

Pedagogia

4

PRIMA EDIZIONE NOVEMBRE 2023
© 2023 NOVALOGOS/ORTICA EDITRICE soc. coop., Aprilia
www.novalogos.it
ISBN 9788831392334

MARCO MAURIZI

ECCE INFANS

DISEDUCARE ALLA PEDAGOGIA DEL DOMINIO

Novalogos

Indice

Introduzione	7
--------------	---

PARTE PRIMA

Pedagogia della diseducazione

1. Verso una filosofia politica dell'infanzia	13
Il bambino che dunque sono	
La colonizzazione dell'infanzia	
L'infanzia come istanza critica	
Il principio di indeterminazione dell'infanzia	
<i>Wild boys</i>	
Crepuscoli dell'infanzia: una scienza senza oggetto	
L'infanzia come soggetto politico	
2. Children of the Revolution	38
3. La pedagogia del non-identico	47
Adorno e la teoria critica dell'educazione	
La <i>Dialettica dell'illuminismo</i> e l'aporia del soggetto	
La socializzazione repressiva	
Educare «dopo Auschwitz», educare «alla maturità»	
La pedagogia del non-identico	

PARTE SECONDA

La scuola della crisi

1. Lavoro docente ed emancipazione sociale	71
Non è una missione	
Il lavoro improduttivo-critico	
Alla ricerca di un senso	
L'efficienza vuota	
Riforma della scuola e uscita dalla crisi	

2. La scuola e la cultura che non c'è. 78
La disputa tra "neogentiliani" e "ultrapedagogisti"
3. L'invasione degli ultra-pedagogisti. 86
Scuola democratica, universalismo e lotta di classe
Né concretezza, né utopia
I docenti: un po' Eichmann, un po' Signorina Silvani
L'autoritarismo pedagogico
La lotta al classismo senza lotta di classe
La pedagogia come storia sacra
Contro-storia della contro-storia
Pedagogia della miseria o miseria della pedagogia?
4. Valutazione, misurazione, conflitto 112
5. Appunti per una teoria critica dell'insegnamento 120
Un sapere servo di due padroni
La scuola e la fatica del concetto
Che farsene della cultura?
Leave us teachers alone. Contro il culto didattico
Emozionare o trasumanare
Desocializzare la scuola
La scuola come comunità a-venire
Una società senza maestri?

Introduzione

Questo libro rappresenta un omaggio che sinceramente rivolgo alla infanzia e all'età dell'adolescenza: la mia, come quella di tutti. Non perché le forme della vita non-adulta siano le stesse per tutti: come se si potesse darne una teoria, come se del tempo che precede l'età della ragione potessimo disporre nella forma dell'oggettività o di una astratta universalità. Al contrario, l'idea che guida le pagine di questo libro è che ciò che va salvato di quell'esperienza e reso condivisibile attraverso il concetto sia proprio ciò che in essa sfugge alla presa della razionalità, soprattutto della razionalità tecnocratica che si incarna in molte teorie pedagogiche. Alla logica di tale inappropriabilità sono destinate le indagini che seguono. Esse vorrebbero definire l'ideale di una *diseducazione*, cioè di un attivo rimuovere gli ostacoli che impediscono la realizzazione di ciò che di necessariamente incompiuto c'è nell'infanzia. L'esito, insomma, di una pedagogia critica o, se vogliamo, una anti-pedagogia.

Questo tentativo paradossale, al limite della mistica, è maturato in chi scrive a partire dalla sua esperienza di educatore – come genitore e come docente –, un'esperienza in cui l'infanzia e l'adolescenza sono apparse sempre più come processi dialettici e contraddittori, destinati a rimanerci estranei tanto più quanto pretendiamo stringere la nostra presa su di essi, ridurli a schema, formula, regola. E proprio in questo sta il fondamentale omaggio che qui si rivolge all'irrequietezza del tempo senza tempo che ci siamo lasciati alle spalle. Perché nel modo in cui il pensiero cerca di far sorgere di fronte a sé l'og-

getto della propria indagine questo si mostra non come qualcosa di “esterno” di cui si possa disporre in modo scientifico e reificante ma come traccia di un’interiorità in conflitto, al tempo stesso perduta eppure sempre presente, un doppio irrequieto che sfugge al binarismo burocratico di ogni logica e scienza dell’educazione.

Solo inseguendo questa tensione irrisolta è possibile, riteniamo, essere giusti con l’infanzia, lasciar emergere il bambino senza ridurlo all’esangue fantasma della nostra manipolazione intellettualistica. *Ecce infans*, dice il pensiero disponente e così lo perde per sempre. Eppure questo gesto di evocazione del bambino è anche l’inaggrabile, il compito che la Ragione non può esimersi dal mettere in opera: perché tale esigenza parte da una mancanza che essa reca dentro di sé. Occorre allora pensare il bambino, non per misurarlo, ma perché esso possa farci da misura: perché nel momento in cui il nostro interesse si rivolge a lui, come educatori o genitori, è chiaro che ciò che stiamo perimetrando, nell’atto stesso in cui ci interroghiamo, non è tanto chi abbiamo di fronte ma chi siamo noi e come intendiamo atteggiarci rispetto al nostro essere-stati. L’immagine del sapere che ne emerge, e che abbiamo cercato di delineare nei saggi che seguono, è dunque quella di una pedagogia *dell’età adulta* o di una pedagogia negativa, critica, volta all’emancipazione della razionalità pedagogica dal feticcio stesso dell’infanzia che la affligge.

Nella prima parte di questo libro (“Pedagogia della diseducazione”) proveremo a mettere in discussione l’immagine statica del bambino, la sua natura di oggetto del sapere per mostrarne la struttura intimamente *dialettica*, il suo essere parte costitutiva di quella *storia del dominio* in cui si sostanziano i grandi trionfi e, al tempo stesso, le laceranti sciagure della civiltà. Nella seconda parte (“La scuola della crisi”) affronteremo l’altro polo di questo rapporto: il docente, l’istituzione scolastica, la forma generale del sapere e della cultura che si tratta di trasmettere, mostrando come anche questi

necessitino di una ridefinizione radicale, debbano cioè essere attraversati dalla negazione, riscoprire la propria natura intimamente conflittuale. Sarà l'occasione per ribadire, e pare ce ne sia bisogno, la centralità ineludibile della scuola pubblica e dell'insegnamento come momenti di rottura dell'ordine capitalistico che ne minaccia l'autonomia. Vedremo come non si possa parlare, se non astrattamente, di *libertà* del bambino e dell'adolescente se non la si mette essenzialmente in relazione con quell'altra libertà, quella dell'insegnante, che solo apparentemente la limita dall'esterno.

Non si fraintenda dunque questo discorso come una celebrazione del “fanciullo interiore”. Né come una sorta di teleologia dell'infanzia dal sapore primitivista. Tutt'altro. Certo, l'idea che i bambini vadano “protetti” dal modo di pensare degli adulti è una convinzione molto diffusa. Ma è un pensiero non solo reazionario – anche quando viene sbandierato da sedicenti anarchici o progressisti – ma completamente ignaro di cosa sia la mente infantile. L'infanzia non è né una tabula rasa su cui si iscrivono dei contenuti dall'esterno, né uno scrigno che racchiude chissà quale tesoro da proteggere. Come tutte le cose umane non è predeterminata né dall'interno, né dall'esterno. Non veniamo “plasmati” dalla famiglia o dalla società, esattamente come non nasciamo con o ci creiamo identità e idee da qualche misteriosa sorgente spontanea interna.

Occorre ammettere che la nostra strutturale fragilità e apertura verso l'esterno fa parte ontologicamente della condizione umana, così come il fatto che nasciamo in grado di negoziare il nostro essere più intimo nonostante la pressione cui siamo sottoposti. Chi vuole “proteggere” i bambini li fa sempre più stupidi e meno liberi di come sono in realtà. È vero peraltro che la mente infantile reagisce all'intelligenza e va alla ricerca di ciò che sente mancare alla propria libertà. La libertà è sempre qualcosa che eccede il mio essere immediato, altrimenti è un idolo. In gioco è sempre quell'anelito alla libertà che precede ogni contenuto dell'esperienza umana perché è piuttosto

ciò che la rende possibile in quanto umana. Non c'è niente di programmabile nell'infanzia perché che essa si accomodi all'ordine esterno o lo rifiuti in tale gesto inequivocabilmente si esprime la potenza di una libertà che cerca la propria forma.

Noi, gli altri, i familiari, gli amici, i docenti, la scuola, lo Stato siamo solo il tramite attraverso il quale quel possibile misura lo spazio della propria realizzazione. Che ogni volta declina al singolare una libertà che non può esistere se non come universale, come processo collettivo. L'infanzia è l'incompiuto perché in essa l'umanità contempla il proprio possibile. Compito degli adulti non è preservare una qualche purezza dalla contaminazione dell'esistenza, bensì contribuire a che quel possibile si realizzi e sia in grado, senza violenza, nell'atto stesso in cui dice "io", di intendere "noi, tutti".

PARTE PRIMA

Pedagogia della diseducazione

Capitolo 1

Verso una filosofia politica dell'infanzia

Queste regole sono semplicissime,
le capirebbe un bambino di quattro anni.
Chico, vammì a trovare un bambino di quattro anni,
perché io non ci capisco niente!

Groucho Marx, *Duck Soup*

Il bambino che dunque sono

La filosofia politica degli ultimi decenni, probabilmente anche in conseguenza di una crisi globale senza precedenti, ha sentito il bisogno di affrontare una riflessione sui *fondamenti*. Si è cioè imposta una *radicalità*, si è sentita l'urgenza di spostare l'indagine dalle "forme" della politica in direzione delle sue "radici", delle sue origini, delle sue cause nascoste. Uno degli aspetti più interessanti di questo slittamento è stato l'interesse verso il tema dell'animalità che ha animato l'affermarsi dei paradigmi bio e zoopolitici. Se l'essere umano è *zoon politikon*, infatti, c'è da chiedersi in che senso l'animale rappresenti lo sfondo o il fondo della sua politicità. L'ultimo Derrida ha cercato, ad es., di comprendere il problema della *sovranità* attraverso le figure dell'animale e della bestia.¹ A differenza del discorso genealogico tentato da Agamben, che secondo Derrida assume tratti mitologici e mistificanti², la riscoperta dell'animalità non implica uno sguardo su qualcosa di origi-

¹ J. Derrida, *L'animale che dunque sono*, Jaca Book, Milano 2004; J. Derrida, *La bestia e il sovrano*, vol. I, Jaca Book, Milano 2009.

² Cfr. la discussione critica di *Homo sacer*, ibid., pp. 390 e sgg.

nario che si tratta di “recuperare” nel suo occultamento; piuttosto si tratta di mettere in questione il confine invalicabile ed escludente tra l’umano e il non-umano come ciò che produce i suoi effetti di senso e di distruzione, per poi cercare da qui il punto di vista da cui articolare una rinnovata concezione del politico. Vorremmo qui tentare di fare un’operazione analoga, attraversando una faglia che viene spesso evocata nello stesso discorso di Derrida: l’infanzia come un altro luogo del non (ancora) umano. Cercando di comprendere come l’antitesi tra bambino e adulto costituisca un’altra forma della sovranità, tenteremo così di definire la posta in gioco e il significato di una filosofia politica dell’infanzia.

Se infatti la questione dell’*opposizione disgiuntiva e generativa* tra l’umano e il suo altro, ciò che Adorno e Horkheimer chiamano «il fondo inalienabile dell’antropologia occidentale»³ trova nell’animale una figura paradigmatica che va, come dice Derrida, riattraversata e decostruita in modo da riflettere criticamente la porosità impossedibile e ingestibile di quel confine mobile che «dunque siamo», non meno costitutiva e ineludibile sembra essere la questione dell’infanzia per una comprensione adeguata delle aporie strutturali della soggettività. Nella misura in cui, infatti, l’animale si erge come immagine negativa del soggetto, sponda opaca verso cui quest’ultimo esercita una negazione attiva che lo definisce in quanto soggetto e dalla quale, dunque, non può mai separarsi e contrapporsi se non in un illusorio e narcisistico auto-inganno, un’analoga e non meno abissale dialettica sembra animare l’umano nel suo farsi altro rispetto all’infanzia che necessariamente attraversa e dalla quale pure deve emanciparsi per costituirsi in quanto «umano». L’infanzia come *bordo interno della soggettività*, momento altrettanto, forse, come vedremo, paradossalmente *più* opaco, senza il

³ Th.W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell’illuminismo*, Einaudi, Torino 1994, p. 263.

quale non può costituirsi la *trasparenza sovrana* della coscienza adulta. Se l'animale rappresenta l'altro esterno rispetto al quale l'umano si costituisce in un movimento di esclusione, l'infanzia è l'alterità interna che invece si marca attraverso un processo di assimilazione. Il soggetto si istituisce sovrano rispetto ad un'animalità che esclude da sé e proietta all'esterno; si istituisce sovrano ("uomo", adulto) rispetto ad un'infanzia che invece si assimila e che cancella all'interno. Che questa alterità del bambino rispetto all'adulto non vada semplicemente abbandonata ad una storia naturale della coscienza di cui rappresenterebbe una forma evolutiva inferiore, né ad una sorta di teologia negativa della fanciullezza, in cui l'*infans absconditus* verrebbe ridotto ad idolo romantico di una purezza perduta, è l'aporia con cui deve confrontarsi ogni filosofia dell'infanzia.

Tale aporia si manifesta nella doppia natura del genitivo dell'espressione «filosofia dell'infanzia». Se, infatti, presa in senso oggettivo, tale espressione rischia di cadere in una reificazione dell'infanzia, ridurre cioè quest'ultima ad un oggetto che sarebbe in possesso di un soggetto osservante e neutrale ad esso estraneo, non meno rischioso è, da un punto di vista metodologico, la pretesa insita nell'interpretazione opposta, soggettiva, di quel genitivo: inseguire l'ideale di una filosofia "dal punto di vista" dell'infanzia, "con gli occhi" del bambino ecc. Paradossalmente, anzi, è il punto di vista oggettivo a possedere una chiave di accesso meno ingannevole poiché l'infanzia è a tutti gli effetti un *enigma incorporato* rispetto a cui il soggetto si trova in una posizione di esteriorità divenuta. Il divenire-adulti coincide con una dinamica di negazione attiva, quasi di espulsione verso l'interno, di ciò che siamo stati. Con ciò sono date tanto l'abissale distanza con cui l'infanzia ci guarda da un'interiorità più intima a noi di noi stessi, quanto l'inevitabile legame che la nostra coscienza ormai emancipata intrattiene suo malgrado con quest'alterità rimossa.

La colonizzazione dell'infanzia

Tale aporia è connessa all'impossibilità fattuale di restituire attraverso il *logos* della coscienza filosofica l'esperienza stessa dell'infanzia. Se non è infatti possibile negare il fatto che il bambino abbia una "sua" esperienza del mondo e non è per questo lecito ridurlo ad oggetto passivo della considerazione filosofica, al tempo stesso questa esperienza sembra destinata a non comunicarsi. A non comunicarsi all'adulto che ascolta, così come all'adulto che tenta di ricordare ciò che "in quanto bambino" ha esperito. La cesura, quasi la barriera protettiva, che l'età adulta costruisce attivamente tra sé e il suo altro-infantile, è destinata a cancellare le tracce di quell'esperienza nella forma dell'incomunicabilità attuale o dell'oblio rispetto al passato. E rispetto a quest'ultimo fenomeno rimane da chiedersi se il dimenticare sia causa o effetto del divenire adulti. Si dimentica perché gli strumenti logico-cognitivi della comunicazione dissolvono il comunicato, poiché la *clara et distincta perceptio* della coscienza adulta è incommensurabile alla vitalità sorgiva e fluttuante dell'esperienza infantile così che quest'ultima non può che sbiadire e svilirsi nel momento in cui si traduce in un apparato categoriale? Oppure è lo stesso divenire-adulti che non può realizzarsi se non come «distruzione dell'esperienza»⁴ infantile, arresto del suo divenire che è al tempo stesso perdita del suo essere? Una filosofia dell'infanzia dovrebbe assumere queste domande e portarle a livello di un sapere che sia in grado di sostare con pazienza presso questa frattura che lo attraversa dall'interno, senza pretendere di proporne una facile e risolutiva saldatura.

L'infanzia è *un in-sé che diventa altro-da-sé*, che anzi assume l'altro-da-sé, *la negazione di sé come modello*, come forza attiva, trasformatrice. Per questo è al tempo stesso e in modo rigoroso *dicibile e indicibile* nel linguaggio e nella logica di questo altro.

⁴ G. Agamben, *Infanzia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 2001, p. xii.

Ma proprio per questo è irresistibile il tentativo di colonizzare l'infanzia attraverso delle strategie di riduzione e normalizzazione della sua alterità. Tali strategie possono ricorrere al classico argomento dell'infanzia come mera "preparazione" alla vita adulta, oppure seguire la via opposta, romantica, dell'idealizzazione distanziante della sua alterità, o quelle più inquietanti dell'ibridazione tra i due poli proprie della psicoanalisi e della schizoanalisi. Nel primo caso si tratta di squalificare ciò che appare diffuso e informe al logos filosofico come mancanza di precisione e di astrazione, la condanna di una natura non ancora perfezionatasi in spirito⁵. Nel secondo caso si tenta di nobilitare i tratti «sacri» del non-ancora-adulto come segni di una «determinabilità» e «innocenza» infinite, la celebrazione di uno spirito che non si è ancora alienato dalla natura⁶. È chiaro che l'infanzia viene sempre e comunque letta con le categorie di un mondo adulto che si è posto al di fuori del suo orizzonte di senso. Gli ultimi due casi – la psicoanalisi e la schizoanalisi – sono più interessanti. Qui avviene una circuitazione tra l'esperienza infantile e quella adulta, viene segnalata la persistenza della prima nella seconda e addirittura la possibilità di un rovesciamento tra i due poli ("l'adulto non è che un bambino"). Eppure anche qui, la certezza con cui si attribuiscono all'esperienza infantile tratti psicologici e cognitivi che sono propri dell'età adulta, se, da un lato, sembra voler riscattare l'infanzia dalla sua condizione di subalternità⁷, dall'altro non esclude che a quell'e-

⁵ In maniera analoga al pregiudizio nei confronti dell'animalità, anche l'infanzia ha subito il destino di essere considerata filosoficamente epoca della sragione umana. In Descartes, come noto, la ragione si costituisce non solo con un distacco netto dalla sfera dell'animalità (cfr. J. Derrida, *L'animale che dunque sono*, cit., pp. 114 e sgg.) ma anche da quella dell'infanzia. Per una ricostruzione del concetto di infanzia in Descartes cfr. F. Bonicalzi, *A tempo e luogo. Inconscio e infanzia in Descartes*, Jaca Book, Milano.

⁶ Sono espressioni che ricorrono, ad es., in F. Schiller, *Sulla poesia ingenua e sentimentale*, Utet, Torino 1993, p. 27.

⁷ Su cfr. il lavoro critico di M.T. Maiocchi, *In-fans? La costruzione scientifica dell'infanzia e la psicoanalisi*, Franco Angeli, Milano 1985.

sperienza si faccia comunque violenza, volendola appiattare su ciò che, in ultima analisi, le rimane estraneo per la stessa dialettica di negazione/disappropriazione di cui si è detto. In modo paradigmatico, ad es., M. Klein ritiene che nel gioco «il bambino esprim[a] in maniera simbolica le sue fantasie»⁸ e descrive il vissuto di bambini molto piccoli in termini del tutto equivalenti a quelli di adulti nevrotici. Deleuze e Guattari si pensano come critici radicali di questa impostazione: «che il seno sia prelevato sul corpo della madre non è a rigore vero, poiché esiste come pezzo di una macchina desiderante, in connessione con la bocca, e prelevato su un flusso di latte non personale, raro o denso»⁹. Ecco dunque che mentre celebrano l'infanzia tentando di sottrarla al lessico familiare dell'Edipo non possono far altro che inventare un linguaggio altrettanto metaforico e proiettivo i cui punti focali sono l'immaginario «macchinico» e l'oscura «produzione desiderante» che interviene ogni volta che sottopongono a critica i concetti psicoanalitici relativi al vissuto del bambino. E se, in ultima istanza, il bambino non sentisse e vivesse affatto le cose nel modo in cui anche i suoi esaltati cantori vogliono convincerci che le senta e le vive? Questo «se», tanto fragile quanto incancellabile, smaschera anche l'inquietante prospettiva dell'ibridazione tra bambino e adulto come un ulteriore tentativo di rassicurazione nei confronti di quell'alterità dell'infanzia che continuamente ci interroga e mette in questione.

L'infanzia come istanza critica

Le difficoltà di una filosofia dell'infanzia metodologicamente accorta si acuiscono fino a coinvolgere lo statuto della filosofia e del suo linguaggio. Porre attenzione all'ambigua e

⁸ M. Klein, *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli, Firenze 1970, p. 21.

⁹ G. Deleuze, F. Guattari, *L'Anti-Edipo Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino 2002, pp. 49-50.

sfuggente essenza/inessenza dell'infanzia costringe infatti a guardare necessariamente con sospetto ogni pretesa del *logos* filosofico di ergersi al di sopra dell'esperienza infantile, ignorandola o padroneggiandola. Il *rovesciamento prospettico* rispetto alla centralità della coscienza adulta si costituisce infatti come istanza critica del *logos* stesso che si impernia su tale centralità. Analogamente a quanto mostrato da Derrida nel porre l'accento sull'enigma dell'animale che ci guarda e che mette in crisi il nostro sguardo, il *theorein*, decentrandone le pretese di sovranità e appropriandolo ad una verità che cerchi di circoscriverne la violenza istitutiva, anche prendere sul serio quell'altro-dalla-coscienza adulta dell'infanzia che istituisce il *logos* in un altro regime di esclusione permanente del proprio rimosso mostra, per certi versi, i limiti di ogni filosofare. Anche di quello non-coscienzialistico. Che ne è, ad es., della centralità indiscussa dell'essere-per-la-morte heideggeriano in cui l'autenticità non può che coincidere con l'esperienza adulta di un'irruzione della mortalità nell'orizzonte delle proprie possibilità esistenziali?

Oppure si pensi a come spesso la filosofia ricorra all'espressione "gioco" per sottrarsi all'impaccio di non riuscire a descrivere adeguatamente una prassi indecifrabile nei termini della razionalità strumentale o una condizione che si sottrae alle alternative secche della logica binaria. Ebbene, si tratta certo di una risorsa della filosofia per sfuggire alla chiusura e alle leggi rigide del mondo adulto, e tuttavia si tratta anche inevitabilmente di una costruzione proiettiva che vampirizza il mondo del bambino. Le diverse teorie del gioco da Bateson¹⁰ a Huizinga¹¹ e Caillois¹² assumono come essenza strutturale del "gioco" ciò che non è affatto scontato appartenga all'oriz-

¹⁰ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1989.

¹¹ «Gioco non è la vita 'ordinaria' o 'vera'. È un allontanarsi da quella per entrare in una sfera temporanea di attività con finalità tutta propria». J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 1972, pp. 10-12

¹² R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano 2000.

zonte di senso del bambino. E dunque proiettano senz'altro sul bambino ciò che fenomenologicamente ha senso per l'esperienza dell'adulto. Se ammettessimo, ad es., che l'elemento *metacomunicativo* («questo è un gioco»¹³) è essenziale alla definizione di gioco, ne conseguirebbe che il bambino dovrebbe imparare a giocare prima di poter giocare e dunque tutta l'attività tipicamente ludica della primissima infanzia non potrebbe venir definita «gioco». Il che non solo non risolverebbe la questione del rapporto tra gioco e mondo del quotidiano ma la complicherebbe poiché il gioco stesso dovrebbe istituirsi ad un certo momento e anticipare quella stessa distinzione che lo definisce come gioco. Oppure si pensi a come il riferimento al gioco (attraverso l'immagine eraclitea del bambino che lancia i dadi¹⁴) soccorra Heidegger lungo la conclusione del *Principio di ragione* nel tentativo di smarcarsi dal problema del rapporto tra «essere» e «fondamento»¹⁵. Mossa che sarà condivisa anche da Derrida in *Della Grammatologia* seppure qui venga posto il problema radicale del significato stesso del gioco che viene così sottratto ad ogni interpretazione intuitiva e ovvia e rinviato all'esito di un processo decostruttivo (di cui costituisce a un tempo il metodo e il fine): «qui bisognerà pensare che la scrittura è il gioco del linguaggio. [...] Questo *gioco* [...] non è un gioco *nel mondo*, come l'ha sempre definito per *contenerlo* la tradizione filosofica, e come lo pensano anche i teorici del gioco. [...] Dunque per pensare radicalmente il gioco bisogna anzitutto *esaurire* seriamente la problematica ontologica e

¹³ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 219.

¹⁴ Il corso del mondo è un bambino che gioca a dadi, è il regno sovrano di un bambino (DK 52)

¹⁵ «Il 'poiché' sprofonda nel gioco. Il gioco è senza «perché». Il gioco gioca giocando. Esso rimane soltanto gioco: il più alto e il più profondo. [...] L'essere, in quanto fondante, non ha fondamento: esso gioca come il fondo abissale, l'abisso senza fondo di quel gioco che, in quanto destino, ci lancia l'essere e il fondamento». M. Heidegger, *Il principio di ragione – Corso universitario 1955-1956*, F. Volpi (a cura di), Adelphi, Milano 1991, 'Lezione tredicesima', pp. 192-193.