

Giuseppe Annacontini

I TANTI "ANCORA" DELL'INFANZIA OVVERO L'ESSERE COMUNICAZIONE DEL BAMBINO-MENTE

APERTURA SENZA CONFINE

L'infanzia, in particolare quella meravigliosa fase della vita che va dai 0 ai 2 anni, può essere interpretata come luogo **ancora** senza orientamento e senza norme, come tempo di esplorazione libera e costruttiva. Come territorio aperto, **ancora**. Spazio genetico e genesico, senza-parola, **ancora**, ma che non per questo non comunica, non ha, non è **mente**. E ciò essendo l'infanzia (in ogni singolo bambino e bambina) parte di un complesso sistema di relazioni che ininterrottamente elabora e risolve le differenze che si danno nella **reliance** di uomo e mondo. Estremi di una relazione, questi, che si trovano coinvolti e impegnati nella continua trasformazione integrativa di percezioni, sensazioni, impressioni che mentre si traducono in forme particolari di comunicazione della (e dalla) storica relazione con **altro-mondo** (una comunicazione che costruisce ambiente e contesto) e al contempo promuovono originali possibilità costruttive (di identità e personalità) per ogni **io-uomo**.

Tale modo di agire dell'infanzia anziché separare e allontanare l'uno dall'altro i due poli della relazione, anziché rendere possibile la netta separazione e analisi riduttiva del corpo – magari prima – e del mondo – magari poi –, li unisce e avvicina fino a evidenziare come

[...] se la mente è un sistema dei percorsi lungo i quali si possono propagare le trasformate di una differenza, è ovvio che la mente non termini dove

termina la pelle. Essa comprende anche tutti i percorsi esterni alla pelle che sono pertinenti al fenomeno che si vuole spiegare¹.

Mente è, perciò, l'intera relazione dell'uomo e del mondo.

Ciò assunto, emerge chiaramente il potere proprio dell'infanzia di poter anche comunicare "qualcosa" su quel che siamo. Da un lato, perché, come opportunamente ricordato da Semeraro,

[...] molti autori, di diversa formazione scientifica, hanno posto in evidenza le stereotipie delle rappresentazioni sociali adulte rispetto al frastagliato continente infantile e adolescenziale, [del – G.A.] tenace velo metaforico in cui l'infanzia è avvolta nell'immaginario adulto².

Dall'altro lato, perché in ogni opera dell'infanzia essa mette in bella mostra una epistemologia pratica, radicale e fondamentale che solo al "padre dell'uomo" è dato di utilizzare "a tempo pieno" e che, con l'andar del tempo diventa sempre più segreta e inaccessibile in ragione del progressivo sfumare dei ricordi diretti di questa fase della vita e dell'affermarsi delle fantasie e rappresentazioni di chi a questo mondo non appartiene più, pur arrogandosi il diritto di esserne il principale interprete.

L'infanzia, allora, sa e conosce molto più di quanto noi siamo normalmente disposti a riconoscerle e di quanto siamo in grado di codificare ricorrendo al limitante sguardo adulto. Uno sguardo incapace – bloccato com'è in una realtà e in un pensiero per lo più riconducibile al valore dell'utile – di cogliere la natura divergente, attiva, immaginativa e comunicativa che risiede in ogni singola espressione, corporea in primo luogo, del bambino. L'infanzia, di nuovo, ci dice "qualcosa" su quel che siamo e, sebbene "infans", ovvero ancora incapace di parlare, essa comunica sin dai primi vagiti quel che è attraverso la costruzione di forme di vita inaccessibili e incomprensibili a chi non è in grado di ascoltarla, di osservarla, di ri-viverla.

Partendo da tali considerazioni, in maniera non ortodossa per la classica interpretazione pedagogica dello sviluppo di abilità e competenze motorie e cognitive dell'infanzia, nel nostro caso abbiamo deciso di ricorrere alle suggestioni offerte da Bateson. In tale autore, l'assenza di una esplicita tematizzazione dell'infanzia ci costringe a definire preliminarmente alcune questioni

¹ G. Bateson, *Una sacra unità*, Milano 1997, p. 265.

² A. Semeraro, *Pedagogia e comunicazione*, Roma 2007, p. 65.

che riteniamo di particolare rilievo per poter parlare, a partire da Bateson, di essa. Ragione per cui è nostra intenzione tracciare incidentalmente linee interpretative batesoniane dei concetti di **mente**, **pensiero**, **mondo** ecc., prima di avanzare ipotesi su come possa essere intesa una infanzia per la quale il privilegiato modo di entrare in comunicazione con il mondo sia il "metalogare", ossia l'instaurare una relazione problematica tra sé e mondo, per cui ne va non solo della attestazione e affermazione dei poli della relazione ma della stessa struttura della relazione tra di essi³.

LA MENTE ESTETICA

Nel tentativo di giungere a delineare i caratteri "metalogici" dell'infanzia, almeno per alcune caratteristiche di fondo del suo agire e comunicare, si rivela utile richiamare il principio per cui la stessa pratica della vita equivalga alla continua formazione (autopoietica) di pensiero – corollario, nell'intenzione e nell'economia di questo scritto, dell'impossibilità di pensare la mente come altro dalla vita – visto che esso è tutto quanto o, forse, l'unica cosa che l'essere umano sa e può fare dal concepimento fino alla cessazione delle sue funzioni vitali (semplificare per la traduzione). A partire dalla prima relazione diadica con l'"ambiente" madre e poi proseguendo con le relazioni che quotidianamente instaura con il resto del mondo, l'infanzia costruisce strumenti e strategie di comunicazione che pongono "oggi" le basi delle possibilità di essere dell'uomo e del mondo di domani. In questa azione essa mette in mostra il suo essere **attivo** pensiero (osservazione, memoria, immaginario, giudizio, linguaggio ecc.) del mondo, producendo naturalmente modificazioni nelle possibilità interpretative di ciò che è può essere indicato con la parola "mondo".

È in tal senso che noi potremmo sostenere, con Bateson, che il bambino – come anche l'adulto e l'essere umano più in generale – è prima di tutto "pensiero del mondo". Uomo, o pensiero *del* mondo, che allora possiamo imparare a riconoscere come **processo di rappresentazione della relazione io-mondo** e che, perciò stesso, è anche sempre autorappresentazione.

³ Il metalogo, è una "conversazione su un argomento problematico [che – G.A.] dovrebbe essere tale da rendere rilevanti non solo gli interventi dei partecipanti, ma la struttura stessa dell'intero dibattito" (G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano 2010, p. 32). Un dialogare "che riguarda un qualche aspetto del processo mentale e in cui idealmente l'interazione esemplifica l'argomento" (G. Bateson, M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Milano 1989, p. 315).

Ciò significa che il mondo non è solo ciò **verso cui** si dirige il pensiero dell'uomo ma che l'uomo è l'equivalente funzionale del pensiero per il sistema uomo-mondo, per la mente. Tutto dipende, come ricorda Bateson in merito alla "stabilità" e al "cambiamento" (ma si pensi, appunto, al "pensiero", alla "rappresentazione", come anche a qualsiasi attribuzione descrittiva delle qualità di una cosa), dalla circostanza per cui

[...] quando parliamo di entità viventi, gli enunciati relativi [ad esempio – G.A.] alla "stabilità" dovrebbero essere sempre contrassegnati da un riferimento a qualche proposizione descrittiva, in modo da chiarire a quale tipo logico appartenga [ad esempio – G.A.] la parola "stabile" [...]. "Ogni" proposizione descrittiva deve essere caratterizzata secondo il tipo logico del soggetto, del predicato e del contesto⁴.

Tale relazione (o tale attivo processo rappresentativo) può essere per noi solo **una** conquista intellettuale (che rende consapevoli ma che, in fin dei conti, non cambia il modo di essere nel mondo di chi la realizza) oppure **la** conquista intellettuale che, mettendo in crisi la speranza di semplicità, induce a ripensare il funzionamento stesso della nostra epistemologia, della relazione tra ciò che chiamiamo idee e ciò che chiamiamo realtà. Tutto ciò a partire dal riconoscimento, appunto, di una relazione che espone, esibisce, ostenta senza spiegare, argomentare o dimostrare tautologicamente⁵ i presupposti stessi di quanto normalmente si esperisce nella inconsapevolezza del quotidiano vivere l'io-mondo, se è vero che

[...] viviamo una vita dove ciò che percepiamo è forse sempre la percezione di "parti", le nostre congetture sulla "totalità" vengono di continuo verificate o contraddette dal successivo presentarsi di altre parti. Forse le cose vanno in modo che le "totalità" non possano mai presentarsi: perché ciò implicherebbe una comunicazione diretta⁶.

⁴ G. Bateson, *Mente e natura*, Milano 1984, pp. 89–90.

⁵ Per "tautologia" valga la seguente osservazione: "La spiegazione consiste nel costruire una tautologia, assicurando il più possibile la validità dei suoi legami, così che essa vi sembri di per sé evidente" (G. Bateson, *Mente e natura*, p. 118). Differentemente si deve tener sempre presente che "l'epistemologia è una metascienza indivisibile e integrata il cui oggetto è il mondo dell'evoluzione, del pensiero, dell'adattamento, dell'embriologia e della genetica: la scienza della mente nel senso più ampio del termine" (Ibidem, p. 121). Tenuta ferma tale differenza si comprende perché il riconoscimento della relazione io-mondo non ha, non può avere, pretese esplicative, trattandosi di due problemi (la spiegazione e il riconoscimento) di livello differente.

⁶ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, p. 154.

Il gioco della creazione di uomini e mondi, qui, si traduce nell'attività di produzione di struttura interpretativa – quindi non data e, perciò stesso, non occultata – in un processo aperto e ricorsivo che Bateson non ha remore a definire molto più “estetico” che scientifico, essendo la stessa scienza non altro che una derivata dell'estetica.

O meglio. L'esperienza di un evento, la sua percezione in quanto riconoscimento di una differenza tra un prima e un dopo (quindi calata nel tempo) tra un qui e un là (e nello spazio), induce la meta-percezione (per lo più implicita) di una struttura-che-connette stati differenti e che tende a riorganizzare tale connessione secondo un valore teleologico (traducibile poi con i termini “scientifico” o “teologico” o “fisiologico” e via dicendo):

Basta solo che io ripeta [una – G.A.] serie per tre o quattro volte in una qualche forma verbale o visiva, o comunque sensoriale, anche sotto forma di stimolazione dolorosa o cinestetica, perché voi cominciate a percepire in essa una struttura. Nella vostra mente – e nella mia – essa diventerà un tema, e avrà valore estetico⁷.

Ma anche la capacità di finire le parole di una frase o di dedurre le radici sotto una sequoia sono validi esempi di come si applichino queste strutture. E ciò, senza che, nella normalità dei casi, sia rivelato al soggetto stesso come tale struttura non sia solo assolutamente precaria ma, soprattutto, che non sia scoperta ma prodotta dalla mente (in senso batesoniano) nella forma di un “tema estetico”, che posa sul bisogno – frustrato – di personale semplicità. Non è un caso che Bateson si riferisca anche ai discorsi scientifici come a “mosaici” e, dunque, a opere d'arte di valore estetico e che, quanto alle “tesere” che compongono la scienza, sottolinei come esse siano un: “aggregato di messaggi da lui formulati sul sistema che descrive”⁸. Lo scienziato che guarda un sistema, che guarda se stesso riflesso nel sistema, “sceglie le parole, decide cosa descrivere, crea i messaggi” senza scoprire alcunché. Come nel caso della gravità newtoniana per la quale si può chiedere:

– Figlia. Ma non è stato lui a scoprire la gravità? Con la mela?
– Padre. No, tesoro, l'ha inventata”⁹.

⁷ Idem, *Mente e natura*, p. 45.

⁸ Idem, *Una sacra unità*, p. 125, evidenziato mio.

⁹ Idem, *Verso un'ecologia della mente*, p. 71.

GIOCARE OLTRE LA SOGLIA

Il primo passo è stato, dunque, riporre il potere produttivo/inventivo di estetiche, relazioni, di mondi nelle possibilità del bambino che diviene poi uomo. A esso consegue, in maniera diretta, che al modificare delle percezioni, si modificano le possibilità di definire cosa sia “mente” e, correlativamente, le possibilità di costruzione e riconoscimento del “tema estetico”. Ne consegue, ancora, che non solo la conoscenza ma, a nostro parere, anche la coscienza si rivela, al fine, “una funzione della soglia”:

Voglio dire qualcosa del genere: la “coscienza” e l’“estetica” (qualunque sia il significato di queste parole) o sono entrambe caratteristiche presenti in tutte le menti [...], oppure sono emanazioni... tarde creazioni fantasiose di queste menti. In entrambi i casi, è la definizione primaria di mente che deve accogliere le teorie dell’estetica e della coscienza¹⁰.

Ma allora Bateson sembra dirci che è possibile che il bambino-cosciente, prima di essere tale deve essere infanzia-mente, come dire che l’emergere della coscienza è un particolare prodotto delle azioni/relazioni della mente e, quindi, garantire lo sviluppo delle possibilità di essere infanzia **aperta, sperimentale, esplorativa, interattiva, immaginativa** significa promuovere un ampliamento delle possibilità di essere una coscienza complessa e vitalmente trasformativa.

La connessione tra estetica e coscienza in fondo Bateson la indica come rintracciabile intorno al tema del *telos*, del fine:

[...] la coscienza [infatti] è organizzata in termini di finalità [come, in fin dei conti, l’estetica – G.A.]. Essa ci fornisce una scorciatoia che ci permettere di giungere presto a ciò che vogliamo; non di agire con la massima saggezza per vivere, ma di seguire il più breve cammino logico o causale per ottenere ciò che si desidera appresso¹¹.

Ora si leggano queste parole:

¹⁰ Idem, *Mente e natura*, p. 278. Il problema della coscienza è ben inquadrabile nella cornice della definizione già data di mente, essendo un problema di come può darsi la relazione io-mondo. Tutto è nella relazione, senza che essa possa essere ricondotta a una proprietà intrinseca del solo essere umano.

¹¹ Idem, *Verso un’ecologia della mente*, p. 473.

[...] le abitudini, com'è noto, sono rigide, e questa loro rigidità è una conseguenza inevitabile della posizione che esse occupano nella gerarchia dell'adattamento. Il risparmio in termini di tentativi ripetuti, che ci procura il formarsi di abitudini è possibile proprio perché esse sono "programmate" in modo relativamente rigido: il risparmio sta proprio nel "non" riesaminare o riscoprire le premesse di un'abitudine ogni volta che di tale abitudine ci serviamo. Si può dire che queste premesse sono in parte "inconscie", oppure se si vuole, che si è presa l'"abitudine" di non esaminarle¹².

Abitudini sono, allora, sia i temi estetici, sia la logica della vita quotidiana, e questo ne fa funzioni a rischio di notevole rigidità e, soprattutto, "in parte", le premesse di tali strutture/processi abitano un "inconscio", potremmo dire, debole, in quanto non strutturalmente, ma solo "per abitudine", inaccessibile. Un inconscio, dunque, ben lontano da quello classicamente inteso, e che non avrebbe avuto modo di consolidarsi ancora nell'infanzia che, senza di esso, non ha modo di definire attraverso una relazione qualcosa che potremmo definire "conscio" e che, per tale assenza, vive in una condizione che tipicamente viene definita di "incoscienza"¹³. L'infanzia, in altre parole, viene a caratterizzarsi in quanto fase della vita in cui "finalità" ed "economicità" non paiono ancora essere già rigidamente determinate.

Non a caso l'infanzia è, per definizione di senso comune, un'età di "beata incoscienza". Questo, però, significa che noi possiamo sempre cercare di rintracciare il "buon senso" pedagogico (e anche filosofico) di questo luogo comune, e che proprio l'approccio di Bateson può dirci che la "beatitudine", condizione angelica e simile alla divina, creatrice, morfogenetica, sperimentale, si dà nella forma della gratuità d'essere. D'altro canto la finalità causale; l'abbandono del gusto dell'errare per sentieri lunghi, tortuosi, inconsueti, infunzionali; il riconoscimento dell'estetica; lo scambio per ottenere l'"appresso"

¹² Ibidem, p. 320.

¹³ Ragionando in negativo sull'idea di coscienza come qualcosa che non è propriamente dell'infanzia, interessante risulta essere quanto Bateson qui ci dice: "Da una parte abbiamo la natura sistemica dell'essere individuale, la natura sistemica della cultura in cui egli vive, e la natura sistemica del sistema biologico, ecologico, che la circonda; e, dall'altra parte, la curiosa distorsione nella natura sistemica dell'uomo individuale, per effetto della quale la coscienza è, quasi di necessità, cieca di fronte alla natura sistemica dell'uomo stesso. La coscienza finalizzata astrae, dalla mente totale, sequenze che non hanno la struttura ad anello caratteristica della struttura sistemica globale. Se si seguono i dettami «sensati» della coscienza si diviene in realtà avidi e stolti: e per «stolto» intendo colui che non riconosce e non si fa guidare dalla consapevolezza che la creatura globale è sistemica" (Ibidem, p. 474).

segnano la fine della “gratuità”, dell’“innocenza”, il “morso della mela”. L’allontanarsi di un’infanzia.

Perfino il gioco è una manifestazione, o almeno può esserlo, del progressivo abbandono della sponda dell’infanzia. Considerato seriamente, infatti, si è costretti a riconoscere – mettendo in definitiva crisi lo stereotipo che sovrappone infanzia e gioco – che l’infanzia non “gioca” perché non è ancora imbrigliata, nel suo vivere ed esplorare intensamente il territorio, dalla rete dei vincoli metalinguistici e, prima ancora, metacomunicativi (e, questo, per lo più fino ai due anni). Quei vincoli, detto in altre parole, che rendono una volta per tutte “segnali” i “segni”, che costruiscono cornici, inquadramenti, sottraendo, definitivamente, la possibilità al piccolo *sapiens* di muoversi nel territorio con il solo filtro del potenziale percettivo, con i soli “puri segni di umore”¹⁴, al quale si sovrappone il filtro comunicativo della relazione con l’altro. E che l’altro sia presente o meno poco importa, in fondo la terza (non)persona è sempre presente pur nell’assenza: “un’invariante non personale”, direbbe Benveniste¹⁵.

Il gioco sfuggirebbe alla logica dell’infanzia perché esso è regola che “istruisce e assiste” la relazione di comprensione del mondo, essendo, “per l’osservatore, un’istruzione a non estendere le premesse che vigono tra le figure dentro il quadro alla carta da parati che gli sta dietro”¹⁶.

Se l’infanzia giocasse allora noi potremmo comprendere le regole che guidano le sue mosse, potremmo giocare strategicamente con lei, potremmo rinvenire il dipanarsi di una logica. Il problema è che l’infanzia non gioca, la cornice non è chiusa e dunque gli sfondi si confondono. Motivo per cui, a differenza del giocatore come inteso da Bateson a partire dal riferimento a von Neumann, il bambino “erra costruttivamente”, diversamente da chi, perfettamente inquadrato in una cornice, sbaglia senza che la scoperta dell’errore commesso possa:

[...] dare alcun contributo alla sua futura abilità. Per definizione, il giocatore ha usato correttamente tutta l’informazione “posseduta”, ha valutato correttamente le probabilità e ha compiuto la mossa che aveva la massima probabilità di essere giusta. La scoperta che in quel caso particolare essa era sbagliata non può avere alcuna conseguenza sui casi futuri; qualora lo stesso

¹⁴ Cfr. *ibidem*, in particolare p. 224.

¹⁵ Cfr. E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, Milano 2010, in particolare p. 276 ss.

¹⁶ G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, p. 231.

problema si ripresenti in seguito, il giocatore rifarà, e "giustamente", gli stessi calcoli, giungendo alla stessa decisione¹⁷.

Incoscienza-coscienza, errare-sbagliare, non gioco-gioco ecc. sono alcune descrizioni di passaggi, movimenti sfumati di attraversamento da uno stato a un altro che, data la molteplicità di processi, concetti, azioni, comportanti, percezioni tirate in ballo, non avviene per mezzo del superamento di una soglia o, meglio, accade che la soglia del passaggio che porta al superamento della condizione infantile sia, in realtà, una molteplicità di soglie tali da rendere comunque difficile definire con precisione quale sia il margine.

E, tuttavia, non ci sembra eccessivamente difficile distinguere ciò che la soglia separa. Se, da un lato, possiamo mettere la **mente-coscienza dell'uomo**; dall'altro lato, possiamo porre la **mente-incoscienza dell'infanzia**. Meglio: se, per la prima, possiamo supporre la normale dominanza di una relazione oggettivante propria di una logica ricompositiva e teleologica; per la seconda, possiamo supporre la usuale prevalenza di una correlazione ricorsiva propria di una metalogica creativa ed esplorativa.

Deve, però, essere notato come la soglia appena descritta identifichi due modi di essere della mente che, a loro volta, presentano proprie particolari "soglie" anch'esse sempre dai confini sfumati e ognuna atta a rendere possibile l'emergere e l'attualizzazione della specifica mente. Tuttavia pur presentando le due menti descritte (del bambino e dell'adulto) caratteristiche proprie, il loro emergere può essere descritto attraverso uno stesso movimento ricorsivo tra **differenza-rappresentazione-informazione**, come delineato da Bateson, in quanto relazione tra **percezione-traduzione-pragmatica**. Nella circolarità tra queste istanze si definisce quello che per Bateson è il mentale come fenomeno emergente **oltre una soglia**¹⁸.

L'attraversamento della soglia tra le soglie, avrebbe detto la Montessori, sembra, allora, manifestarsi con la perdita di quelle capacità assorbenti della mente del bambino che è: "il prezzo che dobbiamo pagare per l'acquisizione della piena consapevolezza umana: e lo paghiamo a caro prezzo, questo passaggio da dio a uomo"¹⁹.

¹⁷ Ibidem, p. 331.

¹⁸ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, in particolare p. 130 ss.

¹⁹ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Milano 1991, p. 35.

L'INFANZIA ISTITUENTE

L'uomo non può riconquistare i "doni" dell'infanzia se non come fantasiosa/allucinatoria aspirazione. La perdita dell'infanzia, o (sarebbe etimologicamente la stessa cosa) la conquista della parola, promuovendo una metodologica separazione di soggetto-predicato-oggetto, si realizza per lo più come l'affermarsi di una logica della specificazione dei termini della relazione che dimentica ciò che più conta: la relazione stessa. Lo stesso **prendere parola** secondo i canoni della nostra lingua, in effetti, statuisce già da sé una processualità che va dal soggetto (che compie l'azione) all'oggetto (che in generale la subisce in qualità di utilizzabile), rimuovendo per lo più che la transitività della dinamica così descritta in realtà è ricorsività (divento la parola che prendo e, in tal senso, è la parola che prende me, che mi utilizza). Ossia che la possibilità stessa di attestare l'esistenza di un qualsiasi polo soggettivo o oggettivo non è separabile dal riferimento, anche inconsapevole, alla **relazione** che lega tali due estremi e che, dunque, ogni riferimento a ciascuno di essi implica una conseguente particolare trasformazione di entrambi.

La perdita dell'infanzia sarebbe segnata, allora, dal formarsi di un'abitudine a pensare secondo una logica seriale-non ricorsiva. E, tuttavia: "la formazione dell'abitudine [è] reversibile nell'ambito della vita individuale, e proprio questa reversibilità indica una certa assenza di economia di comunicazione in questi meccanismi adattivi"²⁰.

Motivo per cui il bambino può comunque, se non propriamente insegnare, sicuramente indicare all'uomo (al bambino che sopravvive al/nell'uomo) come decostruire per ricostruire per decostruire ordine e caos, sintesi culturali e avanguardie intellettuali e artistiche, saggezza e follia, forma e potenza²¹. Doni che, come dice Fried, "forse" si potranno raggiungere solo in vecchiaia:

Alla fine forse
saluterò di nuovo gentilmente
come da bambino
quando ero solo:
"Buon giorno, signor fiore"
"Buona sera, signor albero"
Inchinandomi

²⁰ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, p. 400.

²¹ E. Fried, *Vecchiaia*, in E. Fried, *È quel che è*, Torino 1988, p. 201.

e toccandoli con la mano
 li ringrazierò
 per avermi concesso il loro tempo.
 Solo che mi rispondano
 dicendomi anche loro "Buon giorno"
 e "Buona sera"
 non lo crederò più.
 O forse sì?
 È di questo che ho paura²².

D'altronde, è lo stesso Bateson che non afferma, ma mostra tale possibilità quando, metalogando sulla partita a crockett in *Alice nel paese delle meraviglie*, giunge a dire:

Padre. – Certo... ogni cosa poteva muoversi e nessuno poteva dire come si sarebbe mossa.

Figlia. – Per far questo pasticcio assoluto era necessario che ogni cosa fosse "viva"?

P. – No... avrebbe potuto fare un pasticcio... no, forse hai ragione. Ecco, questo è interessante. Sì, sì, doveva essere proprio così. Aspetta un momento. È curioso, ma hai ragione. Perché se avesse creato il pasticcio in un altro modo qualunque, i giocatori avrebbero potuto imparare a cavarsela [...]. Ma una volta che ci si fanno entrare esseri viventi diventa impossibile.

Questo non me lo aspettavo.

F. – Davvero, papà? Io sì. A me sembra naturale.

P. – Certo... abbastanza naturale. Ma non mi sarei aspettato che le cose andassero in quel modo.

F. – Perché no? Invece è proprio quello che io mi sarei aspettata.

P. – Sì. Ma la cosa che non mi sarei aspettato è questa²³.

e da qui via a seguire le, per lui e non per la figlia, fumose tracce delle regole epistemologiche, culturali, sociali.

La naturalezza della figlia – del "ponte" che separa/unisce infanzia e adultità – come vien detto in questo metalogo, indica all'uomo, allo scienziato, al padre la possibilità che vi siano stili di pensiero differenti, contaminati, ibridati da una diversa relazione con il mondo; una naturalezza che nell'infanzia-cosciente, quella evoluta dalla sola infanzia-mente, quella che gioca, allude

²² E. Fried, *Vecchiaia*, in: E. Fried, *È quel che è*, Einaudi, Torino 1988, p. 201.

²³ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, pp. 61–62.

a un modo di agire, a una possibilità di esser mente, a differenti cornici, tali da rivelare, nel migliore dei casi, le prime tracce di un sentiero difficile da percorrere, ma che promette di restituire nuovo senso sistemico all'ostinata logica del padre (del Padre in generale): ossia cercare un posto, che non potrà mai essere "troppo comodo" per mettersi al timone delle proprie, necessariamente adulte, competenze rappresentative e ricompositive della relazione io-mondo. Competenze che, nella normalità dei casi, sono democraticamente e indistintamente distribuite, a livello potenziale, fra tutti gli appena nati e che, se pur possono essere gestite in modo flessibile e aperto, devono tuttavia essere regolate dall'adulto in base a un rigoroso uso esperto, ossia consapevole e, dunque, responsabile. Tutto sommato Bateson, come Blake, si indispettisce fino alla rabbia per l'approssimazione dei contorni²⁴.

L'indicazione di cui ci fa dono l'infanzia consiste nella visibilità di una prospettiva che testimonia, col suo stesso esistere, della possibilità di tutti di poter accedere alla noosfera dell'intero orizzonte dell'esperibile, se non di fatto, comunque di principio. Non esistono, infatti, per il pensiero limiti diversi dalla sola relazione che ciascuno intesse con il mondo. Non vi è niente al di fuori di ciò che possiamo percepire, e ciò che possiamo percepire è solo la *differenza* che attraverso i sensi o l'immaginario, materialmente o immaterialmente, si "eleva" a oggetto del pensiero (non si pensa la "cosa" ma la relazione della "cosa" con "altro") a manifestazione del darsi di una **mente-come-relazione**, solo per tali vie è possibile che si dia qualcosa come "esperienza".

Il pensiero è, allora, già una funzione derivata dalla relazione che si istituisce a partire da un atto di una semplicità disarmante, il "guardarsi intorno" (naturalmente vale anche il toccare, l'odorare, il sentire, il gustare, così come la combinazione di tutti con tutti). L'atto naturale per eccellenza, prima declinazione dell'istinto esplorativo, marchio a fuoco sulla pelle genetica del vivente, cui si impone la sopravvivenza di specie (sempre) e di individuo (per lo più). Il guardarsi intorno è movimento di comprensione, di creazione, di serenità, di salvezza, di vicinanza di continua attualizzazione delle possibilità di costituzione della mente nell'infanzia e Bateson declina in vario modo l'assunto che:

[...] le regole dell'universo che crediamo di conoscere sono sepolte nel profondo dei nostri processi di percezione. L'epistemologia, al livello della storia naturale, è in gran parte inconscia e perciò altrettanto difficile da cambiare²⁵.

²⁴ Ibidem, p. 59.

²⁵ G. Bateson, *Mente e natura*, p. 54.

Va da sé che la "pelle culturale" dell'uomo ha reso possibili declinazioni originali di questa ricerca, liberando, in tal modo, potenzialità personali parallele alla creazione di vincoli interni ai contesti di vita sociale. Tuttavia la circostanza per cui l'infanzia, pur nascendo "nella" cultura, non nasce "con la" cultura, ci permette di mettere in primissimo piano il ruolo che spetta **all'infunzionale** e **all'inutile** in quanto è il mondo dell'infanzia, ovvero quel mondo al di fuori di coscienza, finalità e logiche adulte culturalmente sintetizzate.

La possibilità stessa di questa differenza (tra un "prima" e un "dopo" certe soglie, cui abbiamo già fatto riferimento) nella vita di ciascun singolo uomo o donna ha origine nella caratteristica per cui la specie **sapiens** nasce "priva" di mondo, per quanto detenga evidenti potenziali percettivo-sensoriali che a esso lo dispongono. Il mondo dell'uomo sarebbe, in altre parole, distinguibile almeno tra un livello senso-percettivo-naturale e uno intelletto-storico-culturale fra i quali è possibile riconoscere il progressivo stabilirsi di una reciproca calibrazione, di una "risonanza".

Ma questo significa che il mondo dell'uomo non è, dunque, solo un dato; non è, dunque, solo un costruito. Il mondo dell'uomo si trova a cavallo di queste due prospettive, di questi due sistemi. E il suo emergere si articola o, forse meglio, articola la loro reciproca differenza a partire da una, questa sì, creazione estetica da parte dell'infanzia.

Per cui il bambino assume il ruolo di congiunzione metasistemica dei sistemi di significato e di percezione, di natura e di cultura, di riferimento e di senso. Cosa impossibile se non vi fosse un preliminare approccio aperto sul mondo, con particolare riferimento proprio a quell'inutile, semplice, aurorale esperienza sensoriale dalla quale possiamo imparare che:

[...] galleggiamo [...] in un mondo che non consiste se non nel cambiamento, anche se parliamo come se nel mondo ci fosse un elemento statico, come se si potesse dire che questa camicia è verde e quella è a righe o azzurra²⁶.

Il bambino mette in comunicazione questi due sistemi come neanche l'uomo più saggio può (più) fare. Perdita d'innocenza, diranno alcuni. Sovrabbondanza di storia, altri. Wallon, citato dalla Held, si richiama al valore delle "norme", ponendo l'accento sul diverso peso che la categoria del meraviglioso ha per l'adulto e per l'infanzia²⁷. L'atto del bambino è, in tal senso, di con-

²⁶ Idem, *Una sacra unità*, p. 428.

²⁷ Cfr. J. Held, *L'immaginario al potere*, Roma 1978, p. 38.

temporaneo riconoscimento (sensoriale) e comprensione (immaginativa) di un mondo che, in maniera ordinaria, si istituisce come mente. Libero il bambino, per ora, di accedere ai potenziali insiti in tutto quanto è libero, ancora, di poter-essere:

È per questo che Wordsworth deride “Peter Bell”:
Una primula sulla sponda del fiume
Una gialla primula era per lui,
E nulla più²⁸.

Lontano, il bambino, da quell’“effetto di oggettività” che Bateson definisce magistralmente nel richiamo, ancora, a una poesia di Blake:

Il Pensiero mutò l’infinito in un serpente, ciò che ha pietà
in una fiamma divorante; e l’uomo fuggì dal suo cospetto e si nascose
in foreste di buio: poi tutte le eterne foreste furono divise
in terre che roteavano in cerchi di spazio, che come l’oceano s’avventarono
e sommersero tutto tranne questa muraglia finita di carne.
Allora il tempio del serpente prese forma, immagine dell’infinito
chiuso in rivoluzioni finite; e l’uomo divenne un Angelo,
il Cielo un possente cerchio roteante, Dio un tiranno incoronato²⁹.

Se questo parallelismo funziona allora, per Bateson, il bambino, come il poeta, impara a conoscere se stesso in un ambiente che, ancora, può essere. Come l’artista:

[...] non rende ciò che è visibile, ma dissuggella gli occhi sull’invisibile:
a patto, va aggiunto, di intendere l’invisibile come il “non-comunemente-
visto” o “non-visto-così-come-avrebbe-dovuto”³⁰.

Motivo per cui ancor di più appaiono determinanti le sue parole quando afferma:

Avanzo l’ipotesi che questo sia in realtà un riconoscimento autoriflessivo.
La primula somiglia a una poesia e poesia e primula somigliano entrambe al
poeta. Quando guarda la primula, il poeta apprende qualcosa di sé creatore.

²⁸ G. Bateson, *Una sacra unità*, p. 397.

²⁹ Idem, *Verso un’ecologia della mente*, p. 82.

³⁰ M.T. Gentile, *Immagine e parola nella formazione dell’uomo*, Roma 1965, p. 29.

Il suo orgoglio è accresciuto vedendosi nell'atto di dare un contributo ai vasti processi di cui la primula è un esempio³¹.

Bateson ci induce a riflettere sulla possibilità che caratteristica specifica dell'infanzia sia il dar corpo a un potere istituente in grado di rendere visibile il mondo, di riconoscerlo, di percepirlo di entrare in comunicazione con esso come risposta a una sua specifica e sperimentale estetica aperta, fino a prenderne, gradualmente, anche coscienza. Mentre, scoprendo la sua opera, impara a conoscere se stesso a partire dalla conoscenza del mondo. In tal modo, non subisce la natura, non subisce la cultura. L'infanzia ha il potere epistemico di cavalcarle gioiosamente, senza ancora sapere dove sia, e se vi sia, una meta da raggiungere. Per ora non gli importa e, ancora, anche gli adulti sono disposti a concedergli il beneficio di quello che reputano essere un semplice gioco, senza sapere che si tratta di rendere possibile lo stesso giocare.

IL BAMBINO PRATICANTE DI "VERITÀ FONDAMENTALI"

Il gioco dell'infanzia, il suo libero muoversi, toccare, fare non è soggetto a regole, non tutto almeno. È l'adulto che, percependo tale comportamento "come" forma di gioco, lo irrigidisce e lo banalizza in un pattern predefinito di regole. Tuttavia, riflettendo sulla possibilità che il bambino modifichi continuamente, nel suo muoversi e fare, la relazione che le regole adulte stabiliscono tra lui e il mondo, l'adulto ha modo di scoprire la natura particolare, costruttiva e interpretativa delle particolari epistemologie. Scoprire cioè i limiti degli a-priori storici che inevitabilmente categorizzano ogni aspetto della nostra vita.

Detto in altre parole, quella che pare essere la normalità di ogni azione dell'infanzia, il quotidiano che caratterizza la vita di tutti i bambini a prescindere dalle specificità contestuali, il loro continuo movimento, la loro particolare curiosità sembra perfettamente concorde con l'idea che di epistemologia deriva dalla riflessione batesoniana che, a sua volta, restituirebbe una rappresentazione del bambino come instancabile e sensibile costruttore di epistemologie, un ricercatore e un praticante di "verità fondamentali", un "naturale" comunicatore.

³¹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, p. 82.

Un comunicatore che costruisce epistemologie personali (che hanno qualcosa dell'a-priori storico-esistenziale) che si configurano come dialogo con il mondo. Epistemologie che, tuttavia, sono possibili a partire da un dispositivo generativo di epistemologie (una meta-epistemologia) che è ciò che viene messo in luce attraverso il metalogo.

Il metalogo, lo ripetiamo, è una “conversazione su un argomento problematico [che] dovrebbe essere tale da rendere rilevanti non solo gli interventi dei partecipanti, ma la struttura stessa dell'intero dibattito”³². Un dialogare “che riguarda un qualche aspetto del processo mentale e in cui idealmente l'interazione esemplifica l'argomento”³³.

Se il dialogo contribuisce a **costruire** l'epistemologia di ogni io-mondo, il metalogo parla della **capacità** di costituire ciascuno di essi. Se da queste definizioni spostiamo la nostra attenzione oltre ciò che ha solo funzione indicativa (ossia i poli, il soggetto e l'oggetto dell'argomentare), allora resta la relazione. Una relazione che se nel dialogo viene **praticata**, nel metalogo viene **tematizzata** e, così, diviene percepibile nel suo essere relazione, consentendo di mettere in luce quel che normalmente “funziona” nell'ordine dell'implicito come “serio gioco da giocare”.

Ma allora diviene possibile affermare che il bambino, prima di realizzare la capacità di dialogare metalogicamente come Bateson racconta di fare con sua figlia, sia esso stesso metalogico, ossia sia interprete con il suo modo di agire, guardare, comunicare ed esplorare la natura dei principi propri di una “relazione di fatto che mette in relazione se stessa”. Ed essendo l'epistemologia una derivazione della storia naturale e l'uomo un interprete di questa storia (in particolare l'interprete che qui più ci interessa) la funzione costitutiva della relazione porta a poter affermare che il bambino metalogico sia la natura che scopre i modi, sperimenta i vincoli del suo poter-essere-mente relazionandosi a se stessa.

Tutta la frenetica e profonda attività del bambino è volta a riconoscere e costruire rapporti di coerenza rispetto a percezioni che, dato il suo ancora limitato bagaglio di schemi interpretativi e di “esperienza”, altro non possono essere che sole manifestazioni di differenze. Il riconoscimento di un odore, la ricerca di un volto, l'indicare un oggetto, sono tutte azioni tese a consolidare i caratteri della relazionalità costitutiva di io-mondo, una relazionalità in cui il bambino è comunque e sempre immerso in modo naturale e completo. Una

³² Idem, *Verso ecologia della mente*, p. 32.

³³ G. Bateson, M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, p. 315.

relazione che, però, proprio nell'atto del mettersi-in-relazione **scopre** di farlo, scopre come **può** farlo, come **poter forzare** i poli costitutivi della relazione, come **orientarne** le intenzioni. Tratto, questo, che riteniamo possa render conto, e che possa rivelare, la radice di tutte quelle interpretazioni di senso comune che all'infanzia attribuiscono una specifica duttilità, caratteristiche neoteniche, resilienza, adattabilità.

Il bambino è la paradossale forma di una comunicazione ancora libera da pesanti vincoli culturali, ma che l'esperienza della relazione stessa (la conoscenza) costruisce come "opera d'arte", modificando il suo stesso modo di essere relazione.

L'infanzia, in tal senso, è ricorsività vivente e costituente (e costituentesi) non mistificata da un pensiero che dimentica come l'epistemologia della relazione non è necessariamente la "nostra" epistemologia. E l'infanzia, detto con altre parole, sembra essere esattamente ciò che Bateson descrive come atto di "nascita di una matrice":

Una matrice, stando all'etimologia, non dovrebbe nascere ma far nascere. [...] La matrice, in fin dei conti, è un'epistemologia e, in particolare, è un'epistemologia ricorsiva; allo stesso tempo è un'epistemologia della ricorsività, un'epistemologia di come appaiono le cose, di come dobbiamo capirle quando sono ricorsive, quando tornano di continuo a mordersi la coda e a regolare il proprio inizio³⁴.

Il bambino metalogico è quella relazione che impara a riconoscersi come tale, potremmo dire che il bambino è mente e perciò stesso è comunicazione. Solo che mentre lui vive velocemente e trasformativamente tale relazione, il mondo adulto della cultura viaggia a una velocità estremamente ridotta, incapace, ancora, di rispondere alle richieste dell'infanzia, finendo così per proporgli una "cultura per l'infanzia" di qualità spesso scandalosamente infima. Cosa importante per i pedagogisti e tuttavia da Bateson non approfondita.

Se, dunque, è vero che lo scopo ultimo dei metaloghi resta "quello di scoprire le «regole». È come la vita: un gioco il cui scopo è di scoprire le regole, regole che cambiano sempre e che non si possono mai scoprire"³⁵ allora è realmente facile riconoscere nell'azione quotidiana dell'infanzia l'incarnazione della logica-metalogica. L'infanzia sottopone la realtà a continua pressione

³⁴ G. Bateson, *Una sacra unità*, p. 302.

³⁵ Idem, *Verso ecologia della mente*, p. 51.

euristica e, con essa, costruisce continue ipotesi di funzionamento o, meglio, sottopone la relazione tra io e mondo a continui tentativi di armonico accordo. La qual cosa non significa cercare i punti di contatto tra logiche diverse ma, piuttosto, capire come funziona la logica della relazione, la logica del cambiamento continuo delle logiche a seconda delle posizioni storiche che infanzia e mondo intrattengono vicendevolmente.

Lavoro non facile anche solo da riconoscere ci dice Bateson: “Vorrei poterlo fare. Ma non è così semplice”³⁶. La difficoltà è che siamo immersi nelle regole allo stesso modo in cui siamo capaci di vedere senza avere percezione del processo. Il bambino metalogico, invece, sembra sapere perfettamente come fare: non solo lavora alla continua identificazione delle regole ma ad esse si relaziona in modo che noi adulti interpretiamo e possiamo definire “per lui” evolutivamente giocoso. Per l’infanzia, secondo l’adulto, allora la vita stessa è “evoluzione giocosa”. Paradossalmente, invece, stando a Bateson questa matrice evolutiva propria dell’infanzia si dilegua non appena il bambino è in grado di riconoscere qualcosa “come” gioco, nella misura in cui i contesti si differenziano stabilmente e rigidamente.

Lo spazio del gioco, in tal modo, resta il confino del **thaumazein** per lo stravolgimento dei ruoli che, prima della sua definizione, aveva la relazione con il mondo. Ciò comporta che se, da un lato, la caratteristica cognitiva che possiamo intravedere alla base della situazione metalogica è il provocare (domandare la relazione io-mondo), dall’altro, la tonalità emotiva è certamente la meraviglia. Una meraviglia ancora in-finita (nel finito e senza fine) che si conclude sempre con un dubbio, una domanda, una sospensione non scettica ma che mostra la problematica irriducibilità dell’**ouverture** ricorsiva che è la conoscenza stessa.

Tanta pedagogia ha insistito sulla necessità di indirizzare la cognitività dell’infanzia verso modelli di pensiero improntati alla scientificità. Molte meno volte si è pensato che, invece, proprio nel bambino è possibile ritrovare un modello di scientificità rigorosamente ecologica, sensibile e che spontaneamente produce da sé buone domande perché non sa porne di “cattive”³⁷ e che non si accontenta di cattive risposte perché della loro bontà ne va della stessa vitalità della relazione io-mondo. L’infanzia, le sue caratteristiche, la sua metodologia, la sua epistemologia illustrano, in tal senso come potrebbe/do-

³⁶ Ibidem.

³⁷ E, va da sé, che le cattive domande sono le domande di una cattiva epistemologia come descritta all’inizio di questo scritto e, puntualmente, nella nota 3.

vrebbe funzionare un apparato conoscitivo che "quasi per istinto" giungerebbe a produrre scienza e conoscenza... ancora.

Il bambino metalogico, in tal senso, diventa maestro dell'uomo. E non dell'uomo qualunque, ma dello scienziato, e questo in ragione della sua capacità di mostrare praticamente la correlazione forte che esiste tra il sistema interpretativo e l'oggetto interpretato, dimostrando il potere metaforizzante della mente del bambino-mondo come la duttilità oggettuale della mente del mondo-bambino. Un bambino metalogico che, in quanto modello per lo scienziato, rende conto della possibilità che

[...] il rimedio per i mali della finalit  cosciente si trovi nell'individuo [...]. Io ritengo – diceva Bateson – che si dovrebbero mettere insieme e i sogni e la creativit  dell'arte, o la percezione dell'arte, e la poesia e le cose di questo genere. E insieme ci metterei anche il meglio della religione. Sono, tutte queste, attivit  in cui l'individuo intero   impegnato. [Senza – G.A.] arroganza a favore di un'esperienza creativa in cui la mente cosciente ha solo una piccola parte³⁸.

Proprio come l'infanzia mostra senza poterlo dire, **ancora**.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV., *Gregory Bateson: rigore e immaginazione*, "Rivista di psicoterapia relazionale", 8, FrancoAngeli, Milano 1998.
- Annacontini G., *Pedagogia e complessit *, Pisa 2008.
- Bateson G., *Mente e natura*, Milano 1984.
- Bateson G., *Una sacra unit *, Milano 1997.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano 2010.
- Bateson G., Bateson M.C., *Dove gli angeli esitano*, Milano 1989.
- Benveniste E., *Problemi di linguistica generale*, Milano 2010.
- Bertrando P., Bianciardi M. (a cura di), *La natura sistemica dell'uomo. Attualit  del pensiero di Gregory Bateson*, Milano 2009.
- Borges J.L., *Storia universale dell'infamia*, Milano 1961.
- Conserva R., *La stupidit  non   necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*, Scandicci 1996.
- Cotugno A., Di Cesare G. (a cura di), *Territorio Bateson*, Roma 2001.
- De Biasi R., *Gregory Bateson. Antropologia, comunicazione, ecologia*, Milano 2007.

³⁸ G. Bateson, *Verso ecologia della mente*, p. 478.

- Deriu M. (a cura di), *Gregory Bateson*, Milano 2000.
- Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze 1961.
- Fried E., *Vecchiaia in: È quel che è*, Torino 1988.
- Gentile M.T., *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Roma 1965.
- Held J., *L'immaginario al potere*, Roma 1978.
- Manghi S., *La conoscenza ecologica*, Milano 2004.
- Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson*, Milano 1994.
- Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, Milano 1991.
- Mottana P., *Piccolo manuale di controeducazione*, Milano 2011.
- Semeraro A., *Pedagogia e comunicazione*, Roma 2007.
- Zoletto D., *Il doppio legame Bateson Derrida*, Milano 2003.

WIELE „JESZCZE” DZIECIŃSTWA, CZYLI ISTOTA KOMUNIKACJI DZIECKA-UMYSŁU

Streszczenie: Artykuł omawia charakterystyki „metalogiczne” zabawy i działalności dziecka, mając za podstawę studia Batesona. Z tej perspektywy rozważa, w sposób oryginalny, pytanie: „w jaki sposób komunikują się i myślą dzieci?”. Celem niniejszego tekstu jest podkreślenie wartości naukowej, heurystycznej i eksperymentalnej procesów kognitywnych i emotywnych dzieci ze względu na ich kompetencję ekologiczną, którą wykazują się w każdym zdobywanym doświadczeniu.

Słowa kluczowe: dziecko, metalog, zabawa, komunikacja, myśl, kompetencja ekologiczna, doświadczenie

STILL “MUCH” OF A CHILDHOOD. ON THE ESSENCE OF THE CHILD-MIND COMMUNICATION

Summary: The following article focuses on “metalogical” characteristics of a child’s play and activity, starting from Bateson’s studies. This particular point of view enables us to consider, in an original way, the question on “how children communicate and think”. The aim of the work is to emphasize the scientific, heuristic and experimental value of children’s cognitive and emotive processes, because of their ecological competencies, which they manifest in every experience that they gain.

Keywords: child, metalogist, play, communication, thought, ecological competency, experience