⁰ Prin observație și memorie, adulții preiau controlul asupra copilăriei agere și a prețioasei ei încărcături de adevăruri pierdute; și, prin această domesticire a copilării, ei vor fi capabili să organizeze „individualul” și „experiența”. În acest proces de regăsire stabilit de filosofia sa empirică, Locke întărește imaginea adultului ca stăpân al lumii înconjurătoare, „proiectând” asupra copilăriei acele aspecte ale experienței și memoriei (sau pierderea acestora) care se află dincolo de controlul uman. Copiii sunt definiți ca inconștienți pentru ca adultul să poată pretinde că are un corp de cunoștințe conștient și bine administrat.

Această asimetrie epistemologică dintre copilărie și adultete este, totodată, și una politică. Copilul lui Locke – cel observat, cuprins și folosit pentru cunoaștere – există pentru adulți *în* memorie, ca proprie copilărie amintită sau imaginată. Dar el nu are nici memorie, nici identitate proprie. Acest lucru îi permite observatorului adult să stea și să vorbească din spatele unei oglinzi duble; să observe copilul fără să fie observat și să țintească asupra lui o privire adultă. Copiii, în schimb, văd această privire a fiind propria lor reflexie, de partea cealaltă a oglinzii duble. Prin categoria spectatorului, care determină retoric perspectiva asupra cunoașterii empirice a lui Locke, copiii sunt inculcați cu condiția de a fi observați, condiție care definește copilăria modernă, și învățați cu inocența pe care observatorii adulți se așteaptă să o vadă. Practica observării, cu mijloacele prin care Locke stabilește axiomele epistemologiei empirice, impune astfel o ținere în frâu a copilăriei. Iar această cultivare a copilăriei ca pasivă și goală de conținut lasă copiii fără resursele conceptuale și retorice necesare pentru expunerea unor considerații politice. Din cauză că copilul este cel care oferă mijloacele pentru vizibilitatea unei umanități esențial *adulte*, el devine invizibil ca subiect al experienței și al politicului.

Ideea conform căreia copilul nu este conștient cu privire la propria lui cunoaștere – ca o tăbliță pe care scrise impresiile, dar nu

²⁰ G. Agamben, *Infancy and History: On the Destruction of Experience*, trad. L. Heron, London, Verso, 2007, pp. 19-20.

și înregistrate – este în continuare parte din înțelegerea contemporană a copilului. Această percepție servește la mai multe scopuri: pentru a domoli vina cu privire la expunerea copiilor la informații pe care adulții le consideră dincolo de capacitatea lor de înțelegere; și pentru a-i asigura pe adulți de propria completitudine și de faptul că au controlul deplin asupra percepțiilor și experiențelor. De asemenea, ea are legătură cu alte prejudecăți asupra cunoașterii și asupra copilăriei: cea care spune că cunoașterea lumescă este inerent primejdioasă; și ideea că inocența *per se* depinde de ignoranța față de această cunoaștere. Analogia cu mitul biblic al căderii – și a cunoașterii mortalității prin care este creată umanitatea – sunt bune exemple, dar am făcut această legătură în altă parte.²¹ Ceea ce mă interesează este să arăt felul în care copiii sunt învestiți ca imagine cu o cunoaștere *inconștientă*: secrete de familie, anxietăți sociale, speranțele și temerile unei comunități și reziduurile ireverențioase ale unei subiectivități caracterizate de dorința de a se controla pe sine și de a controla lumea din jur.

De la întrebările pe care și le-a pus Locke despre copilărie și până astăzi, problema-cheie pentru clasa de mijloc a fost „ce anume știu copiii?” și, mai mult, „ce anume *știi* ei că știu?”. Această diferență între cunoașterea conștientă și cea inconștientă este deosebit de importantă pentru viziunea socială asupra agentivității copiilor; fie sunt priviți ca cetățeni capabili, fie ca proto-cetățeni, ca resursă conceptuală din care adultul își extrage autocunoașterea. Important de spus, această exilare a „copilului” pe tărâmul inconștientului folosește pentru o anumită concepție despre adulțețe. Ea ajută la temperarea unei economii a cunoașterii și a ignoranței care provoacă anxietate în legătură cu maturitatea și controlul. În special cu privire la sexualitate, la posibilitatea de a comunica greșit – și chiar la accidente nedorite, chiar abjecte – care amenință continuu să arate ignoranța adulților. După cum spune Simon Goldhill, sexul, în

²¹ Vezi J. Faulkner, *The Importance of Being Innocent*; „Innocence, Evil and Human Frailty: Potentiality and the Child in the Writings of Giorgio Agamben”, în *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities* 15 (2), 2010, pp. 203-219; „The Innocence of Victim-hood vs. the «Innocence of Becoming»: Nietzsche, 9/11, and the «Falling Man»”, în *Journal of Nietzsche Studies* 35/36, 2008, pp. 67-85 și „Terror, Trauma, and the Ethics of Innocence”, în *Trauma, History, Philosophy*, M. Sharpe, M. Noonan & J. Freddi (eds.), Cambridge Scholars Publishing, 2007, pp. 122-141.

special, este câmpul de luptă al cunoașterii și ignoranței – conștiente și inconștiente –, iar această luptă devine vizibilă în diferitele eufemisme, expresii echivoce și violente specifice limbajului care se referă la „el”.²² „Cunoașterea carnală”, pentru a cita doar unul dintre cele mai ironice eufemisme, presupune o anumită ignoranță față de celălalt, precum și față de sine, care lasă loc plăcerii: este vorba de o dorință care depășește controlul conștient și te expune la o vulnerabilitate inconfortabilă și viscerală.

Astfel, copiii își joacă rolul pe o scenă a inconștienței pure, în care pierderea controlului și ignoranța adulților sunt proiectate și renegate. Sexualitatea, subiectivitatea și cunoașterea însăși sunt întotdeauna pline de goluri, inconsistențe și elemente de inconștiență și ignoranță, pe care „copilul” le adună într-o singură imagine pentru ca adultul să poate administra mai bine această relație cu dificilul tărâm al „celuilalt”. Administrarea și stăpânirea sinelui prin care a fost format individul modern se extinde până la memoriile din copilărie – locul în care a fost ascuns cheia sinelui. Prin prelucrarea acestor memorii și prin observarea copiilor în viață, copilăria a fost luată în posesie de un proiect epistemologic și social care poate fi observat în narațiunile filosofice și literare, dar și în organizarea materială a vieții, care expune conservarea (și domesticirea) copilăriei. În secolul al XIX-lea, „ceea ce știu copiii”, în acest context, a devenit un factor de anxietate pentru clasa de mijloc. Iar până la finalul secolului, această anxietate va avea din ce în ce mai mult legătură cu ceea ce știu copiii despre sex. Probabil că acest lucru este valabil și la începutul *acestui* secol.

Copilul ca privitor inocent și critic social neștiutor (Dickens)

Așa cum ideea individualității moderne apare prin observarea copiilor și identificarea cu ei, ideea de copilărie s-a dezvoltat printr-un efort intens și îndelungat de *autoobservare*. Această tradiție modernă le garantează adulților experiența copiilor care au fost, și continuă să fie, prin medierea nostalgiei față de un trecut inocent al

²² S. Goldhill, „On Knowingness”, în *Critical Inquiry* 32, 2006, pp. 710-711 și 716.

copilăriei; și motivați fiind de fantezia că această copilărie inocentă – copilărie, adică, ceea ce nu păstrează urmele experienței – poate salva prezentul ruinat de in justiția socială sau de dezamăgirile personale. Această concepție despre copilărie a fost redată în secolul al XIX-lea de scenele pastorale ale lui Wordsworth, pentru care copilul este reprezentantul imaginar al unui mod de viață și a unor sentimente și trăiri preindustriale. Acest copil imaginar nu este diferențiat de natură; este de o inconștientă fericită: cuprins într-un trecut fantast care șterge complet dorințele și frustrările copilăriei, pentru că este el însuși un produs al reveriei postindustriale despre trecutul fermecat. Copilul-păstor al lui Wordsworth, odată ajuns la oraș, devine „Oliver Twist”, „David Copperfield” sau „Micul Nell”. Copilul dickensian, cu presupusa lui simplitate naturală recalibrează busola morală a cititorului: ca victimă a in justiției sociale, copilul are un punct de vedere care înstrăinează perspectiva astfel încât cititorul adult să poată reevalua mediul social. Totuși, inocența lui Oliver Twist nu există independent de clasa socială și de efectele alienării: Dickens are grijă să-l plaseze pe Oliver la o anumită distanță de ceilalți copii din jurul lui, infractori și vagabonzi. Oliver este merituos: rămas orfan de la naștere, se va dovedi până la urmă fiul unor oameni din clasa de mijloc; el este „supus la chinuri de clasa de jos, așa cum a fost și Dickens în copilărie”²³. Dorința lui Oliver de a mânca mai mult terci și muștrarea aspră la care este supus au devenit emblematice pentru situația copiilor săraci. Totuși, după cum observă Mark Spilka,

Prin exprimarea acestei dorințe în termenii clasei de mijloc, prin așezarea ei pe buzele unui orfan binevoitor depozitat la naștere de statutul lui legitim, Dickens își seduce cititorii de la început, care aveau conștiința de clasă, să-și pună copiii în locul lui Oliver, dacă nu chiar pe ei înșiși.²⁴

Protagoniștii dickensieni ca Oliver sunt inocenți nu doar pentru că sunt copii, ci și pentru că fac parte din clasa de mijloc, și astfel

²³ M. Spilka, „On the Enrichment of Poor Monkeys by Myth and Dream; or, How Dickens Rousseauisticized and Pre-Freudianized Victorian Views of Childhood”, în *Sexuality and Victorian Literature*, D. R. Cox (ed.), Knoxville, University of Tennessee Press, 1984, pp. 161-179 (169).

²⁴ *Idem*.

rămân departe atât de viciile clasei înalte, cât și de viciile clasei de jos. Un asemenea copil poate fi folosit ca martor al in justiției sociale din perspectiva clasei de mijloc, pentru că, la fel ca aceasta, el pare să rămână neatins complexitatea societății și de nevoile stringente.

Funcția lui Oliver de martor al in justiției sociale conduce la o imagine purificată a copilării care, în final, îl salvează și pe Olivier și clasa de mijloc căreia romanul îi este adresat. Faptul că rămâne neatins de corupție – și inabilitatea lui de a se adapta la cunoașterea practică a străzii pe care o au derbedeii din vizuina lui Fagin – îi permite lui Oliver să se întoarcă în brațele confortului material. Cu alte cuvinte, salvarea lui Oliver vine din performarea cu succes – împotriva tuturor șanselor – a unei inconstiențe sustenabile numai în virtutea bogăției. Povestea lui Oliver, în timp ce atrage atenția supra inechității legilor și a folosirii muncii copiilor, depolitizează în același timp condițiile necesare pentru inocența copilării. Ochiul inocent folosit pentru a critica inegalitatea socială este, în mod cât se poate de ironic, tocmai produsul cultivat de această inegalitate: copilăria inocentă este cultivată de acele modalități de petrecere a timpului liber pe care nu ți le permiți decât dacă ești foarte bogat.²⁵ Inocența lui Oliver sfidează credința, dar îi permite în mod direct cititorului de clasă mijlocie să-și păstreze inocența cu privire la propriile privilegii sociale, precum și o inconstiență cu privire la partea lor în menținerea acestora.

Astfel, copilăria clasei de mijloc este domesticită în așa fel încât copiii să fie ținuuți într-o stare de potențialitate, gata să fie folosită de imaginația adultă. Acest lucru implică nu doar faptul că copiii sunt de folos ca profeți sau martori, ci și că ei nu înregistrează – adică, nu sunt afectați de – cunoașterea pe care le-o oferă adulților. La fel ca în cazul lui Oliver, rolul copilului este de mesager al adevărului, un adevăr față de care el rămâne inocent și inconstient. În aceeași măsură, se presupune că copiii rămân inconstienți față de propriile dorințe, cel puțin până când ajung la pubertate. Ideea că copiii sunt ignoranți cu privire la propriile interese și dorințe îi așază sub controlul adulților, și îi transformă în purtătorii fermecați ai unui inconstient cultural mai general. Ca urmare, apare un sentiment de anxietate că dacă copiii ar deveni conștienți – să spunem, prin

²⁵ Vezi T. Veblen, *The Theory of the Leisure Class*, Oxford World's Classics, 2007, pp. 28-48.

intermediul unei agentivități exterioare – de inconștientul care îi determină, atunci și-ar pierde inocența și, prin urmare, copilăria. Această anxietate este exprimată adeseori în termeni ca sexualizarea copiilor, și în special a fetelor, a căror inocență este considerată cea mai mare și mai prețioasă.

Granițele cunoașterii copiilor cu privire la sex, muncă și moarte sunt urmărite la nivel cultural cu o mare atenție. Henry James a discutat despre încălcarea acestor granițe ale cunoașterii, și ale morții copilăriei pe care aceasta o produce, într-un mod mai constructiv decât mulți contemporani, încă de acum un secol.²⁶ Așa că ne vom referi la scrierile lui.

Copilul ca administrator al cunoașterii și al relațiilor sociale (James)

Romanul lui Henry James, *Ce știa Maisie* (1897) a fost interpretat ca un epitaf al copilăriei sau, cel puțin, ca un epitaf al concepției victoriene despre copilăria inocentă și simplă pe care o găsim la Dickens.²⁷ Așa cum sugerează și titlul, romanul are în centru problema a ceea ce ar putea înțelege un copil din problemele adulților, mai ales când bunăstarea sa materială depinde de cum sunt ele rezolvate. Această anxietate a contaminării copilăriei cu problemele adulților, atât de familiară acum, era deja destul de des întâlnită pentru a fi abordată în literatură în epoca lui James, astfel că *Maisie* a atras oprobiul contemporanilor săi.²⁸ Apelul la inocența copilăriei e

²⁶ În ultima perioadă au apărut o sumedenie de discursuri referitoare la sexualizarea copiilor și la pericolele ridicate la adresa copilăriei de către cultura populară și capitalism. Pentru un exemplu elocvent, care a incitat dezbaterile în Australia, vezi E. Rush & A. La Nauze, *Corporate Paedophilia: Sexualisation of Children in Australia*, Discussion Paper, nr. 90, Canberra, The Australia Institute, 2006.

²⁷ Expresia „epitaf al copilăriei” este folosită de James pentru descrierea unei remarci a unuia dintre rudele lui Maisie: „Săraca maimuțică», exclamă ea în cele din urmă: iar cuvintele erau un epitaf pentru mormântul copilăriei lui Maisie” (H. James, *What Maisie Knew*, London, Penguin Books, 2010, pp. 4-5).

²⁸ Un critic remarca, de pildă, că „în afara atmosferei teribil de apăsătoare”, *Maisie* „se aliniază celor mai proaste școli ale literaturii franceze”, recenzie anonimă, în *Literary World*, Boston, 11 decembrie 1897, retipărită în James, *Maisie*, pp. 272-273). Alt critic nota, referindu-se la umorul romanului: „Nu ne putem da seama pentru nimic în lume de unde vine amuzamentul, deși dimensiunea asta hilară are și ea, cu siguranță,

ca un câmp de ignoranță care îi asigură pe adulți că dețin controlul asupra cunoașterii și a puterii. Copilăria a ajuns să fie identificată cu vulnerabilitatea și lipsa de experiență, pe care adulții trebuie să le conteste pentru a funcționa în societate. Pentru a juca, însă, acest rol, copiii trebuie să facă față situațiilor nedorite create de adulți, fiind permanent monitorizați pentru a vedea dacă există vreun semn că își dau seama de ele. Copiilor li se cere să înmagazineze diverse aspecte ale vieții de adult, cu privire la epistemologie (*tabula rasa* a lui Locke), dar și sexualitate, muncă, stimă de sine și moarte. Anxietatea adulților în legătură cu pierderea copilăriei se învecinează, așadar, cu anxietatea împăcării corespunzătoare cu propriul eșec pentru a putea întruchipa controlul și cunoașterea. Atâta vreme cât copiii nu-și dau seama, nu ne pun față în față cu această vulnerabilitate, rămânând aparent neafecțați, dar, mai mult decât atât, încurajând, totodată, dominația adultă. Teama care bântuie acest tip de reprezentare a copilăriei este că acești copii ne-ar putea privi la rândul lor, că ar putea deveni conștienți de propria importanță – și de puterea pe care o au asupra adulților în ceea ce îi privește – pentru a-și exercita agentivitatea.

Romanul lui James pune cititorii în fața acestei probleme printr-o narațiune care, la fel ca *Oliver Twist*, lasă un copil mic, încă de la naștere, la mila unor adulți extrem de cruzi . Plasată în ultimul deceniu din secolul al XIX-lea britanic, acțiunea romanului începe cu divorțul părinților lui Maisie și cu înțelegerea, neobișnuită pentru acea vreme, prin care custodia asupra ei este împărțită în mod egal. În felul acesta, Maisie are în carte rolul de a fi „împărțită” – sau partajată [*partajé*] – de a fi atât separată de, cât și împărțită între, dorită și respinsă în funcție de toanele părinților și ale amanților lor.²⁹ Astfel, James aduce în prim plan vulnerabilitatea copiilor față de adulți și predispoziția lor de a fi folosiți pentru satisfacerea dorințelor adulților. Putem observa că la doar doi ani după ce James a scris *Ce știa Maisie*, Freud – care a deschis cutia Pandorei cu privire la cunoașterea (sau „teoriile”) copiilor despre sexualitate – o analiza

admiratorii ei”, (recenzie anonimă, *The Spectator*, 30 octombrie 1897, retipărită în James, *Maisie*, pp. 271-272.

²⁹ Vezi M. H. Phillips, „The «Partagé Child» and the Emergence of the Modernist Novel in *What Maisie Knew*”, în *The Henry James Review*, vol. 31, 2010, pp. 95-110.

pe Dora, o adolescentă isterică ce a refuzat interpretarea lui Freud și a încetat tratamentul la doar câteva luni după ce l-a început.³⁰ Dora, la fel ca Maisie, era și ea pentru părinți o monedă de schimb pentru ca aceștia să-și poată vedea de relațiile extraconjugale. Dora nu participa de bunăvoie la acest schimb, manifestând (inconștient) ca formă de protest chiar și simptome de isterie, iar Freud a fost angajat ca broker de schimb, pentru a îi pune inconștientul sub control.

Maisie era și ea o marfă valoroasă în cadrul economiei sexuale a părinților și tutorilor ei, la fel cum era un instrument care conferea decență relației dintre aceștia. La fel de semnificativ este și rolul jucat de ea în economia *cunoașterii* care organizează textul lui James. Important este, mai ales, modul în care James construiește narațiunea, care nu încearcă să-și aproprieze vocea copilului – dar nu are nici o viziune sinoptică, la persoana a treia. Mai degrabă, perspectiva cititorului este restricționată la nivelul observării reacțiilor lui Maisie la acțiunile din jurul ei. Dincolo de scenele foarte restrânse în care Maisie interacționează cu diverse personaje, nu avem acces la viața ei interioară și nici la motivațiile celor din jur. Astfel, cititorul trebuie să interpreteze situațiile alături de Maisie, chiar dacă prin intermediul vocabularului și gustului afectiv mai sofisticat al lui James, prin intermediul diverselor „acte ratate” (*parapraxis*) ale personajelor – derapaje, rușinări, reacții excesive –, așa cum sunt ele înregistrate de Maisie.

Prin aceasta, problema principală pusă de *Ce știa Maisie* este epistemologică și, mai mult, readuce în discuție anumite chestiuni abordate inițial de Locke. Mai întâi, în crearea lui Maisie, James a fost preocupat să-i caracterizeze experiența ca pe un „registru de impresii” asupra conștiinței, încadrând apoi narațiunea în acord cu un fel de empirism sau fenomenologie senzual/ă. În prefața din 1908, James își prezintă obiectivele, descriind narațiunea ca fiind elaborarea conștiinței în dezvoltare a copilului:

³⁰ S. Freud, „On the Sexual Teories of Children (1908)”, în *On Sexuality*, The Penguin Freud Library, vol. 7, A. Richards (ed.), J. Strachey (trans.), London Penguin Books, 1991, pp. 184-204; și „Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria («Dora») (1905 [1901])”, în *Case Histories*, vol. I, The Penguin Freud Library, vol. 8, A. Richards (ed.), J. Strachey (trans.), London, Penguin Books, 1990, pp. 31-164.

Această prețioasă părticică [cea în jurul căreia se dezvoltă romanul] a fost *întregul* adevăr ironic – cel mai interesant lucru de citit în legătură cu situația copilului. Cu alte cuvinte, pentru ca mintea să fie satisfăcută, era nevoie ca mica conștiință în dezvoltare să fie salvată, să fie prezentată ca un registru de impresii; și să fie salvată prin experimentarea unor anumite avantaje, a unui profit și a unei încrederi obținute, și nu asprită, estompată sau sterilizată prin ignoranță și durere.³¹

James alege intenționat ca personajul principal să fie o fată fiindcă „băieții grosolani” nu au suficientă sensibilitate și, scrie el, „planul meu era [...] să nu existe «niciun sfârșit» pentru sensibilitate”³². Totuși, dincolo de caracterul impresionabil (și de inocența) atribuită, în acest fel, fetelor, perspectiva lui James asupra experienței lui Maisie – și a cunoașterii acesteia – presupune că aceasta nu este dăunătoare în sine, chiar dacă ea până la urmă *pune* capăt copilăriei (sau unui anumit mod de a o înțelege). Educația practică a lui Maisie nu este nici tragică, nici imorală, fiindcă James îi permite să aibă agentivitate. Agentivitatea lui Maisie constă în capacitatea ei de a aduce oamenii împreună: spre exemplu, ea oferă mai întâi ocazia, apoi alibiul necesare ca părinții ei adoptivi să aibă relații ilicite. Iar în aceste legături ea simte oportunitatea de a fi protejată, în timp ce se poate vedea că părinții și-au pierdut amândoi dorința de a avea grijă de ea. James continuă, făcând referire la succesul pe care îl are Maisie în gestionarea relațiilor prin care este articulată experiența ei:

Acest stadiu superior, în viața copilului, constă în exercitarea unei alte funcții decât zdruncinarea egoismului părinților săi – singurul lucru care îl deranja la despărțirea lor. Relația inițială a acestora este înlocuită de una nouă, dar, în loc să se supună, pur și simplu, legăturilor de sânge și complicațiilor pe care le presupun ele, în loc să sufere din această cauză, micul nostru agent năzdrăvan creează, fără un plan anume, noi elemente ale acestei ordini, contribuind, astfel, la întemeierea unor legături noi, de pe urma cărora (ca printr-o prevestire inspirată) va trage mari foloase.³³

³¹ James, *What Maisie Knew*, p. 291.

³² James, *What Maisie Knew*, p. 292.

³³ James, *What Maisie Knew*, p. 291.

Maisie găsește resurse în sfera limitată în care i se permite să acționeze: frumusețea și drăgălășenia, cu siguranță, dar, mai important, abilitatea de a „trage foloase” de pe urma funcției sale de broker al cunoașterii și al relațiilor dintre adulții care țin la ea.

Ceea ce ne aduce la al doilea punct în care James face apel la ideile lui Locke, invocând ruptura dintre experiență și memorie, cunoașterea inconștientă și amintirea ei conștientă. Ca o consecință a destinului ei, de a fi împărțită între două cămine, conștiința lui Maisie este împărțită și ea, de vreme ce loialitățile ei trebuie negociate complex și schimbate în funcție de persoana pe care trebuie să o mulțumească într-un moment sau altul.³⁴ Deși rămâne mereu întrebarea – atât pentru cititor, cât și pentru celelalte personaje – referitoare la măsura în care Maisie cunoaște natura legăturilor dintre adulții din jurul ei, nu există nicio îndoială că își cunoaște prea bine rolul pe care îl joacă ea în aceste relații. Ca să-i fie bine în acest mediu duplicitar, Maisie trebuie să își împartă cunoașterea, ținând secrete și arătându-le adulților uneori numai o parte din ceea ce știe, iar alții lăsând impresia că știe mai mult decât știe pentru a crește în ochii lor. Astfel, spre deosebire de copilul lui Locke, Maisie poate fi ancorată în prezent, fără a uita însă experiențele, rolurile și alianțele sale: cu alte cuvinte, Maisie este un manager desăvârșit al memoriei și identității.

De vreme ce poate folosi această cunoaștere în propriul interes – ținând secretele celorlalți nu de dragul lor, ci pentru a profita de pe urma lor –, Maisie nu este redusă la o potențialitate sau simplă resursă care le permite adulților să își legitimeze acțiunile. Așa încercă ei să o controleze, dar Maisie le depășește controlul și așteptările. „Minunile pe care le face” Maisie, așa cum spune James, îi asigură un viitor și nu sunt rezervate doar adulților, care și le-ar putea însuși, așa cum își însușește Locke experiența și memoria copilăriei pentru a-și susține teoria epistemologică. Într-adevăr, aceste „noi legături” dintre adulți pe care le creează Maisie fac posibil acest viitor. Maisie este deopotrivă un jucător, bătându-i pe adulți la propriul joc.

În ciuda faptului că este receptiv la ideea de agentivitate și chiar de înțelepciune juvenilă, James își atribuie sieși și cititorului adult o

³⁴ Vezi Phillips, „The «Partagé Child»”, p. 96.

putere sintetică asupra experienței lui Maisie, care pare să fie nepotrivită aici, dar care este în continuarea ideilor lui Locke care consideră că copiii sunt incompleți și incapabili de a-și corobora propriile experiențe.

Îmi amintesc că prima mea vedere a acestei pure posibilități a fost ca problema conexă a tabloului redus la (și totuși [...] complet și coerent) ceea ce se poate crede că copilul a *înțeles* – a putut interpreta și aprecia. După ce m-am gândit și experimentat mai mult, mi-am dat seama că subiectul meu se sufoca în acea extremă a rigorii. Minte copilului lasă, în cel mai bun caz, mari goluri și lacune; astfel că, deși în aparență suntem capabili să sistematizăm, poate ireproșabil, lucrurile, nici noi nu reușim să înțelegem lucrurile în profunzime. Ar trebui să extind problema la ceea ce martorul meu nedumerit a *văzut* propriu-zis, inevitabil, lucruri dintre care o mare parte ea fie nu le-a înțeles deloc, fie le-a înțeles greșit. Iar în această, și numai în această privință, misiunea mea s-ar încheia. Așa că m-am hotărât să fac așa – să dau *totul*, întregul context în care se mișcă ea, dar să fac asta numai prin ocaziile și legăturile proximității și atenției sale; numai ca și cum s-ar întâmpla în fața ochilor ei și ar atrage-o, ca și cum ar atinge-o și ar afecta-o, în bine sau în rău, ar învăța sau nu ceva din asta – astfel încât noi, martori, la rândul nostru, critici nu mai autorizați, ci mai bine antrenați, să simțim că avem controlul deplin asupra situației.³⁵

Ca și Locke, James încearcă să introducă un mecanism care să corecteze experiența lui Maisie, pe care, spunându-i povestea, îl va restabili prin perspectiva adulților asupra copilăriei. Acest gest merge mână-n mână cu includerea acestei prefete, în care James pretinde – *după* [subl. tr.] ce a scris *Maisie* – că toate efectele operii au fost intenționate. James încearcă să-și controleze textul post-factum, tot așa cum urmărește s-o controleze pe Maisie prin modul în care îi interpretează experiențele.

Cu toate astea, efectul despre care James nu vorbește în prefață este anxietatea pe care cunoașterea lui Maisie – și incertitudinea cu privire la natura acestei cunoașteri – o trezește în cititor. Maisie este un recipient al diverselor secrete și al pretențiilor exagerate ale

³⁵ James, *What Maisie Knew*, pp. 293-294.

adulților din jurul său. Maisie le înregistrează nemulțumirile și indiscrețiile, la fel cum ies la suprafață multe alte impresii ale sale. Maisie susține sus și tare de-a lungul poveștii că „știe”, înainte ca secretele să fie dezvăluite în întregime, arătându-ne astfel că e precoce, ceea ce pentru adulți este o ușurare că nu mai trebuie să îi spună și un motiv de enervare în același timp. Și dacă există lucruri pe care nu le știe, Maisie își dă seama că este în interesul ei să pretindă că știe prea bine ce se petrece în jur, să fie ea însăși un recipient al cunoașterii, nu numai adulții. Ca orice copil din clasa de mijloc, Maisie asistă la excesele necontrolate ale culturii clasei de mijloc, pentru că acasă este ținută în sânul ocrotitor al acesteia. Copiilor ca ea li se încredințează indiscreții din trecut și din prezent, pe care se presupune că nu le pot înțelege sau folosi. Aceștia au grijă de problemele mărunte care ar trebui să rămână în sfera privată și care riscă permanent să iasă la suprafață. Dacă în sfera *publică* copiii reprezintă tot ce e bun și inocent, în sfera *privată* ei reprezintă un inconștient potențial amenințător, pe care cultura clasei de mijloc îl reprimă.

Copilul ca privitor nevăzut: folia argintată a oglinzii duble (Haneke)

Dacă modul tăcut și discret în care Maisie manipulează cunoașterea este dezarmant, copiii din filmele lui Haneke sunt o amenințare la adresa ordinii clasei de mijloc, reprezentându-i caracterul corupt prin criticarea radicală a propriilor părinți. Copiii lui Haneke sunt adolescenți, de cele mai multe ori, constituind, astfel, deja o amenințare la adresa inocenței copilăriei nu numai din cauza conștiinței (și semnelor fizice) tot mai mari a sexualității, ci și din cauza unei conștiințe a memoriei în sens mai larg: înmagazinarea cunoștințelor despre comportamentele și ipocrizia adulților acumulate în copilărie. Această semnificație a copilăriei este o piesă importantă în toată opera lui Haneke, cum ar fi *Videoul lui Benny* (1992), *Ascuns* (2005) și, mai recent, *Panglica albă* (2009), fiecare scoțând la iveală fața abjectă a adulților din clasa de mijloc prin ochii și faptele copiilor. Copiii lui Haneke manifestă violența reprimată și dorința renegată care e moștenirea părinților lor, aruncându-li-le în

față prin întruchiparea monstruoșității acestor reziduuri inconștiente de plăcere burgheză. Copiii protonaziști din Eichwald (*Panglica albă*) pângăresc inocența la care îi obligă severii lor părinți protestanți (sunt legați cu „panglica” acestei titlaturi pentru a le reaminti că au datoria să rămână puri), în timp ce violența lui Benny (*Videoul lui Benny*) este o reacție onestă – dacă nu inocentă – la apatia provocată de dezinteresul părinților săi burghezi. În fiecare caz, părinții nu recunosc reziduurile propriei dorințe în acțiunile copiilor lor și reacționează, în schimb, ignorând cu desăvârșire roadele cumplite ale lipsei de satisfacție, secretelor și nihilismului investite în acești copii.

Interesantă, cu toate astea, este măsura în care regia lui Haneke reprezintă „copilul” în posesia cunoașterii, filmând cadre din perspective neobișnuite și extrem de strâmte, sugerând punctul de vedere al copilului nevăzut care privește dincolo de uși și de după colțuri. La fel ca Maisie, copiii lui Haneke sunt reprezentați tocmai ca suprafață a impresiilor cu care au fost însemnați de acțiunile enigmatice ale adulților. Însă în timp ce descrierea discursivă a acestei suprafețe pe care o face James este revizitată și suplimentată de o remediere bine gândită (sub forma prefeței), în fiecare dintre aceste filme, Haneke lasă spectatorii stânjeniți de privirea copilului, reprezentând-o vizual în parțialitatea ei, fără o interpretare adultă care să o revizuiască și să explice ceea ce ei îi scapă. Astfel, Haneke investește *tabula rasa* însăși cu agentivitatea – deși poate „acefală” – de a acționa asupra spectatorului adult, zguduindu-i siguranța că deține controlul.³⁶ Făcând aceasta, Haneke *inversează* totodată oglinda bidirecțională care reglementa perspectiva lui Locke asupra copilăriei, reprezentând copilul observat – cultivat cu o anxietate, speranță, vină și frică aproape religioase – privindu-i, la rândul său, pe adulți și descoperindu-le tarele. Haneke redirecționează astfel potențialitatea pe care copiii au ajuns să o întruchipeze în modernitate (latura inconștientă a cunoașterii și controlului adultului) spre propria folosință. Tensiunea interioară care structurează subiectivitatea clasei

³⁶ Pentru Jacques Lacan, agentivitatea inconștientului este o cunoaștere „acefală” (fără cap) în sensul că este non-subiectivă sau străină, urmărind acea *jouissance* fără să consulte subiectul (conștient). Vezi S. Žižek, *The Plague of Fantasies*, London & New York, Verso, 1997, p. 36.

de mijloc ajunge într-un punct de criză în momentul în care copilul își înțelege rolul de custode al inconștientului.

În *Ascums*, mai ales, se dezvoltă, la mai multe niveluri, ideea înspăimântătoare că copiii noștri ar putea folosi cunoașterea pe care le-am oferit-o împotriva noastră. Secretele dezvăluite spectatorului vizează mai multe probleme reprimite: un rău chinuitor făcut altuia în copilărie, o posibilă legătură extraconjugală și trecutul colonial al Franței, amplificat și de prezența stânjenitoare a copiilor migranților din Africa postcolonială.³⁷ În privirea copilului, Haneke reprezintă o agentivitate care îi acuză pe părinți de aceste crime, la care copiii asistă. În acest fel, întrebările pe care le ridică ce știu copiii scot la iveală frica, resentimentele și dorința de control inconștiente care definesc relațiile adulților cu copiii.

Ascums începe cu o filmare lungă a unei case din suburbie, prin care se preumblă monoton diverse persoane – cineva care iese din casă etc.; nu pare a fi nimic amenințător în asta, până când ni se dezvăluie că urmărim o înregistrare anonimă lăsată în apropiere. Înregistrarea nu este explicată în niciun fel, dar existența ei îi avertizează pe locatari că sunt urmăriți. Familia victimă face parte, fără îndoială, din clasa de mijloc. Adulții, Georges și Anne, lucrează în domeniul culturii: el are o emisiune TV despre literatură, iar ea este angajată la o editură. Casa lor stă mărturie pentru apetența clasei de mijloc pentru cărți și obiecte rafinate. Pierrot, fiul lor, este un copil reușit, studios și bun la activitățile extracurriculare (așa cum o arată performanțele la înot), dar trăiește mai mult pe lângă părinții săi decât împreună cu ei. Ca mulți adolescenți, este secretos și enigmatic, înțelegând foarte bine de la părinții săi preceptul liberal de a ține lucrurile pentru sine.

Înregistrările sosesc în continuare, alături de desene schematic și tulburătoare de copii pentru fiecare membru al familiei. Acestea distrug pas cu pas îngâmfarea familiei, aducând la suprafață amintiri reprimite ale lui Georges despre un act de cruzime comis în copilărie împotriva unui băiat algerian pe nume Majid. Majid locuise cu familia lui Georges după ce părinții săi fuseseră uciși în masacrul de la Paris din 1961, iar Georges, determinat de un fel de rivalitate

³⁷ Vezi articolul excelent despre *Ascums* al Giuseppinei Mecchia, în care este explorat în profunzime fiecare dintre aceste „niveluri”, „*The Children Are Still Watching Us, Caché/Hidden in the Folds of Time*”, *Studies in French Cinema*, vol. 7, nr. 2, 2007, pp. 131-141.

între frați, își mințise părinții pentru a-i întoarce împotriva lui Majid. Când planul a eșuat, Georges i-a întins lui Majid o capcană, făcându-l să omoare cocoșul familiei. Părinții lui, convinși, în cele din urmă, că Majid nu are o influență bună asupra lui Georges, l-au lăsat în grija statului.

La fel ca amintirile imperfecte și trunchiate ale cititorului lui Locke, care caută adevărul cunoașterii umane în copilărie, amintirile lui Georges îl bântuie și îl frustrează. Acestea sunt crâmpelile care se revarsă asupra lui din altă parte, din inconștient; crâmpelile care îi amintesc de tentativele sale de a-și impune voința, a căror violență se întoarce acum, ca o amenințare la confortul existenței sale. În cele din urmă, înregistrările îl conduc pe Georges la apartamentul lui Majid dintr-un arondisment sărac al Parisului, dar Majid neagă că ar avea vreo legătură cu acele înregistrări și desene amenințătoare. Când Pierrot dispare o noapte de-acasă, poliția îi reține pe Majid și pe fiul său în baza suspiciunii de răpire. În final, la cea de-a treia vizită a lui Georges, Majid își taie beregata în fața lui – înregistrare care îi este trimisă patronului lui Georges, ca o tentativă, se presupune, de a-i distruge cariera.

Agentivitatea aparent acefală, supranaturală a celui care filmează aceste evenimente rămâne o enigmă, în afară de scena finală – ascunsă în spatele genericului – în care copiii acestora au o întâlnire amicală pe treptele școlii lui Pierrot și pleacă împreună. Privirea chinuitoare a camerei de filmat pare a fi, prin urmare, rezultatul unei înțelegeri secrete dintre Pierrot și fiul nenumit al lui Majid. Perspectiva lor este înregistrată la propriu în amintirea nedreptății pe care Georges – și Franța, în ansamblu – vrea s-o dea uitării sau s-o alunge în zona amintirilor din copilărie. Refuzul lui Haneke de a rezolva enigma o dată pentru totdeauna plasează spectatorul în mijlocul nedreptăților perpetuate de Georges și de autoritățile franceze. Și noi, privitorii, suntem persecutați de privirea adolescenților și, la fel, ne este frică de ce ar putea ei să știe.

Concluzie

Latura întunecată a copilăriei, care spulberă idealul inocenței copilăriei, semnaleză limitele identității și memoriei clasei de mijloc. Subiectivitatea și copilăria burgheze împărtășesc o origine, dar și un

destin, în cunoașterea copiilor și capacitatea adulților de a și-o apropria și a o controla. Prețul perspectivei copilului în narațiunile de critică socială speculează o inocență despre care presupunem că se află în strânsă legătură cu incapacitatea copiilor de a înțelege cu adevărat ceea ce văd. Această presupuziție a lipsei de conștientizare a copiilor le permite adulților de a-i folosi ca zăcăminte ale unei cunoașteri ascunse: o bază culturală de date, sau o memorie inconștientă, folosită de Locke pentru a formula un model de cunoaștere umană, și de criticii societății, ca Dickens, pentru a face o critică socială care recuperează, totodată, perspectiva clasei de mijloc. Poate că cel mai reprimat „adevăr” despre copilărie – pe care îl scot la suprafață narațiuni precum *Maisie* și *Ascuns* – este măsura în care copiii pot folosi această cunoaștere în propriul interes.

Și James, și Haneke se împotrivesc aspectelor potențiale ale unei copilării construite după dorințele clasei de mijloc: investit cu materialul inconștientului, copilul ține sub control tendința de control a burgheziei. În vreme ce „copilul” a fost cultivat ca emblemă a valorilor atât de prețuite de clasa de mijloc, referirile la copilărie semnaleză deopotrivă o atenție critică față de predispoziția la valori ca autosuficiența sau excesul, mai exact, față de modul în care acestea depind de excluderea altor valori: o acceptare a ignoranței și a vulnerabilității, de exemplu. Ideea inocenței copilăriei – a copiilor care nu înregistrează ceea ce văd și nu sunt afectați de experiență – autorizează sisteme de putere care le refuză apoi, de fapt, un loc semnificativ în societate. Anxietatea pe care o provoacă opere precum *Maisie* și *Ascuns* confirmă această încredere imaginată în copii, dar și fanteziile cu privire la revolta și dorința lor de a-și face dreptate. Copiii vor continua să bântuie capitalismul și individualismul liberal ca cel mai groaznic produs al lor atât timp cât controlul și agentivitatea nu vor fi redistribuite pentru a-i include.

Bibliografie

Agamben, G., *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*, D. Heller-Roazen (trans. & ed.), Stanford University Press, 1999.

Agamben, G., *Infancy and History: On the Destruction of Experience*, L. Heron (trans.), London, Verso, 2007.

Ariès, P, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, R. Baldick (trans.). New York, Random House, 1962.

Becker, G. S. & H. G. Lewis, „On the Interaction between the Quantity and Quality of Children”, in *The Journal of Political Economy*, vol. 81, nr. 2, partea a II-a, New Economic Approaches to Fertility, 1973, pp. 279-288.

Cross, G, „Valves of Desire: A Historian’s Perspective on Parents, Children, and Marketing”, in *Journal of Consumer Research*, vol. 29, 2002, pp. 441-447.

Douthwaite, J. V., *The Wild Girl, Natural Man and the Monster: Dangerous Experiments in the Age of Enlightenment*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2002.

Faulkner, J., „Terror, Trauma, and the Ethics of Innocence”, in *Trauma, History, Philosophy*, M. Sharpe, M. Noonan & J. Freddi (eds.), pp. 122-141. Newcastle upon Tyne, Cambridge, Scholars Publishing, 2007.

Faulkner, J., „The Innocence of Victim-hood vs. The «Innocence of Becoming»: Nietzsche, 9/11, and the «Falling Man»”, in *Journal of Nietzsche Studies*, vol. 35/36, 2008, pp. 67-85.

Faulkner, J., „Innocence, Evil, and Human Frailty: Potentiality and the Child in the Writings of Giorgio Agamben”, in *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, vol. 15, nr. 2, 2010, pp. 203-219.

Faulkner, J., *The Importance of Being Innocent: Why We Worry About Children*. Cambridge & Melbourne, Cambridge University Press, 2011.

Foucault, M., *Abnormal: Lectures at the Collège de France 1974 – 1975*, New York: Picador, 2003.

Freud, S., „Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria («Dora») (1905 [1901])”, in *Case Histories I*, The Penguin Freud Library, vol. 8, A. Richards (ed.), J. Strachey (trans.), London, Penguin Books, 1990, pp. 31-164.

Freud, S., „On the Sexual Teories of Children (1908)”, in *On Sexuality*, The Penguin Freud Library, vol. 7, A. Richards (ed.), J. Strachey (trans.), London, Penguin Books, 1991, pp. 184-204.

Goldhill, S., „On Knowingness”, in *Critical Inquiry*, vol. 32, 2006, pp. 708-723.

Hunt, A., *Governing Morals: A Social History of Moral Regulation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

Hunt, L., *The Family Romance of the French Revolution*, Berkeley, University of California Press, 1992.

James, H., *What Maisie Knew*, London, Penguin Books, 2010.

Leibowitz, A., „Home Investments in Children”, în *The Journal of Political Economy* vol. 82, partea a II-a, Marriage, Family Human Capital, and Fertility, 1974, pp. 111-131.

Locke, J., *An Essay Concerning Human Understanding*, Adelaide, University of Adelaide, 1992 [Eseu asupra intelectului omenesc, trad. de Armand Roșu și Teodor Voiculescu, Editura Științifică, București, 1961].

Marshall, D., *The Figure of Teater: Shaftesbury, Defoe, Adam Smith and George Eliot*, New York, Columbia University Press, 1986.

Mechhia, G., „The Children Are Still Watching Us, Caché/Hidden în the Folds of Time”, în *Studies in French Cinema*, vol. 7, nr. 2, 1997, pp. 131-141.

Novak, M. E., *Economics and the Fiction of Daniel Defoe*, Berkeley, California University Press, 1962.

Phillips, M. H., „The «Partagé Child» and the Emergence of the Modernist Novel in *What Maisie Knew*”, în *The Henry James Review*, vol. 31, 2010, pp. 95-110.

Pollock, L. A., *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, 1983.

Qvortrup, J., „From Useful to Useful: The Historical Continuity of Children's Constructive Participation”, în *The Sociological Studies of Children*, vol. 7, 1995, pp. 49-76.

Rose, N., *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, London, Routledge, 1990.

Rush, E. & A. La Nauze, *Corporate Paedophilia: Sexualisation of Children in Australia*, Discussion Paper nr. 90, Canberra, The Australia Institute, 2006.

Spilka, M., „On the Enrichment of Poor Monkeys by Myth and Dream; or, How Dickens Rousseauisticized and Pre-Freudianized Victorian Views of Childhood”, în *Sexuality and Victorian Literature*, D. R. Cox (ed.), Knoxville, University of Tennessee Press, 1984, pp. 161-179.

Veblen, T., *The Theory of the Leisure Class*, Oxford World's Classics, 2007.

Watt, I., *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, London, Chatto and Windus, 1957.

Wilson, A., „The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès”, in *History and Theory*, vol. 18, nr. 2, 1980, pp. 132-153.

Wolff, L., „When I Imagine a Child: The Idea of Childhood and the Philosophy of Memory in the Enlightenment”, in *Eighteenth-Century Studies*, vol. 31, nr. 4, The Mind/Body Problem, 1998, pp. 377-401.

Zelizer, V. A., *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton University Press, 1994.

Žižek, S., *The Plague of Fantasies*, London & New York, Verso, 1997.

JAMES R. KINCAID

Inventarea copilului și sexualitatea

Traducere de Cristina Stancu

Dăruiește puțină dragoste unui copil și vei primi înapoi mult mai mult.
John Ruskin

*Copiii sunt cam la fel de dulci ca șerpui coral și la fel de inocenți ca buștenii în sezonul de
putrezire.*
Unchiul meu, Raymond

*Noi suntem lumea,
Noi suntem copiii,
Noi suntem aceia
Care vor face totul mai bine.*
Michael Jackson și Lionel Richie

Nu sunt primul care spune că atât copilul, cât și sexualitatea modernă s-au născut abia acum vreo două sute de ani, dar nu mulți au observat că, în entuziasmul de a aduce pe piață aceste două noi produse, ele au ajuns să se amestece. Unul a fost cumva introdus în celălalt, iar asta nu trebuia să se întâmple. În ciuda protestelor oficiale zgomotoase referitoare la inocența copiilor, strămoșii noștri victorienii au reușit să facă în așa fel încât conceptul lor de erotic să depindă de copil, la fel cum și ideea lor de copil era bazată pe noțiunea lor de atracție sexuală. Încă de atunci trăim, nu chiar așa de bucuroși, cu rezultatele confuziei lor prostești.

Copilul nou

Cei interesați de inventarea sexualității ultimului secol îl pot consulta pe Michel Foucault; eu mă voi concentra pe fabricarea copilului modern, cealaltă jumătate a problemei noastre. Conform unui grup fascinant și controversat de istorici constructiviști, condus de Phillipe Ariès, mai nimic din ceea ce seamănă în vreun fel cu „copilul” nostru nu a existat înainte de secolul al XVII-lea, conceptul modern de copil, precum și această categorie socială și biologică neînflorind cu adevărat până în secolul al XVIII-lea. Și înainte de asta, existau, desigur, oameni mici; dar diferența dintre ei și cei mari nu era marcată foarte clar, și era, în mare, în rarele ocazii când se lua act de ea, o diferență stabilită în termeni economici: un copil a încetat să mai fie copil atunci când a intrat pe piața muncii, deseori destul de devreme, chiar și la cinci sau șase ani.

Această teză nu a rămas necontestată, dar dacă ne gândim la ea, mai degrabă, ca la o perspectivă modernă iluminată, și nu ca la o descriere exactă a trecutului, ideea copilului inventat poate fi utilă. Cu alte cuvinte, nu este vorba despre ce *erau* sau nu erau copiii în trecut, ci despre cum vedem acel trecut, despre ce putem găsi în el prin lentilele noastre moderne. Din această perspectivă, putem vedea că copilul modern ia formă, despărțindu-se gradual de adult până când ajunge aproape un străin [*alien*], de necunoscut, și nu chiar real.

Copilul romantic, creat la sfârșitul secolului al XVIII-lea, a fost injectat cu o mulțime de calități – naturalețe, inocență, divinitate, pur și simplu – care puteau fi apreciate atunci. Dar pentru scriitorii ca Rousseau și Blake, „copilul” era, de asemenea, și o puternică armă politică și filosofică împotriva scepticismului și raționalismului secular. Copilul lor era un far călăuzitor pentru om, nu un străin; o muștrare pentru corupția noastră, în mod cert, și superior nouă în multe feluri, dar nu un străin. „Copilul este tatăl Omului”, iar noi nu vom putea rupe niciodată această legătură ombilicală, indiferent cât de mult ne-am îndepărta de căminul nostru ceresc.

Acea legătură a fost, totuși, ruptă spre sfârșitul secolului, în timp ce acest copil nou a evoluat într-o specie diferită. Straniu, misterios, de neînțeles, adevăratul copil modern cu a fost – și este – atât radios,

cât și straniu de respingător, obiect al lingușirii și a unui resentiment nu chiar atât de secret.

Inocență binecuvântată

Așa cum am menționat în Introducere, acest copil romantic era, în mare, o inversare a virtuților iluministe și, tocmai de aceea era ciudat de vid încă de la început: *ne*corupt, *ne*s sofisticat, *ne*iluminat. Copilul era cel fără de multe lucruri, lucruri fără de care îi era mai bine, s-ar presupune, dar, totuși, în mod ciudat deposedat și lipsit de conținut [*eviscerated*], fără prea multă substanță. În timp ce ne-am predat încet-încet iluziei colective că copilul este o categorie biologică, am reușit totuși să păstrăm acea categorie deschisă pentru a o putea interpreta așa cum avem chef. I-am făcut pe copii, în funcție de nevoile istoriei și de toanele noastre, sălbatici și păcătoși, dar le-am păstrat în același timp inocența, o calitate de care noi părem să avem mai multă nevoie decât ei.

Inocența seamănă mult cu aerul din cauciucuri: nu poți face prea multe cu ea în afară de a o pierde. Mai mult, nu valorează deloc mare lucru. Inocența te face vulnerabil, te face să ai mare nevoie de protecție, iar acesta este unul dintre motivele pentru care adulților le place ca ea să existe în ceilalți. Totodată, ea seamănă foarte mult cu indecența naturală, ceea ce reprezintă un alt motiv. La început, pentru romantici, inocența nu era legată doar de Dumnezeu, ci și de simpatiile active și de iubirea primară; dar, de-a lungul secolului al XIX-lea, va deveni tot mai mult un fel de nulitate pasivă, un punct pur, legat în mod ciudat de opusul lui, depravarea.

Inocența era un concept atât de pur în secolul al XIX-lea încât am putea fi uimiți de diferența dintre copilul adorabil din literatură – mica Alice sau Oliver Twist sau Dick Zdrențărosul¹ – și coșarii care mureau de cancer testicular, copiii mutilați din fabrici, copiii izgoniți, lăsați să vagabondeze pe străzi și să își vândă corpurile la bucată. Nu ar trebui să fim surprinși, de fapt, de vreme ce și noi am ridicat ideea

¹ *Ragged Dick; or, Street Life in New York with the Boot Blacks* este un bildungsroman scris de Horatio Alger Jr., publicat în 1868, și primul volum din seria de șase care va deveni un bestseller. Urmărește evoluția unui copil de la lustruitul pantofilor până la dobândirea respectabilității specifice clasei de mijloc în New York-ul secolului al XIX-lea (n. tr.).

de inocență până în stratosferă și nu avem de căutat prea departe pentru a găsi contraste similare între declarațiile noastre duioase și realitatea brutală. Poate că felul în care am idealizat „copilul” ne face indiferenți la majoritatea copiilor, chiar și la cei ale căror mizerie și suferință ne ajung sub ochi. Sau poate că am saturat atât de mult ideea de inocență cu atracția erotică încât acum idealizăm pentru a evita să ne dăm seama de ce am făcut.

Inocența erotică

Conform gândirii tradiționale despre căsătorie ca uniune a virginilor, acumularea de inocență a fost promovată și protejată de promisiunea risipirii sălbatice – un model economic de tipul *păstrea-
ză pentru a risipi*. Nu e de mirare că inocența în sine pulsa atracție sexuală. Poate că acest model cultural este acum slăbit de revoluția sexuală și de tiparele mereu în schimbare ale comportamentului sexual, dar nu abandonat. De asemenea, se poate ca revoluția sexuală să ne fi făcut să ne agățăm, mai desperați ca oricând, de vechile mituri înflăcărâte din jurul inocenței și, astfel, să legăm ideea de inocență de copiii noștri într-un mod și mai isteric. Confrunțați cu ușurința crescândă la acces și cu frecvența activității sexuale printre tineri, dar și cu eșecul evident al educației tradiționale, se prea poate, la fel de bine, să fi mutat inocența într-un mod decisiv și mai în urmă, la cei mai tineri, din ce în ce mai tineri. Alături de inocență, i-am încărcat cu toată ispita ei sexuală.

Dacă e așa, am agravat problema care era acolo de la început: erotizarea unui produs care era scos pe piață ca lipsit de eros. La început, nu aceea era definiția copilului; dar, cu timpul, ideea de inocență și ideea de „copil” au devenit dominate de sexualitate – sexualitate negativă, desigur, dar tot sexualitate. Inocența a fost construită pentru a însemna puțin mai mult decât virginitate cuplată cu ignoranță: copilul a fost, drept urmare, ceea ce e inocent: specia incapabilă de a practica și de a incita la sex. Ironia nu e atât de greu de văzut: definirea doar prin negație aduce înaintea noastră, în mod irezistibil, tocmai ceea ce încearcă să interzică. Este siguranța rețetei alchimice pentru transformarea plumbului în aur: doar adaugă apă și nu te gândești la cuvântul *rinoceri*.

Freud și copilul latent

Copilul a fost, astfel, sexualizat din plin cu mult înainte de apariția lui Freud, care, așa cum am spus, doar a uns mecanismele pe care le dezvoltasem pentru a face față inocenței sexualizate, adică a erotizării copilului, pentru ca apoi să negăm că am făcut-o. Descoperisem, de fapt, beneficiile adoptării poziției că un copil sexualizat era un mister pentru noi, și o monstruoșitate, de vreme ce noi, în acord cu propria natură, priveam copilul ca pe ceva sfânt sau măcar prețios, de valoare, în felul în care este prețioasă o vază scumpă sau o mașină nouă – ceva la care să te uiți, nu pe care pui laba.

Faptul că Freud pune accent pe perversitatea polimorfă a copiilor a fost, cu siguranță, un scandal, o respingere categorică a doctrinei asexualității copiilor: „Toate sentimentele pe care un copil mi le are față de părinți și față de cei care au grijă de el”, spune Freud, „devin, într-o tranziție ușoară, dorințele care dau formă impulsurilor sexuale ale copilului”. El insistă că copiii mici vor să sărute și să atingă, să examineze organele genitale, să-i privească pe cei dragi „executându-și funcțiile excretoare intime”; pe scurt, își contopesc sentimentele cu „intențiile sexuale” și își concentrează aceste „tendențe sexuale” pe persoana pe care o iubesc.

Într-un fel, rândurile acestea sunt cu adevărat dezolante, dar Freud ne dă ample recompense: când intră în scenă complexul lui Oedip, enorma putere sexuală a copilului „cedează [...] de la începutul perioadei de latență către un val de reprimare. Ceea ce rămâne este o pură și afectivă legătură emoțională care-i leagă pe aceiași oameni, dar care nu mai poate fi descrisă ca «sexuală»”.

Acest lucru este pe cât de curios, pe atât de convenabil. Motorul sexual al copilului încă funcționează, dar acum este „inhibat în țintele lui” și adoptă căi de substituție, exprimându-se ca „pură legătură emoțională afectivă”. Ceea ce se schimbă este deșeurile, modul în care apare – sau poate doar modul în care este „descriș”: chiar dacă sexul este rădăcina, el nu mai trebuie „să fie descriș ca «sexual»”. Obligația lingvistică este retrasă: putem avea sex fără să îl numim ca atare. Inițial, Freud leagă în mod clar ideea de „copil” de un temei erotic, apoi ne spune să nu ne îngrijorăm, fiindcă el nu va funcționa deloc în acest temei până la pubertate; și chiar dacă ar

face-o (și chiar o face), nu avem nevoie să fim conștienți de asta: dacă copilul are doar sentimente „pur afective și emoționale”, atunci suntem și noi *pur* emoționali afectiv. Legăturile emoționale afective sunt, desigur, parte a răspunsului nostru pentru copii, dar cum să înțelegem acest accent pus pe puritate? De ce are nevoie Freud de un astfel de absolutism, și de ce să-i primim cu brațele deschise calificarea purificatoare?

Și ce facem noi, moștenitorii lui Freud, atunci când copilul latent se manifestă, așa cum o face zilnic, oricum, dar nu prin latență? Răspundem cu uluire iluminată. Experții revistei *Child* ne sfătuiesc să „facem orice ne este mai confortabil, dar să ținem cont că trebuie să fie acceptat de societate și să nu atace sentimentele copilului.” Chiar dacă nu ar trebui să prevăd acceptabilitatea socială și sentimentele copilului meu, oricare ar fi ele, tot nu aș ști ce anume mă face să mă simt „confortabil”. *Child* este, însă, pregătit cu detalii. Joaca de-a doctorul „e normală”. Bine. Totuși, continuă ei, „dacă copiii se joacă acest joc în exces, opriți activitatea într-o manieră calmă și fără să-i judecați. Fiți vigilenți mai ales dacă copiii de școală generală se joacă cu frații lor mai mici.” Să opresc? Să fiu vigilent? Ce s-a întâmplat cu „calmul”? Și dacă copilul tău nu face echipă cu cineva, ci se atinge singur/ă? Din nou, „să îi învățați pe copii că acest comportament este acceptabil [...] dar [...] dacă copilul vostru o face în exces, spuneți-i acest lucru pediatrului.” Cu alte cuvinte, comportamentul sexual al copilului latent ar trebui tratat cu o serenitate care trece direct la panică, așa cum normalitatea evoluează către comportamente deviate. Relaxează-te și apoi anunță autoritățile. Mersi, Freud.

Dar Freud a abordat totuși și o trăsătură a copilului romantic care chiar era latentă: puterea lui. Deși inocența a fost pompată în copil într-un efort de a pompa în afara lui orice altceva, erau încă prezente și alte concepții despre copii, mult mai amenințătoare, care complica idealul purității goale. Printre acestea erau și noțiunile copilului ca primitiv, ca întrupând o formă naturală dintr-un stadiu mult mai îndepărtat și mult mai autentic al speciei: copilul ca sălbatic, nobil dar neșlefuit. Legată de acest model într-un mod neliniștitor era ideea de depravare naturală, o sălbăticie întrutotul lipsită de noblețe. Dar hai să ne referim mai întâi la concepția mai fericită: copilul admirabil al naturii și al energiei naturale.

Acest copil sălbatic apare de obicei în forma îndulcită a copilului moderat năzdrăvan, deseori intrând în belele, dar niciodată malițios. În Anglia, eroinele rebele ale lui Charlotte Brontë se încadrează în această mitologie, așa cum o face și o gașcă întregă de eroi băieți, de la Tom Brown până la Tom Swift. Varianta americană este cel mai bine cunoscută prin Micuțele doamne ale lui Alcott, Tom Sawyer și Huck Finn ai lui Twain și Bad Boy al lui Peck. Variantele moderne sunt multe, de la Little Rascals la Katzenjammer Kids și Little Iodine, până la aproape sadicul (dar dulcicul) singur acasă, Macaulay Culkin.

Energia din aceste figuri ar părea că lucrează împotriva goliciunii erotice a copilului descrise mai sus, a copilului golit, a cărui inocență permitea înscrierea oricărei forme de dorință. Dar și aceste figuri năzdrăvane sunt ciudat de inocente, protejate de ignoranța și statusul lor „primitiv” de la suportarea oricărei responsabilități reală pentru faptele lor greșite. Chiar și atunci când sunt pedepsiți, așa cum li se întâmplă adeseori, pedeapsa nu merge mai departe de o bătăiță. Leslie Fiedler avea dreptate atunci când numea aceste figuri, atât băieți, cât și fete, buni băieți răi. Acțiunile lor nu ne fac niciodată să ne îndoim că inimile lor sunt pure: ei sunt, la fel ca afișul de la mijlocul revistei *Playboy*, goi pe dinăuntru și, drept urmare, idealizați, figuri erotice convenționale.

Dar ei exercită asupra noastră o stranie fascinație, acești copii sălbatici, o fascinație legată de faptul că rezistă îmblânzirii [*taming*] pe care noi încercăm neobișniți să le-o impunem. De aceea, dacă copilul este neascultător, el sau ea reamintește, oricât de vag, de visul sălbăticiei, de visul acelei sexualități neconținute care pânzește, cum spune Freud, în spatele copilului. Copilul neascultător demitizează gluma cu „latența”, sugerează că energia sexuală nu este niciodată departe de suprafața copilului. Tocmai adulții sunt ceia care incită la lipsa de obediență pe care pretind că o detestă, pedepsind ceea ce promovează. Copilul năzdrăvan ne amintește, dacă privim în profunzime, de adevăratul copil sălbatic; iar copilul sălbatic face atât de multe lucruri pentru noi: ne aduce în contact cu cele mai răscolitoare și nostalgice fantezii ale noastre despre ceea ce am fi putut fi, de unde am fi putut veni. Dincolo de aceasta, copilul sălbatic pare să se împotrivescă la orice, și, făcând asta, el permite

totul. Vedem în copilul sălbatic ceva din noi, dar și ceva care își bate joc de noi, ne arată ce am pierdut sau repudiat: tinerețea noastră complet sexualizată.

Ca urmare suntem deranjați și înfuriați de copilul sălbatic, o figură a inocenței energizate care zace în chiar inima dilemei noastre moderne. Fiindcă copilul sălbatic este crucial în discuția noastră, aș dori să întrerup acest fluviu argumentativ pe care l-am tot alimentat, pentru o discuție nu atât de scurtă despre cel care este (evident și fără să o putem ascunde) cel mai faimos produs natural de acest fel.

Copilul sălbatic din Aveyron

Probabil că niciun copil nu a fost iubit cu mai multă înflăcărare și cu mai puține rezultate decât Victor, un băiat capturat de vânători, în 1799, în districtul Aveyron din sudul Franței. Copilul dezbrăcat a fost găsit la marginea unei păduri și oprit de către trei „bărbați sportivi” în timp ce încerca să se cațere într-un copac pentru a scăpa. Dus la o casă din apropiere, se pare că a fost tratat cu destulă bunăvoință, dar încerca încontinuu să evadeze de la cei care l-au capturat, o dată chiar reușind să scape timp de o săptămână. Dar a fost găsit din nou și, aflându-se despre această curiozitate, au fost date ordine să fie făcut pachet și trimis la Paris pentru ca turiștii să se poată holba la el cu gura căscată, iar oamenii de știință să-l cerceteze. Nimeni n-a avut o intenție rea, dar cel puțin unul a ajuns să condamne „sterila și inumana curiozitate a oamenilor care l-au rupt de viața lui inocentă și fericită”.

Aceasta este, desigur, vocea medicului care a devenit responsabil pentru băiat, care l-a botezat Victor și l-a inundat și el cu propria curiozitate. Jean-Marc-Gaspard Itard, un tânăr foarte ambițios, de 25 de ani la acea vreme, a văzut, evident, în venirea copilului sălbatic, o șansă de a-și încropi o carieră. Dar nu era doar asta. El era hotărât de la bun început să îl admire pe Victor și chiar să îl iubească: „să îl tratez cu bunățate și să am o mare considerație pentru gusturile și înclinațiile lui”.

Victor reprezenta pentru Itard și pentru noul guvern revoluționar o șansă importantă de a confirma doctrinele atât de vitale pentru democrația care proaspăt instituită. Noua Franță era, până la

urmă, un stat care își baza autoritatea pe ideologia libertății și pe abilitatea de a civiliza „naturalul”. Libertatea lui Victor părea absolută, un simbol exemplar al omului în stare necoruptă și barbară – care abia aștepta Rațiunea. Și era cu atât mai bine cu cât el nu era chiar un „om”, ci un „băiat”. Noile democrații progresiste (a noastră la fel de mult ca cea franceză) plasa „copilul” nou în centrul credințelor lor, așa cum impozantele familii burgheze sunt organizate și ele în jurul acestei imagini. Copilul reprezenta lumea nouă: accentul pus pe viitor, încrederea în puterea educației, credința ferventă în bunătatea inimii umane instruite.

Băiețelul, care avea în jur de 11 ani, a ajuns în Paris arătând destul de sălbatic; în mod cert, era lipsit de noblețe. Era, așa cum spune Itard, „dezgustător de murdar”, plin de cicatrice și răni, și îngrozit; când nu sărea de colo-colo ca un animal sălbatic, se chircea și se bălângănea înainte și înapoi „așa cum fac animalele din menajerie”, mârâind, horcăind și încercând să muște sau să zgârie pe oricine se apropia de el. Și, cel mai rău, era complet „indiferent la orice”, nimic din ceea ce s-ar fi așteptat să vadă la un inocent care și-a potolit setea cu înțelepciunea lui Dumnezeu. Nici măcar iubitor nu era, spune Itard: „nu arăta niciun fel de afecțiune pentru cei care îl ajutau”. Poate părea straniu că Itard spunea așa ceva, că se aștepta ca acest băiat hăituit să iasă din cușcă strălucind de apreciere pentru gardienii săi. Dar de la copiii romantici mereu se aștepta să fie iubitori, chiar de la început. Aici, Itard, omul de știință și raționalistul, ia în răs așteptările romantice.

Dar în cele din urmă s-a dovedit a fi el însuși un romantic mascat, luându-l imediat pe copil și hotărând că, până la urmă, există o creatură rațională și afectuoasă înăuntrul acestui „animal”. Omul de știință este plin de dispreț față de mulțimile care „îl văd [pe Victor] fără să îl observe [și] îl judecă fără să îl cunoască”, dar și față de cei care vor să îl instituționalizeze, „de parcă societatea ar avea dreptul de a-i răpi unui copil viața liberă și inocentă pentru a-l trimite să moară de plictiseală într-o instituție”. Observați că Itard este foarte preocupat să se distingă de turma celor care nu observă băiatul (adică iubirea lui), de „societatea” insensibilă și de acea „curiozitate” pur și simplu „sterilă”. Astfel, Victor este cel care îl definește pe Itard – nu doar că îl ridică deasupra tuturor, dar îi

spune și ceea ce este, un om de știință iubitor. Acest sentiment de te simți special, de a primi o identitate individuală, este un dar oferit de copilul modern, fie că îi place sau nu copilului: familia sau adultul protector în general își asumă rolul de a fi singurul ajutor, singurul care înțelege, singurul care iubește. Parțial, din acest motiv copiii se simt, inevitabil, captivi, iar adulții trădați.

Dar, pentru moment, Itard îl are pe Victor doar pentru el, Victor, cu „pielea lui frumoasă și catifelată”, cu vocea lui de mare „dulceață” și „caracterul lui dulce în mod natural”. În ciuda testelor blestemate pe care simte nevoia să le facă, Itard găsește timp să-l iubească pe băiat, să vadă și să simtă acele momente care scot din Victor „strigăte de încântare”: „o rază de soare reflectată în oglinda din camera lui și care apoi se întoarce pe tavan, un pahar de apă golit picătură cu picătură de la o anumită înălțime pe vârful degetelor lui în timp ce se află în cadă”. Itard se pierde extaziat în veselia lui Victor. Admiră faptul că lui Victor nu îi place mâncarea fină și nici băuturile tari, fiind atras de lucrurile naturale și libere: „În fața ferestrei, cu privirea ațintită la peisajul de țară, băutorul nostru stă de parcă, în acest moment de fericire, acest copil al naturii încearcă să unească singurele două lucruri bune care au supraviețuit pierderii libertății – băutul apei curate și priveliștea soarelui și a peisajului rustic.”

Itard nu poate fi mai emoționat și, pentru mine, nimic nu este mai emoționant, decât atunci când trece respectul pentru copilul naturii prin filtrul vâscos al tristeții. La fel ca în cazul lui Peter Pan sau al lui Alice din Țara Minunilor, libertatea copilului nu este niciodată la fel de apreciată ca atunci când e pe cale să dispară și poate fi întemnițată în nostalgie. Că Itard a devenit de acum principalul instrument al amarei „pierderi a libertății” băiatului – de ce nu-l lasă să plece, pur și simplu? – pare că nu-i trece niciodată prin minte; este înzestrat cu orbirea convenabilă în fața evidentului pe care o au părinții, profesorii și noi, toți plângăcioșii după pierdere.

Itard nu este personajul negativ aici: nu există personaj negativ. De fapt, Itard îl vede pe Victor nu doar ca pe un simbol sentimental, ci și ca pe un ghimpe în coastă, un companion amuzant și un plicticos. Victor îl enervează uneori sau îl face de rușine, ca atunci când își urmează instinctele nobil-sălbaticice cu vizitatori care au stat

mai mult decât ar fi trebuit: „Le oferă tuturor, fără greșeală, bastonul, mănușile și pălăria, îi împinge ușurel spre ușă și apoi o închide impetuos în spatele lor”. Itard este cel mai elocvent atunci când strecoară în reflecțiile sale despre Victor câteva considerații întunecate de regret, rușine și de mândria de a fi un producător servil de cunoștințe pentru noul stat.

Deseori, el detestă testele la care îl supune pe Victor, urând accesese de ură care îl copleșesc pe băiat și, cel mai mult, tristețea acestuia,

profunda stare de îmbufnare în care tânărul meu elev cade atunci când, de-a lungul lecțiilor noastre, după ce se luptă din greu, dar în van, cu întreaga lui putere de concentrare, cu o anumită dificultate nouă, el realizează că îi este imposibil să o învingă. Abia cu aceste ocazii, plin de sentimentul lui de impotență, atins probabil și de inutilitatea eforturilor mele, l-am văzut umezind cu lacrimi literele atât de neînțelese pentru el, chiar dacă nu a fost provocat de niciun cuvânt de reproș, de amenințare sau de pedeapsă.

Sentimentul lui Itard că Victor este profund rănit nu atât de propriul eșec, cât de cel al iubitului său profesor, este remarcabil. Poate că cercetătorul își permite aici să se complacă într-o empatie sălbatică sau poate că e vorba doar de egoism – dar s-ar putea să aibă dreptate.

Până și pedepsele aplicate lui Victor, venite cel mai adesea ca urmare a controlului științific al experimentelor, și nu a disciplinei, par foarte dureroase pentru băiat atunci când simte că l-a rănit în vreun fel pe Itard. Desigur, această calitate de a trezi vina le-a dat întotdeauna putere celor care pedepsesc, dar Victor pare răvășitor, dureros de sensibil. La un moment dat, Itard îl ține cu capul în jos pe fereastră, obligându-l să privească „prăpastia” de sub el, o pedeapsă oribilă, care îl sperie groaznic pe Victor. Dar această tortură pare aproape benignă în comparație cu recile pedepse experimentale alese aleatoriu pentru a descoperi dacă băiatul are câtuși de puțin sentimentul dreptății (bineînțelese că are) și pentru a determina care este momentul în care își dă seama că loviturile de riglă peste degete nu mai sunt distractiv, nu mai sunt un joc, ci expresia unei dezaprobări dureroase:

Lacrimile îi curgeau de sub bandajul cu care l-am legat la ochi. M-am grăbit să i-l scot, dar [...] a insistat în continuare să țină ochii închiși, deși era eliberat de bandaj. Nici nu pot descrie cât de nefericit arăta cu ochii închiși în acest fel și cu lacrimile care îi curgeau totuși din când în când. O! cât de gata eram, cu această ocazie, ca și în multe altele, să renunț la sarcina mea autoimpusă.

Dar Itard, bineînțeles, nu o face, poate fiindcă se simte legat de obligațiile lui (chiar dacă ele sunt „autoimpuse”), dar și pentru că atașamentul lui față de Victor merge mai departe decât va ajunge vreodată datorită:

Când merg seara acasă, chiar după ce el s-a dus la culcare, prima lui mișcare este aceea de a se ridica ca să-l îmbrățșez, apoi să mă tragă spre el, prinzându-mi mâna, făcându-mă să stau deasupra patului, după care, de obicei, îmi ia mâna, și-o duce la ochi, la frunte, la ceafă, și o ține în aceste locuri foarte mult timp. Alteori se ridică tot un hohot de râs și vine la mine pentru a-mi mângâia genunchii în felul lui foarte atipic, care constă în a-i pipăi, a-i freca ferm în toate direcțiile timp de câteva minute, iar apoi, uneori, în a-și pune buzele pe ei de două sau de trei ori. Oamenii pot spune ce le place, dar eu mărturisesc că mă împrumut [*lend*] fără ceremonie acestui întreg joc copilăresc.

Oamenii pot spune ce le place, dar și Itard va spune ceea ce îi convine, chiar dacă limbajul prin care descrie totul – „mă împrumut fără ceremonie” – devine brusc ciudat și conștient de sine. Putem paria că Itard nu „împrumută” nimic. În aceste momente, el nu vrea nimic înapoi de la copilul drăgăstos.

Ne putem trezi că ne dorim ca această poveste de dragoste să aibă finalul fericit pe care François Truffaut nu s-a putut abține să nu îl adauge filmului său. În fapt, crudul fapt, Itard îl va lăsa în curând baltă pe Victor, într-un viitor care nu va include niciun contact cu Itard. Cel de-al doilea raport oficial al său, scris la 5 ani după primul, recunoaște „rezultate mult sub [...] așteptări”, dar trebuie să ne întrebăm dacă dezertarea lui a fost grăbită de analfabetismul lui Victor sau de pubertatea lui, mai exact, de adolescența acestuia și, apoi, de anosta maturitate. Victor a încetat să mai fie fascinant; probabil că Itard s-a întrebat cum de a dispărut băiatul magic. Aceasta este uimirea melancolică exprimată de toți cei

care și-au văzut așteptările preschimbându-se în ceva foarte plicticos. La o adică, cine își dorește un bărbat de 39 de ani care să bălească pe genunchii lui? Cum s-au dus toate pe apa Sâmbetei? Victor a murit la 40 de ani, singur și mut, încântat încă de apă și de soare.

Ca o scurtă, dar nu optimistă, anexă, citez cazul lui Genie, un alt copil sălbatic, de data aceasta dintr-o variantă modernă a pădurii: un pod dintr-o suburbie din Los Angeles unde a fost închisă, fără contact uman, până a fost descoperită, în 1970, la vârsta de 13 ani. La fel ca Victor, Genie a fost o mare senzație a vremii. Atrăgea atenția și o transforma într-o fascinație care devenea iubire – și care a durat atât timp cât a fost adorabilă. Apoi, nimic. Genie a fost abandonată de oamenii de știință și pasată unor asistenți sociali, iar unul dintre ei o bătea pentru că vomita. Nu mai era adorabilă, nu mai voia să zâmbească sau să deschidă gura de teamă că va fi bătută.

Au existat mulți copii sălbatici. Linnaeus, în 1735, menționa zece cazuri între anii 1544-1731, opt fete și doi băieți; iar mai târziu au fost descoperiți mai mulți copii-lupi. A existat și un băiat-urs în Lituania. Mă întreb dacă îi era dor de urși atunci când oamenii au încetat să-l mai găsească adorabil și l-au lăsat să se descurce pe cont propriu și să moară singur. Nu cred că urșii i-ar fi făcut asta, nu cred l-ar fi respins pentru că nu mai era drăguț.

Copilul visului american

Povestea lui Victor – sau versiuni sentimentalizate ale ei – a pătruns în mitologia populară occidentală a secolului al XIX-lea ca un mod de a păstra vie imaginea copilului puterii, aflat cumva în contact cu sursele primare de energie (fără a le exclude pe cele sexuale) pe care adulții ar dori să le nege și să le ceară dor pentru ei. Acest copil, deci, apare ca fiind atât valoros, cât și periculos, familiar, însă foarte straniu. Nu suntem niciodată siguri dacă să îl venerăm sau să îi dăm câteva palme. Punctul-cheie este că acest copil romantic a devenit foarte important pentru modul în care ne structurăm lumea dorinței. El reappare de-a lungul secolelor al XIX-lea și XX ca Bomba și Tarzan, și ca o mulțime de alți copii sălbatici. Dar este și domesticit, într-o varietate de drăcușori de clasă mijlocie,

conduce o paradă de iubitori de năzbâții, reciclându-i pe Kim și Buster Brown.

Și interpretarea noastră națională, distinctivă a copilului sălbatic al puterii din romantism este drăguță: el are nevoie de înlânzire, dar te poți debarasa de el după folosire – însă adaugă problema controversată a clasei. Adorabilii copii răi ai Americii sunt, de obicei, săraci și cer mai mult, cer alocații speciale de la admiratorii lor adulți, dar au și o dorință aparte de a intra în ape tulburi. Acest copil poate fi considerat imaginea atrăgătoare a inocenței în nevoie, o figură care zbiară după consolarea și îmbrățișările noastre; dar poate la fel de bine să ceară bani, dând la schimb ceva critică socială usturătoare. Mă gândesc la Huckleberry Finn, aici, desigur, cel mai dăruit copil satiric al nostru. Dar, în mod normal, acest copil din „zonele de jos” este mai puțin amenințător: gândiți-vă la Tom Sawyer și Topsy, sau la *Pearl* și *Dead End Kids* sau *Little Rascals* ale lui Hawthorne. Acești copii alunecă rapid către adaptarea burgheză, deși păstrază o oarecare distanță: ciudățenia erotică a săracilor, care sunt plini de fantezii sexuale cu puterea și neputința brută.

Și atunci când sunt cei mai benigni, continuă să plângă după ajutorul nostru cu un fel de mormăit, idee ilustrată cel mai clar, cred, de către băieții eroi ai lui Horatio Alger. Deși expresia „o poveste de Horatio Alger” semnifică, adeseori, mitul nostru național de independență, istorioare ale succesului sălbatic obținut prin aplicarea virtuților hiperprotestante, romanele propriu-zise ating o legendă și mai puternică: cea despre cum băieții sunt neajutorați și frumoși, și despre cum depind ei nu atât de mult de calitățile lor lăuntrice pentru a atinge succesul, cât de calitățile care-i ajută să atragă un gentleman adult simțitor care, mai mult sau mai puțin, le va oferi succesul pe o tavă (de fapt, unul destul de moderat).

Să luăm, de exemplu, două dintre romanele teribil de populare ale lui Alger, *Ragged Dick* și *Mark the Match Boy*. Titlurile par a vorbi de la sine, și majoritatea dintre noi ne putem imagina că le-am citit fără să ne deranjăm s-o facem. De fapt, nu e chiar o tortură să le citești, și nu se dovedesc a fi chiar așa cum ni le-am imaginat. *Ragged Dick*, cel mai atrăgător dintre cei doi eroi (Mark fiind un fel de plângăcios în linia lui *Oliver Twist*), este o paradigmă a copilului bun care face lucruri rele, supraviețuitorul care mai păstrează

sentimente de gentilețe, derbedeul dur, dar frumos și cu inima bună și: „în mod decisiv frumos”, spune Alger; „în ciuda prafului și a cârnelor de pe el, era ceva la Dick care îl făcea atractiv”. Acel „ceva” care îi încântă atât de mult pe Alger și pe cititorii săi este o frumusețe care e dincolo de piele, care e legată chiar de defectele lui Dick. Deloc un „băiat model”, Dick înjură, își bate joc de inocenți (în special de cleric), îi plac jocurile de noroc, fumează, minte – „Știam de mult un tânăr care a așteptat șase ore pentru a putea să traverseze [Broadway] și, în cele din urmă, a fost călcat de un omnibuz, lăsând o văduvă și o familie mare de orfani” – și are o extravaganță de rău augur. Pe de altă parte (și este o parte mare și largă), Dick este bun cu băieții mai tineri, niciodată „răutăcios”, mereu „sincer și direct”, de-a dreptul „nobil”, „bărbătesc și independent”. De fapt, el nu are nevoie să fie atât de independent, ba chiar deloc, fiindcă toți ceilalți (dar mai ales Alger) se grăbesc să îl ajute.

Alger empatizează atât de mult cu Dick și cu ceilalți eroi ai săi, încât adeseori uită să îi mai supună asprei morale protestante – sau oricărei alte morale –, ceea ce ar putea explica de ce cărțile lui sunt atât de populare. Ici și colo (dar foarte rar), el inserează mici predici despre fumat sau despre mersul la teatru, și uneori își mai amintește să-și trimită băieții la școala de duminică; dar nu prea are la suflet astfel de lucruri.

Poveștile lui sunt surprinzător de naturaliste, pline de detalii ale vieții copiilor străzii și de compasiune pentru chinul lor. Se poate ca Alger să fi fost suspectat de o pederastie care să-i umbrească viața, dar e clar că ținea la acești băieți și că înțelegea lumea feroce în care se zbăteau. Ne tot bate la cap cu știința lui despre recesiunea economică ce îi strivește pe lustragii, pe copiii vânzători de ziare, pe băieții și fetițele care vând chibrituri. Au trăit o viață grea care a fost îngreunată și mai mult de absența oricărui tip de protecție; dacă se îmbolnăveau sau deveneau incapabili să concureze pe piață, mureau. Mai mult, pentru a scăpa de oroarea unui viitor fără plasă de siguranță, acești copii aveau nevoie să obțină o „poziție”, ceea ce, în New York, însemna vânzător în magazin (o slujbă cu viitor și, mai vital, cu protecție). Dar exista și o șmecherie. Salariile de început pentru vânzători erau mici, chiar mai mici decât făceau copiii pe

străzi, așa că, în general, ei trebuiau să facă ceva economii pentru a putea supraviețui în lunile sau chiar în anii de până li se făceau măririi de salariu, ca să nu mai vorbim despre hainele bune de care aveau nevoie pentru a obține un astfel de post. Pentru a reuși să scape, acești copii cu vârste între cinci și optsprezece ani aveau nevoie să fie aproape inuman de frugali și să își refuze aproape totul, chiar și cele mai ieftine plăceri, care le-ar fi putut face viețile măcar parțial suportabile. De aceea, extravaganta inițială a lui Dick, chiar și generozitatea lui care venea din inimă, e atât de periculoasă. În lumea lui Alger, nu salvezi pentru a face dreptate, ci pentru a scăpa de pe străzi; și singurul mod de a o face este să strecori un deget pe treapta de jos a scării birocratice mercantile. Avertismentele lui Alger despre lucruri ca teatrul și fumatul nu sunt un îndemn la pietate; nu sunt lucruri rele, ci scumpe. Predicile lui oferă ponturi despre supraviețuire, nu despre izbăvire.

Alger a fost atât de mișcat de condiția acestor copii, atât de grăbit să-i ajute, încât, chiar și în romanele lui, de-abia aștepta să le dea o mână de ajutor. Cu atât mai rău pentru romanele lui, ne-am putea gândi, fiindcă suspansul pe care reușește să îl insufle nu durează niciodată mai mult de vreo două pagini. Alger are o limită atât de joasă a lucrurilor rele care li se pot întâmpla eroilor săi încât își ia băieții din fața belezelor la fel de repede pe cât i-a aruncat înaintea lor, deschizând pentru ei brațele vreunui bătrân domn blajin gata să inunde fața jechoasă a vreunui puști cu mulțumire și bunuri. Dacă acești băieți ajută o persoană de la țară să treacă strada, turistul este cu siguranță un maniac al gratitudinii. Pune-i să se plimbe cu feribotul, și copilul vreunui tip bogat (care nu știe să înoate) va cădea cu siguranță peste punte – iar restul îl știți deja.

Cei favorizați de soartă și de Alger primesc ceea ce primesc (ceea ce, întâmplător, nu e niciodată faimă sau avere, ci doar siguranța și confortul *lower middle class*) fiindcă sunt frumușei și norocoși. Pesemne că Alger simțea că inculca o etică protestantă, dar pare să fi exploatat, în schimb, un basm pedofil, o narațiune cu rădăcini la fel de adânci ca cele ale puritanismului american. Nu munca grea aduce succesul, ci a fi drăguț, drăguț în prezența adulților susceptibili.

Acest copil al lui Alger/american, adânc erotizat deja, se desparte de purul și pasivul copil al raiului imaginat de Wordsworth, de

romantici și de oamenii care fac feliicitări. Copilul lui Alger este mult mai aproape de copilul sălbatic al naturii. Eroii lui au acea integritate primară, o putere independentă și cel puțin o complexitate rudimentară: o capacitate de a interpreta societatea în proprii termeni, de a minți și a vorbi ironic, de a lua decizii independente, de a ne spune să-i lăsam în plata lor. Au nevoie de ajutorul nostru, dar stau pe propriile picioare și nu acceptă chiar orice sprijin. Sunt mofțuroși. Păstrează distanța, refuză să fie absorbiți în sentimentalisme sau în noi. Când Alger vrea să creeze un final perfect confortabil, așa cum face pentru Mark the Match Boy, îl unește cu un bărbat „al cărui obiectiv măreț în viață este să-i studieze fericirea”. Însă, deși ar putea trăi fericiți până la adânci bătrâneți, nu e vorba despre o căsnicie, adultul fiind ținut la distanță, mereu având grijă de, „studiind”, fericirea copilului, mulțumindu-se cu, ceea ce este, haide să recunoaștem, voyeurism.

Să ne amintim că aceste romane, în timp ce participă la formarea realității culturale, sunt totodată și rodul fanteziei, proiecții adulte într-un câmp erotic pe care îl și încadrează. Acestea sunt fantezii puternice care ne spun ce este un copil, ce suntem, și ce legături sunt posibile între noi. În ceea ce privește fanteziile, totuși, ele pot părea destul de fragile, asigurând satisfacții la fel de mici pe cât de incerte. Copilul iubit este salvat, răsfățat, mereu singurul obiect în ochiul adultului; iar adultul primește în schimb multe oportunități de a face poze și aproape niciun mersi pe lângă. Ca rezultat, în timp ce fantezia aceasta se dezvoltă și avea loc, eroticul pe care ea îl oferea se împletea cu resentimentul, un resentiment care putea oferi propriile recompense, dar care recunoștea atât complexitatea copilului, cât și propria noastră atitudine ambivalentă referitor la acest aspect.

Copilul independent

Considerarea „copilului” ca fiind complex și independent, ca *specie*, l-a transformat totodată într-o ființă distantă și erotică, ceea ce i-a accentuat atractivitatea, dar cu un cost: costul distanțării, unul dintre motivele pentru care ne și simțim atât de lacrimogeni referitor la „copil”, chiar și atunci când urlăm la copiii din jurul nostru. Copilul pe care l-am moștenit de la victorienii este atât înăuntru

nostru, cât și departe de noi, un depozit de nostalgie și de speranță pentru viitor, slab și puternic, seducător și revoltător.

O ciudățenie a acestui „copil” este faptul că a încetat să mai aibă puterea de a *ne* defini. Nu doar pedofiliile sunt definiți în relație cu copiii; majoritatea suntem. Asta devine cel mai clar (și cel mai dureros) atunci când examinăm construirea „părintelui” din secolul al XIX-lea, o entitate dependentă de și subordonată „copilului” preexistent (deși, chiar și acesta este de fabricație recentă). Acest „părinte”, o idee comică și instabilă, a avut ca țintă încă de atunci, și în ultima vreme cu disperare, să-și aroge ceea ce, în mod manifest, nu deține: puterea suverană.

Apar anumite organizații, Of the People fiind doar un exemplu, care declară că părinții există ca oameni, și nu doar în mințile copiilor lor. Of the People „are ca scop să asigure părinților ceva mai mulți mușchi” prin introducerea în constituțiile de stat a unei declarații date uitării: „Dreptul părinților de a stabili modul de creștere și de educație a copiilor lor nu poate fi încălcat”, de parcă, la un moment dat, într-un „a fost odată” mitic, au avut o asemenea putere care le-a fost furată de politicienii liberali.

Cu toate acestea, nu ne oprim din a ne preface că noi suntem realitatea primară, nu copilul. Un bărbat cumpără picturile criminalului în serie John Wayne Gacy și le distruge pentru a afirma puterea părinților: „Vom arde toate tablourile și vom încerca să îi facem pe părinți să fie vigilenți, să aibă grijă de copii pentru ca asta să nu se mai întâmple niciodată”; „trebuie să avem grijă de oamenii mici – ca să nu mai existe un alt Gacy”. Nu mi-e foarte clar la ce ar trebui să aibă grijă părinții – la reîncarnarea lui Gacy sau la cea a vreuncea dintre victimele lui –, la fel cum nu înțeleg nici cum acest holocaust al tablourilor ne-ar putea da abilitatea de a controla viitorul. Desigur, poate că vorbesc cu amărăciune din propria impotență, blestemat, așa cum sunt, cu copii care nu au luat în seamă niciodată un lucru pe care l-am spus sau pe care l-am ars. Simt mai multă simpatie pentru tatăl lui Jeffrey Dahmer, a cărui agonizantă carte, *A fathers story* [*Povestea unui tată*], ne arată că ficțiunea „părintelui” se dizolvă în fața ochilor noștri. Dar *asta* nu vrem să vedem.

În general, nici nu trebuie să o vedem; cultura noastră face tot ce îi stă în puteri pentru a sprijini mitul parental. Suntem încurajați de

ziare și de articolele din reviste care ne spun că părinții există, ba chiar sunt și importanți.

Anthony Wolf a scris o carte în care ne asigură de „puterea pe care părinții o au asupra copiilor datorită iubirii și atașamentului automat pe care copiii le au față de aceștia”, și tot el ne admonestează fiindcă „nu ne apreciem mereu puterea”. Asta obișnuia să fie numită psihologie inversă: să îi spui unui ratat că nu a înțeles cât de invincibil a fost. Era o strategie meschină atunci, așa cum e și acum. Penelope Leach, Ph.D., ne spune în „*Child*” „Cum să îți faci copilul să vrea să fie bun”, un truc simplu, dar elegant prin care părintele cu adevărat eficient, la fel ca Oz, e capabil folosească ceea ce se numește „disciplină pozitivă”, o sintagmă frumoasă și poate un lucru mai frumos; eu n-aș fi sigur. Adulții sunt dispuși chiar să îndeplinească sarcini dintre cele mai obositoare pentru a crede în „părinte”: „dacă pui prea multă presiune pe un copil, te-ai putea alege cu un copil ascultător, dar deprimat; dacă nu pui suficientă presiune, te-ai putea alege cu unul indisciplinat.” E o dubă obligație, atât de greu de îndeplinit încât ai crede că vom zice la dracu cu totul. Faptul că nu o facem arată cât de mult avem nevoie de „părinte”.

Dacă vom crede în continuare că părinții există independent de copil, nu vom face altceva decât să ne încărcăm cu puterile, responsabilitățile și drepturile lor acestora. Nu putem înțelege că aceste puteri, responsabilități și drepturi sunt sexualizate pe ascuns, însă, ici și colo, acest fapt iese la suprafață ca viermele din măr. În Kentucky, spre exemplu, acolo unde părinții și copiii au o lungă tradiție de relații complexe, un bărbat în vârstă de 22 de ani s-a căsătorit cu o fată de 13, la o lună după ce a lăsat-o însărcinată. A fost condamnat de viol, în Kentucky se presupune că cei sub 16 ani nu își pot da consimțământul pentru sex, decât dacă sunt căsătoriți. Noul soț al fetei a protestat că nu are niciun sens (și că e neconstituțional) ca același act să se transforme dintr-unul criminal într-unul binecuvântat datorită unei ceremonii. Judecătorul, iritat, a răspuns că este posibil să nu aibă sens, dar este cu siguranță constituțional, de vreme ce nu ceremonia religioasă se află în discuție, ci drepturile părinților de a dispune de corpurile copiilor lor, copiii sub 16 ani având nevoie de acordul părinților înainte de experiența căsătoriei sau a sexului.

Copilul lăuntric

Produsul secundar și relațional, „părintele”, stă mărturie pentru complexitatea problemei și dificultății de a oferi răspunsurilor simple la ea. Copilul pe care l-am moștenit în acest secol este o construcție foarte complicată care cere un răspuns diferit de la caz la caz și, în general, contradictoriu.

În ultima vreme, totuși, părem, cu toată panica noastră, că am regresat, că ne-am amăgit până la a gândi că ne putem întoarce la un copil rudimentar, la un copil a cărui simplitate e absolută. Suntem atrași de acest copil romantic printr-o nostalgie evazionistă și un erotic atât de privat, de închis, și printr-o fantezie atât de încărcată încât l-am face până și pe Horatio Alger să pară imaginea sănătății. În prezent suntem ocupați cu re-crearea „copilului cu fruntea pură și senină” a lui Lewis Carol, copilul lăuntric vindecător. Acest copil reîncheagă zerurile noastre culturale, inocența și puritatea, și le transformă într-o gustare rapidă modernă pe care s-o putem ingera și folosi apoi ca hrană, scuză și explicație de sine. Acesta este copilul a cărui identitate o furăm doar pentru a o „găsi” și folosi apoi pentru a crea momentele zilnice fericite pe care le merităm dintotdeauna.

Idealizarea copilului prepuberal și plasarea sa în adultul trist nu este doar un simplu combustibil pentru terapeuți și scriitorii de bestselleruri despre dezvoltarea personală; ea poate fi întâlnită peste tot în cultura noastră, poate cel mai clar în filme precum *Stand by me* [tradus la noi *Prietenie*], adaptarea din 1986 a poveștii erotice care-ți face pielea de găină, scrisă de Stephen King, „The Body”. Cheia de boltă a filmului este sentimentul lăsat de ideea că „nimic din ceea ce ți de întâmplă după ce treci de 12 ani nu contează prea mult”, ceea ce are sens doar dacă nu ți se întâmplă nimic vital după ai mai mult de 12 ani, fiindcă nici nu ai. La fel cum spune la sfârșit copilul-interior adult narator (Richard Dreyfuss), „Nu am avut niciodată, mai târziu, vreun prieten precum cei pe care i-am avut la doisprezece ani. Dumnezeu, oare are cineva?” Această idee a copilului care locuiește înlăuntru nostru pare a sta la baza diafilmelor [*reversal films*]: *Big* (1988), *Vice-Versa* (1988), *Like Father Like Son* (1988), a timpuriului (vizionar) *Freaky Friday* (1976) și a unor variante precum *Jack* (1996), în care copilul lăuntric apare, de obicei, pentru a pretinde răzbunare.

Dar, în mod normal, avem copilul acesta sub control; problema cu el este că e pierdut, la fel ca acei copii de pe cutiile de lapte. Trebuie să-l găsim pe acel copil interior și să ne îngrijim de nevoile lui. Această fantezie este aici de ceva vreme, popularizată în terapie destul de devreme, încă din 1963, prin *Your Inner Child of the Past* [*Copilul interior al trecutului tău*] a lui Hugh Missildine, dar primind o enorm avânt prin *Homecoming* al lui John Bradshaw, din 1990. Potrivit modelului de succes al lui Bradshaw, fiecare dintre noi are un „copil-minune” pozitiv și un copil rănit negativ. Primul este „vulnerabil, copilăros, spontan și creativ”; celălalt este „egoist, pueril și se opune dezvoltării emoționale și intelectuale”. Șmecheria este aceea de a-l vindeca pe al doilea pentru a-l elibera pe primul, copilul rănit cauzându-ne probleme neformulate. Acum, primul copil, „copilul-minune”, nu este puternic prin nimic altceva decât prin faptul că sta locului atâția ani, fără să se maturizeze niciodată, așteptând răbdător să intrăm în legătură cu el. Acesta este copilul perfect bun, copilul care rămâne loial, nu ca cel rănit, neascultător, care are mare nevoie de o mamă de bătaie („vindecare”) și de o dragoste severă.

Pentru a ocoli copilul rău și a contacta copilul-minune, scriem scrisori, prima dată ca un adult blajin care dorește să adopte un copil (nu orice copil, desigur, ci propriul eu-copil), iar apoi, ca acel copil interior care răspunde și scrie înapoi cu o mână nedominantă, eliberând minunea. Apoi regresăm, îl găsim, îi suntem părinți, îl alinăm, îl mângâiem și începem să ne vindecăm. Îl ascultăm pe acel copil, ajungem să îl cunoaștem, să înțelegem că e nesigur, că are „nevoie disperată de iubire” și îi place să primească cadouri: „Un mod bun de a te identifica și de a avea grijă de copilul tău interior este de a cumpăra un animal de pluș sau o păpușă pentru el.”

Genul acesta de lucruri a devenit o chestiune fundamentală pentru industria vindecării și pentru întreaga cultură a molestării copilului. Ellen Bass și Laura Davis prezintă „intrarea în contact cu copilul tău interior” ca o parte vitală a programului lor în paisprezece părți: „Contactul cu copilul lăuntric te poate ajuta să simți compasiune pentru tine, mai multă furie față de agresorul tău și mai multă intimitate cu ceilalți.” Și *Victims No Longer: Men Recovering from Incest and Other Sexual Child Abuse* [*Nu mai suntem victime: bărbați recuperându-se după incest și alte abuzuri sexuale asupra copilului*] a lui Mike Lew apasă

chicotind un buton, „Nu e niciodată prea târziu pentru a avea o copilărie fericită”, cosmetizând aprobator: „Din moment ce nu poți schimba trecutul, îți poți făuri o nouă viziune asupra lui, care să-ți permită să ai o viață de adult mai fericită.”

Putem „făuri” o grămadă de lucruri bune, fără îndoială, și cu siguranță ne putem rearanja trecutul în așa fel încât să obținem din el ceea ce credem că vrem. Totuși, această manipulare a copilului lăuntric și a moștenirii noastre generale nu este lipsită de pericole, mai ales dacă insistăm să ne imaginăm că ne putem juca cu aceste metafore atât de literal și că ne putem transforma cele mai sălbatice și mai egoiste fantezii în realitate concretă. Cum rămâne cu copiii din afara noastră? Ce facem cu ei în timp cumpărăm ursuleți de pluș și lăsăm scrisori de amor pentru copilul din plexul nostru solar?

De obicei trăim în și prin copiii noștri, iar apoi ne urâm pentru că facem asta – sau, mai exact, proiectăm ura asupra altora. Părinții copiilor care joacă în Liga Juniorilor sunt disprețuiți de ceilalți părinți, și mai ales de acei prinți care au copii în Liga Juniorilor; la fel se întâmplă și cu mamele de copii actori, cu tații de fotbaliști, cu părinții lacomi ai lui Macaulay Culkin sau cu mama și tatăl micuței Jessica Dubrow, fetița-pilot în vârstă de șapte ani ucisă într-o încercare ratată de a traversa țara, în aprilie 1996. „Mama deranjată la cap i-a spălat creierul micuței pilot”, urla *National Enquirer*, pe când *Time*, mai așezat, întreba pe copertă „Cine a ucis-o pe Jessica?” Cine dintre noi nu-l adoră pe acel copil interior și nu îi face, uneori, toate poftele, și nu îi dă ceea ce el nu a avut niciodată – însă acum, prin el, va reuși să aibă?

Care este acel lucru pe care îl iubim, de fapt, și ce încercăm să recuperăm? Iubirea copilului, afirmă Freud, este „fără limite”, el cere totul, ceea ce este deja, ca idee, destul de atractiv; dar tot Freud ne amintește că dorința copilului este infinită, nu are țință precisă și, ca urmare, este condamnată la frustrare. În încercarea de a recupera copilul, căutăm inepuizabilul, extaticul și refuzăm să acceptăm limite; dar, în mod ironic, acel copil de la care așteptăm să ne iubească nu are niciun fel de interes pentru „noi” și vrea aceeași oceanică iubire fără sfârșit. Ne întoarcem la fanteziile erotice imposibile, sexualizându-ne cu ardoare copiii și condamându-i la a simți întreaga putere a dezamăgirilor noastre copilărești.

JACQUELINE S. ROSE

Cazul *Peter Pan*. Imposibilitatea literaturii pentru copii

Traducere de Sînziana Cotoară

Peter Pan aduce în fața noastră copilul – copilul etern. Ne vorbește despre copil, fără a i se adresa însă. De fapt, atât de rar i s-a adresat de-a lungul istoriei sale, încât nu putem să nu ne întrebăm dacă nu cumva există vreo legătură între acest ideal al copilului și neajunsurile, sau ascunzișurile, însuși conceptului de literatură pentru copii. Literatura pentru copii pornește de la premisa că există acolo un copil căruia i se poate adresa și că nu e nimic complicat în asta, o generalizare naivă care trece sub tăcere numeroase probleme. Voi discuta în continuare despre iluzia care stă la baza conceptului de literatură pentru copii, pornind de la cazul *Peter Pan*.

În cultura noastră, *Peter Pan* este o ilustrare vie a absurdității propriilor pretenții: că reprezintă copilul, că se adresează și le este dedicată copiilor, un public pe care îl consideră accesibil, care există acolo pentru carte, tot așa cum cartea (se spune mai departe) există acolo pentru el. De unde sau cum a apărut această pretenție este una dintre problemele despre care voi vorbi în continuare, concentrând însă discuția în jurul cazului *Peter Pan*, textul care a ridicat cele mai mari pretenții de acest fel, arătând totodată că sunt o mare minciună. *Peter Pan* nu a fost niciodată, cu atât mai puțin în acest sens facil, o carte pentru copii, ceea ce ne face să ne întrebăm, mai departe, dacă există cu adevărat asemenea cărți.

Literatura pentru copii este imposibilă, dar nu în sensul că nu poate fi scrisă (asta ar fi o prostie), ci în sensul că se bazează pe o imposibilitate despre care foarte rar îndrăznește să vorbească.

Aceasta este relația imposibilă dintre adult și copil. Literatura pentru copii este, fără îndoială, despre această relație, dar are totodată o caracteristică neobișnuită: aceea de a fi despre ceva despre care nu vorbește aproape niciodată. Literatura pentru copii creează o lume în care adultul este pe primul plan (autorul, creatorul, emițătorul), iar copilul, pe al doilea (cititorul, produsul, receptorul), fără ca vreunul dintre ei să pășească dincolo de acest prag. Dacă am spune că copilul este în carte – cărțile pentru copii sunt, la urma urmei, foarte adesea *despre* copii – ar însemna să cădem într-o capcană, să confundăm intenția adultului de a ajunge la copil prin intermediul copilului pe care îl construiește. Dacă literatura pentru copii construiește o imagine a copilului din interiorul cărții, asta nu sentâmplă decât pentru a lua în posesie copilul din afara ei, pe acela la care nu poate ajunge atât de ușor.

Într-un anume sens, nu mai există nicio literatură care să se bazeze atât de fățiș pe o diferență recunoscută, o ruptură aproape, între autor și receptor. Operele pentru copii privesc copilul ca pe un outsider, un neștiutor în materie de literatură, după care își propun, cu nerușinare, să îl atragă *înăuntru*.

Nimic din toate astea nu apare propriu-zis în cărți, ceea ce reușește să suprimă toate întrebările despre cine i se adresează cui și de ce. Acest lucru se vede cel mai bine în industria tot mai prolifică a criticii literaturii pentru copii, dar mai mult sub forma unei deza-vuări: cea mai bună carte pentru copii este cea care este și pentru adulți și pentru copii sau cea moralizatoare (ceea ce este cam același lucru); cea mai bună carte este cea care îi face copilului cel mai mult bine, adică cea care nu își asumă niciun risc ca cititorul să o înțeleagă greșit și care știe cu siguranță ce impact va avea asupra lui.

Trebuie spus de la bun început că nu îmi propun să vorbesc aici despre faptul că ar trebui să definim mai exact ce anume îi face bine copilului, că am putea, dacă am pune altfel problema, să descoperim ceea ce își dorește el cu adevărat. Discuția nu va avea în vedere ce anume își dorește copilul, ci ce își dorește adultul, ce urmărește el atunci când transformă copilul în obiect al propriului discurs. Literatura pentru copii ademenește copilul să pătrundă în lumea ei, îl împresoară, îl convinge și îl prinde în mrejele sale. De câte ori nu s-a spus, în ultima vreme, că partea cea mai bună la literatura pentru

copii este faptul că autorul nu se poate îndoi nicio clipă de dorința copilului de a pătrunde în lumea cărții și de a trăi povestea?¹

Asta ar însemna să descriem, deliberat, literatura pentru copii ca pe un fel de acostare, vânătoare sau chiar seducție. *Peter Pan* este cu siguranță toate acestea. În ultima vreme am devenit conștienți de asta măcar în parte, cazul lui J. M. Barrie fiind disecat și discutat ca o poveste a unui bărbat și a cinci băieți pe care acesta i-a acostat, i-a răpit și i-a posedat.² În cele din urmă, Barrie i-a adoptat pe frații Llewellyn Davies, pe care și-a și bazat povestea din *Peter Pan*, formulând pretenții asupra lor, pe care și le-a și îndeplinit simbolic când i-a folosit ca sursă de inspirație. Însă în cazul personajelor din *Peter Pan* acest lucru a ieșit mult mai târziu la iveală decât în cazul lui Alice, de pildă, ale cărei aventuri în lumea subterană au fost asociate de timpuriu cu fantezia autorului de a seduce o fetiță. Charles Lutwidge Dodgson (alias Lewis Carroll) a scris acest text clasic pentru copii cu gândul de a construi povestea în jurul unei eroine pe care să o țină aproape prin actul povestirii. Un act sexual pe care acum îl putem recunoaște cu ușurință, în ciuda (sau datorită) inocenței și vârstei fragede a subiectului său. Dar, se spune, Dodgson era „schizofrenic”, fiind și matematician, și autor pentru copii (de parcă matematica și discursul verbal ar fi, cumva, incompatibile), iar cel mai rău lucru pe care l-ar fi făcut ar fi fost să fotografieze fetițe (de parcă imaginea vizuală nu ar fi cel mai mare fetiș). *Alice* a rămas în istoria literaturii ca un clasic pentru copii, dar întrebarea ce anume înseamnă acest „pentru” – care ridică cele mai multe probleme – rămâne încă nerostită.

În cazul *Peter Pan*, problema este și mai delicată. În spatele poveștii se află atracția unui bărbat față de un băiețel (sau mai mulți), o fantezie sau o dramă despre care a început să se discute abia în ultima vreme. Astfel, tocmai acum, când am început să ne obișnuim cu prezența sexualității în literatura pentru copii (despre care am crezut, în mod eronat, că a fost reprimată de victorienii³), ni se cere s-o acceptăm într-o formă care violează nu numai inocența copilăriei și a literaturii pentru copii, ci chiar ceea ce considerăm o sexualitate

¹ Townsend, 1971, p. 13.

² Dunbar, 1970; Birkin, 1978.

³ Marcus, 1966.

normală în sine. Dorința unui bărbat față de fetițe nu poate fi considerată niciodată prea tulburătoare – este, la urma urmei, dorința în care fetițele trebuie să se recunoască în cele din urmă. Iar acest aspect a fost considerat oricum un amănunt nesemnificativ pentru statutul lui *Alice* de clasic pentru copii. Dar relația din „bărbați și băieți” este o cu totul altă poveste, un atac la adresa propriei noastre concepții despre ce înseamnă sexualitatea normală. Literatura pentru copii, voi arăta, nu poate fi discutată fără a ridica această problemă, chiar dacă acest lucru nu se întâmplă aproape niciodată.

Să presupunem așadar că Peter Pan este un băiețel care nu va crește niciodată, dar nu pentru că nu ar vrea, ci pentru că altcineva ar prefera să n-o facă. Să presupunem așadar că în *Peter Pan* miza este dorința adultului față de copil. Când spun „dorință” nu mă refer la un act căutat sau care ar trebui să aibă loc. Nu este relevant așadar să insistăm că nu s-a întâmplat nimic niciodată sau că Barrie era nevinovat și nu avea niciun interes sexual (ceea ce se spune adeseori). Mă refer mai mult la o formă de investiție a adultului în copil și la pretenția acestuia asupra copilului care decurge din această investiție, o pretenție care leagă copilul de mâini și de picioare, ținându-l pe loc. O întoarcere la copil sau o gravitare în jurul copilului – miza aici nu este atât ceva care ar putea fi pus în practică, ci mai mult ceva care nu poate fi rostit.

Actul sexual care stă la baza lui *Peter Pan* nu este nici act, nici fantezie în sensul în care acestea sunt înțelese în mod obișnuit sau plasate, eronat, în opoziție. Este un act în care copilul este folosit (și abuzat) pentru a reprezenta întreaga problemă despre ce este – sau poate fi – sexualitatea și pentru a ține cât mai la distanță această problemă. Așa cum vom vedea, asta transpare constant de-a lungul istoriei lui *Peter Pan*, fiind parte din țesătura operei. Însă acest fapt este fie necunoscut, fie transferat asupra lui Barrie însuși și apoi negat (Barrie ca inocentul inocenților).

A spune despre *Peter Pan* că este o fantezie nu ne scapă așadar de problema sexuală. Ci dimpotrivă, o face mai acută. În perioada în care Barrie scria *Peter Pan*, Freud făcea cea mai mare (și mai puțin cunoscută) descoperire a lui: că sexualitatea se manifestă cel mai mult la nivelul imaginației și că nu putem cunoaște niciodată cu

adevărat și nu ne putem asuma propria identitate sexuală. Pentru fiecare dintre noi, sexualitatea persistă la nivelul inconștientului pentru că este o problemă niciodată rezolvată în întregime, o poveste care nu se încheie niciodată. Freud este cunoscut pentru a fi subminat conceptul de inocență a copilăriei, dar adevărata sa provocare se pierde cu ușurință dacă vedem în copil un fel de versiune în miniatură a ceea ce devine sexualitatea noastră, în cele din urmă. Copilul este o ființă sexuală, dar sexualitatea lui (bisexuală, polimorfă, perversă) ne amenință din temelii propria sexualitate. Atunci când spunem că copilul este inocent nu îi reprimăm așadar sexualitatea, ci refuzăm orice posibilitate de a ne pune la îndoială propria sexualitate.

Prin urmare, problema nu este a lui J. M. Barrie, ci a noastră. A noastră până într-acolo încât avem, fără îndoială, partea noastră de vină pentru statutul pe care l-a dobândit *Peter Pan*, de cel mai mare fetiș al copilăriei. Barrie nu a făcut decât să scrie *Peter Pan*, ba chiar și acest lucru poate fi pus la îndoială. Dar noi suntem cei care au recunoscut *Peter Pan* („recunoscut” în ambele sensuri) și care i-au acordat acest statut. *Peter Pan* a fost numit aproape fără niciun fel de rezerve un clasic pentru copii în cea mai mare parte a secolului XX. Prezența sa în cultura noastră este atât de puternică, încât de cele mai multe ori nici nu băgăm de seamă. O luăm ca atare, ca pe ceva care ni se adresează nouă și copiilor, fără să mai fie nevoie să ne întrebăm ce relație există între noi și aceștia. Ca despre toate textele clasice pentru copii, se consideră că *Peter Pan* i se adresează fiecăruia dintre noi – adult și copil (ceea ce aruncă în aer toate convingerile pe care le avem despre ce este literatura pentru copii). Copilul și adultul sunt unul în acel punct de identitate pură pe care cele mai bune cărți pentru copii reușesc, într-un fel, să îl surprindă. De nenumărate ori de-a lungul istoriei sale, *Peter Pan* a fost considerat însăși emblema acelei purități și identități. Dar asta nu ar fi fost posibil (și oportun), așa spune eu, dacă *Peter Pan* nu ar fi demascât atât de violent minciuna care stă la baza acestei idei.

Nu am, astfel, nici cea mai mică intenție să-l analizez pe Barrie, să încerc să fac o psihobiografie și să-i pun autorului un diagnostic care l-ar elibera pe *Peter Pan* de condiția lui de mit. *Peter Pan* este un mit, dar statutul lui de mit se bazează chiar pe dificultatea despre

care majoritatea comentatorilor nici nu vor să vorbească sau despre care vorbesc tocmai pentru a pune un diagnostic și a-l demonta. *Peter Pan* este un text clasic în centrul căruia se află, fără îndoială, problema relației dintre adult și copil.

La început, *Peter Pan* nu li se adresa copiilor. Prima dată a apărut într-un roman pentru adulți al lui Barrie, *The Little White Bird* (Barrie, 1902), ca o poveste pe care naratorul i-o spune unui băiețel pe care voia să-l răpească. Pentru a deveni un text pentru copii, povestea a fost extrasă din roman și dramatizată, fiind considerată apoi o poveste de sine stătătoare. *Peter Pan* este, astfel, rodul unui veritabil act de cenzură. Cartea pe care acesta o lasă în urmă este una dintre cele mai explicite descrieri a ceea ce înseamnă să scrii literatură pentru copii. *The Little White Bird* este o poveste despre dificultatea acestui demers – dificultatea relației dintre adult și copil – și o punere sub semnul întrebării a sexualității fiecăruia dintre aceștia. Care este sexualitatea naratorului? De unde provine copilul? Ce se petrece între cei doi? Acestea sunt întrebări la care cartea nu răspunde niciodată, dar care constituie baza povestirii lui *Peter Pan*. Restul istoriei lui Peter Pan poate fi, astfel, interpretat ca o încercare neconținută de a șterge cu buretele urmele anomaliei din care provine. *The Little White Bird* reprezintă o așa-zisă origine, dar numai în sensul că originea nu dispare niciodată, din moment ce *persistă* cu necesitate. *The Little White Bird* arată ceea ce nu poate – sau nu ar trebui – fi lăsat să pătrundă în literatura pentru copii, însă problemele pentru care stă atât de limpede mărturie nu dispar, ci rămân acolo, subminând astfel, în cele din urmă, orice perspectivă simplistă asupra literaturii pentru copii în sine.

Astfel, acest prim act de cenzură a avut drept urmare faptul că *Peter Pan* nu a fost scris niciodată și, în mod paradoxal, nu a conținut să fie scris vreodată. Barrie nu ar fi reușit niciodată de unul singur. El nu a scris piesa decât abia douăzeci și patru de ani mai târziu după ce a fost pusă în scenă. Publicarea nu a avut nicio legătură cu copiii, de vreme ce era singurul text pentru copii dintr-o antologie de teatru (aceasta a fost principala ediție, deși în același an piesa a fost publicată și de sine stătătoare). Povestea din *The Little White Bird* a fost publicată separat, în cele din urmă, dar nu poate fi descrisă ca o carte pentru copii. Ea a apărut pe piața colecționarilor [*fine art*

collector's], într-un moment în care o nouă piață a cărților pentru copii era în plină dezvoltare, o piață pe care a ocolit-o cu desăvârșire și din care nu a făcut parte niciodată. Barrie a refuzat în nenumărate rânduri să scrie o variantă narativă a piesei, iar atunci când a făcut-o, a fost un fiasco, aproape de neînțeles, iar mai târziu a trebuit să fie complet rescrisă conform criteriilor noilor politici educaționale privind limba de la începutul secolului (Barrie, 1915). În tot acest timp, Barrie a autorizat diverși scriitori să scrie *Peter Pan*, ceea ce înseamnă că statutul său de clasic pentru copii li se datorează acestora în aceeași măsură în care i se datorează lui Barrie însuși. Poate că Barrie este sursa piesei de teatru, dar această dispersare continuă a lui *Peter Pan* pune sub semnul întrebării orice idee clară de origine sau sursă. Însă, dincolo de toate, acest lucru ar trebui să ne prevină în legătură cu ideea că originea lucrurilor este esențială, de vreme ce, în cazul lui *Peter Pan*, ceea ce a urmat este cel puțin la fel de important ca ceea ce a fost înainte.

Ceea ce a urmat a fost o mistificare totală a tuturor acestor forme de dificultate și confuzie. Barrie *este Peter Pan*, în ciuda faptului că nu el l-a scris. *Peter Pan* este o carte clasică pentru copii, deși ei nu puteau s-o citească – fie pentru că era prea scumpă, fie pentru că era, practic, aproape imposibil de citit. Nu s-a recunoscut niciodată că ar putea exista o problemă de scriere, de adresare și de limbaj de-a lungul întregii istorii a lui *Peter Pan*. Popularitatea lui *Peter Pan* – faptul că este pretutindeni și nicăieri în același timp – a fost luată drept un semn al valorii sale culturale. Propria sa natură eterică consfințește copilăria și inocența veșnice ale copilului pe care îl portretizează și pentru care este cel mai cunoscut.

Repudierea sexualității este, așadar, o repudiere politică. O repudiere a diferențelor materiale care sunt ascunse în spatele categoriei *tuturor* copiilor cărora *Peter Pan* trebuie să se adreseze. Acest „toți” spune multe despre o altă serie de probleme care au fost ignorate: nu doar de ce ne adresăm copilului și care este interesul nostru în acest demers, dar și cărui copil ne adresăm? Pentru că, așa cum demonstrează *Peter Pan*, dacă ne adresăm unui grup de copii există riscul să nu ne adresăm altuia. Așa că este mai probabil ca însăși ideea de a ne adresa *tuturor* copiilor să urmărească desființarea unor diferențe culturale, diferențe al căror subiect nu sunt, inevitabil, numai copii, ci și noi înșine.

Nu există nicio piață a cărților pentru copii care să nu fie influențată de aceste diferențe – de clasă, cultură și grad de alfabetizare –, care subminează universalitatea conceptului de copil. Și nu există niciun limbaj pentru copii care să poată fi descris independent de diferențele înscrise în instituția școlară, instituția care a dat naștere, mai mult sau mai puțin, copilăriei moderne.⁴ Modul în care este vorbită limba – atât de copil, cât și în adresarea către acesta – este subiectul unor stricturi care trebuie localizate în acea instituție în care limba se predă sistematic. Ciocnirea dintre statuturile de mit cultural și carte pentru copii ale lui *Peter Pan* se vede cel mai bine în momentul confruntării cu politicile educaționale de stat.

Când a fost scris *Peter Pan*, politicile educaționale pentru limbă au fost direcționate spre o separare riguroasă ale formelor de limbaj care urmau să fie predate în diverse sectoare ale școlilor de stat. Un concept cu totul nou, de limbă „sintetică”, a apărut în școlile primare publice. Era o limbă bazată pe stimulii primiți din lumea vizibilă, în opoziție cu limba clasică și literară, care era predată simultan în gimnaziu. Această separare încă influențează modul în care folosim limba astăzi, dar rareori se discută despre asta în legătură cu scriitura pentru copii. În ultima vreme, a început să se vorbească despre diferențele de clasă din cărțile pentru copii. Însă numai în ceea ce privește valorile, care au fost identificate și apoi evitate în cărțile pentru copii care au urmat. Este și cazul lui *Peter Pan*, care poate fi judecat în acest fel. Dar atunci când a fost rescris pentru a putea fi acceptat în școlile de stat, observăm că diferența de clasă se manifestă la un nivel mult mai profund – acela al componentelor de bază ale limbii pe care copilul este lăsat, în realitate, să o vorbească.

Aceasta este o problemă legată de modul în care înțelegem literatura ca întreg – faptul că limba are o istorie instituțională care determină modul în care este folosită și înțeleasă atât oral, cât și în scris. Însă aceasta este o istorie pe care cea mai mare parte a criticii literare, preocupată de creativitate și modurile individuale de expresie, face tot posibilul să o ignore. Cu toate astea, în cazul literaturii pentru copii, problema este mai acută, întrucât copilul este legat chiar de instituția care produce limba. Faptul că nu se discută

⁴ Ariès, 1962.

despre importanța politicilor educaționale care vizează limba în cazul textelor pentru copii este așadar cea mai izbitoare formă de eludare.

Aspectele materiale și sexuale ale lui *Peter Pan* au fost complet trecute cu vederea de-a lungul istoriei sale. Ele sunt însă acolo și pot fi demascate. Ceea ce ni s-a spus în schimb este că *Peter Pan* este un elogiu adus copilului, ceea ce nu numai că arată refuzul de a recunoaște problemele și contradicțiile conceptului de copilărie, ci presupune și că *ne folosim* de imaginea copilului pentru a nega exact aceleași probleme în relație cu noi înșine.

Peter Pan apare la sfârșitul unei lungi istorii, o istorie care începe odată cu apariția literaturii pentru copii. Literatura pentru copii a devenit un bun de larg consum pentru prima dată în Anglia, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, într-un moment în care concepțiile despre copii erau influențate, în mare parte, de scrierile filosofice ale lui Locke și Rousseau. Acesta este un lucru bine-cunoscut, însă influența pe care o are asupra ideilor noastre despre literatura pentru copii nu a fost complet recunoscută. Se presupune că literatura pentru copii a depășit acest moment, când, în realitate, ea s-a întors mereu la el, reluându-l și perpetuând concepția sa fundamentală despre copil. Literatura pentru copii nu s-a desprins niciodată complet de filosofia care consideră copilul doar un simplu punct de origine în relație cu limbajul, sexualitatea și statul.

La început, autorii de literatură pentru copii au preluat de la Locke ideea unei educații bazate pe accesul direct și ușor la obiectele din lumea reală, educație care nu ia în seamă problemele de cunoaștere a limbii.⁵ De la Rousseau, aceștia au preluat ideea că sexualitatea este cea care sabotează complet folosirea corectă a limbii și buna cunoaștere a lumii. Una dintre cele mai vechi scrieri extinse pentru copii, *The History of Sandford and Merton* de Thomas Day⁶, se baza explicit pe *Émile* al lui Rousseau⁷, împărtășind convingerea lui Rousseau că atât sexualitatea, cât și inechitatea socială erau realități care puteau fi subminate prin intermediul copilului, care nu cunoaște contradicțiile care ne știrbesc interacțiunea cu lumea.

⁵ Newberry, 1944, 1756; Watts, 1741.

⁶ Day, 1783 – 1789.

⁷ Rousseau, 1762, 1763.

Dincolo de toate, atât pentru Locke, cât și pentru Rousseau, copilul poate fi văzut, observat și cunoscut exact în același fel în care poate fi cunoscută lumea cu ajutorul rațiunii.

Literatura pentru copii ia naștere, astfel, din ideea că și copilul, și lumea pot fi cunoscuți într-un mod direct și nemediat, idee care plasează inocența copilului și stadiul primordial al limbajului și/sau al culturii într-o strânsă relație de dependență. Această concepție a influențat până astăzi literatura pentru copii și modul în care o înțelegem. O putem vedea, sub diferite forme, în tipuri de scriitură aparent atât de diverse, cum ar fi basmul și povestea de aventuri pentru băieți. Andrew Lang și-a publicat basmele în secolul al XIX-lea ca o mărturie veritabilă a copilăriei noastre culturale⁸ la care se credea că copilul are privilegiul de a avea acces (idee al cărei caracter mitic a fost subliniat demult de Tolkien⁹). Iar povestea de aventuri, care a devenit foarte populară în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, odată cu autori ca Marryat, Kingston, Henty și Stevenson, a făcut întotdeauna parte dintr-un proiect de explorare și colonizare care pornea de la premisa că a descoperi și a vedea lumea înseamnă același lucru cu a o controla. Ambele tipuri de scriitură apar în *Peter Pan*, care sintetizează întreaga istorie a literaturii pentru copii. Aceste idei apar, de asemenea, în cărțile lui Alan Garner, pe care mulți îl consideră unul dintre cei mai inovatori autori de literatură pentru copii de astăzi. Însă ceea ce vreau să subliniez în ambele cazuri este o idee pe care o au în comun, cea a unui univers primordial sau pierdut la care copilul are acces. Copilul este, ca să zic așa, un fel de pionier care ne repune în legătură cu acest univers și care ni-l redă cu o dezinvoltură sau o candoare care asigură faptul că nu vom mai pierde niciodată contactul cu el.

Nu mă refer aici, firește, la propria experiență de lectură a copilului, pe care o consider mai mult sau mai puțin imposibil de evaluat, în ciuda tuturor încercărilor care s-au făcut în acest sens. Ceea ce îmi propun să arăt este modul în care aceste tipuri diferite de scriitură, asociate atât de mult timp cu copilăria, au fost considerate *pentru* copii. Din nou, conceptul freudian de inconștient poate fi privit ca o punere la îndoială a acestei asocieri, întrucât nu doar că

⁸ Lang, 1899.

⁹ Tolkien 1938, 1947.

ne subminează ideea de sexualitate, ci pune totodată sub semnul întrebării ideea de stăpânire [*mastery*] care se află în spatele concepției că lumea este ceva la care avem, pur și simplu, acces sau că limbajul este ceva ce putem controla. Și, totuși, în cazul tuturor aparentelor schimbări ale modului în care se discută despre scriitura pentru copii și despre copilărie, ceea ce revine întotdeauna la nivelul analizei, într-un fel sau altul, este această idee de stăpânire, care presupune, indirect, cultivarea gândirii raționale a copilului, a controlului său asupra sexualității sau al limbajului (sau amândurora).

Astfel, de pildă, chiar și atunci când în basm este identificată o sexualitate tulburătoare¹⁰, aceasta ține de unitatea poveștii și se transcende pe drumul spre realitate, fiind rezolvată în numele unei identități psihologice și sexuale, care ne asigură, în final, că avem stăpânire nu numai asupra lumii, ci și asupra noastră înșine. Și, deși apare într-un context foarte diferit al literaturii pentru copii, o pretenție similară poată fi văzută în apelul recent la coerența cărților realiste pentru copii pe fundalul dezintegrării speciei romanului pentru adulți, care poate face autori ca John Rowe Townsend să spună cu nonșalanță: „Am vrut să mă adresez copilului pentru că văd în el ultimul refugiu din calea unei literaturi care a luat-o razna și este gata să se sinucidă.”¹¹

Peter Pan a fost scris în vremea lui Freud, iar statutul care i s-a acordat pare a sta mărturie, mai mult decât orice, pentru incapacitatea noastră de a recunoaște fractura pe care acesta a produs-o în concepția noastră despre copilărie. Nu numai în sensul a ce anume ar trebui să fie copilăria, dar, mult mai important, ca o contestare, în termenii propriei noastre relații cu limbajul și sexualitatea, a fundamentelor încercării noastre de a construi o imagine a copilului.

Ceea ce vedem mereu atunci când discutăm despre literatura pentru copii este modul în care poate fi folosit copilul pentru a potoli spaîma, amenințarea la adresa presupuziției noastre că limbajul poate fi organizat și făcut să aibă sens și că sexualitatea, deși nu poate fi înlăturată, va lua, în cele din urmă, formele în care preferăm să ne recunoaștem și să ne acceptăm unii pe alții. Copilăria servește totodată ca expresie a unei referințe sociale universale care

¹⁰ Bettelheim, 1976.

¹¹ Isaac Bashevis Singer, citat în Townsend, 1971, p. 12.

ascunde toate discriminările și problemele istorice la care copiii trebuie să facă față, la fel ca noi înșine.

În spatele categoriei „literatură pentru copii” nu se află niciun alt copil în afară de cel pe care această categorie însăși îl definește, copilul despre care are nevoie să creadă că este acolo pentru a-i servi propriile interese. Aceste interese sunt adeseori perverse și, de cele mai multe ori, necinstite, nu voit, ci din necesitate, având în vedere că actul de a ne adresa copilului trebuie să ia în seamă toate aceste dificultăți, despre care, însă, literatura pentru copii nu îndrăznește să ne vorbească niciodată. *Peter Pan* este uneori luat în râs astăzi pentru inocența excesivă și siropoasă despre care vorbește. Însă, în realitate, este una dintre cele mai fragmentate și problematice opere din întreaga literatură pentru copii. *Peter Pan* este un text neobișnuit și, totuși, deloc neobișnuit, în sensul că recapitulează o întreagă istorie a literaturii pentru copii, al cărei sfârșit nu a venit încă...

Bibliografie

Ariès, P., *Centuries of Childhood* [*L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960], trad. de Robert Baldick, London, Jonathan Cape, 1962.

Barrie, J. M., *The Little White Bird*, London, Hodder and Stoughton, 1902.

Barrie, J. M., *Peter Pan and Wendy*, London, Henry Frowde, Hodder and Stoughton, 1915.

Bettelheim, B., *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London, Thames and Hudson, 1976.

Birkin, A., *The Lost Boys*, BBC Two Play of the Week, 11, 18, 15 octombrie, 1978.

Day, T., *The History of Standford and Merton*, London, Stockdale, 1783 – 1789.

Dunbar, J., *J. M. Barrie, the Man behind the Image*, London, Collins, 1970.

Lang, A., *The Blue Fairy Book*, London, Longmans and Green, 1899.

Marcus, S., *The Other Victorians: A Study of Sexuality and Pornography in Mid-Nineteenth-Century England*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1966.

Newberry, J. A., *A Little Lottery Book for Children*, London, Newberry, 1756.

Newberry, J. A., *A Little Pretty Pocket Book* (1944), ediție facsimil de M. F. Thwaite, London, Oxford University Press, 1966.

Rousseau, J. J., *Émile*, La Haye, Neaulme, 1762.

Tolkien, J. R. R. (1938), „On Fairy-Stories”, în *Essays Presented to Charles Williams*, London, Oxford University Press, 1947.

Townsend, J. R., *A Sense of Story: Essays on Contemporary Writers for Children*, London, Longman, 1971.

Watts, I., *The Improvement of the Mind*, London, Buckland and Longman, 1741.

Copilul, femeia și cyborgul. (Im)posibilitățile psihologiei feministe a dezvoltării

Traducere de Lia Boangiu și Florin Buzdugan

Capitolul de față explorează intersecțiile dintre interpretările feministe ale teoriei poststructuraliste și practicile psihologice prin intermediul unor reflecții asupra pozițiilor mele ca profesoară feminista de psihologia dezvoltării și a acestui teritoriu mult disputat între femei și copii, dar și între femei (precum și între femei și bărbați). În timp ce cercetarea teoretică a analizat consecințele legăturii atât a feminismului (acum, a *feminismelor*), cât și a psihologiei cu destabilizările epistemologice ale perspectivelor poststructuraliste, vreau acum să situez angajamentul meu față de aceste idei din perspectiva propriei mele istorii de lucru. Voi face asta arătând că atât un punct de vedere feminist, cât și dedicarea față de o multiplicitate și o diversitate în stil postmodern pot fi exercitate (poate chiar energizate) prin juxtapunerea lor cu psihologia (dezvoltării). Deși ideile feministe și poststructuraliste oferă puncte de vedere critice utile din care pot fi expuse angajamentele și practicile opresive ale psihologiei, în acest capitol voi încerca să indic o parte dintre motivele pentru care influența lor asupra psihologiei dezvoltării este atât de slabă. Mai exact, voi argumenta că această „rezistență” face din psihologia dezvoltării nu doar o arenă-cheie pentru activitatea feminista deconstructivistă, dar și cum, ca un simptom, permite în același timp diagnosticarea unui larg complex al investițiilor contemporane culturale și intelectuale pe care le exprimă.

Voi vorbi în acest capitol despre problematica specifică psihologiei dezvoltării cu ajutorul câtorva povești. Unele dintre acestea sunt „ale mele”, în sensul că se folosesc de genul narativ autobiografic – ba chiar așa pretinde că sunt „adevărate”, în sensul că fac parte din țesătura narațiunii istorice a experienței mele. Celelalte povești sunt mai generale, împărtășite poate ca narațiuni culturale, sau chiar ca mituri. Prin urmare, deși poveștile mele îmbină „experiența” cu „analiza”, eu le spun cu convingerea că, datorită semnificațiilor culturale antrenate de concepțiile asupra copilăriei, ele sunt mai mult decât „ale mele”; că au o rezonanță generală pentru politica psihologiei, pentru politica practicii feministe și pentru înțelegerea așa-zisului postmodern. Mai departe, făcând acest lucru, ar trebui să clarific faptul că materialul autobiografic prezentat aici este în aceeași măsură construit ca și argumentarea (aparent) „mai teoretică”. Faptul că asemenea opoziții (dintre teorie și experiență) se prăbușesc ele însele sub greutatea criticilor postmoderne este evidențiat de această carte și de altele. Prin urmare, chiar și faptul de a scrie „eu”, așa cum m-am pronunțat aici, poate fi privit ca o ficțiune, una utilă, care este trăită ca fiind „adevărată”.

Voi lăsa celelalte preocupări teoretice să se devoaleze odată cu desfășurarea capitolului. Ceea ce urmează este elaborarea a șapte dileme-cheie ori (uneori) opoziții care structurează relația dintre feminism(e), poststructuralism(e) și psihologia dezvoltării.

Dar de ce această atenție acordată psihologiei dezvoltării? Folosirea acestor categorii sub-disciplinare implică o acceptare sigură a structurii existente a psihologiei? În primul rând, vreau să „joc” sublinierea importanței luării în serios a psihologiei dezvoltării ca obiect al criticii și intervenției feministe, ca ramură a psihologiei cu efecte materiale asupra vieților femeilor. În al doilea rând, vreau să mă distanțez de interpretările dominante ale discursului, ale ideilor deconstructiviste și poststructuraliste considerate relevante numai pentru anumite ramuri specifice ale psihologiei, cele care sunt recunoscute ca axându-se pe gen și pe social – în particular, „psihologia femeii” sau „psihologia feminista” și „psihologia socială”. În al treilea rând, vreau să propun ideea că psihologia dezvoltării este un pilon-cheie al gândirii pozitiviste și moderne în psihologie, fapt care o face o arenă importantă pentru critica [*critique*] feminista și poststructuralistă – dar, cumva, nu și pentru practică.

Psihologia dezvoltării și modernitatea

În continuare, voi propune câteva critici generale ale psihologiei dezvoltării cu scopul de a demonstra că aceasta este unul dintre ultimele bastioane ale modernismului în psihologie. Prezentarea mea va avea loc în termeni generali deoarece blamarea unor indivizi singulari ca responsabili pentru o întreagă problematică ar fi ofensatoare (dar vezi Burman, 1994a, pentru mai multe analize). Teoria dezvoltării [*Developmentalism*], convingerea că explicarea sau o mai bună înțelegere rezidă în situarea fenomenului în interiorul speciei sale, precum și în istoria individuală, este una dintre mărcile gândirii europene de secol al XIX-lea (Morss, 1990, 1995). În prezent, suntem mai mult decât familiarizați cu limitele unor astfel de modele, cu părțirile care au structurat aceste modele aparent naturale și neutre [*value-free*]. Copilul, „primitivul”, femeia și bolnavii mintal au fost considerați versiuni imature ale minții adulte, masculine și raționale, expresii ale opoziției binare dintre om și animal, european și non-european, masculin și feminin (vezi Haraway, 1989). Popularitatea noțiunii evolutive că individul repetă pe parcursul vieții „sale” [*its*] evoluția speciei („ontogenia recapitulează filogenia”) a fost una dintre primele cauze pentru ceea ce am recunoaște acum ca fiind psihologia dezvoltării (deși ar putea fi văzută, în același timp, ca momentul fondator al teoriei personalității și al „diferențelor individuale” – fiindcă diviziunile sub-disciplinare curente contrazic sursele comune (Rose, 1985)).

Toate marile preocupări ale modernității erau, prin urmare, investite și performate în cadrul studierii copilului. În special, credința în progres – că indivizii și societățile se dezvoltă către forme de organizare „mai bune”, mai adaptive și mai benefice – este o conexiune conceptuală vitală care leagă psihologia dezvoltării de temele coloniale și imperialiste ale modelelor (la fel de curente) de dezvoltare economică. La fel de importante și legate de temele sale imperialiste sunt și angajamentele față de știință, adevăr și rațiune, față de imparțialitatea obiectivă a tehnologiilor de cercetare și evaluare și față de modalitățile în care acestea plasează, atât de profund, pozitivismul și empirismul în interiorul psihologiei dezvoltării. Dacă copilul reprezintă unitatea de bază de studiu, materia primă pentru

activitatea dezvoltării sociale, fizice și politice, atunci mijloacele prin care „acesta” [„it’”] este studiat sunt reprezentate ca fiind în egală măsură libere de influențe socio-politice.

Două chestiuni apar în urma acestor legături dintre feminism și poststructuralism. În primul rând, deși postmodernismul și deconstructivismul au redefinit profund agenda dezbaterilor sociale, psihologice și metodologice, în psihologia dezvoltării, teoria și metoda au rămas relativ neschimbate de schimbările și turnurile de paradigme din alte ramuri ale psihologiei. Ca profesor și cercetător în psihologia dezvoltării, m-am obișnuit să aud de la studenți, de la comentatorii de la conferințe și de la recenzenții diferitelor reviste că preocupările mele au legătură cu domeniul filosofiei sau al politicii, nu cu psihologia dezvoltării. În al doilea rând, criticile la adresa presupuzițiilor psihologiei dezvoltării (vezi Kessen, 1979; Morss, 1995) au rămas în general rupte de criticile similare la adresa economiei (Cowen și Shenton, 1996; Crush, 1995; Mehta, 1995) și psihanalizei (Mitchell, 1988). Psihologia dezvoltării pare să-și mențină integritatea conceptuală și politică în ciuda discreditării generale a ideilor despre dezvoltare din teoria și practica socială. De ce s-a întâmplat asta? În ce feluri este similar sau diferit acest proces de cele din alte discipline sau sub-discipline ale psihologiei? Și care sunt consecințele acestei rezistențe/anduranțe pentru proiectul intervenției feministe?

S-ar părea că trebuie să căutăm mai adânc. E ceva cu această putere retorică a „copilului”, a copiilor, care face aparent incontestabile pretențiile și promisiunile psihologiei dezvoltării. Până și cel mai convins relativist ezită să nege că „noi” (copiii, adulții, toată lumea?) avem nevoi de bază (dar vezi Burman, 1996a; Woodhead, 1990, 1996), că copiii diferă de adulți într-un sens crucial care se referă la „dezvoltare”, și care nu este doar o simplă atribuire socială, și că aceia care studiază sau se pronunță despre ori asupra copiilor nu ar spune ceva și despre amețitoarele mistere ale naturii și ale vieții. Vârsta, urmele lăsate de timp pe corpuri, pare să existe în afara culturii, undeva în interiorul biologiei. La fel ca genul, „rasa”, clasa și sexualitatea, vârsta joacă un rol-cheie în organizarea relațiilor sociale și, tot ca în cazul acestora, tratamentul diferit este de obicei justificat prin apelul la „natură”. Dar, în timp ce începem să înțelegem, din ce în ce mai clar, că presupuzițiile despre gen, „rasă”, clasă și sexualitate sunt, de fapt, construcții sociale, contingente

istoric și cultural, vârsta, și cu precădere „copilul”, par imune la această analiză contextuală.

O modalitate de a ne elibera de puterea copilului ca model exemplar este să ne amintim că, la fel ca teoretizarea dezvoltării, și acesta are o istorie. Carolyn Steedman (1995) atrage atenția că puterea copilului nu provine doar din poziția lui centrală în narațiunile moderne ale măiestriei și îmbunătățirii; de asemenea, el personifică, pentru imaginarul occidental modern, sentimentul de pierdere – a vieții interioare pentru totdeauna separată de exterior, a imposibilității recuperării trecutului, a efemerității vieții și inevitabilității morții –, căreia aceste narațiuni i-au dat în mod simultan naștere, ca necesare corolare ale ei. Dacă copilul este urma supradeterminată a tuturor acestor complexe ale condiției *moderne*, ce relevanță mai are el pentru cercetarea feministă și postmodernistă?

Prima dilemă: femeile sau copiii primii?

Dacă ne gândim că psihologia dezvoltării este un teren excelent pentru practica psihologică antifeministă, înțelegem, într-un fel, continuitatea temelor sale. Psihologii feminisți se îndreaptă în alte direcții – către psihologia feministă sau studiile despre femei, spre exemplu – pentru a-și dezvolta și formula teoriile. Astfel, psihologia dezvoltării centrată pe copil rămâne apanajul individualismului liberal occidental și, totodată (ca în cazul individualismului liberal), reînscrie rolurile de subordonare ale femeii în sfera privată (Pateman, 1989). Odată cu apariția democrației liberale, potențialul pentru autoritarism al statului a fost limitat de măsurile luate pentru asigurarea vieții private a căminului, mai puțin în cazurile în care familia eșua (vezi Middleton, 1971). Asta însemna că prototipicul „om rezonabil”, ca subiect al legii raționale, era, bineînțeles, masculin, iar femeia câștiga prea puțină protecție din asemenea clasificare. Stabilirea anumitor excepții cu privire la limitele intimității însemna că statul își putea face intrarea în cămin, într-un mod excepțional de vizibil, prin observarea [*gaze*] presupus benignă a copilului. Statele moderne industrializate sunt caracterizate de o panoplie de observatori profesioniști, de salvatori, dezvoltatori și educatori de copii, cu varietăți multinaționale care apar pentru a răspândi veștile cele bune la nivel mondial. Din moment ce, în modelul optimist al

modernității, copiii sunt „viitorul nostru” (cetățeni și muncitori), e important ca statul să se asigure că sunt pregătiți corespunzător pentru asemenea poziții.

Prin urmare, nu e nicio surpriză faptul că feminisții au reacționat cu oarece suspiciune și ostilitate față de intervențiile orientate spre copii, apelând la considerente foucaultiene pentru a caracteriza astfel de practici ca reglementare, evaluare și control. Acestea nu numai că dau naștere abuzării femeilor de către profesioniștii îngrijirii copilului (O'Hagan & Dillenberger, 1995), dar, totodată, aceste sisteme de adevăr sunt trăite și experimentate în mod subiectiv: ne punem problema dacă copilul nostru „o duce destul de bine”, dacă se dezvoltă într-un ritm potrivit, dacă „parcurge etapele corect” etc. Așa cum semnaleză Urwin (1985) și Marshall, Woollett și Dosanjh (Karen Henwood, Christine Griffin & Ann Phoenix, eds., 1998), acest cadru conceptual nu numai că izolează fiecare mamă și o consideră originea sau agentul responsabil pentru orice „problemă”, dar o și plasează, prin asta, în competiție cu alte femei.

Așa cum au arătat feminisții, o parte din forța explicativă a teoriei dezvoltării rezidă în trecerea de la specific și singular la general: de la copil la copii; de la felul în care este acesta, la felul în care trebuie sau ar trebui să fie (Lieven, 1980). Deplasarea de la descrierea a ceea ce este, în sens statistic, normal, la prescrierea retorică este buba ideologică ce înconjoară pretenția de adevăr a științelor sociale și umaniste moderne, dar care este și mai purulentă și mai urâtă în psihologie, din cauza pretențiilor psihologiei de a avea un statut științific. Mai departe, dacă normalul devine prezumat, atunci anormalul este cel care atrage atenția și cere să fie examinat. Avem astfel un dublu sistem de reglementare a femeilor: ca norme invizibile ori ca ciudățeni sau probleme. Normele (ex. cele de heterosexualitate, maternitate, căsătorie, albețe [*whiteness*]) scapă analizei mai profunde; ele formează fundamentul standard pentru patologizarea tuturor acelor care, în virtutea sexualității, a statutului rasializat sau minoritar, a precarității economice, nu „îndeplinesc” normele dominante, dând naștere la ceea ce Ann Phoenix numește „absența normalizată/prezența patologizată” a lor (1987).

Psihologia dezvoltării aduce contribuții specifice la această tendință de a patologiza diferențierea de la așa-zisele norme din cauza dorinței de a plănui direcția generală, regulată de dezvoltare. Astfel,

anumite aberații de la acea direcție sunt tratate, într-un argument circular de auto-confirmare, ca oferind indicii utile despre ce este generalul, în loc de a-i demonstra limitele, de exemplu. O astfel de încredințare în faptul că generalul este instanțiat în particular a fost vitală pentru producerea unui tip de dezvoltare separată de condiționările socio-politice. Ea individualizează și particularizează multiplele feluri în care protecția și controlul tinerilor sunt structurate conform modelelor culturale și istorice ale tipice pentru „felului în care oamenii sunt/ar trebui să fie”. Nu în ultimul rând, printre acestea se află și felul în care noțiunile generale despre „mediul” copilului au evitat socialul și biologicul prin termeni-cheie ca „naturalul”. Acest lucru a permis structurii absență normalizată/prezență patologizată să își exercite puterea de a impune examinarea și desemnarea mamelor ca protectori principali ai copiilor.

În plus, cunoștințele psihologiei dezvoltării nu sunt închise în tratatele academice, ci se insinuează în fiecare loc în care copiii sunt înconjurați de politici și practici – cu consecințe pentru femei ca mame. Chiar și psihanaliza, în ciuda îndelungatului ei conflict cu psihologia empirică (pe marginea demonstrabilității proceselor inconștiente), respectă tradiția observării copilului. Astfel, textul celor de la Tavistock Clinic, *Bebeluși observați îndeaproape* [*Closely Observed Infants*] (Miller et al., 1989) (care conține opt studii de caz ca resurse pentru asistenții sociali, terapeuții și doctorii care nu pot face observații pe cont propriu), ar fi putut la fel de bine să se numească *Mame observate îndeaproape*, deoarece însemnările despre viața timpurie a bebelușilor, a sarcinilor zilnice de hrănire, despre schimbările de scutece, înțârcare și învățarea la oliță, care pot fi găsite aici, vorbesc despre mame (și cultura maternității) în aceeași măsură ca despre bebeluși. Excluderea socialului din dezvoltare se reîntoarce, ca reprimatul, într-o formă ascunsă. Prin reîntoarcerea indirectă, ea creează o dublă atribuire greșită [*misattribution*]: caracterul interactiv al dezvoltării este localizat în copil, în timp ce aspectele mai puțin ușoare sau dezirabile sunt re-locate mamei.

A doua dilemă: esențialism sau expertiză?

O problemă legată de reglementarea femeilor ca mame de către psihologia dezvoltării este, desigur, chestiunea acelor femei care nu

sunt mame. Poziționarea mamei versus non-mamei în mizele privitoare la credibilitatea și autoritatea dintre femei a avut loc și de-a lungul propriului meu drum în psihologia dezvoltării (și în studiile feminine). De asemenea, ea ilustrează o altă dimensiune, care stă la baza polarității „teorie – practică” ce structurează discursul popular despre dezvoltarea copilului (și care ar putea, de asemenea, să fie o resursă pentru rezistența populară în fața „experților”) (Allred, 1996). Poate că într-un van efort de a se dezbăra de tenta feminină conotată de problema obiectului său de studiu genizat [gendered], sau poate din cauza implicării lor în agenda socială dominantă, psihologii dezvoltării s-au străduit dintotdeauna să-și demonstreze rigurozitatea metodologică și angajamentul față de „teoria înaltă”. Astfel, am obținut licența la înălțimea amețitoare a epistemologiei genetice, pentru a susține conferințe despre ce face bebelușul și, apoi, pentru a pregăti stagieri, asistente medicale comunitare de psihiatrie, lucrători de asistență socială pentru tineret, dar și studenți la psihologie.

Pe măsură ce mă pronunțam (și adesea denunțam) asupra teoriilor, am fost întrebată, cu precădere de către profesioniști – de obicei, mult mai maturi – din grupuri, despre poziția pe care o am asupra maternității. Cum eram (aproape numai) femei, pozițiile noastre politice (adesea similare) ne-au plasat de cealaltă parte a baricadei. Inițial, am ales să „fac” psihologie pentru că nu voiam să mă specializez în niciun subiect pe care să-l fi studiat anterior; apoi, am obținut o diplomă în psihologia dezvoltării, fiindcă părea să ofere o modalitate de a studia toate subiectele și temele într-o singură disciplină. Eram o persoană foarte potrivită pentru modernitatea teoriei dezvoltării, pentru că, la momentul acela, în care toate științele cognitive adoptau conceptul-cheie al dezvoltării, acest tip de teoretizare nu cunoștea limite, nici virtuale, nici reale. Ca tânără femeie albă din clasa mijlocie, învățată că succesul academic este calea spre cunoaștere (Walkerline, 1985), am fost preocupată de problematicile teoretice, care mi-au reținut atenția. Tot prin teorie am ajuns să cunosc limitele modelelor, atât conceptual, cât și politic, iar prin analiza critică a teoriei pe care am încercat să o contrazic, am înțeles caracterul nociv al aplicării comune a psihologiei dezvoltării.

Prin contrast, profesioniștii cărora le-am predat – adesea mai în vârstă, cu origini în clasa muncitoare – erau cufundați într-un discurs

despre „practică” și „experiență”, care le servea atât ca resursă de suspiciune față de teoria psihologică abstractă și necorespunzătoare, cât și ca modalitate de a face față la postura de relativă subordonare pe care o producea revenirea în sala de clasă. Așa eram și noi, un grup de femei – în mare parte interesate de femeie –, divizate de discursurile despre „expertiză” și „experiență”, care puteau fi cartografiate cu precizie prin diferitele strategii ale feministelor în relație cu maternitatea și profesionalismul (vezi și Downick & Grundberg, 1980; Gordon, 1990; Oakley, 1981; Ribbens, 1994). În biografia mea (limitată ca experiență), teoria a oferit (într-un final) o înțelegere profundă și o perspectivă critică, în timp ce pentru acești studenți (cu multă experiență), teoria era o amenințare, așa că îmi contestau dreptul de a comenta asupra lucrurilor pe care ei le știau, și o făceau pe baza faptului că eu, ca non-mamă, nu aș fi putut ști suficiente lucruri.

Autenticitatea și experiența sunt subiecte curențe de discuție în teoria și cercetarea feministe (Maynard & Purvis, 1994; Wilkinson și Kitzinger, 1996). Vreau să punctez aici faptul că aceste poziționări pedagogice și studențești diferite ale femeilor nu sunt pur și simplu complementare, ci se construiesc una pe cealaltă, pe baza unor legături și contradicții istorice de gen, „rasă” și clasă. Poziția mea de specialist nu era îndeajuns pentru a compensa experiența mea limitată de femeie tânără fără copii [*child-less*] (sau liberă de copii [*child-free*¹]); tinerețea mea și statutul meu de fără copii/liberă de copii ar fi putut fi interpretate de aceste femei mai mature, în mare parte cu copii, ca un indice al privilegiului (sau al prețului plătit?) pentru câștigarea și exercitarea acestei puteri „ilegitime”. Prin astfel de mijloace și din aceste motive, critica politică pe care o aduceam psihologiei dezvoltării putea fi obscurată, ignorată sau desconsiderată de-a dreptul.

Fără îndoială, aceste povești sunt asemănătoare cu cele ale oricărui profesor aflat la început de drum, și nu caut să sugerez că am avut o perioadă extrem de dificilă, nici că am fost un profesor lipsit de succes în fața acestor studenți. Vreau să subliniez însă posturile contradictorii în care se află profesorii (femiști) și studenții în ceea ce privește diferitele feluri diferite de cunoaștere,

¹ În engleză, *childfree* se referă la o persoană care a ales să nu aibă copii.

contradicții care oglindesc tensiunile din interiorul proiectului de studii despre femei, tensiunile dintre femeile care studiază și cele din interiorul studiului operelor scrise de femei (Coulson & Bhavnani, 1990). Aceste lucruri arată tensiunile structurale și relațiile de putere implicate în faptul de a fi profesor feminist, cel/cea care reprezintă atât ceea ce vor studenții, cât și lucrurile față de care ei opun rezistență. Pentru studiile despre femei, acest aspect se poate dovedi deosebit de dificil; noi contestăm, dar și reprezentăm academia, în același timp. O lecție a ideilor poststructuraliste este aceea că recunoașterea acestor poziții multiple ne poate învăța să negociem mai bine aceste dileme politice.

Spun această poveste pentru că ea scoate în evidență problemele și angajamentele pe care le creează apelul la abandonarea oricărei pretenții la liberă exprimare sau la experiență în contextul predării psihologiei critice. Trebuie să se poată să fii non-mamă/liberă de copii și să fii totuși considerată calificată pentru predarea sau practicarea psihologiei dezvoltării. Negarea acestui lucru ar conduce la esențializarea experienței maternității (și a genului) în moduri care nu doar că abstractizează și reifică maternitatea, ci o fac și vulnerabilă la o patologizare individuală și mai mare. Deși această abordare contravine în mod clar climatului contemporan de relaxare a rolurilor de gen [*gender-bending*] și antiesențialism, știm de asemenea când și de ce vrem să menținem revendicarea strategică asupra categoriei de „femeie” (Evans, 1990); ar putea fi nevoie să reconsiderăm într-o lumină asemănătoare drepturile și poziționarea discursivă la cursurile feministe (vezi McNeil, 1992). Dreptul de a recunoaște specificitatea, diversitatea și poziționarea istorică dezavantajată sunt prezentate și contrazise atunci când feminiștii predau psihologia dezvoltării. Chiar dacă „deconstrucția” e considerată prea „dificilă” sau prea ezoterică pentru a fi predată, poate că ea oferă unele idei utile pentru practica predării.

A treia dilemă: relativismul sau realul?

Preocupările mele legate de felul în care psihologia dezvoltării negociază istoric și cultural anumite noțiuni ca adevăruri universale, alături de justificările sale pentru controlarea coercitivă a grupurilor

dezavantajate și minoritare, m-au determinat să cercetez cât de relevante sunt criticile foucaultiene pentru aplicările psihologiei dezvoltării în afara contextului său anglo-american de origine. Înclinațiile mele relativiste m-au pus în dialog cu activiști internaționali pentru drepturile copilului și cu agenții de ajutor social, dar, în definitiv, expertiza mea în „realitățile” dezvoltării copilului a fost cea care i-a interesat cel mai mult. Am încercat să evit să fiu privită ca o persoană care „știe” ce au „nevoie” copiii, și am reflectat asupra necesității și dezirabilității de a dezvolta indici universalși de dezvoltare a copilului care să poată fi folosiți pentru monitorizarea instrumentelor legale internaționale pentru promovarea copiilor și a protecției copilului, precum Convenția Națiunilor Unite pentru Drepturile Copilului din 1990 (vezi Boyden, 1993). Chiar dacă măsurile luate pentru a întări bunăstarea copiilor, precum și drepturilor lor culturale și politice sunt binevenite, procedurile pentru evaluarea și implementarea acestora amenință să impună anumite noțiuni normative și cultural-specifice ale unor subiecți-copil și forme familiale idealizate (Burman, 1996a; Freeman & Veerman, 1992). Dacă poststructuralismul proclamă moartea subiectului (iluminismului european), nu ar trebui să ne opunem reconstrucției sale?

Există cu siguranță resturi ale copilului din imaginarul liberal occidental structurate în politicile internaționale și legislația privitoare la drepturile copilului. Sloganele comune despre „copilăria furată” sau opoziția implicită între copii care se „dezvoltă” și copii care (abia) „supraviețuiesc” (Vittachi, 1989) privilegiază modelul copilăriei asociat cu lumea occidentală. Copilul masculin din punct de vedere cultural, activ, spontan, jucăuș, inventiv al psihologiei dezvoltării occidentale este plasat într-un mod la fel de incomod alături de băiețelul sau fetița care muncesc, de copilul străzii, de copilul-soldat sau de lucrătorul sexual al Sudului, iar asta se întâmplă în multe Suduri din Nord.² După cum arată versiunile preliminare

² Folosesc termenii Nord și Sud pentru a mă referi la țările cel mai bogate și mai sărace din lume, așa cum au fost ele produse de dezvoltarea colonială și imperialistă și care, istoric vorbind, sunt marcate pe hartă prin oameni de origine europeană sau non-europeană. Nu aș vrea să se înțeleagă că subestimez diferitele avantaje sau dezavantaje pe care le-au avut oamenii și țările din Nord sau din Sud.

apărute în procesul de redactare a Convenției Națiunilor Unite, noțiunile de grijă părintească structurate în legislația internațională se apropie îngrijorător de mult de noțiunile occidentale despre familie și maternitate (Johnson, 1992). În mod similar, programele pentru promovarea dezvoltării copilului pun încă și mai mult accentul pe rolul vizitelor la domiciliu și pe pregătirea parentală, fără a reflecta prea mult asupra relevanței culturale sau a resurselor teoretice pe care se bazează aceste modele.

Cu toate acestea, limitele relativismului devin evidente atunci când observăm că, în cadrul Convenției Națiunilor Unite, respectul pentru tradiții și diversitate culturală pune în umbră îngrijorările legate de circumcizia femeilor. Fără un cadru politic care să permită în mod explicit ca o poziție să fie privilegiată, pot fi mobilizate alte agende care să câștige atenția și, odată cu ele, „cultura” și „tradiția” vor fi tratate ca niște categorii anistorice, esențialiste:

Fără a pune sub semnul întrebării utilizările politice ale culturii, fără a întreba a cui cultură e asta și cine sunt principalii ei beneficiari, fără a plasa noțiunea de cultură însăși în context istoric și fără a investiga poziției celui care interpretează, nu putem înțelege în totalitate ușurința cu care femeile sunt instrumentalizate în mai amplele bătălii competitive politice, economice, militare și discursive de pe scena internațională (Rao, 1995: 174).

Cu toate acestea, profesioniștii influențați de discursurile dominante despre copilărie nu sunt neapărat adepți lipsiți de orice critică. Asistenții sociali și cei care apără drepturile copiilor se pot folosi de elemente sentimentale, flatante ale relației donator – beneficiar, exemplificate prin strângerile de fonduri caritabile pentru copii (vezi Black, 1992). Pe de altă parte, în alte contexte, practicile lor de finanțare pot fi foarte departe de orientarea exclusiv asupra copiilor pe care o sugerează publicitatea (spre exemplu, să doneze bani proiectelor comunitare, și nu în mod deliberat, sau exclusiv, pentru salvarea copiilor), iar practica lor poate contesta abstractizarea istorică și culturală a copilăriei prin susținerea comunității și a dezvoltării așa cum este ea definită de comunitate (deși acest lucru poate aduce riscul de a înlocui o romantizare – cea a copilului – cu o alta – cea a comunității –, aspect care este o reminiscență a moștenirii paternaliste, Cowen & Shenton, 1996). Mai mult, discursul

profund ideologic al inocenței copilului, cea pe care copiii o au în timpuri de conflict politic, poate fi folosit în feluri surprinzătoare. Esențialismul strategic al copilului a fost folosit (și nu doar în beneficiul copiilor) pentru a negocia armistiții temporare pentru livrarea medicamentelor de imunizare, a hranei esențiale și a proviziilor medicale pe baza argumentului categoric că minorii sunt „zone de pace” (Boyden, discuție privată).

A patra dilemă: reflexivitate sau raționalizare?

Relația poststructuralismului cu psihologia – în special cea din dezbaterile feministe despre cercetare – a condus la sublinierea importanței faptului de a fi reflexiv. Ca proces de lămurire a resurselor interpretative care ghidează întrebările și analiza, adeseori în relație cu audiențe considerate ca având o anumită putere de evaluare, reflexivitatea a fost promovată ca o trăsătură-cheie a responsabilității [*accountability*] (ex. Wilkinson, 1988). Dar, în ciuda recunoașterii deschise a contradicției și a complexității (ex. Hollway, 1989), tipul de subiectivitate care stă la baza acestei propuneri amintește de subiectul unitar rațional despre care poststructuralismul susținea că a fost dispersat. Nu doar că reflexivitatea feministă riscă să se îndepărteze de preceptele poststructuralismului (ceea ce s-ar putea să nu fie cel mai odios păcat), dar alimentează acuzația că motivația cercetării stă mai puțin într-un schimb onest de motivații și experiență, și mai mult în manipulare (conștientă sau inconștientă).

Expusă atât de fățiș, această tensiune este demascată ca falsă opoziție: dacă acceptăm că toate perspectivele sunt mediate textual sau fabricate, nu putem face o distincție absolută între „confesiune” și „justificare motivată”. Într-adevăr, amintind de descrierea lui Foucault (1981) că psihanaliza este confesionalul secular, am putea vedea legătura dintre aceste practici. În general, noi înțelegem confesiunea (în afara contextului interogatoriului polițienesc) ca fiind practica de a ne face publice gândurile cele mai profunde și intime, dar acest lucru tinde să subestimeze importanța structurală a contextului în care confesiunea este făcută (vezi și Burman, 1992a). Revelația interioară se transformă în extorcare (autoreglementată) sau, în cel mai bun caz, într-o reformare selectivă, care să o facă

acceptabilă pentru sine sau pentru ceilalți. Discuția despre confesiune pare mai cu seamă potrivită în contextul discuției despre copii, unde teoriile despre inocența originară, sau despre păcat, sunt atât de prevalente – și folosite în discuțiile contemporane despre copiii abuzați sau despre cei violenți.

Mai există încă două aplicații ale acestei relații dintre reflexivitate și raționalizare care sunt relevante pentru preocupările acestui capitol. În primul rând, cercetătorii feminisții (și alții, vezi discursul analitic), dacă subscriu la exhibarea unei subiectivității interne nemediate (fie a lor înșiși, fie a altora), sunt în mod evident pe teritoriu instabil. Premisa că autorul este mort a fost avansată, în mod explicit, pentru a submina deferența cititorilor față de intenționalitatea auctorială. Acest lucru nu invită, în mod necesar, la evitarea responsabilității cercetătorului sau autorului; mai degrabă, el implică înțelegerea limitelor a ceea ce putem pretinde că știm, și diferitele tipuri de cunoaștere pe care le folosim în diferite contexte. În mod similar, înțelegerea reflexivității ca pe o incitare la confesiune totală, evidentă în anumite interpretări (mai ales a studenților neexperimentați), ar trebui să fie considerată o revenire pe ușa din spate la umanism și chiar la pozitivism. În loc să aspirăm la o perspectivă „totală”, autobiografică sau oricum altfel, ar trebui să căutăm analize suficiente și convingătoare despre relațiile structurale implicate în cercetare.

În al doilea rând, caracterul selectiv și posibil distorsionat al amintirii apare într-o formă clară în orice discuții despre copii și copilărie. Aici ne întâlnim din nou cu problema vexată a structurării textuale a „experienței”, fiindcă una dintre caracteristicile structurale ale lucrului cu copii este că, aproape întotdeauna, este practicat de cei care nu fac parte din acea categorie socială (Mayall, 1996), dar care au fost cu toții copii. Acest fapt este întâlnit de feminisți, dar și de ceilalți comentatori despre, cercetători sau lucrători cu copii. Cum putem înțelege ceva din de(conectarea) dintre propriile noastre amintiri și actualitatea (aparentă) a vieților copiilor? Cum trebuie să, sau cum putem să distingem între ceea ce credem că sunt amintirile noastre legate de viața noastră timpurie și reconstrucția continuă a acestor amintiri în narațiunile pe care ni le spunem nouă înșine (și altora) despre această viață? Este dificil să menționezi aceste

subiecte fără a vorbi despre spectrul „sindromului falsei amintiri” și despre discursul asociat acestuia, de neîncredere față de supraviețuitorii abuzului sau agresiunii sexuale (Scott, 1997). Însă problema cu acest șir de asocieri este legată în mod direct de modul în care noțiunile dominante despre copilărie amalgamează amintirile despre copiii care am fost, cu copiii pe care îi studiem: concepția noastră despre individualitate este atât de împletită cu cea despre copilărie încât devine dificil distingem între nostalgia după ceva ce nu mai avem (sau poate că n-am avut niciodată) și convingerile noastre despre (și dorința pentru) ceea ce copiii sunt și trebuie să fie acum (Burman, 1996b, c). Sarcina noastră, ca psihologi feminiști, este să muncim în direcția reflecției analitice, a reflexivității – sau a raționalizării – pentru a ne îndepărta de contopirea acestor proiecte diferite: repararea propriului trecut, pe de o parte, și studierea prezentului copiilor, pe de altă parte. Cunoașterea mai informată a iraționalității structurate social din propriile narațiuni despre viețile noastre ar putea ajuta lupta feministă împotriva in justiției.

A cincea dilemă: copilul sau femeia în centru?

Poate părea că feminisții cunosc bine psihologia dezvoltării și că au făcut multe eforturi pentru a rezolva problema conflictului dintre interesele femeilor și cele ale copiilor (New and David, 1985; Thorne, 1987). Din punctul de vedere al politicii dezvoltării economice, femeile au fost considerate mult timp forță de muncă reproductivă – fie ca resurse pentru viitor sau, în formulările curente, în contextul presupusei relații dintre educație (superioară) și fertilitate (redușă). Însă femeile sunt recunoscute acum și ca forță de muncă economică. În oricare dintre aceste cazuri, este important să discutăm despre presupusa echivalență dintre reformele realizate în beneficiul copiilor și cele care vin să sprijine femeile – în ambele sensuri. Femeile nu au beneficiat, în mod particular, de sprijinul serviciilor de protecție a copilului, expunându-se nu doar la riscul supravegherii permanente, ci și la riscul de a-și pierde copiii sau aproape dreptul de a procrea. În politica de dezvoltare, femeile au fost considerate mijloace mult mai eficiente (decât capii de familie bărbați) de ajutorare a copiilor: s-a demonstrat însă că impresia că

ajutorul financiar acordat femeilor „se duce” către copii este falsă (Peace and Hulme, 1995), așa cum este și ideea că de creșterea produsului național brut *per capita* vor beneficia membrii marginalizați ai societății (Mehta, 1993). Luarea în considerare a drepturilor femeilor ca grup distinct, și nu în relație cu copiii a fost o strategie feministă importantă, iar în vreme ce Comitetul Organizației Națiunilor Unite pentru Eliminarea Discriminării împotriva Femeilor a fost organizat în paralel cu comisia ONU care lucra la Convenția cu privire la drepturile copilului, mi se pare important că un text recent ca *Women's Rights, Human Rights* (Peters and Wolper, 1995) nu menționează deloc copiii și nu pune în relație drepturile femeilor și drepturile copiilor.

Poate că dorința de salvare a copiilor amenință întotdeauna să atragă după sine acuzații împotriva mamei, iar susținătorii drepturilor copilului sunt, de multe ori, antifemiști. În timp ce copilul psihologiei comportamentale este prototipic masculin, discuția despre gen în cadrul relației copil – părinte în contextul salvării copilului aruncă responsabilitatea pe umerii femeilor. Dacă copilul este de sex masculin, iese la rampă discursul despre salvarea băieților de mame rele, dar copilul care trebuie salvat este reprezentat, de cele mai multe ori, ca fată (confirmând astfel legătura indisolubilă dintre genul feminin și pasivitate și infantilizare și calitatea de victimă). Cu toate acestea, este o greșeală conceptuală și politică majoră să tratezi femeile și copiii drept categorii absolut separate. Fetele (de regulă) ajung, la maturitate, femei, și putem spune că această sintagmă bizară, folosită de politica dezvoltării (economice și psihologice) contemporană, a „copilului fată” indică (și ea) anomalia acestei poziții în și între aceste două categorii (gen și vârstă) de discriminare socială (Burman, 1995b).

Mai mult, confundăm strategia cu principiul dacă acceptăm discursul liberal despre drepturi, care consideră drepturile individuale și în directă competiție. S-ar putea să trebuiască să tratăm separat drepturile femeilor și ale copiilor, având în vedere presiunea socială asupra femeilor de a-și subordona interesele intereselor copiilor lor, ca atunci când pedagogia centrată pe copil le recomandă mamelor care se simt copleșite să-și trateze sarcinile gospodărești ca pe o joacă (e.g. Walkerdine and Lucy, 1989). La fel, au apărut din ce

în ce mai multe campanii de educație pentru sănătate care le recomandă femeilor gravide să-și subordoneze drepturile (de exemplu, de a consuma alcool și de a fuma) drepturilor „nenăscuților” lor. Atunci când aceste recomandări sunt extinse și la femeile „preîn-sărcinate”, începem să ne dăm seama că aceste categorii distincte, femeia, mama și copilul, ajung să se confunde. Dar asta nu înseamnă că ele *sunt* complet separabile, pentru că ar însemna să luăm drept adevăr discursul patriarhal al sistemului juridic occidental.

Poate că există ceva mai neliniștitor în această separare dintre femei și copii, rezultată în urma adoptării discursului liberal asupra drepturilor, ceva care urmărește mai mult decât prevenirea și combaterea infantilizării femeilor și feminizarea copiilor (Burman, 1995a). Poate că dacă consideră femeile și copiii categorii distincte nu trebuie să mai luăm în seamă dezacordurile dintre feminisți în probleme privind copiii și îngrijirea copilului (vezi, de exemplu, Attar, 1988, 1992, opus lui Wallsgrove, 1985). Perspectiva lui Mary Daly (1981) asupra mamelor care își inițiază fiicele în practici opresive ale feminității ca „torționari simbolici” nu vine deloc în ajutorul mamelor. Chiar și în primul val de feminism britanic, au apărut dispute privind rolul mamelor și responsabilitățile lor aferente și statutul îngrijirii copilului – între emanciparea femeilor prin dreptul la vot și îmbunătățirea serviciilor publice pentru mame și copii (Riley, 1987). Existența unor creșe cu program non-stop poate să fi fost mult timp un deziderat al feminismului din valul al doilea, dar revirimentul celebrării maternității (într-o epocă de declin economic și social) vine să întărească, într-o manieră mult mai optimistă, ce se spunea pe vremuri: de ce să faci copii dacă nu ești dispusă să te ocupi de ei?

Aici întâlnim forța criticilor aduse feminismului, așa cum au fost ele formulate prin apelul la diferențele din cadrul relațiilor femeilor cu copii și cu familia. Feminisții de culoare au contestat reprezentarea familiei doar ca un spațiu al opririi femeilor, din moment ce tot ea stă și la baza proliferării unei societăți rasiste (Amos and Parmar, 1984; Glenn et al., 1995). Privilegiul heterosexualilor a fost mult timp echivalat cu maternitatea – deși numărul tot mai mare al lesbienelelor care devin mame prin inseminare artificială arată că acesta a fost întotdeauna o ficțiune. Chiar și așa, „capacitatea de a fi

mamă”, în sensul de a concepe și de a crește un copil, și, extrem de important, accesul la îngrijiri medicale și la custodia copilului sunt profund influențate de normele unui mediu familial potrivit pentru creșterea copiilor (Allred, 1995). Aceste (exemple de) diferențieri structurale între femei sunt puse din nou în mișcare (dincolo de diferențierile de clasă și de capacitate fizică) de suspiciunile reciproce, geloziile și animozitățile dintre mamele feministe și non-mame.

Chiar dacă nu suntem în asentiment cu ideile romantice de înrudire sau de „pluralitate a perspectivelor” (de exemplu, Fulani, 1998; Gilligan, 1982), tot putem recunoaște neajunsurile unui model al „drepturilor” – fie ele reproductive, ale copiilor sau ale femeilor – ca instrument legislativ util, dar defectuos și putem încerca să trecem peste polaritățile deloc benefice pe care acesta le reinstituie; din acest punct de vedere, al atenției pe care o acordă diversității, al indecidabilității și al ambivalenței structurale, teoriile feministe poststructuraliste ar putea fi utile.

Dar chiar și mecanismul deconstrucției, inclusiv deconstruirea psihologiei dezvoltării, are inclusă în sine structura pe care își propune să o dezmembreze, ceea ce înseamnă că este dependent de sau chiar întreține, fără a o recunoaște, această structură. Mai mult, ideea deconstruirii psihologiei dezvoltării poate provoca reacții specifice și contradictorii, mai ales în cazul femeilor: de groază sau de violență, ceea ce demonstrează înseși imaginile dezmembrării asociate cu deconstrucția. A trata deconstrucția ca un echivalent al respingerii sau al șulberării copilului ca subiect este o interpretare individualistă sau reduționistă periculoasă a ceea ce ar trebui să fie suprimarea sau reformularea unui întreg corpus de *teorie* – la fel și discuția care propune, cum s-ar zice, aruncarea copilului odată cu apa din copaie, care are limitări similare. În timp ce copiii, ca și femeile, sunt considerați deopotrivă atrăgători și respingători (Burman, 1994b), statutul acestora de subiecți esențialmente umaniști nu înclină balanța nici într-o parte, nici în cealaltă. La fel, probabil că este imposibil și, pur și simplu, inutil să deplasezi accentul de pe copil pe mamă ca subiect. Acesta este punctul în care psihologia dezvoltării, sub diversele sale forme, s-a întâlnit și se întâlnește de multe ori cu psihologia femeilor (de exemplu, Josselson, 1987). Problema constă

nu doar în caracterul profund influențat de gen al subiectului implicit și în parcursul psihologiei dezvoltării (deși și asta *este* o problemă). Feminizarea copilului sau plasarea femeii în centrul discursurilor teoriei dezvoltării este utilă, dar nu suficientă, întrucât subiectul unitar rămâne acolo.

A șasea dilemă: copilul ca subiect postmodern?

Dacă poststructuralismul și postmodernismul au deconstruit subiectul umanist liberal, reprodus în subiectul rațional, unitar al psihologiei moderne (Henriques et. al., 1984), ce fel de subiect are postmodernitatea? Dincolo de proclamarea morții subiectului, a fost creat un nou model al subiectivismului, unul care pune accent pe spontaneitate, ludic, pluralism și fragmentare. Acest tip de subiectivitate pune la îndoială în mod explicit conceptualizările dominante ale organizării politice, considerată nepotrivită pentru aceste „timpuri noi” ale schimbării politice accelerate, ale incertitudinii epistemice, ecologice și economice și ale noilor mișcări sociale. Dar, departe de a se debarasa de subiectul Iluminismului, reziduurile vechiului rămân să ne bântuie dinlăuntru noului. Ca o inversare a adultului serios, integrat, cu o gândire unilaterală, subiectul romantic al postmodernității este copilul. În timp ce influența perspectivă asupra postmodernității a lui Fredric Jameson (1984) celebrează ludicul, bricolajul, atemporalitatea și schizofrenia (sau dezintegrarea interioară) ca simboluri ale subiectivismelor postmoderne, mă voi concentra aici pe portretul făcut de Jean-François Lyotard (vezi, de asemenea, și Burman, 1992b). Ca autor al uneia dintre lucrările-cheie care vestesc postmodernitatea (Lyotard 1984), scrierile lui Lyotard despre copilărie sunt în mod special demne de atenția noastră.

Lucrarea lui Lyotard, *Le Postmoderne expliqué aux enfants* [*Postmodernul pe înțelesul copiilor*] (1992) este, fără îndoială, un text ludic și polivalent, nu doar prin titlul său înșelător, care promite claritate și simplitate, ci și prin poziția pedagogică maestru/profesor despre care el crede că ar trebui să fie complementară celei de copilul-cititor. Cartea este prezentată de editor/traducători ca fiind o exemplificare a concepției lui Lyotard despre postmodern în forma lui fragmentară, non-lineară, incompletă. În anumite sensuri, e

adevărat, ea prezintă unele dintre preocupările centrale ale ideilor lui Lyotard; și, în privința asta, tropul copilului operează în maniera tipică modernă a indicării unei centru lăuntric al adevărului dezgolit de capcane și apărări.

Acolo unde Lyotard scrie explicit despre copilărie, el nu o tratează ca pe o perioadă de viață specifică imaturității și inferiorității, ci ca pe un moment de haos creativ care precedă gândirea. (Aici, el face aluzie atât la Nietzsche, cât și la Benjamin.) În discuția despre metodele de predare și practicare a filosofiei, el descrie copilăria ca o stare de spirit, ca „posibilitate a riscului de a fi în voia sorții” (1992, p. 116). Prin urmare:

Scrierea filosofică este cu mult înainte de unde ar trebui să fie. Ca un copil, este prematură și nesubstanțială [*insubstantial*]. Reîncepem, dar nu putem crede că va ajunge la gândirea însăși, acolo, la capăt. Pentru că gândirea este aici, încurcată în negândit, încercând să ordoneze gânduritul impertinent al copilăriei (Lyotard, 1992, p. 119).

Deschiderea și nelimitarea specifice filosofului-explorator nu pot fi atinse „fără înnoirea legăturilor cu vremea copilăriei, perioada potențialităților minții” (1992, p. 116). Copilăria este ca postmodernismul: acel ceva inefabil, intangibil, nearticulabil, nereprezentabil (vezi Lyotard, 1983) – dar ce fel de mister al copilăriei în stil modern este acesta:

Postmodernul ar fi ceea ce în modern invocă nereprezentabilul în prezentarea însăși, cel care refuză consolarea formelor corecte, refuză consensul gustului care permite o experiență comună pentru imposibil și chestionează prin noi prezentări – nu pentru plăcerea pe care o provoacă, ci pentru a produce mai bine sentimentul că există ceva nereprezentabil [...]” (Lyotard, 1992, p. 24).

Deși prezentat ca un mod de a scrie, pentru a sugera caracterul incipient al inovării și creativității, această romantizare a copilului apelează, în ultimă instanță, la o formă încorporată și la o memorie presupus colectivă, cu toate normalizările și asumptiunile culturale care o însoțesc. Nu există niciun echivoc în legătură cu copilul ca subiect, care ar fi un fel de memorie istorică, interpelată și presupus generală:

[...] trebuie să extindem linia corpului în linia scrierii [...]. Urmărind această linie [...] înseamnă să folosim aceste forme în încercarea de a fi martori la ceea ce într-adevăr contează: copilăria unei întâlniri, primirea călduroasă extinsă la minunarea că (ceva) se întâmplă, respectul față de eveniment. Nu uita, ai fost și ești tu însuși asta: minunea binevenită, evenimentul respectat, copilăria împărtășită de părinții tăi” (Lyotard, 1992, p. 112).

Încă o dată, mințile și corpurile copiilor sunt unificate în copil, în fiecare copil, acea parte a noastră, din „noi”, palid rememorată, care eram și suntem: postmodernul a suferit mutații, transformându-se în cele mai rele excese ale modernului, prin reinstaurarea familiarului subiect occidental de tipul „oricine” într-o formă postiluministă.

A șaptea dilemă: copilul, femeia sau cyborgul?

Dacă copilul este redus în mod irecuperabil la modernism, atunci poate că există alte metafore pentru subiectivități psihologice și politice mai puțin opresive. Psihologia dezvoltării merge mână în mână cu problemele modernității, iar teoriile antidezvoltare – deși vitale – se opresc mai degrabă la critică, și nu ajung la formularea creativă de noi modele. Dar, dacă, într-un final, chiar și postmodernismul non-fundamentalist rămâne strâns legat de subiectul umanist, este posibil, sau dezirabil, să încercăm să ne debarasăm de modelul subiectului? Date fiind ambiguitățile politice ale postmodernității, feminisții dezbate diferitele forme de gândire disponibile asupra subiectivității și schimbării (individuale și colective) (Bendi, 1993; Nicholson & Seidman, 1995). În acest capitol, am discutat limitele modelelor de dezvoltare centrate pe copil și felul în care femeile sau modelele care pun femeia în centru cad pradă aceluiași dificultăți ale esențialismului și reificării. Poate că manifestul cyborgului al Donnei Haraway (1991), cu posibilitățile sale politice speculative, oferă un set alternativ de metafore pe care să putem fonda o psihologie (feministă) a dezvoltării.

Cyborgul pare să fie în antiteză cu orice narațiune convențională a dezvoltării: este o entitate fără istorie sau fără o istorie a încorporării; nu este nici om, nici mașină; transgresează categoriile de gen; este de o orientare sexuală incertă sau nealocată; și este de o

„rasă” și o cultură necunoscute. Înțeles astfel, cyborgul pune în lumină, în mod util, contribuțiile și utilizările tipice pentru psihologia dezvoltării, dar, mai ales, evită să apeleze la „natură”, din moment ce, prin definiție, este o construcție-artefact, un hibrid fără precedent și origini. Prin urmare, metafora cyborgului a avut o receptare entuziastă în cercurile feministe și postmoderne (Lykke & Braidotti, 1996). Totuși, încă odată, consider că monstrul-cyborg suferă de pe urma moștenirii mamelor și copiilor monstruoși, așa cum arată imaginea proastă pe care o au în cultura populară (Creed, 1987).

Există și alte rezerve sau limite față de potențialul radical al cyborgului. La fel cum reprezentarea culturală dominantă a cyborgului este cea a unui supraom invulnerabil, ceea ce amenință să eclipseze posibilitățile figurative ale acestei noi forme de viață, el ne amintește și de modul în care psihologia dezvoltării a fost puternic influențată de proiectul „inteligenței artificiale”, la care, de asemenea, a și contribuit (vezi Rutkowska, 1993). Atunci când afirmă că cyborgul este o *posibilitate mitică*, Haraway se referă foarte clar la acele posibilități pe care feminiștii technofobi și antiștiință ar putea să nu le observe. Dar, după cum recunoaște ea însăși, această imagine este una greu de prelucrat în moduri apropiate de feminism, dată fiind că cyborgul își are originea în tehnologia avansată de război și în înlocuirea forței de muncă (productive și reproductive) (Macaulay & Gordo López, 1995).

Chiar dacă cyborgul este lipsit de o istorie proprie, el funcționează în cadrul unor circumstanțe istorice. Provocarea lui Haraway pentru noi este aceea de a recunoaște că el poate fi (re)format astfel încât să promoveze scopurile feministe. (Putem observa că subtitlul original al lucrării ei, „Știință, tehnologie și feminism socialist în anii 1980”, este adeseori dat uitării). Dacă teoriile subiectivității sunt unelte inevitabile și indispensabile pentru a gândi ordini sociale schimbate, atunci poate că cyborgul oferă un set diferit de modele și imagini, care sunt mai puțin înrădăcinate în capcanele tradiției și ale modernității. Deși nicio imagine nu este inocentă sau fără de istorie (cyborgii abundă în toate mitologiile – vechi și noi), cyborgul îi poate aduce criticului psihologiei dezvoltării o perspectivă alternativă referitoare la propriul sistem de referință – nu mai este nici părinte, nici copil, și nici nu mai are un punct de vedere absolut, iar diferența nu mai este imuabilă.

Cu riscul de a reitera povestea modernă a copilului care, de fapt, vorbește despre lecții și strategii mai generale, vreau să închei prin sublinierea relevanței pe care le au dezbaterile despre dezvoltare, schimbare și subiectivitățile politice pentru politicile feministe (moderne sau postmoderne). Am discutat, în acest capitol, despre câteva dintre modelele aflate în circulație și, mai ales, am pus accentul pe îndelunga și variata folosire a copilului ca resursă teoretică – exemplificată prin, dar nu limitată la copilul specific psihologiei dezvoltării. Din moment ce trecerea de la copil la femeie, sau chiar la cyborg, nu reușește să rezolve unele dificultăți, atunci există două posibile concluzii pe care le putem trage: prima, că nicio metaforă nu poate garanta un rezultat progresiv: mai degrabă, contează ce anume facem cu această metaforă; iar a doua, comună celor trei figuri de stil – copilul, femeia și cyborgul –, este că ei rămân singulari, izolați și, astfel, ușori de folosit în narațiunea individualistă a dezvoltării liberale burgheze.

Poate că în loc de saltul (doar) în noi utopii figurative, este încă nevoie de și mai multă muncă mundană de critică feministă (psihologică). Alături de elaborarea de noi imagini inspiraționale, una dintre practicile critice materiale și fundamentale ale psihologiei dezvoltării este contestarea transformării generalului în singular, cu toată omogenizarea diversității practicilor de gen, culturale și istorice pe care aceasta o aduce. Acest lucru este cu mult mai modest decât marele proiect de reconstrucție a unei psihologii a dezvoltării care să aducă vremuri mai bune, dar asta aduce mereu riscul replicării acelorași structuri opresive pe care și-a propus să le conteste. Și, totuși, poate dezvolta alternative imaginare și destabilizări deconstrucționiste pentru a discuta într-un mod mai înformat complexitățile și intensitatea întâlnirilor dintre femei și copii, dintre femei și alte femei, precum și dintre femei și bărbați, întâlniri aduse în prim plan de critica feministă a psihologiei dezvoltării. Cel puțin putem începe să documentăm diversitatea a ceea ce noi, ca copii, femei sau cyborgi, suntem și facem: am putea chiar să aflăm că există deja mai multă rezistență și mai multă dorință de schimbare decât credeam.

Mulțumiri:

Le mulțumesc editorilor pentru entuziasmul lor, dedicarea și munca grea, precum și lui Angel Gordo López pentru sprijinul intelectual pe care mi l-a acordat, dar și pentru traducere.

Bibliografie

Allred, P. (1995), „«Fit to parent?» Developmental psychology and non-traditional families”, în E. Burman, P. Allred, C. Bewley, B. Goldberg, C. Heenan, D. Marks, J. Marshall, K. Taylor, R. Ullah and S. Warner (1995) *Challenging Women: Psychology's Exclusions, Feminist Possibilities*. Buckingham: Open University Press.

Allred, P. (1996), „Whose expertise? Conceptualising mothers' resistance to advice about childcare”, în E. Burman, G. Aitken, P. Allred, R. Allwood, T. Billington, B. Goldberg, A. Gordo López, C. Heenan, D. Marks, S. Warner, *Psychology Discourse Practice: From Regulation to Resistance*. London: Taylor & Francis.

Amos, V. and Parmar, P. (1984), „Challenging imperial feminism”, în *Feminist Review* 17: 3-20.

Attar, D. (1988), „Who's holding the bottle? The politics of breastfeeding”, în *Trouble and Strife* 13: 33-9.

Attar, D. (1992), „The demand that time forgot”, în *Trouble and Strife* 23: 24-9.

Bondi, L. (1993), „Locating identity politics”, în M. Keith and J. Pale (eds.), *Place and the Politics of Identity*. London: Routledge.

Boyden, J. (1993), „The development of indicators for the monitoring of the Convention on the Rights of the Child”, Raport pentru Redda Barnan.

Black, M. (1992), *A Cause for Our Times: Oxfam – the First Fifty Years*. Oxfam: Oxford.

Burman, E. (1992a), „Feminism and discourse in developmental psychology: power, subjectivity and interpretation”, în *Feminism and Psychology* 2 (1): 45-60.

Burman, E. (1992b), „Developmental psychology, and the postmodern child”, în J. Doherty, E. Graham & M. Malek (eds.), *Postmodernism and the Social Sciences*. London: Macmillan.

Burman, E. (1994a), *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.

Burman, E. (1994b), „Innocents abroad: projecting Western fantasies of childhood onto the iconography of emergencies”, în *Disasters: Journal of Disaster Studies and Management* 18 (3): 238-53.

Burman, E. (1995a), „What is it? Masculinity and femininity in the cultural representation of childhood”, în S. Wilkinson and C.

Kitzinger (eds.), *Feminism and Discourse: Psychological Perspectives*. London: Sage.

Burman, E. (1995b), „The abnormal distribution of development: child development and policies for Southern women”, in *Gender, Place and Culture* 2 (1): 21-36.

Burman, E. (1996a), „Local, global or globalized: child development and international child rights legislation”, in *Childhood: A Global Journal of Child Research* 3 (1): 45-66.

Burman, E. (1996b), „Continuities and discontinuities in interpretative and textual approaches to developmental psychology”, in *Human Development* 39: 330-349.

Burman, E. (1996c), „Telling stories: psychologists, children and the production of «false memories»”, in *Theory & Psychology* 7 (3): 291-309.

Burman, E. (1996d), „False memories, true hopes and the angelic: revenge of the postmodern on therapy”, in *New Formations* 30: 122-34.

Hurman, E., „Appealing and appalling children”, in *Free Associations* 43.

Burman, E., „Minding the gap: positivism, psychology and the politics of qualitative methods”, *Journal of Social Issues*.

Burman, E., „Disciplinary apprentices: «qualitative methods» in student psychological research”, in *International Journal of Social Research Methodology, Theory and Practice*.

Coulson, M. & Bhavnani, K. (1990), „Making a difference: questioning women's studies”, in E. Burman (ed.), *Feminists and Psychological Practice*. London: Sage.

Cowen, M. & Shenton, R. (1996), *Doctrines of Development*. London: Routledge.

Creed, B. (1987), „Horror and the monstrous feminine: an imaginary abjection”, in *Screen* 28 (1): 44-70.

Crush, J. (ed.) (1995), *Power of Development*. London: Routledge.

Daly, M. (1981), *Gyn/Ecology*. London: The Women's Press.

Downick, S. & Grundberg, S. (eds.) (1980), *Why Children?* London: The Women's Press.

Evans, M. (1990), „The problem of gender for women's studies”, *Women's Studies International Forum* 13 (5): 457-63.

Foucault, M. (1981), *The History of Sexuality. Vol. 1: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin.

Freeman, M. & Vedrman, P. (eds.) (1992), *The Ideologies of Children's Rights*. Dodrecht: Martinus Nijhoff.

Fulani, L. (1998), „Beyond the ethic of care: the Kohlberg-Gilligan controversy revamped”, în E. Burman (ed.), *Deconstructing Feminist Psychology*. London: Sage.

Gilligan, C. (1992), *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Glenn, E., Chang, G. & Forcey, L. (eds.) (1995), *Mothering: Ideology, Experience, and Agency*. New York: Routledge.

Gordon, T. (1990), *Feminist Mothers*. London: Macmillan.

Haraway, D. (1989), *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*. London: Verso.

Haraway, D. (1991) *Simians, Cyborgs and Women*. London: Verso.

Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V. (1984), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.

Hollway, W. (1989), *Subjectivity and Method in Psychology*. London: Sage.

Jameson, F. (1984), „Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism”, în *New Left Review* 146: 53-93.

Johnson, D. (1992), „Cultural and regional pluralism in the drafting of the UN Convention on the Right of the Child”, în M. Freeman & P. Veerman (eds.), *The Ideologies of Children's Rights*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.

Josselson, J. (1987), *Finding Herself. Pathways to Identity Development in Women*. San Francisco and London: Jossey-Bass.

Kessen, W. (1979), „The American child and other cultural inventions”, în *American Psychologist* 34 (10): 815-20.

Lieven, E. (1980), „If it's natural, we can't change it”, în Cambridge Women's Studies Group, *Women in Society: Interdisciplinary Studies*. London: Virago.

Lykke, N. & Braidotti, R. (eds.) (1996), *Between Monsters, Goddesses and Cyborgs: Feminist Confrontations with Science, Medicine and Cyberspace*. London: Zed.

Lyotard, J. F. (1983), „Presentations”, în A. Montifiore (ed.), *Philosophy in France Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyotard, J. F. (1984), *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Lyotard, J. F. (1992), *The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982/1985*. London: Turnaround.

McNeil, M. (1992), „Pedagogical practice and problems: reflections on teaching about gender relations”, in H. Hinds, A. Phoenix & J. Stacey (eds.), *Working Out: New Directions for Women's Studies*. London: Falmer Press.

Macaulay, R. & Gordo López, A. J. (1995), „From cognitive psychologies to mythologies: advancing cyborg textualities for a narrative of resistance”, in C. H. Gray, H. Figueroa-Sarriera & S. Mentor (eds.), *The Cyborg Handbook*. New York & London: Routledge.

Mayall, B. (1996), „Politics and practice in research with children”, in *Changes: An International Journal of Psychology and Psychotherapy* (Special Issue on „Qualitative Research”) 14 (3): 199-203.

Maynard, M. & Purvis, J. (eds.) (1994), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis.

Mehta, O. (1995), *Westernizing the Third World*. London and New York: Zed.

Middleton, N. (1971), *When Family Failed: The Treatment of the Child in the Care of the Community in the First Half of the Twentieth Century*. London: Victor Gollancz.

Miller, L., Rustin, M., & Shuttleworth, J. (eds.) (1989), *Closely Observed Infants*. London: Duckworth.

Mitchell, S. (1988), *Relational Concepts in Psychoanalysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Morss, J. (1990), *The Biologizing of Childhood*. New York: Lawrence Erlbaum.

Morss, J. (1995) *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*. London: Routledge.

New, C. & David, M. (1985) *For the Children's Sake: Making Childcare More than Women's, Business*. Harmondsworth: Penguin.

Nicholson, L. & Seidman, S. (eds.), (1995) *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Hagan, K. & Dillenberger, K. (1995) *The Abuse of Women within Childcare Work*. Buckingham: Open University Press.

Oakley, A. (1981), *From Here to Maternity: Becoming a Mother*. Harmondsworth: Penguin.

Pateman, C. (1989), *The Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.

Peace, G. & Hulme, D. (1993), *Children and Income Generating Programmes. A Report for Save the Children UK*. Institute of Development Planning and Management: University of Manchester.

Peters, J. & Wolper, A. (eds.) (1995), *Women's Rights, Human Rights: International Feminist Perspectives*. London: Routledge.

Phoenix, A. (1987), „Theories of gender and black families”, în G. Weiner & M. Arnot (eds.), *Gender Under Scrutiny*. London: Hutchinson.

Rao, A. (1995), „The politics of gender and culture in international human rights discourse”, în J. Peters & A. Wolper (eds.), *Women's Rights, Human Rights: International Feminist Perspectives*. London: Routledge.

Ribbens, J. (1994), *Mothers and their Children: A Feminist Sociology of Childbearing*. London: Sage.

Riley, D. (1987), „The serious burdens of love”, în A. Phillips (ed.), *Feminism and Equality*. Oxford: Blackwell.

Rose, N. (1985), *The Psychological Complex*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rutkowska, J. (1993), *The Computational Infant: Looking for Developmental Cognitive Science*. London: Harvester Wheatsheaf.

Scott, S. (1997), „Feminists and false memories: a case of postmodern amnesia”, în L.

Brown & E. Burman (eds.), *Feminist Responses to the False Memory Debate*, Special Feature of *Feminism and Psychology* 7 (1).

Steedman, C. (1995), *Strange Dislocations: Childhood and Sense of Human Interiority, 1790-1930*. London: Virago.

Thorne, B. (1987), „Re-visioning women and social change: where are the children?”, în *Gender & Society* 1 (1): 85-109.

Urwin, C. (1985), „Constructing motherhood: the persuasion of normal development”, în C. Steedman, C. Urwin & V. Walkerdine (eds.), *Language, Gender and Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.

Vittachi, A. (1989), *Stolen Childhood: In Search of the Rights of the Child*. Cambridge: Polity Press.

Walkerdine, V. (1985), „On the regulation of speaking and silence: subjectivity, class and gender in contemporary schooling”, în C. Steedman, C. Urwin & V. Walkerdine (eds.), *Language, Gender and Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.

Walkerdine, V. (1988), *The Mastery of Reason*. London: Routledge.

Walkerdine, V. & Lucy, H. (1989), *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago.

Wallsgrave, R. (1985), „Thicker than water?“, in *Trouble and Strife* 7: 26-8.

Wilkinson, S. (1988), „The role of reflexivity in feminist psychology“, in *Women's Studies International Forum* 11 (5): 493-502.

Wilkinson, S. & Kitzinger, C. (eds.) (1996), *Representing the Other: A Feminism & Psychology Reader*. London: Sage.

Wingfield, R. & Saddiqui, H. (1995/6), „Fundamental questions: from Southall to Beijing“, in *Trouble and Strife* 32: 53-62.

Woodhead, M. (1990), „Psychology and the cultural construction of children's needs“, in A. James and A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.

Woodhead, M. (1996), *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Copilul postuman: *eueuen*

Traducere de Vasile Mihalache

După cum observa sociologul Chris Jenks, conceptul de copil a rămas captiv în gândirea binară. Spre deosebire de gen și rasă, copilul nu este „deconstruit în spațiul poststructuralist al seturilor identitare multiple și autoreprezenționale”¹. Din punctul meu de vedere, însă, soluția nu este una poststructuralistă sau postmodernistă, pentru că nu avem de-a face cu o problemă care ar putea fi rezolvată la nivel *discursiv* (copilul ca *euen*, după cum voi arăta mai jos). Ar fi nevoie, mai degrabă, de o trecere postumanistă de la copilul ca natură (*eu*) la copilul ca devenire inumană (*eueuen*). Maria Kromidas sintetizează foarte limpede acest proiect de emancipare: fără să extindă „granițele umanului pentru a-i cuprinde și pe acei copii despre care se presupune că așteaptă la porțile lui”, postumanismul ne încurajează să regândim „umanul însuși prin copil și să recuperăm ceea ce rămâne pe dinafara umanului într-o nouă viziune asupra ființei umane în lume”². În linii mari, studiile despre copilărie au asistat la o trecere de la psihologia copilăriei la sociologia copilăriei și, apoi, la filosofia copilăriei. Acest eseu va urmări modul în care au evoluat perspectivele dominante asupra copilăriei în gândirea occidentală din secolul XX, va discuta criticile aduse acestor diferite poziții, pentru a susține, în final, necesitatea unei gândiri postumaniste asupra copilului.

¹ Jenks, *Childhood*, ed. a II-a, p. 3.

² Kromidas, „The «Savage» Child and the Nature of Race”, pp. 426-427.

Copilul cognitiv, științific: copilul ca *eu*

În ceea ce privește copilăria timpurie, psihologia copilăriei este încă disciplina dominantă în studiile cu privire la educație, politicile, metodele și proiectarea curriculară.³ Metoda adaptată la etapele de dezvoltare a copilului [*developmentally appropriate practice*], o perspectivă hegemonică asupra dezvoltării, este bazată pe mai multe teorii despre dezvoltarea fizică și psihologică, inclusiv pe teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget și pe teoria maturizării a lui Gesell.⁴

„Epistemologia genetică” a lui Piaget presupune că oamenii se dezvoltă în mod înăscut, în concordanță cu legile naturale universale, trecând prin etape clare de progres intelectual, care sunt „ordonate cronologic, dar și ierarhic, și aranjate de-a lungul unui continuum care pornește de la stadii inferioare, infantile – «gândirea figurativă» –, pentru a ajunge la un stadiu avansat, adult – inteligența «operațională»”⁵. În această perspectivă, gândirea figurativă (copilă-rească) este concretă, subdezvoltată, ancorată în aici și acum; copiii mici se chinuie să abstractizeze și să transfere experiența de la o situație la alta. Procesul de maturizare a copilului și proiectul epistemologiei genetice se încheie atunci când mintea copilului este științifică și rațională, capabilă de „abstractizare, generalizare, procese logico-deductive, matematizare și operații cognitive”⁶.

Chiar dacă nu este un teoretician al educației [*educationalist*], influența lui Piaget asupra educației a fost și este extraordinară, în ciuda criticilor continue și profunde ale mai multor cercuri disciplinare. În teoria sa asupra educației, învățarea este un proces care trebuie să pornească de la simplu pentru a ajunge la complex, de la particular la general, de la concret la abstract și de la empiric la rațional.⁷ Cu alte cuvinte, individul este un „copil care devine adult” prin urcarea unei scări și trecerea prin mai multe etape sau pietre de hotar (trepte), pentru a obține din ce în ce mai multă autonomie.⁸

³ File *et al.*, „Strengthening Curriculum in Early Childhood”.

⁴ Lington, Excell & Murriss, „Education for Participatory Democracy”.

⁵ Jenks, *op. cit.*, p. 22.

⁶ *Ibid.*, p. 23

⁷ Egan & Ling, „We Begin as Poets”, p. 94.

⁸ Dahlberg Moss & Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, p. 48.

Voi vorbi în continuare despre problemele acestei poziții teoretice, înainte de a trece la „copilul social”.

Critica teoriei dezvoltării [*Developmentalism*]

Felul în care epistemologia genetică a lui Piaget a fost (greșit) interpretată în educație este un prim exemplu de *teorie a dezvoltării*, de genul celor care își au bazele în ideea aristoteliană conform căreia mintea/*psyche* (și corpul) copilului se află într-un proces de formare în funcție de potențialul ei înăscut.⁹ Critica multidiscplinară a teoriei dezvoltării este vastă, dar poate fi rezumată în felul următor: lipsă de validitate metodologică¹⁰, prezentarea unui proces normativ, nu a unuia descriptiv¹¹, reducerea nejustificată a complexității și a diversității¹², pregătirea unei forțe de muncă pentru economia capitalistă¹³, prejudecată evolutivă¹⁴ și transformarea copilului într-un celălalt [*otherizing*]¹⁵. Important de spus, există o presuposiție la baza teoriei lui Piaget: gândirea copilului se va dezvolta automat pe măsură ce acesta crește. Încercarea de a grăbi acest proces este o pierdere de vreme – poate chiar o eroare educațională¹⁶, dar, așa cum arată Matthews, copilul filosofic nu este totuna cu copilul științific, cognitiv. În cazul filosofiei, a avea mai multă cunoaștere nu este întotdeauna un avantaj. O mai bună tratare a problemelor filosofice nu este garantată de simpla creștere și/sau de cunoașterea

⁹ Burman, „Beyond the Baby and the Bathwater”; Burman, *Deconstructing Developmental Psychology*; Burman, „Developmental Psychology”; Stables, *Childhood and the Philosophy of Education*; Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 10.

¹⁰ Donaldson, *Children's Minds*; Sutherland, *Cognitive Development Today*.

¹¹ Egan, *Getting It Wrong from the Beginning*.

¹² Cf. Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*; Jackson & Mazzei, *Thinking with Theory in Qualitative Research*; Moss, *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education*.

¹³ Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*; Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*.

¹⁴ Cf. Burman, „Beyond the Baby and the Bathwater”; Burman, *Deconstructing Developmental Psychology*; Burman, *Developments*; John, *Children's Rights and Power*; Matthews, „Childhood: The Recapitulation Model”; Matthews, *The Philosophy of Childhood*.

¹⁵ Matthews, *The Philosophy of Childhood*; Murriss, *Metaphors of the Child's Mind*; Murriss, *The Posthuman Child*; Haynes & Murriss, *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*; Haynes, „Already Equal and Able to Speak”.

¹⁶ Gazzard, „Philosophy for Children and the Piagetian Framework”, p. 11.

mai multor lucruri. Maturitatea, susține Matthews, poate aduce „stagnare” sau „lipsă de inventivitate” în explorarea ideilor filosofice, în timp ce, în opoziție, copiii sunt adeseori „gânditori proaspeți și inventivi”.¹⁷ Fiecare generație trebuie să găsească propriile răspunsuri la problemele filosofice¹⁸; astfel, filosofia ca disciplină poate să învețe de la copiii care filosofează.¹⁹ Pentru Matthews, filosofia academică este căutarea epistemologică „a începutului continuu”, adică a descoperirii faptului „că, de fapt, nu știm nimic din ceea ce pretendem”²⁰. Pentru pionierul filosofiei cu copii, Matthew Lipman, crearea unui spațiu pentru filosofia copilăriei ca domeniu academic filosofic legitim îi poate ajuta pe filosofi adulți să înțeleagă rolul semnificativ pe care l-au avut credințele filosofice din copilărie pentru construirea concepțiilor lor filosofice de la maturitate.²¹ Acest lucru ar putea ajuta la cultivarea unei idei filosofice de tipul „a fi în lume împreună cu alții”, care necesită abandonarea unor credințe și presupuziții foarte îndrăgite – ceea ce este mult mai greu pentru oamenii în vârstă, ale căror credințe au devenit modalități de gândire foarte adânc înrădăcinate.

Într-o altă critică adusă teoriei dezvoltării, filosoful copilăriei Gareth Matthews susține că tendința occidentală de a universaliza psihologia dezvoltării – care acum nu mai este izolată în Occident, ci practică în întreaga lume – încurajează educatorii să se „distanțeze”, „atât de copiii din jurul nostru, cât și de propriul nostru eu din copilărie”²². Această distanțare duce adeseori la condescendență, despre care Matthews susține că este „ofensatoare din punct de vedere moral”²³. Adepții psihologiei dezvoltării țin copilul științific, cognitiv, la distanță. Copilul este considerat un *obiect* de cercetare care trebuie „măsurat, comparat și format în mod activ”²⁴. Cu alte

¹⁷ Matthews, *The Philosophy of Childhood*, p. 18.

¹⁸ Leeuw, *Filosofieren is een Soort Wereldverkenning*, p. 13.

¹⁹ Cf. Haynes, *Children as Philosophers*; Haynes & Murriss, *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*; Kennedy, *The Well of Being*; Kohan, „Education, Philosophy and Childhood”; Kohan, *Childhood, Education and Philosophy*; Matthews, *The Philosophy of Childhood*; Murriss, *Metaphors of the Child's Mind*.

²⁰ Matthews, *The Philosophy of Childhood*, p. 18.

²¹ Lipman, „Developing Philosophy of Childhood”, p. 143.

²² Matthews, *The Philosophy of Childhood*, p. 66.

²³ *Ibid.*, p. 67.

²⁴ Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 11.

cuvinte, copilul este văzut ca indivi-dual, ca un *eu*, asemenea cercetătorilor adulți care îl măsoară (dar aceștia nu sunt un *eu*, ci un *Eu* – un om complet format). Copilul este considerat un obiect de studiu autonom, limitat – acel subiect al umanismului care nu este om pe de-a-ntregul. Kromidas avertizează că, atunci când teoria dezvoltării este combinată cu neuroștiința, copilul este de două ori dezavantajat ca „nu încă om”, spre exemplu atunci când o anumită etapă a copilăriei este definită de creșterea activității hormonale.²⁵ Atunci când copiii sunt tratați ca un *eu*, predarea sau cercetarea este „paternalistă”.²⁶ Copilul este considerat *pasiv* – o persoană acționată de alții, și nu un subiect care acționează în lume. Copiii sunt considerați dependenți de alții, și nu persoane sociale ca atare.

Copilul cu drepturile omului: copilul ca *Eu*

Odată cu adoptarea de către ONU, în 1989, a Convenției cu privire la Drepturile Copilului (UNCRC)²⁷, construcția contemporană a copilului global normativ s-a schimbat radical. Convenția, ratificată de toate statele, cu excepția Somaliei și a Statelor Unite ale Americii, prezintă copilăria ca pe o fază a vieții care necesită o îngrijire și o protecție speciale; tipurile de drepturi acordate copiilor erau anterior rezervate doar adulților. UNCRC nu este însă nici ea ferită de critici. Pentru unii, ea nu merge suficient de departe și este încă tributară teoriei dezvoltării; ea presupune „o responsabilitate încă insuficient dezvoltată pentru cei sub 18 ani”, dar adaugă acum dimensiuni civice și politice la înțelegerea copilului și a copilăriei.²⁸ În ciuda perspectivei sale universaliste contradictorii, UNCRC este prețuită adeseori pentru respectul pe care îl oferă copiilor ca persoane competente, ridicând statutul copilului la nivelul individului liberal care se bucură de drepturi. Convenția afirmă explicit că „scopul final al copilăriei este formarea unui cetățean adult competent, capabil să trăiască pe picioarele lui și să contribuie în

²⁵ Kromidas, „The «Savage» Child and the Nature of Race”, p. 429.

²⁶ Christensen & Prout, „Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children”, p. 480.

²⁷ Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 56.

²⁸ *Ibid.*, pp. 6, 17.

mod productiv la democrația liberală de tip occidental”²⁹. Urmele kantiene sunt foarte vizibile. Adultul este cel acceptat, el este norma de evaluare, iar copilul continuă să fie considerat inferior, aflat în proces de maturizare, un adult în devenire: copilăros, mai puțin competent și mai puțin util – un celălalt prin definiție. Din această perspectivă, „imaturitatea” devine sinonimă cu copilăria.³⁰

În același timp, aspectul pozitiv al Convenției este că propune o versiune normativă a copilului ca având drepturi, și „nu ca pro-toadult sau ca proprietate a părinților”, în același timp cerând respect pentru diversitatea culturală (o contradicție clară cu pretențiunile universaliste ale UNCRC).³¹ Cu toate acestea, este bine-venit faptul că UNCRC plasează copilul la capătul aceluși continuum care îl consideră „capabil, activ, vizibil, puternic, valoros și participând la prezent, un individ cu propriile capacități”, și nu în cealaltă parte, care îl privește ca „incapabil, pasiv, invizibil, vulnerabil și cu tot felul de nevoi speciale, un fel de investiție în viitor, un miniadult căruia îi lipsesc abilitățile unui adult adevărat”.³² Altfel spus, UNCRC aduce un progres, o emancipare relativă, adică o trecere de la copilul ca *eu* la copilul ca *Eu* (cel puțin în spirit, fiindcă în practică adulții sunt cei care interpretează aceste drepturi și decid dacă copiii și le pot exercita sau nu). Există, într-adevăr, un scepticism față de această conferire de drepturi a căror exercitare este atât de dependentă, pe de o parte, de alții și, pe de altă parte, de variabile precum vârsta, abilitățile, limbajul și accesul la resurse; privite astfel, aceste drepturi par un simplu gest lipsit de relevanță.³³

Constructiviștii sociali, constructiviștii lingvistici, poststructura-liștii și postmoderniștii sunt critici față de orice teorie a copilăriei care vrea să facă din copilul occidental, individualizat, o normă – un copil considerat competent, autonom, puternic și pe cale de a *deveni adult*.³⁴ Problema, spun ei, este că copilul ca *Eu* scoate copiii din contextul lor socio-economic, lingvistic, cultural și istoric. Privit astfel, copilul nu este un *Eu*, ci un *eu*.

²⁹ *Ibid.*, p. 17

³⁰ Jones, *Rethinking Childhood*, p. 39.

³¹ *Ibid.*, p. 6.

³² *Ibid.*, p. 29.

³³ Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 56.

³⁴ Acest model liberal de adult este caracterizat de autodeterminare, autogovernare, independență și capacitatea de a lua propriile decizii.

Copilul social: copilul ca *euen*

Ideea-cheie a copilului social este aceea că societatea și interacțiunea cu ceilalți formează sinele și identitatea; această perspectivă apare inițial la sociologi ca James, Cooley și G. H. Mead.³⁵ La fel ca psihologii dezvoltării, primele variante ale acestui model teoretic erau preocupate, mai degrabă, de socializarea copilului ca proces prin care acesta devenea adult (mai bine socializat), și nu de copil ca agent social.³⁶ Abia la sfârșitul anilor 1970, sociologii și antropologii au început să-și pună întrebări în legătură cu cercetarea pozitivistă și empirică dominantă în educația din copilăria timpurie; prin metodele lor de cercetare, descriptive, aceștia încercau să afle adevărul și ceea ce *este*, nu ceea ce *ar trebui* să fie.³⁷ Un număr din ce în ce mai mare de cercetători au început să își exprime dubiile cu privire la poziționarea dominantă a copilului ca obiect al științei cognitive și, astfel, au început să critice teoria dezvoltării ca fiind reduționistă din perspectiva sociologică.³⁸ Teoria dezvoltării, spuneau ei, ignoră rolul pe care îl joacă relațiile de putere politice, economice și sociale, precum și politicile culturale, rasiale și ale identității de gen, atât în privința criteriilor de includere, cât și a celor de excludere.³⁹ În același timp, au început să fie ridicate obiecții cu privire la modul în care teoria dezvoltării și noțiunile hegemonice specifice dezvoltării copilului sunt folosite pentru construirea curriculumului.⁴⁰

Postmoderniștii consideră că copilul este *descentrat*, adică există doar prin relațiile lui cu ceilalți, și întotdeauna doar în contexte particulare. „Copilul” sau „copilăria” nu există, fiindcă „există mulți copii și multe copilării”.⁴¹ Evident, lucrarea de referință a lui Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960), a

³⁵ Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 12.

³⁶ *Ibid.*, p. 12.

³⁷ Bloch, Swadener & Cannella, *Reconceptualizing Early Childhood Care & Education*, p. 3.

³⁸ Cf. Walkerdine, „Developmental Psychology and the Child-centred Pedagogy”; Jenks, *Childhood*, ed. a II-a; James, Jenks & Prout, *Theorizing Childhood*.

³⁹ Dahlberg, Moss & Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*; Dahlberg & Moss, *Ethics and Politics in Early Childhood Education*.

⁴⁰ Nolan & Kilderry, „Postdevelopmentalism and Professional Learning”; File, Wisneski & Mueller, „Strengthening Curriculum in Early Childhood”.

⁴¹ Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*, p. 46.

fost un element important în distrugerea perspectivei biologice asupra copilului, prin descrierea copilăriei ca invenție culturală și socială; această carte a avut o influență majoră asupra sociologilor copilăriei. Spre exemplu, articolul inovator al Leenei Alanen despre reconsiderarea copilăriei (1988) a devenit o sursă majoră de inspirație pentru un tip de sociologie a copilăriei care consideră copilăria o construcție socială – mai exact, copilăria funcționează ca o variabilă a analizei sociale, cultura copiilor și relațiile lor sociale trebuie să fie luate în calcul, iar copiii sunt agenți activi care au o voce proprie.⁴² Ideea de bază este că, deși copilăria este „un fapt biologic, felul în care este ea înțeleasă este determinat social”⁴³. Copiii nu sunt doar pasivi, nu sunt doar „adulți în devenire” (unde adultul este agentul activ), ci „ființe copii”. Astăzi, teoriile din sociologia copilăriei au mers mai departe, considerând și copilul, și adultul ca „fiind și devenind” permanent.⁴⁴

În ansamblu, în această etapă, atenția cercetătorilor copilăriei s-a mutat spre chestiuni de discurs și limbaj, a trecut de la psihologic la social, politic și cultural. Metodele de cercetare etnografice, calitative, și analizele critice ale discursului au devenit mai frecvente.⁴⁵ Conceptul „copil” a început să fie cercetat din ce în ce mai des prin folosirea instrumentelor feministe, poststructuraliste, postcolonialiste și postmoderniste, care urmăreau modul în care categoriile binare femeie/bărbat, negru/alb, sărac/bogat etc. marginalizează și exclud. Astfel, ideea că, la fel ca rasa, copilăria este o construcție socială (constructivism social) a început să prindă rădăcini.

Critica constructivismului social

Referindu-se la Prout, Affrica Taylor avertizează că, dacă înțelegem copilăria ca pe o construcție socială și un sistem semiotic autonom, constructivismul social riscă să devină un „discurs inversat”, care nu face altceva decât să înlocuiască natura cu cultura

⁴² Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 12; Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*, pp. 52-53.

⁴³ Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*, p. 52.

⁴⁴ Cregan & Cuthbert, *Global Childhoods*, p. 13.

⁴⁵ Bloch, Swadener & Cannella, *Reconceptualizing Early Childhood Care & Education*.

(societatea) și, astfel, să repete dualismele moderniste.⁴⁶ Ipoteza des adusă în discuție, dar rar pusă la îndoială, că copilăria este o construcție socială este expresia unei perspective umaniste care are implicații profunde pentru modul în care acționăm în educația din copilăria timpurie. Filosoful David Archard este de acord cu Taylor și consideră că, deși copilăria a fost înțeleasă în mod diferit în diverse culturi și în diverse perioade, ar fi simplist să considerăm copilăria o construcție socială, adică un concept care poate fi deconstruit și reconstruit. Archard separă foarte bine *conceptul* de *concepție*. Remarcabil în argumentul lui Archard este că, indiferent dacă avem credința că dezvoltarea copiilor implică progresul, spre exemplu, de la sălbăticia necivilizatului la omul de știință matur, sau că acest progres presupune o pierdere treptată a gândirii imaginative, metaforice, încorporate și originare⁴⁷, aceste teorii depind de *concepția* pe care o avem noi despre copilărie. Cu alte cuvinte, toate societățile au un *concept* de copilărie, dar *concepțiile* asupra ei diferă, cum ar fi durata ei (când se încheie), natura ei (în ce constă, exact, diferența dintre copil și adult) și modul în care adulții înțeleg aceste diferențe.⁴⁸ Totuși, în critica lui Archard nu există spațiu teoretic și pentru corpul care *este* copilul sau pentru agentivitatea lumii materiale din care copilul face, de asemenea, parte.

FORȚA AGENTIVĂ A MATERIEI

Ideea conform căreia copilăria ar fi o construcție culturală este simptomatică pentru cotitura lingvistică. Filosoafa-fizician Karen Barad susține că „problemele factice au fost înlocuite cu probleme de semnificație”⁴⁹. Puterea limbajului nu a fost doar substanțială, ci „substanțializatoare”, permițând ca structura lingvistică să determine înțelegerea lumii. Barad continuă: „Limbajul a fost investit cu prea multă putere. Cotitura lingvistică, cotitura semiotică, cotitura interpretativă, cotitura culturală: se pare că, la fiecare cotitură, fiecare

⁴⁶ Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood*, p. xviii.

⁴⁷ Vezi Egan, *Teaching as Storytelling*; Egan, *Primary Understanding*; Egan, *Imagination in Teaching and Learning*; Egan, „The Other Half of the Child”; Egan, „Narrative and Learning”.

⁴⁸ Archard, *Children*, pp. 28-31. Cf. Matthews, *The Philosophy of Childhood*.

⁴⁹ Barad, *Meeting the Universe Halfway*, p. 132.

„lucru” – chiar și materialitatea – este transformat într-o chestiune lingvistică sau într-o altă formă de reprezentare culturală.”⁵⁰ Fără să ne dăm seama, în abordările constructivismului social copilul este încă obiectificat, adică, este încă plasat pe margine, ca obiect sau ca obiect de studiu (vezi figura de mai jos), și mediat, mai mult sau mai puțin cu succes, prin limbaj sau alte mijloace de reprezentare despre care se crede că ar putea spune ce anume este real.

Teoria poststructuralistă este, în mod evident, umanistă, în sensul că regimurile de reglementare sau structurile sociale sunt construcții umane. După cum se poate observa în imaginea de mai jos, linia metafizică de demarcație – structurile (limbajul, semnele, discursul) – este cea care produce subiectul. Deci, săgeata nu pleacă de la subiect spre dreapta, arătând spre realitate, ci de la linia de demarcație spre subiect, *linia metafizică de demarcație fiind ea însăși o construcție umană*. Pentru poststructuraliști, cuvintele au semnificație datorită unei *valori comune*, care este *construită* prin intermediul limbajului comun.⁵¹

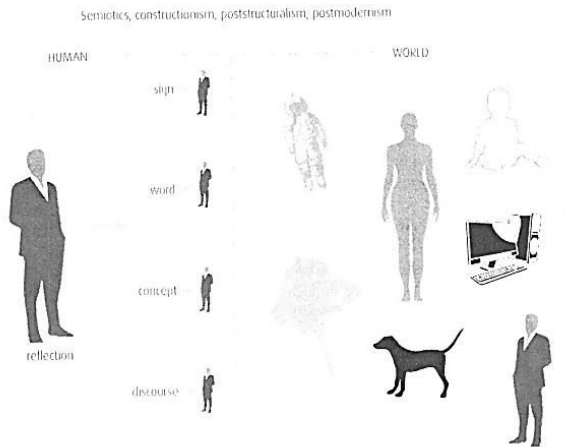


Figura 1. În metafizica umanistă, limbajul și discursul împiedică accesul la lumea reală.

Imaginea îi aparține autorului.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 133. Vezi și Karen Barad, *Performativitatea postumană. Către o înțelegere a modului în care materia ajunge să conteze*, trad. de Daniel Clinci, în *Post/h/um* 1, „Postumanismul”.

⁵¹ Jackson & Mazzei, *Thinking with Theory in Qualitative Research*, p. 70.

În schimb, pentru materialiştii relaţionali, în această imagine materia nu contează [*matter does not matter*] (suficient). Spre exemplu, arătarea unei fotografii cu un morman de pantofi care au aparţinut evreilor dintr-un lagăr de concentrare are o forţă diferită; ea spune o cu totul altă poveste decât cea despre numărul evreilor omorâţi în lagăr. Semnele contează, dar semnele însele sunt şi ele făcute, şi întotdeauna (dar nu sunt reduse la), din materie, iar materia lor specifică are implicaţii pentru semnificaţie – de aici alegerea postumanistă a „materiei discursive” sau a „materiei semiotice”. Susan Hekman susţine că postmodernişti sau „constructiviştii lingvistici” nu au reuşit să deconstruiască complet dihotomia limbaj/realitate. Pentru ei, limbajul construieşte nu doar lumea socială, ci şi lumea naturală: „Noi, oamenii, pe scurt, suntem creatorii a tot ceea ce studiem.”⁵² Metoda deconstructivistă este un bun exemplu de constructivism lingvistic.

DECONSTRUIREA ADULTULUI CA SEMNIFICANT TRANSCENDENTAL

Pentru gândirea carteziană modernă, la fel ca pentru structuralism, conceptele „adult” şi „copil” sunt ceea ce filosoful copilăriei David Kennedy numeşte „o pereche contrastivă mutual necesară”; „copil” este de negândit fără „adult” şi viceversa.⁵³ Cu alte cuvinte, sistemul de semnificanţi din limbaj dă naştere subiectivităţii copilului; astfel, subiectivitatea copilului este un *efect* al limbajului. Această diferenţiere negativă se bazează pe ceva mereu de neatins şi, astfel, apar modele deficitare de copil şi de copilărie: copilul încă se dezvoltă, nu este complet, este neterminat, imatur. Copilul este comparat cu adultul, ultimul fiind un „semnificant transcendent”⁵⁴: matur, dezvoltat şi complet. De remarcat este faptul că diferenţa este asociată cu mişcarea indivizilor singulari (ca substanţele carteziene) prin spaţiu şi timp.

⁵² Hekman, *The Material of Knowledge*, pp. 22, 1.

⁵³ Kennedy, *The Well of Being*, pp. 215-216.

⁵⁴ Hultman & Lens Taguchi, „Challenging Anthropocentric Analysis of Visual Data”, p. 529

Deconstruind adultul, adică semnificantul transcendent, Kennedy susține că sinele este multiplu, nomad, fără o identitate singulară și stabilă, fără să fie localizat cu exactitate din punct de vedere geografic, istoric, etnic sau fixat într-o anumită structură de clasă. Rosi Braidotti propune și ea un „subiect nomad”, mereu în „devenire”, o entitate corporală care are o forță spațio-temporală – adică, este încorporată și încarnată și, astfel, imanentă și dinamică.⁵⁵ Este important de spus că asta înseamnă, într-un sens, că „adultul a devenit copil [...], o ființă incompletă, întotdeauna pe drum, o ființă care nu își încheie niciodată devenirea”⁵⁶. Dacă înțelegem subiectul ca pe ceva aflat mereu în devenire, copilul devine el însuși un „tovarăș de drum” și nu mai este tratat ca „viitor muncitor, consumator, cetățean”⁵⁷.

Într-un mod similar, pentru filosoful argentinian al copilăriei Walter Kohan, copilăria nu este doar o perioadă în viața umană, ci și o relație particulară cu și o experiență a timpului (*aion*) – care este asociat cu jocul și cu puterea (ca *empowerment*, nu ca putere asupra cuiva). Din acest motiv, adulții pot învăța multe de la copii.⁵⁸ Kohan susține că fiecare concepție despre copilărie presupune un anumit concept de timp. Astfel, copilăria gândită ca perioadă de început a vieții unei persoane presupune un concept de timp cantitativ, cronologic (*chronos*). În opoziție, *aion* „reprezintă intensitatea timpului în viața umană – un destin, o durată, o mișcare ne-numărată, nesuccesivă, dar intensă” – o experiență deosebit de puternică și intensă de a fi în timp: copilăros.⁵⁹ Astfel, conceptul „copil” trece de la substantiv la verb, la ceva ce putem face toți: să copilărim.⁶⁰

Pe de altă parte, agendele transformatoriale care pun accentul pe deconstruirea conceptelor lasă de înțeles că sinele se poate detașa metacognitiv și *reflecta* la propriul sine lingvistic, și pretind că emanciparea și schimbarea educațională sunt posibile (doar) dacă punem la îndoială discursurile în care își au locul oamenii. Deși sunt

⁵⁵ Braidotti, *Transposition*, pp. 151-152; vezi și Braidotti, *Postumanul*, trad. de Ovidiu Anemțoaicea, Hecate, București, 2016.

⁵⁶ Kennedy, *The Well of Being*, p. 10.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 11.

⁵⁸ Cf. Kohan, *Childhood, Education and Philosophy*; Kennedy, *op. cit.*, pp. 11-12.

⁵⁹ Kohan, *op. cit.*, p. 57.

⁶⁰ Kennedy & Kohan, „Aión, Kairós and Chrónos”.

o sursă majoră de inspirație pentru postumanism, postmoderniștii și poststructuraliștii continuă să fie captivi în opozițiile binare conținute de limbajul pe care îl vorbim și în care gândim, precum și în discursurile umaniste în interiorul cărora ne aflăm. Într-un fel, chiar și în postmodernism, lumea materială este redusă la social. La fel (ca opoziția binară natură/cultură ca mecanism), studiile științifice au redus lumea socială la materialitate. Până și „copilul” a devenit o reprezentare în abordările social-constructiviste ale copilăriei. Actul reprezentării este un act de mediere între cunoscător și cunoscut, care arată, pentru Barad, „o adâncă neîncredere în materie, prin ținerea ei la distanță”⁶¹.

Copilul postuman: copilul ca *eueuen*

Ca reacție la mișcările anterioare, postumanismul se desparte de presupuziția poststructuralistă că nu există acces direct la copil, că acesta nu este *prezent* și nu poate fi decât *re-prezentat*. Postumanismul lui Karen Barad pune la îndoială ideea că limbajul poate reprezenta lucruri preexistente (inclusiv „copilul” sau „copilăria”). A gândi, a observa, a teoretiza despre copil sunt „practici de angajare în și parte din lumea în care ne plasăm”⁶². Perspectivele asupra educației din copilărie care pun accentul doar pe discursurile despre copil ignoră felul în care „materia contează/materializează” [*matter matters*].⁶³

După cum spuneam mai devreme, ideea *denaturalizării* copilăriei este legată de cotitura lingvistică din istoria ideilor.⁶⁴ O altă schimbare de direcție în teoretizarea copilului și a copilăriei este cotitura materială contemporană, care atribuie (și ea) agentivitate lumii materiale⁶⁵ și pune la îndoială toate opozițiile binare, inclusiv cele de tipul teorie/practică, copil/adult, animal/uman și natură/cultură.⁶⁶ Postumanismul face posibilă reevaluarea copilului

⁶¹ Barad, *Meeting the Universe Halfway*, p. 133.

⁶² *Ibid.*, p. 133.

⁶³ *Ibid.*, pp. 132-185.

⁶⁴ Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood*.

⁶⁵ Vezi Barad, *op. cit.*; Bennett, *Vibrant Matter*; Braidotti, *Postumanul*; Hekman, *The Material of Knowledge*; Snaza & Weaver, *Posthumanism and Educational Research*.

⁶⁶ Despre teorie/practică, vezi Lenz Taguchi, *Going Beyond the Theory Practice Divide in Early Childhood Education*; despre copil/adult vezi Semetsky, *Deleuze, Education and Becoming*.

ca creator competent de semnificație. Și face asta prin intermediul unei onto-epistemologii explicit moniste.

Postumanismul democratizează profund terenul de joc în multe direcții – nimic nu este considerat în afară, deasupra sau având o poziție transcendentă privilegiată. Pentru postumanism, corpul uman este un organism nemărginit [*unbounded*] care se află într-o rețea complexă de forțe umane și non-umane. Postumanismul⁶⁷ deschide un alt fel de a fi și de a cunoaște. În continuare, voi încerca să arăt care sunt implicațiile acestei onto-epistemologii pentru subiectivitatea copilului: ce *este* copilul postuman?

Copilul postuman nu este doar discursiv, ci și material (și/și), incluzând aici corpul pe care copilul nu doar îl are, ci și *este*. Într-un univers monist, toate creaturile pământului sunt egale – sunt conectate între ele, mereu în devenire și mereu intra-acționând cu tot ce e în jur.⁶⁸ Copilul postuman *este* relațional. Indivizii cu proprietăți, competențe, voce, agentivitate etc. nu au o existență anterioară. Indivizii (se) materializează și devin ființe prin relații care (le) conferă un sens. Există o egalitate ontologică, dar și epistemologică, între specii, precum și între membrii diferiți ai fiecărei specii.

Postumanismul este, spre deosebire de ceea ce a fost înaintea lui, critic față de poziția centrală a omului – admitând, în același timp, că oamenii sunt plasați în interiorul unor discursuri umaniste din care nu se poate ieși decât prin folosirea continuă a unor termeni și sensuri noi pentru conceptele deja existente (spre exemplu, „agentivitate”). Din acest motiv, am creat și am folosit o noțiune nouă, „*eueuen*”, în loc de „*Eu*”.⁶⁹ Straniezarea [*Queering*]⁷⁰ lui „*Eu*”

despre animal/uman vezi Pedersen, „Follow the Judas Sheep” și Miller, „Losing Animals”; despre natură/cultură vezi Taylor, *Reconfiguring the Natures of Childhood* și Rotas, „Ecologies of Practice”.

⁶⁷ Postumanismul se „re-întoarce” la materialism fără să cadă în esențialism și reducționism. Filosofia este diferită de transumanism, care nu reprezintă o critică a sinelui iluminist, ci o celebrare umanistă a celui (obținut adesea prin mijloace tehnofarmaceutice). În poziție, filonul postumanist îmbrățișat în acest articol respinge antropocentrismul și consideră că umanul și non-umanul se află într-o legătură cuantică prin multitudinea de relații în care sunt prinse. Vezi Barad, *Meeting the Universe Halfway*.

⁶⁸ *Idem*.

⁶⁹ Vezi Murriss, *The Posthuman Child*.

⁷⁰ „Queering” înseamnă chestionarea radicală a identității și a opozițiilor binare (Barad, *op. cit.*, p. 34).

prin „*eueuen*” pune în lumină subiectivitatea copilului ca „corp-minte-materie” – un *eueuen* care este parte a lumii, nu un obiect ca atare, aflat în spațiu și timp. Crearea de termeni noi ar trebui să fie o continuă provocare material-discursivă la adresa discursurilor binare în care suntem prinși și să încerce să ofere o alternativă, o înțelegere non-dihotomică a copilului. Scrierea lui „*eueuen*” cu italice (preferabil și cu o nuanță de gri) arată că sinele nu este un organism singular mărginit și că o analiză postumanistă nu înseamnă simpla adăugare a materialității la discursivitate (adică dacă adaugi „eu” la „eueu” = „eueueu”). În definitiv, ontologiile relaționale ale cotiturii lingvistice sunt încă bazate pe opozițiile binare umaniste. Omul este responsabil de producerea cunoașterii, iar semnificația este produsă prin intermediul limbajului și al discursurilor. Onto-epistemologia postumanistă distruge locul central al omului (lucru exprimat prin „*eueuen*” cu marginile blurate), iar re-prezentarea nu mai poate fi posibilă – nu mai există niciun „artificiu divin prin care totul să poată fi văzut de nicăieri”⁷¹. Lucrarea de referință a lui Barad, *Meeting the Universe Halfway*, arată cum descoperirile empirice ale fizicii cuantice creează noi posibilități decolonizatoare pentru conceptualizarea subiectivității copilului, inclusiv pentru ce anume înseamnă să cunoști „copilul”, pentru cum pot fi înțeleși, priviți și ascultați copiii mici, dar și pentru modul în care ne putem raporta la ei.

Pentru gândirea postumanistă, copilul este un calandru [*mangle*]⁷² format din concepte și forțe materiale, în care socialul, politicul și biologicul, la fel ca și observarea lor, măsurătorile și mașinile de control (spre exemplu, camerele de filmat) sunt îmbinate și împletite. Fiecare element are o forță agentivă, iar considerarea copilului un calandru deschide posibilitatea de a include o mai mare selecție de factori cauzali pentru a înțelege ce se întâmplă în întâlnirea cu educația. Prin urmare, copilul este un calandru – o entitate inumană material-discursivă care devine *eueuen*.

Barad prezintă inumanul ca pe „o intimitate infinită care atinge însăși natura atingerii, a aceleia care lasă liber spațiul vitalității indeterminărilor ce sângerează prin tăieturi și locuiesc spațiul dintre

⁷¹ Haraway, „Situated Knowledges”, p. 581.

⁷² Hekman, *The Material of Knowledge*.

anumite obscurități⁷³. Această descriere a copilului nu este o încercare de definire a lui. A defini, arată MacLure, înseamnă „întoarcerea la logica reprezentării, în care cuvintele «se referă» la entități ca și cum ar fi separate și distincte unele de altele⁷⁴. Relațiile sunt întotdeauna material-discursive, la fel cum ele sunt cele care *constituie* individul – nu invers. Discuțiile despre semnificația corectă a cuvintelor nu țin doar de semantică, ci și de etică și de politică. Scrierea lui „Eu” cu majusculă pentru a descrie copilul aduce deservicii ontologiei care susține că nu există „nicio individualitate independentă și nicio entitate sau vreun agent care să existe dinainte să acționeze asupra altuia⁷⁵”.

Pentru a „depăși” umanismul nu avem nevoie de o nouă teorie, ci, literalmente, de o „transgresiune experimentală” care să ne ajute să gândim și să acționăm diferit.⁷⁶ Postumanistul „*eueuen*” este o propunere pentru crearea unui nou fel de a fi, de a face și de a gândi. Utilizarea lui „poate fi incomodă la început, ca o pereche de pantofi noi⁷⁷”. Trăind fără „limite” sau „granițe” corporale, *eueuen*, ca inseparabilitate cuantică, nu este o unitate nouă, ci mai degrabă ca un ocean care, ca întreg, tulbură uni-tatea, doi-tatea, trini-tatea. Folosirea acestui concept nou ar trebui să creeze „un sens diferit al răspunderii [*a-count-ability*], o aritmetică diferită, un calcul diferit al respons-abilității⁷⁸”. Pronumele *eueuen* este ca Tardis din serialul *Dr. Who*, tulburând clasicele convenții ale spațiu-timpului.

⁷³ Barad, în Kleinmann, „Intra-actions”, p. 34.

⁷⁴ MacLure, „Researching Without Representation”, p. 661.

⁷⁵ Barad, în Kleinmann, „Intra-actions”, p. 77.

⁷⁶ Biesta, *Beyond Learning*, p. 41.

⁷⁷ Lenz Taguchi, *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*, p. 64.

⁷⁸ Barad, *op. cit.*, p. 178.

Manifestul postuman

Traducere de Daniel Cinci

I. Afirmații generale

1. De acum, este clar că oamenii nu mai sunt cele mai importante lucruri din univers. Umaniștii vor trebui să accepte asta.

2. Tot progresul tehnologic al societății umane este orientat către transformarea speciei umane așa cum o cunoaștem azi.

3. În epoca postumană, multe credințe vor deveni redundante – nu în cele din urmă, credința în ființele umane.

4. Ființele umane, la fel ca zeii, există doar în măsura în care noi credem că există.

5. Viitorul nu vine niciodată.

6. Oamenii nu sunt toți născuți egali, dar ar fi prea periculos să nu ne prefacem că sunt.

7. În epoca postumană, mașinile nu vor mai fi mașini.

8. Una dintre deficiențele oamenilor este că au nevoie de alții care să le spună ceea ce ei știu deja. Doar atunci vor crede acel lucru.

9. Postumaniștii nu cad în capcana imaginării unei societăți în care totul merge bine. Teoriile economice și politice sunt la fel de inutile ca previziunile meteorologice pe termen lung.

10. Prinde valul sau mori. Nu îl vei putea controla, dar vei putea merge cu el.

11. Acum ne dăm seama că inteligența, cunoașterea și creativitatea omului sunt, la urma urmelor, limitate.

12. Mașinile complexe sunt o formă de viață emergentă.

13. O mașină complexă este o mașină a cărei funcționare nu o înțelegem și nu o putem controla în totalitate.

14. În timp ce calculatoarele se dezvoltă pentru a deveni din ce în ce mai asemănătoare cu oamenii, așa și oamenii devin din ce în ce mai asemănători cu calculatoarele.

15. Dacă noi ne putem gândi la mașini, atunci mașinile pot gândi; dacă ne putem gândi la mașini care gândesc, atunci mașinile se pot gândi la noi.

II. Afirmații despre conștiință, oameni și filozofie

Dacă conștiința este o proprietate care reiese dintr-o serie particulară de condiții, pentru a o sintetiza nu avem nevoie de o remodelare a ei „de sus în jos”. Trebuie doar să recreăm condițiile din care să poată apărea. Acest lucru presupune să înțelegem care sunt acele condiții.

1. Conștiința nu se reduce exclusiv la creier.

2. Conștiința este funcția unui organism, nu a unui organ.

3. Conștiința nu poate fi înțeleasă doar prin studierea creierului.

4. Mîntea și corpul acționează împreună pentru a produce conștiința. Dacă un element lipsește, conștiința încetează. Nu există niciun gând pur, izolat de corp. Pentru a funcționa, creierul trebuie să fie conectat la corp, chiar dacă acesta este artificial. Conștiința este un efect care apare în urma cooperării dintre corp și creier; gândim cu întregul nostru corp.

5. Conștiința nu este altceva decât o proprietate emergentă. Într-un fel, ea este ca fierberea: dacă avem suficientă căldură, gravitație și presiune a aerului, apa din ibric va fierbe. Putem vedea ce este fierberea, o putem recunoaște ca pe ceva care a primit un nume, nu o considerăm misterioasă și, totuși, nu o putem izola de condițiile care au produs-o. La fel, conștiința este proprietatea care apare în urma unui anumit set de condiții.

6. Dacă spunem că gândirea conștientă nu este exclusiv o funcție a creierului nu înseamnă că negăm rolul important jucat de creier.

7. Corpurile umane nu au limite.

8. Nu poate fi stabilită nicio diviziune definitivă între mediul înconjurător, corp și creier. Omul este identificabil, dar nu și definibil.

9. Conștiința (mintea) și mediul înconjurător (realitatea) nu pot fi separate; ele sunt un continuum.

10. Nu există nimic în afara unui om, pentru că extinderea unui om nu poate fi stabilită.

11. Dacă acceptăm că mintea și corpul nu pot fi separate în mod absolut și că mediul înconjurător și corpul nu pot fi separate nici ele în mod absolut, atunci ajungem la concluzia aparent absurdă, dar logic coerentă, că conștiința și mediul înconjurător nu pot fi separate în mod absolut.

12. La început i-am avut pe Dumnezeu, oamenii și natura. Raționaliștii au scăpat de Dumnezeu, lăsându-i pe oameni în conflict permanent cu natura. Postumaniștii scapă de oameni, lăsând doar natura. Distincțiile între Dumnezeu, natură și umanitate nu reprezintă vreun adevăr etern despre condiția umană. Reflectă doar prejudecățile societăților care au conservat acele distincții.

13. Perspectivele filosofice idealiste și materialiste presupun amândouă o împărțire între lucrul care gândește și lucrul care este gândit – între mintea internă (creierul) și realitatea externă (mediul înconjurător). Dacă această diviziune este eradicată, ambele perspective devin redundante.

14. Idealiștii cred că singurele lucruri care există sunt ideile; materialiștii cred că singurul lucru care există este materia. Trebuie să ne amintim că ideile nu sunt independente de materie, iar materia este doar o idee.

15. Majoritatea problemelor filosofice sunt dezbateri despre limbaj. Ele apar din cauza presupuzițiilor greșite a) că limbajul este coerent [*consistent*] și b) că, există dacă un cuvânt, trebuie să existe și un „lucru” pe care să îl reprezinte și c) că lucrurile reprezentate trebuie, în sine, să fie coerente.

16. Logica este o iluzie a imaginației umane. Adevărul și falsitatea nu există în natură – altundeva decât în gândirea umană.

III. Afirmatii despre știință, natură și univers

1. Știința nu își va atinge niciodată scopul de a cuprinde natura fundamentală realității. Este o muncă inutilă, deși mulți oameni de știință nu recunosc încă acest lucru. Universul (Universurile) va (vor)

fi întotdeauna mai complex(e) decât vom putea înțelege noi vreodată.

2. Postumanul abandonează căutarea naturii fundamentale a universului și a originii sale (economisind astfel și mulți bani).

3. Postumanul își dă seama că întrebările supreme despre existență și ființă nu au nevoie de răspunsuri. Răspunsul la întrebarea „de ce ne aflăm aici?” este că nu există niciun răspuns.

4. Cunoașterea naturii fundamentale a universului ar însemna să știi totul despre univers, tot ce s-a întâmplat și tot ce se va întâmpla. Dacă un singur lucru nu ar fi cunoscut, ar însemna că toată această cunoaștere a universului este parțială, potențial incompletă și, prin urmare, nu este fundamentală.

5. Niciun model științific nu poate fi complet, el va fi întotdeauna parțial și contingent. Pentru ca un model să fie complet, el ar trebui să ia în seamă toți factorii de influență, indiferent cât sunt de insignifianți. Din moment ce acest lucru este imposibil, omul de știință trebuie să ia o decizie arbitrară cu privire la factorii pe care îi va ignora. Ignorarea unor factori face ca modelul să fie incomplet, deși nu înseamnă că nu va fi util.

6. Postumanul acceptă că oamenii au o capacitate finită de a înțelege și de a controla natura.

7. Toate originile sunt finaluri și toate finalurile sunt origini. Teoria haosului a fost adeseori ilustrată prin imaginea unui fluture care bate din aripi și creează o furtună în partea cealaltă a globului. Această imagine poate că ilustrează sensibilitatea sistemelor în stări inițiale, dar nu ia în seamă ce anume a provocat bătaia aripilor fluturelui – o rafală de vânt?

8. Acea logică ce pare coerentă la scară umană nu poate fi aplicată în mod necesar și la scară microcosmică sau macrocosmică.

9. Cunoașterea pe care o avem asupra universului depinde de nivelul rezoluției la care îl putem vedea. Cunoașterea depinde de date – datele variază în funcție de rezoluție.

10. Oamenii de știință pun mai mare preț pe ordine decât pe dezordine atunci când pornesc de la ipoteza că ei descoperă treptat legile esențiale ale naturii. Aceasta este o eroare fundamentală; natura nu este, în mod esențial, nici ordonată, nici dezordonată. Clasificăm ca ordine ceea ce noi percepem ca fiind informație

regulată, cu un anumit model. Clasificăm ca dezordine ceea ce noi percepem ca fiind informație neregulată, care nu are niciun model. Apariția ordinii și a dezordinii vorbește mai mult despre modul în care noi procesăm informația decât despre prezența intrinsecă a ordinii sau a dezordinii în natură.

11. Știința funcționează pe temeiul că există o ordine internă a universului. Ea presupune că toate fenomenele se supun legilor fizicii și că unele dintre acele legi sunt foarte bine înțelese, altele sunt parțial înțelese, iar altele sunt necunoscute. Postumanul acceptă că legile nu sunt lucruri intrinseci naturii, nici lucruri care apar doar în minte și apoi sunt impuse naturii. Această idee ar întări demarcația dintre minte și realitate pe care am abandonat-o deja. Ordinea pe care o percepem de obicei în jurul nostru, la fel ca dezordinea, nu este o funcție exclusivă nici a universului, nici a conștiinței noastre, ci o combinație a celor două, din moment ce ele nu pot fi separate în mod real.

12. Tot ceea ce există oriunde este energie. În afara faptului că toate procesele materiale sunt conduse energetic, energia are două proprietăți majore:

- a) se manifestă într-o varietate infinită de moduri,
- b) se află în permanentă transformare.

13. Apariția materiei este o iluzie generată de interacțiunile între sistemele energetice la nivelul rezoluției umane.

14. Oamenii și mediul sunt expresii diferite ale energiei; singura diferență constă în forma pe care o ia energia.

15. Postumanul este în întregime deschis la ideile de „paranormal”, „imaterialitate”, „supranatural” și „ocult”. Postumanul nu acceptă ideea că credința în metodele științifice este superioară credinței în alte sisteme.

IV. Afirmații despre (dez)ordine și (dis)continuitate

1. Ordinea și dezordinea sunt calități relative, nu absolute. Dovada că ordinea și dezordinea sunt calități relative rezidă în faptul că ele se definesc reciproc.

2. Tot ceea ce percepem poate fi catalogat ca având diferite grade de ordine sau dezordine. Percepția ordinii și a dezordinii unui lucru depinde de punctul sau de rezoluția din care este privit acel lucru.

3. Ceea ce percepem ca ordine sau dezordine este, de multe ori, determinat cultural. Logicienii vor spune că există metode matematice de a defini dezordinea, entropia și complexitatea – metode independente de subiectivitatea umană. Chiar dacă aceste definiții pot fi utile în anumite aplicări, ele rămân deschise interpretării relativiste.

4. În termeni postumani, aparentele diferențe dintre „lucruri” nu sunt rezultatul diviziunilor inerente din structura universului, ci un produs combinat al:

- a) modului în care se desfășoară procesele senzoriale în entitățile vii,
- b) varietății modurilor în care se manifestă energia în univers.

5. Modurile în care manifestările energiei sunt percepute de un observator pot fi descrise prin două calități simple – continuitate și discontinuitate. Continuitatea este non-întreruperea spațiu-timpului. Discontinuitatea este o ruptură a spațiu-timpului. Ambele calități pot fi observate în toate evenimentele, în funcție de cum sunt văzute. Mai important este că ambele sunt percepute simultan.

6. Manifestările energiei nu ar trebui gândite ca esențial continue sau discontinue; adică, nu există calități absolute ale energiei. Stările energetice vor apărea continue sau discontinue în funcție de poziția observatorului. Calitatea (dis)continuității este sensibilă la context.

7. Ceea ce separă lucrurile unul de altul este percepția discontinuității lor aparente. Diferența dintre manifestările energiei unui filosof și unui scaun este ceea ce îi distinge.

8. Nivelul de complexitate a unui sistem nu poate fi definit în termeni obiectivi (adică absoluți). Complexitatea este o funcție a cunoașterii umane, nu o proprietate intrinsecă a lucrului pe care îl privim.

V. Afirmații cu privire la gândire, sens și ființă

Atât timp cât modelele de funcționare a creierului sunt inadecvate (bazate pe presupuziții eronate), creația unei conștiințe sintetice nu este realizabilă.

1. Gândirea umană este ceva care apare în cooperare cu corpul uman. Nu este nevoie să identificăm precis locul în care se apare, pentru că nu apare într-o anumită „parte”.

2. Este tentant să ne imaginăm că gândurile sunt blocuri de date în creier. Aceasta ar fi o greșeală pentru că recurge la o perspectivă statică asupra activității mentale. Gândul este o cale prin mediul cognitiv. Gândiți-vă așa: dacă luăm harta metroului londonez ca analogie pentru funcționarea minții, unii oameni vor spune: „Fiecare stație de pe hartă reprezintă unul dintre gândurile noastre, iar liniile reprezintă legăturile dintre ele. Liniile sunt cele care ne permit să ajungem de la un gând la altul.” Postumanul consideră că „un gând nu este o stație pe hartă, ci un drum de la o stație la alta”. Mai exact, gândul este actualizat în procesul călătoriei, el nu este o destinație anume.

3. Dat fiind faptul că gândul este activat dintr-un motiv oarecare, el constă într-un proces de călătorie prin mediul cognitiv care susține mintea. Un gând nu există decât dacă este gândit; altfel, el rămâne în domeniul potențialului sau rămâne un atractor¹. Cel mai probabil drum pe care îl va urma un gând odată ce este activat îi definește calea. Gânduri similare vor avea căi similare.

4. Căile pot fi create într-un număr de moduri, inclusiv prin experiența directă, prin învățare, ca urmare a cunoașterii sau prin însuși actul gândirii. În termeni neuro-fiziologici, căile includ, dar nu se reduc la, legăturile dintre neuroni și probabilitatea ca ei să se activeze. Mai mult, țesătura neurală nu este o substanță statică. Ea se schimbă în permanență ca răspuns la stimuli și la activare și este la fel de înclinată spre adaptare cum sunt mușchii și pielea.

5. Calea pe care o apucă un gând nu este uni-liniară așa cum ne imaginăm, de regulă, căile. Un gând poate lua mai multe căi simultan. Apariția unui anume gând poate fi rezultatul combinării mai multor gânduri.

6. Faptul că gânduri diferite pot lua căi diferite, fiecare dintre ele diferite la fel cum gândurile sunt diferite, ne arată cum ne putem imagina lucruri pe care nu le-am văzut. Este puțin probabil să fi văzut „o fată cu ochi de caleidoscop”², dar ne putem imagina cum arată construind o imagine compusă a diferitelor părți, adică activând diferite căi ale gândirii în același timp.

¹ „Atractorul” este un concept matematic care se referă la un set de valori numerice către care tinde un sistem dinamic (n. t.).

² În orig. „girl with kaleidoscope eyes”, un vers din piesa „Lucy in the Sky with Diamonds” a celor de la The Beatles (n. t.)

7. Activitatea gândirii este reglată de comportamentul energiei din mediul cognitiv. Acest mediu nu este cu nimic diferit de alte sisteme, în sensul că el reprezintă un proces specific al transformării energiei. Atunci când două gânduri sunt continue (de exemplu, „albastru” și „cer” în fraza „Cerule e albastru”), calea dintre aceste două gânduri este bine stabilită și va fi nevoie de o cantitate mică de energie pentru a trece de la unul la altul. Atunci când două gânduri nu sunt bine legate (de exemplu, între „smirnă” și „cabestan” în fraza „cabestanul-smirnă”), este nevoie de mai multă energie pentru a lega gândurile, fiindcă nu au legături bine stabilite.

8. Ideile care ajung de la una la alta cu un efort (energie) relativ mic pot fi considerate continue. Ideile care au nevoie de un efort mai mare pentru a se asocia pot fi considerate discontinue.

9. Prezența sau absența „sensului” este determinată de cantitatea de energie necesară pentru a trece de la un concept la altul. Sensul dificil apare atunci când niște concepte îndepărtate semantic unul de altul coexistă, adică atunci când nu există o legătură împământenită între ele. Cu toate acestea, calea dintre conceptele care nu au nicio legătură sau au doar o mică legătură între ele poate fi prea greu de parcurs. De exemplu, în propoziția „Răsună îndrăzneța detarare a viespii”, care nu este lipsită de sens, asocierea este stranie în comparație cu majoritatea propozițiilor.

10. Pentru a conserva un anumit sentiment al ființei, omul încearcă să stabilească continuitatea ca răspuns la stimulii pe care îi primește din mediu. Acești stimuli sunt atât stabili, cât și instabili, pentru că mediul conține cantități diferite din ambele categorii. Dezvoltarea căilor stabile de gândire care corespund stimulilor stabili generează simțul ordinii. În timp, această stabilitate se transformă într-un sentiment al ființei.

11. Atunci când simțul ordinii nu este amenințat perpetuu de recurența stimulilor aleatorii, nu este nevoie de re-afirmarea ordinii. În realitate, din cauză că oamenii se confruntă în permanență cu stimuli aleatori, este necesar ca ordinea să fie re-afirmată (să se conserve sensul) pentru a nu se dizolva în haos și, astfel, să ne pierdem sentimentul ființei.

12. În termeni postumani, nu este important cum are loc acest proces al ființei. Același efect poate fi obținut prin mai multe

moduri. Este adevărat că putem învăța de la om anume ce este necesar pentru ființă, dar asta nu înseamnă că acesta este singurul mod în care o putem face.

VI. Afirmății despre incertitudine

1. Epoca umanistă a fost caracterizată de certitudine cu privire la funcționarea universului și la locul oamenilor în cadrul lui. Epoca postumană este caracterizată de incertitudine cu privire la funcționarea universului și la ce anume înseamnă a fi om.

2. Întrebările care apar în epoca postumană nu ne-ar fi deranjat în epoca umanistă: Ce este un om? Există așa ceva?

3. Istoric vorbind, putem spune că epoca postumană, epoca incertitudinii, s-a născut în perioada premergătoare Primului Război Mondial, deoarece atunci au apărut cubismul și fizica cuantică. Consecințele ambelor au clarificat un lucru: cu cuvintele lui Heisenberg, „Nu există lucruri, ci doar probabilități”.

4. Incertitudinea ne devine familiară. Avem incertitudini legate de locul de muncă, de teoria politică și de cea economică, de ceea ce se petrece cu mediul, ne întrebăm dacă progresul științific este întotdeauna benefic și unde anume ne va duce tehnologia.

5. Ce putem spune că e cert? Doar ceea ce trebuie să acceptăm drept cert, din diferite alte motive.

6. În termeni postumani, nu trebuie să ne fie teamă de incertitudine. Lumea a fost întotdeauna la fel de lipsită de certitudini ca acum. S-a schimbat doar faptul că acum autoritatea este mai greu de impus, fiindcă fluxul mare de informații diminuează autoritatea: avem mai multă informație, așa că falsul sentiment de certitudine este mai mic. Certitudinea, la fel ca credința, apare doar în absența informației complete.

7. Incertitudinea este certă.

VII. Afirmății despre artă și creativitate

Producția și aprecierea artei sunt facultăți specific umane. De obicei, ele sunt citate de umaniști ca cea mai înaltă expresie a gândirii umane și ca lucrul care ne diferențiază cel mai mult de mașini. Prin

urmare, este corect să acceptăm că era postumană nu poate începe pe deplin până când nu vom rezolva această provocare a umanității. Pentru a dezvolta o mașină care să producă și să aprecieze arta, mai întâi trebuie să înțelegem mai bine ce anume este ea.

1. Ce este arta? O definiție utilă este cea care o descrie ca pe un bun pe piața de artă. Trebuie să distingem între un obiect de artă și un obiect care ne stimulează estetic. Obiectul de artă este marfa tranzacționată pe piața de artă. Obiectul estetic este cel apreciat pentru calitățile sale estetice. Un lucru poate fi atât obiect estetic, cât și obiect de artă, așa cum sunt *Irișii* lui van Gogh. Un lucru poate fi obiect estetic fără a fi artă, cum e un apus de soare sau un iris.

2. Mulți oameni cred că o bună parte din arta modernă nu este artă deoarece consideră că îi lipsește valoarea estetică, chiar dacă ea are prețuri ridicate pe piața de artă. Ei confundă valoarea de artă cu valoarea estetică a unui obiect. Acestea două sunt separate, dar, desigur, legate una de alta. „Arta este un bun ca oricare altul”, a spus Daniel Kahnweiler, dealerul lui Picasso. Arta este un bun estetic.

3. Pentru a clarifica, piața de artă poate fi definită ca o serie identificabilă de instituții și organizații comerciale care, în mod colectiv, alocă fonduri, promovează și vând artă.

4. Arta trebuie să fie (și a fost dintotdeauna) elitistă și exclusivistă pentru a-și păstra valoarea financiară și prestigiul. Mulți artiști moderni folosesc elitismul estetic pentru a garanta exclusivitatea care, la rândul ei, garantează că valorile sunt păstrate. Astfel, arta funcționează pentru a distinge oamenii bogați de cei săraci.

5. Arta bună stimulează estetic, arta proastă este neutră estetic.

6. Criteriile care determină ce anume stimulează estetic sau ce anume este neutru estetic se supun, parțial, schimbării sociale.

7. Arta bună conține întotdeauna un element de dezordine (discontinuitate), arta proastă consolidează pur și simplu o ordine pre-existentă.

8. Arta bună promovează discontinuitatea, arta proastă impune continuitatea.

9. Discontinuitatea produce experiențe care stimulează estetic, continuitatea produce experiențe neutre estetic.

10. Discontinuitatea este fundamentul oricărei creații, dar discontinuitatea este lipsită de sens fără continuitate.

11. Marea experiență estetică este generată de percepția simultană a continuității și a discontinuității în cadrul aceluiași eveniment.

12. Orice design stimulator se sprijină pe echilibrul dintre coeficienții relativi de ordine și dezordine ai obiectului. La fel stau lucrurile și în compunerea muzicii și a literaturii. Totuși, aceste judecăți nu pot fi făcute izolat, fără să ținem cont de faptul că valorile ordinii și dezordinii sunt în mare măsură normate de acordul social.

13. Arta postumană folosește tehnologia pentru a promova discontinuitatea. Societățile sănătoase tolerează promovarea discontinuității pentru că ele înțeleg că oamenii au nevoie să fie expuși la aceasta, în ciuda a ceea ce cred ei. Societățile nesănătoase descurajează promovarea discontinuității.

14. Creativitatea nu înseamnă producerea a ceva complet nou. Creativitatea înseamnă combinarea unor lucruri care există deja, dar care au fost considerate, până atunci, separate. Creativitatea și aprecierea estetică sunt amândouă funcții ale capacității umane de a modifica legăturile din căile de gândire sau de a provoca aceste modificări.

15. Procesul stimulării estetice este amplificat atunci când conceptele sunt obligate să se lege unul de altul din diverse poziții într-un mod discontinuu. Cantitatea de energie necesară pentru a contempla diverse concepte produce senzația fizică de încântare familiară celor care apreciază arta.

VIII. Afirmații despre ființele sintetice

Avem deja mașini care pot învăța, dar capacitatea lor este limitată de faptul că sunt logice. Logica este un sistem idealizat, autoreferențial dezvoltat de imaginația umană. Din moment ce există puține lucruri mai puțin logice în comportamentul lor decât oamenii, orice mașină constrânsă să folosească logica drept fundament nu va avea niciodată caracteristici umane.

1. Deocamdată, produsul [*output*] computerelor este previzibil. Epoca postumană va debuta pe deplin atunci când produsul computerelor va deveni imprevizibil.

2. Majoritatea mașinilor de inteligență artificială sunt sigilate ermetic. Ele sunt limitate de complexitatea calculelor pe care

mașinile le pot face. Sunt sensibile doar la un număr finit de stimuli, iar gradul de evenimente aleatorii care ajung la ele este relativ mic.

3. Gândirea umană nu este un sistem ermetic, liniar. Din moment ce știm că mintea, corpul și mediul nu pot fi separate, nu putem exclude impactul niciunui stimul din mediu asupra procesului de gândire, oricât de mic ar părea.

4. Pentru funcționarea conștiinței umane este esențial faptul că mintea primește este în permanență stimuli aleatori din mediul înconjurător. Mintea umană a evoluat în așa fel încât să absoarbă și ceea ce este neașteptat – stimulul discontinuității.

5. Nevoia de a reimpune ordinea în fața stimulilor aleatorii contribuie la sentimentul ființei. Astfel, dacă dorim să creăm o inteligență sintetică cu un sentiment al ființei pe care să-l putem recunoaște în noi înșine, aceasta va trebui să fie sensibilă la același nivel de întreruperi aleatorii ca și oamenii. Va trebui să aibă nevoia de a re-afirma sensul în fața stimulilor instabili și stabili și, în același timp, să fie capabilă să se adapteze și să profite de posibilitățile creatoare oferite de stimulii non-liniari.

6. Dacă dorim să creăm o inteligență sintetică care să arate creativitate, trebuie ca ea să poată stabili legături între gândurile ei într-o manieră discontinuă. Acest lucru ar putea fi obținut făcând-o sensibilă permanent la stimulii aleatorii.

7. Dacă dorim să producem o inteligență sintetică capabilă de apreciere estetică, atunci ea va trebui să simtă continuitatea și discontinuitatea simultan – fără a da rateuri. Chiar dacă acest lucru i-ar putea provoca încântare, nu se știe încă în ce măsură îi va plăcea.

8. Umaniștii se consideră ființe distincte aflate într-o relație de opoziție cu mediul lor. Postumanii, pe de altă parte, consideră că propria ființă este încorporată în extinsa lume tehnologică.

Despre autori & colaboratori

Lia Boangiu a absolvit Facultatea de Litere, Universitatea din Craiova, și în prezent lucrează ca online marketing strategist în domeniul IT. În timpul liber traduce poezie, proză, teatru, eseu și scrie cronică de teatru pentru revista Teatrului Național „Marin Sorescu” din Craiova.

Erica Burman este profesoară la Institutul pentru Educație de la University of Manchester, psihologă și unul dintre cei mai importanți critici ai psihologiei dezvoltării, din perspectivă feministă. Este cofondatoare, alături de Ian Parker, a Discourse Unit (un centru transinstituțional și transdisciplinar pentru studierea reproducerii și a transformărilor din limbaj și subiectivitate). A scris, pe lângă multe volume în colaborare, *Deconstructing Developmental Psychology*, Routledge, 1994 și *Developments: Child, Image, Nation*, Brunner-Routledge, 2008.

Florin Buzdugan a absolvit Facultatea de Litere, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați și este master în Teoria Literaturii și Literatură Comparată al Universității din București. În prezent, urmează studii doctorale la Facultatea de Litere, Universitatea din București, cu o cercetare despre conceptul de „contrafactual”. A publicat articole în *Observator cultural* și în antologia colocviului *Best Letters Colloquia* și traduceri literare în *Poesis internațional* și *Steaua*. A debutat editorial în 2013 cu volumul *mai mult de trei cuvinte* (Junimea, Iași). Este coordonatorul Traducerilor de sâmbătă, un proiect cultural axat pe traduceri literare și teoria traducerii (<https://traducerile-desambata.wordpress.com>).

Joanne Faulkner este filosoafă și profesoară de studii de gen la University of New South Wales, Sydney. Este specialistă în ontologia copilăriei, filosofia lui Nietzsche și etica inocenței. A fost

președintele Societății Australasiatice de Filosofie Continentală, iar acum este vicepreședinte. A scris, printre altele, *Young and Free: [Post]Colonial Ontologies of Childhood, Memory, and History in Australia* (2016), *Critical Childhood Studies and the Practice of Interdisciplinarity* (împreună cu M. Zolkos, 2015), *The Importance of Being Innocent: Why We Worry About Children* (2011) și *Dead Letters to Nietzsche, or the Necromantic Art of Reading Philosophy* (2010).

David Kennedy este profesor la Montclair State University, New Jersey, specialist în filosofia educației, istoria și filosofia copilăriei, filosofie pentru copii și studii culturale. A scris, printre altele, *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects* (2011), *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice* (2011), *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity: A Philosophy of Childhood* (2006) și a coordonat, alături de N. Vansieleghem, numărul special despre filosofia pentru copii din *Journal of Philosophy of Education*, mai 2011.

James R. Kincaid este profesor de literatură engleză la University of Southern California, specializat în literatura victoriană, despre care a scris în prima parte a carierei sale: *Dickens and the Rhetoric of Laughter* (1972), *Tennyson's Major Poems* (1975), *Novels of Anthony Trollope* (1977), *Annoying the Victorians* (1994). Ulterior a devenit interesat de studiile culturale, în special de istoria practicilor de erotizare a copiilor, despre care a scris în *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture* (1992) și *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting* (1998).

Adina Mocanu predă cursuri de limba și literatura română pentru studenții străini în cadrul Institutului Cultural Român din Madrid, este profesoară de engleză la Escola Deputació din Barcelona și lucrează ca mediatore interculturală pentru Primăria din Barcelona. În același timp face cercetare în studii culturale la Universitatea din Barcelona, la Departamentul de Filologie Engleză și Germană. A terminat un doctorat în Științe umaniste la Universitatea din Barcelona, în 2017. A publicat articole pe tema copilăriei în literatura română, teorie feministă și studii de gen în limbile

spaniolă, catalană și engleză și a tradus din operele Doinei Ruști, Norei Iuga, Florinei Ilis și Ruxandrei Cesereanu pentru revista *Lectora* a Universității din Barcelona. Face parte din echipa de redacție a revistei online *Prăvălia culturală*.

Karin Murriss este profesoară de pedagogie și filosofie la University of Cape Town, iar în prezent lucrează la un proiect despre decolonizarea discursurilor despre copilăria timpurie (www.decolonizingchildhood.org). Este interesată de pedagogie și filosofie, literatura pentru copii și postumanismul critic. A scris *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, Routledge, 2016 și *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy* (împreună cu John Haynes), Routledge, 2012.

Iskra Pavez Soto este doctor în sociologie, membru fondator al Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia de España și directoare a Centrului de Asistență Socială de la Universidad Alberto Hurtado din Santiago de Chile. Este interesată în special de relația dintre copilărie și violență. A scris *La niña liberada. Violencia sexual y poder* (2015) și *La niñez migrante en Chile. Rupturas generacionales y de género* (2013).

Robert Pepperell este artist și directorul departamentului de Arte Frumoase de la Cardiff School of Art & Design, acolo unde conduce și FovoLab (www.fovography.com). Și-a expus operele la Ars Electronica, Barbican Gallery, Glasgow Gallery of Modern Art, ICA și Millennium Dome. A scris *The Posthuman Condition* (1995) și *The Postdigital Membrane* (cu Michael Punt, 2000).

Jacqueline Rose este profesor de științe umaniste și codirector al Birkbeck Institute for the Humanities. Este cunoscută pentru contribuțiile ei în feminism, psihanaliză și ideologia conflictului israeliano-palestinian. A scris, printre altele, *Sexuality in the Field of Vision* (1986), *The Haunting of Sylvia Plath* (1991), *States of Fantasy* (1996), *The Question of Zion* (2005), *The Last Resistance* (2007), *Proust Among the Nations – from Dreyfus to the Middle East* (2012) și romanul *Albertine* (2001), o rescriere feministă a romanului *În căutarea timpului*

pierdut. În 2011, a apărut, la Duke University Press, *The Jacqueline Rose Reader* (eds. Justin Clemens, Ben Naparstek).

Cristina Stancu a absolvit Facultatea de Litere, Universitatea din București. A publicat poezie în revista *Paradigma* și pe site-ul *Subcapitol* și traduceri din limba franceză în revista *Poesis internațional*. În 2017 a debutat editorial cu volumul de poezie *Teritorii* (Tracus Arte, 2017), pentru care a primit Premiul Național de Poezie „Mihai Eminescu” – Opus Primum, precum și Premiul „Justin Panța” pentru debut.