

Dialoghi sull'identità

Prospettive interdisciplinari e multidisciplinari

UNICApress/ateneo

a cura di
Gabriella Baptist e Claudia Secci



RESOCONTI /12

Il volume rappresenta un resoconto del Convegno Dottorale "Dialoghi sull'identità", svoltosi a Cagliari il 28 e 29 settembre 2023. L'evento è stato promosso e organizzato dalle dottorande e dai dottorandi dei cicli XXXVI, XXXVII e XXXVIII del Corso di Dottorato in Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia dell'Università di Cagliari, in collaborazione con il Coordinatore del corso, Prof. Giuseppe Sergioli, la Vicecoordinatrice, Prof.ssa Francesca Ervas, e con il benestare di tutto il Dipartimento e del Collegio dei docenti del Corso di Dottorato.

Il tema dell'identità è stato individuato, da un lato, per la pregnanza che esso ha nel panorama scientifico contemporaneo, oltre che sotto il profilo culturale e sociale; dall'altro, in virtù del suo carattere intrinsecamente poliedrico, capace di coniugare molteplici prospettive, coerentemente con l'interdisciplinarietà del Corso di Dottorato. In questa direzione, il volume propone contributi scientifici provenienti dagli ambiti della filosofia storico-critica e del linguaggio, della psicologia e della pedagogia, in comune dialogo nell'analisi della questione dell'identità.

UNICApres/ateneo
Collana RESOCONTI

12



Dialoghi sull'identità
Prospettive interdisciplinari e multidisciplinari

a cura di
Gabriella BAPTIST e Claudia SECCI



Cagliari
UNICApress
2024

Sezione Ateneo
RESOCONTI /12
ISSN 2974-6671

Dialoghi sull'identità. Prospettive interdisciplinari e multidisciplinari
a cura di Gabriella Baptist e Claudia Secci

In copertina: immagine ottenuta tramite programma di intelligenza artificiale, a cura degli autori

Layout: UNICApres

© Autori e UNICApres
CC-BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)

Cagliari, UNICApres, 2024 (<http://unicapress.unica.it>)
ISBN 978-88-3312-154-3
e-ISBN 978-88-3312-155-0
DOI <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-155-0>

Indice

- Introduzione. Quale identità?
9 *Gabriella Baptist e Claudia Secci*
- 19 **Sezione 1. Identità relazionali: atomi in interazione**
De la carne y el verbo
21 *Mariano Rodríguez González*
Identità e differenza. Danza e arti performative per l'emersione delle risorse culturali
33 *Enrica Spada*
Identità relazionale e prospettivismo antispecista
45 *Luca Filaci*
- 57 **Sezione 2. Storia, politica, linguaggio. Prospettive filosofico-critiche sull'identità**
Soggetto dell'identità e identità del soggetto. Per una critica alla naturalizzazione delle identità
59 *Sebastiano Ghisu*
L'oblio di ciò che rimane. L'identità come tradizione storica, a partire da Alexandre Kojève
71 *Cristiano Vidali*
Identità, identificazione e rappresentazione: una prospettiva di filosofia del linguaggio
85 *Arianna Careddu*
Make America great again. La crisi dell'identità americana nell'analisi in chiave junghiana dell'immaginario espresso dalla serie tv *Stranger Things*: la frattura tra globalismo e sovranismo
99 *Mario Garzia*
- 113 **Sezione 3. Identità: un costrutto imprescindibile del discorso educativo**
Definire l'identità adulta tra criteri, ambiguità e paradossi da gestire: implicazioni educative
115 *Elena Marescotti*
Identità senza confini: sviluppare posizionamenti e traiettorie identitarie in contesti di apprendimento
129 *Maria Beatrice Ligorio*
L'identità professionale del docente: assumere la sostenibilità come valore
145 *Stefania Falchi*
Comunicazione e costruzione dell'identità professionale: il ruolo della narrazione del sé nell'ambiente digitale
159 *Ludovica Fanni*
Riconoscimento dell'identità tra Patti educativi di Comunità e *Child Guarantee*
171 *Laura Pinna*
- 185 Ringraziamenti
187 Le autrici e gli autori

Introduzione. Quale identità?

Gabriella Baptist e Claudia Secci

1. Per riflettere con Hannah Arendt sull'identità degli esiliati

In un breve saggio del 1943 – *We Refugees* – pubblicato in una rivista americana dell'emigrazione ebraica: «The Menorah Journal» due anni dopo il suo arrivo a New York, Hannah Arendt riflette sul suo destino di apolide (otterrà la cittadinanza americana, come è noto, solo nel 1951), presentando quello che può essere considerato come un primo manifesto etico-politico sulla migrazione del Secondo Dopoguerra, come una prima riflessione filosofica sugli effetti perversi dei campi di internamento e delle zone di transito, in cui si concentravano allora coloro che erano visti come dei corpi estranei, degli invitati indesiderabili, allora come anche oggi¹. Il testo è molto breve e forse non ha ancora ottenuto l'attenzione che merita, tanto più che risulta essere di straordinaria attualità. Ne citeremo qualche breve stralcio per cercare di tematizzare, con Hannah Arendt, la questione dell'identità del migrante, questione che ci interroga come individui e come membri della comunità o delle comunità in cui siamo inseriti.

Chi è il rifugiato? Qual è la sua identità? Così risponde Hannah Arendt:

Abbiamo perso la nostra dimora, vale a dire *l'intimità della vita quotidiana*. Abbiamo perso il nostro lavoro, cioè *la fiducia di essere di qualche utilità nel mondo*. Abbiamo perso la nostra lingua, ossia la naturalezza delle reazioni, la semplicità dei gesti, *l'espressione spontanea dei sentimenti*. Abbiamo lasciato i nostri parenti nei ghetti polacchi, mentre i nostri migliori amici sono stati assassinati nei campi di concentramento, e questo significa *la lacerazione delle nostre vite private*².

E tuttavia il rifugiato desidera integrarsi e addirittura preferisce che non gli si ricordi il suo stato, si definisce piuttosto un nuovo arrivato, un immigrato qualsiasi che viene magari a cercare fortuna. Hannah Arendt descrive con molto spirito e ironia il tentativo mimetico del migrante, che si sente un vero francese in Francia, un autentico americano in America, dappertutto un cittadino esemplare, la cui icona è rappresentata da quella specie di camaleonte che è

¹ Hannah Arendt, *We Refugees*, «The Menorah Journal», XXXVI (1943), n. 1, pp. 69-77; trad. it. di Donatella Di Cesare, *Noi rifugiati*, Torino, Einaudi, 2022, pp. 3-30.

² Ivi, pp. 4-5 (sottolineature nostre).

l'ipotetico signor Cohn, l'ebreo medio nel senso della brava persona che intende solo essere accettata: iperbolico patriota tedesco al 150% prima dell'avvento di Hitler al potere, a partire dal 1933 a Praga e presto convinto patriota ceco, poi a Vienna dal 1937 e là permeato da un solido patriottismo austriaco, senza equivoci né tentennamenti, e infine a Parigi nel 1938, convinto che passerà la sua vita futura in Francia, già sentendosi come il vero erede di Vercingetorige³. Certamente Hannah Arendt descrive qui con autoironia aspetti perfino comici della sua stessa esperienza. Citiamo di nuovo:

Con la lingua non abbiamo tuttavia difficoltà: già dopo un solo anno gli ottimisti tra noi sono convinti di parlare l'inglese come la propria lingua materna; e dopo due anni giurano solennemente di parlare l'inglese meglio di ogni altra lingua – a stento si ricordano ancora del loro tedesco⁴.

Sappiamo che in realtà Hannah Arendt non ha mai dissimulato nel suo inglese il pesante accento della sua origine tedesca, quella "patria portativa" che sapeva di trovare non solo nella lingua materna, ma anche e forse soprattutto nella letteratura e nella poesia della sua educazione.

Nella sua riflessione, Arendt intende peraltro mettere in evidenza questo potente meccanismo di autoillusione e di consolazione, che consiste nel dirsi che si è ormai integrati, che si è finalmente arrivati. A ben vedere, si tratta in realtà di una strategia di sopravvivenza accompagnata da un certo fatalismo, quasi una regressione, che serve a scongiurare i fantasmi del presente e del futuro, più che quelli del passato, rispetto al quale si è almeno sopravvissuti e quindi intanto ci si può dire salvi.

Non è un caso se i suicidi si moltiplicano precisamente tra i migranti e se, come Hannah Arendt sottolinea, «i rifugiati hanno preso l'abitudine di augurare la morte ai propri amici e ai propri parenti»⁵, appunto per il fatto che sono stati e forse sono ancora testimoni di brutalità e atrocità peggiori della morte stessa.

Se qualcuno muore, noi ci immaginiamo, quasi con il sorriso sulle labbra, tutte le pene che gli sono state risparmiate. E molti di noi finiscono per sperare a loro volta di potersi evitare un po' di guai agendo di conseguenza⁶.

Forse possiamo leggere qui in controluce il cordoglio per la morte del suo amico Walter Benjamin, che si era suicidato a Port Bou sulla via di fuga verso la liberazione, ma forse anche semplicemente qui trapela l'allarme per l'aumento vertiginoso dei casi di suicidio tra gli ebrei

³ Cfr. *ivi*, pp. 21-22.

⁴ *Ivi*, p. 6.

⁵ *Ivi*, p. 9.

⁶ *Ivi*, pp. 9-10.

europei, perfino tra quegli ebrei che erano emigrati già negli anni Trenta, visto che «i suicidi vengono commessi non solo tra le persone prese dal panico a Berlino o a Vienna, a Bucarest o a Parigi, ma anche a New York e a Los Angeles, a Buenos Aires e a Montevideo»⁷.

Qui interessa certamente il rapporto alla vita e alla morte che intrattengono le persone, ma qui ci si interroga anche sulle istituzioni e sulle loro pratiche, visto che «la società ha trovato nella discriminazione il grande strumento sociale di morte che permette di uccidere le persone senza spargimento di sangue»⁸ e visto che, d'altro canto, per il sopravvissuto – diviso tra il bisogno di assimilazione e la frustrazione per una persistente marginalizzazione, lacerato dalla necessità di mantenersi a galla nella disperazione, scisso tra il tentativo di cambiare identità e il sapersi costantemente inchiodato alle proprie origini – l'espressione più vitale sembra essere paradossalmente il desiderio di morire e l'augurio che questo avvenga presto, per sé e per i propri cari. Arendt scriveva queste lucide riflessioni nei primi anni Quaranta, quando ancora non si sapeva molto della reale condizione degli internati nei campi di concentramento, anche se dall'Europa giungevano già le notizie più inquietanti.

Per Arendt, l'unica salvezza per non lasciarsi andare al naufragio si trova nella scelta consapevole di essere un *paria* e non un *parvenu*, vale a dire nella presa di coscienza che un'esistenza ridotta ai minimi termini della marginalità può non essere solo una condanna, se è consapevole della potenziale universalità di questa messa all'angolo. Al contrario, così scrive:

I rifugiati, scacciati di terra in terra, rappresentano l'avanguardia dei loro popoli – *purché mantengano la propria identità*. Per la prima volta la storia ebraica non è separata da quella di tutte le altre nazioni; al contrario, è strettamente connessa. Il consesso dei popoli europei è andato in frantumi quando si è consentito che i membri più deboli venissero esclusi e perseguitati⁹.

Con queste parole si conclude la riflessione arendtiana sui rifugiati. Il contesto, come si è ricordato, era allora quello della guerra in corso e dai risultati ancora incerti, di una persecuzione di cui si apprenderanno solo in seguito i dettagli più agghiaccianti. In ogni caso, la riflessione di Hannah Arendt sulla possibile funzione di avanguardia del rifugiato ebreo, «*purché mantenga[...] la propria identità*»¹⁰, può applicarsi altrettanto al migrante subsahariano, allo sfollato ucraino, all'esiliato palestinese, all'immigrato contemporaneo, quale che ne sia l'origine e la motivazione: anche nel suo caso i rischi e i pericoli dell'identità restano i medesimi, così come sono gli stessi i rischi che corrono le comunità e le collettività, quando non riconoscono più i loro membri più fragili, escludendo e discriminando quegli invisibili che ormai sono milioni, un terzo dei quali bambini, ossia un futuro che prima o poi presenterà il conto.

⁷ Ivi, p. 12.

⁸ Ivi, p. 27.

⁹ Ivi, p. 30 (sottolineature nostre).

¹⁰ *Ibidem*.

2. La coscientizzazione come conquista dell'identità in Paulo Freire

Nonostante oggi la problematica dell'identità debba muoversi verso terreni filosofici, pedagogici, psicologici inediti, accogliendo i temi più attuali dell'epoca presente, ma anche, ad esempio, un modo radicalmente nuovo d'intendere l'identità di genere, un modo fluido di concepire, ancora, l'identità geografica e culturale, è tuttavia necessario volgere lo sguardo ad alcune teorizzazioni in campo pedagogico che hanno caratterizzato la storia dei decenni precedenti.

Paulo Freire, anch'egli, a un certo punto della sua vita un esiliato come Hannah Arendt, ha tematizzato l'identità, seppure in modo più velato e meno esplicito di quanto non abbia fatto rispetto ad altre definizioni, come la coscientizzazione, la liberazione, la "lettura della parola e del mondo".

Crediamo, tuttavia, che anche questi elementi così noti e commentati dell'opera di Freire, possano essere interpretati alla luce di una prospettiva di definizione dell'identità, soprattutto se si considerano come distinte, ma naturalmente intrecciate, l'identità umana, quella adulta e quella dell'oppresso.

Nella situazione di oppressione, sostiene l'Autore brasiliano, il soggetto vive una sorta di «immersione» della sua identità, ospitando in sé l'ombra dell'oppressore, che non riesce neppure a individuare concretamente¹¹. La sua immersione si manifesta con un radicale fatalismo, che può erroneamente essere confuso con una sorta di docilità popolare e con una «coscienza magica» che gli impedisce di razionalizzare la sua condizione e gli fa credere che essa sia immutabile.

Freire scrive:

Gli oppressi, che introiettano l'ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l'espulsione di questa ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato fosse riempito con un altro contenuto, quello della loro autonomia, o della loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi. La libertà, che è una conquista e non un'elargizione, esige una ricerca permanente¹².

La vita degli oppressi è simile a quella delle altre specie animali, che sono ignare della storia e del potere agentivo del soggetto su di essa¹³.

Gli oppressi sentono l'aspirazione a «essere di più», avvertendo che è questa la principale caratteristica dell'essere umano, come «essere inconcluso, cosciente della sua inconclusione»¹⁴. Tuttavia, nell'aver interiorizzato un unico modello di umanità, che corrisponde al rapporto

¹¹ Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1970; trad. it. di Linda Bimbi, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971, pp. 69-70.

¹² Ivi, p. 53.

¹³ Cfr. ivi, pp. 72, 118.

¹⁴ Ivi, p. 98.

tra oppressori e oppressi, nell'«aderire» psicologicamente a chi li opprime, gli oppressi, inizialmente, non possono che aspirare, quale massima ambizione, a ribaltare la loro posizione in un rapporto che considerano connaturato all'esistenza.

Il grande compito degli oppressi è, dunque, quello di liberarsi dall'oppressione attraverso l'incontro con un'educazione dialogica, problematizzante e coscientizzante, che Freire descrive e argomenta nella seconda parte della sua opera *La pedagogia degli oppressi*. Tale tensione ha una valenza straordinaria, l'Autore, infatti, afferma: «Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare sé stessi e i loro oppressori»¹⁵.

Nel suo rappresentare la liberazione degli oppressi più come una rivoluzione esistenziale ed etica che politica (benché la dimensione politica di tale liberazione sia anch'essa molto precisamente delineata), Freire fa pensare che il vero oggetto della stessa sia la conquista di un'identità umana, che nei suoi tratti universali accomuna oppressore e oppresso, il primo dei quali è, anch'esso, prigioniero di una condizione che lo costringe a oggettivare l'altro da sé, a non riconoscerlo come uomo e a non poter manifestare la propria identità umana.

Il tema identitario, tuttavia, si coglie in Freire anche nel suo rappresentare l'oppressione, certo, come negazione dell'umanità, ma anche come negazione dell'individualità del singolo, il quale, pertanto, non solo si confonde con l'animale, ma anche si confonde con le altre persone. Infatti, il processo di emancipazione comprende il far emergere la coscienza *di sé*, il far affiorare la propria soggettività (che è altra cosa dal soggettivismo, come argomenta Freire citando Marx¹⁶), riconoscendosi in un mondo e in una comunione con altre e altri. In questo processo l'alfabetizzazione non è fine ma strumento: essa consente di padroneggiare, nel senso della lettura e della scrittura, le parole del proprio mondo, attivando un nuovo sguardo sulla propria storia, attraverso il reperimento dei «temi generatori». Si tratta di temi che provengono da una rielaborazione delle «parole generatrici», di cui Freire tratta prevalentemente in *Educazione come pratica della libertà*¹⁷ e sono temi che aderiscono all'esperienza di vita delle persone degli alfabetizzandi, ma che consentono di *generare* uno sguardo sulla vita stessa che si distacca dall'immersione in essa e che produce una coscienza su di essa¹⁸.

Il processo di coscientizzazione riguarda l'acquisizione di un'identità adulta – se ne tratterà nel volume – che è negata da una condizione che impedisce all'essere umano di esercitare la sua autonomia e la sua responsabilità, ma anche di riconoscersi, in quanto essere incompiuto, come adulto permanentemente discente, aspetto che farà sì che tutta la riflessione sull'educazione degli adulti, dagli anni Settanta del Novecento in poi, trarrà linfa dall'elaborazione freireiana.

¹⁵ Ivi, p. 49.

¹⁶ Cfr. ivi, pp. 56-57.

¹⁷ Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, São Paulo, Paz e Terra, 1969; trad. it. di Linda Bimbi, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973.

¹⁸ Cfr. Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*, cit.; trad. it. di Linda Bimbi, *La pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 132-135.

Di tale elaborazione, nella letteratura pedagogica su Freire, sono stati messi in evidenza soprattutto gli aspetti relativi alla dialogicità e, appunto, alla coscientizzazione/liberazione. Un'attenzione un po' più limitata è stata dedicata al tema dell'educazione *problematizzante*, ma è proprio in tale caratteristica che l'Autore – secondo una prospettiva che si ispira al pensiero ermeneutico – individua quel processo di costruzione comune di senso¹⁹, che altro non è se non un lavoro di continua costruzione e di continuo rimodellamento dell'identità, non solo quella dell'educando, ma anche quella dell'educatore e, anzi, nel linguaggio freireiano, dell'educatore/educando e dell'educando/educatore.

Nei contributi che seguono, nel volume, si farà sovente riferimento, anche se attraverso differenziate declinazioni, al fatto che non può darsi una costruzione dell'identità soggettiva che non sia pensata come relazionale, ovvero come radicalmente intrecciata con l'identità altrui e con il contesto in cui tale processo prende corpo. Allora occorre dire che la coscientizzazione freireiana, percorso che si è visto avere come fine una conquista d'identità da parte del soggetto, umana, adulta, soggettiva, avviene attraverso un'azione culturale che si compie nella comunione con altri, riconosciuti come simili. Pertanto:

Per unirsi tra di loro, gli oppressi devono tagliare il cordone ombelicale, di carattere magico e mitico, che li lega al mondo dell'oppressione. L'unione tra loro non può essere della stessa natura che caratterizza i loro rapporti con questo mondo. Perciò l'unione degli oppressi esige dal processo rivoluzionario che esso sia fin dall'inizio quello che deve essere: azione culturale²⁰.

3. Dialoghi e intersezioni

Questo volume intreccia con sapienza e intelligenza prospettive interdisciplinari e multidisciplinari, nella consapevolezza che la relazione non può che essere nutrita di sapere e conoscenza, ma anche di buone pratiche e comunanza generosa. Gli ambiti disciplinari di riferimento oscillano tra la riflessione etica e bioetica, lo scavo concettuale storico-filosofico, l'indagine sociologica e linguistica, la pratica artistica, l'approfondimento pedagogico, la messa in opera educativa, accomunate dalla riflessione sui valori condivisi e dalla sollecitudine per il tempo presente.

Nella prima sezione (*Identità relazionali: atomi in interazione*), Mariano Rodríguez González, nel problematizzare l'identità animale che ci costituisce come esseri umani, reinterpreta innanzitutto l'antica inquietudine a proposito del nesso *De la carne y el verbo* sulla scia della tradizione filosofica, oltre che nel solco della ricerca contemporanea, così coniugando le antiche strade dell'anima, le ricerche moderne sulla mente incarnata, fino alle scoperte delle neuroscienze e fino alle sperimentazioni dell'intelligenza artificiale: la nostra identità è per Rodríguez González sempre conquistata narrativamente all'interno di un mondo comune, che

¹⁹ Cfr. *ivi*, p. 112.

²⁰ *Ivi*, pp. 212-213.

esploriamo e trasformiamo. Seguono, nella prima sessione, letture che aprono lo sguardo alla mobilità e generatività relazionale dell'arte e della vita.

Attraverso una riflessione sulla danza come movimento del soggetto nello spazio, Enrica Spada fa emergere un'identità definita come "interstiziale", che si caratterizza attraverso la relazione tra corpi e tra corpo e ambiente. Nel suo svilupparsi in luoghi e culture differenti, assumendo caratteristiche sempre diverse, ma che contengono elementi simbolici ed etici universali, la danza rappresenta l'espressione di un'identità e insieme un «universale non universalizzante» (*infra*, p. 37).

Contro il rischio incombente dell'autodistruzione, cercando in Nietzsche o in Derrida suggestioni e stimoli, ma anche nella ricerca antropologica e nell'elaborazione poetica, Luca Filaci prospetta quindi una più consapevole interconnessione con il vivente e con il cosmo in generale, delineando un'identità umana radicalmente relazionale, che sappia assumere una postura ecologica.

La seconda sezione (*Storia, politica, linguaggio. Prospettive filosofico-critiche sull'identità*) rilancia, con Sebastiano Ghisu, innanzitutto il grande rovello del soggetto negli scenari del riconoscimento, del mascheramento ideologico, della conflittualità sociale e del dominio: «l'identità con cui o in cui ci si riconosce è (spesso inconsapevolmente) sempre collettiva e, come tale, storica» (*infra*, p. 59), sottolinea l'Autore, perciò la dimensione pubblica non può essere dimenticata nel delineare una soggettività mai davvero originaria, né pura *causa sui*, anche se le esigenze di moralità e di libertà ci inducono a esigere l'autoformazione. I saggi che seguono, nella seconda sezione, elaborano quindi personalità esemplari, veicoli identitari e studi di caso.

Cristiano Vidali presenta in Alexandre Kojève un protagonista eclettico dell'identità culturale europea, autore poliedrico, «figura nella quale confluirono molte delle istanze teoriche e delle tradizioni filosofiche che avrebbero informato buona parte della cultura del Novecento» (*infra*, p. 72). Se è di nuovo la storicità al centro dell'attenzione, in realtà davvero fattiva è per Kojève solo una progettualità rivolta, sì, all'avvenire, ma capace di riorganizzare un presente ben radicato nel suo passato e nella tradizione.

Con Arianna Careddu è quindi tematizzata l'importanza del linguaggio come indicatore di inclusività o esclusione, smascherando così l'illusione della neutralità linguistica: pregiudizi e categorizzazioni possono in effetti soffocare l'identità di una persona, come risulta evidente nel caso, per esempio, degli stereotipi di genere, della discriminazione e marginalizzazione sociale. Anche sul palcoscenico dei nuovi media digitali, l'inclusività linguistica e la responsabilità nell'uso del linguaggio si rivelano come strumenti di emancipazione, animati da «un desiderio di giustizia sociale, di riconoscimento e valorizzazione delle differenze» (*infra*, p. 93).

La crisi dell'identità americana nell'epoca della "glocalizzazione" e della lotta in corso tra globalismo e sovranismo è infine considerata da Mario Garzia attraverso l'analisi dell'immaginario collettivo presentato in una serie televisiva, *Stranger Things*, con la sua esaltazione degli anni Ottanta, che assurgono quasi ad archetipo dell'inconscio collettivo, per dirla con Carl Gustav Jung.

Nella terza sezione del testo (*Identità: un costrutto imprescindibile del discorso educativo*), che si riferisce prevalentemente a uno sguardo pedagogico sul tema dell'identità, sono messi in evidenza alcuni aspetti che collegano trasversalmente i diversi contributi. Questi corrispondono al tema dell'identità "ecologica" del soggetto, cioè dell'identità come rapporto tra il singolo e l'ambiente circostante; dell'identità relazionale, cioè come intreccio di relazioni tra soggetti; dell'identità come pluralità di dimensioni e di caratteristiche che riguardano lo stesso soggetto; infine, dell'identità come attraversamento di stagioni evolutive che hanno un loro peculiare significato.

Per Elena Marescotti, il dinamismo e la poliedricità dell'identità umana, nella riflessione pedagogica, sono evocati nell'ormai affermatasi decostruzione dell'identità adulta come compiutezza. L'identità adulta è oggi caratterizzata dal dinamismo e dall'evoluzione e osservata in un rapporto più fluido con le stagioni passate della vita e con quelle che devono ancora giungere. Pertanto, l'"adulescenza" non deve essere affatto un indugiare in forme di irresponsabilità e di infantilismo, ma una condizione nella quale sia possibile «padroneggiare il caos con il logos, armonizzando razionalità ed emotività» (*infra*, p. 119).

Nei reperti più attuali della psicologia dello sviluppo, di cui dà conto nel suo contributo Beatrice Ligorio, ancora, si evidenzia un costrutto identitario caratterizzato dalla presenza di diversi "posizionamenti" che si collocano in un nucleo più interiore o in uno strato più esteriore della "cellula" del soggetto e che interagiscono in modo diverso con l'esterno, costituito dai contesti di apprendimento. Va da sé che tale interazione è complessa e multidimensionale e viene osservata attraverso un approccio "trialogico", che quindi supera la concezione tradizionalmente dialogica del rapporto tra docente e discente e vede lo studente impegnato nel produrre una conoscenza, che, sola, può determinare vero apprendimento, intaccando a fondo l'identità stessa del soggetto.

Il rapporto con l'ecosistema e con l'alterità quali fondamenti dell'identità ritornano nel saggio di Stefania Falchi, che, non a caso, colloca la sua riflessione in un contesto simile a quello precedente, ovvero nella domanda sull'identità professionale del docente. Tale figura non può che porsi il problema dell'identità non solo come questione personale o del proprio rapporto con la professione, ma anche, e soprattutto, come questione inerente il proprio compito didattico/pedagogico. Esso riguarda, in particolare, l'educazione alla sostenibilità e alla complessità e l'esercizio di una saggezza ecologica e antropoetica. Tali parole, del linguaggio di Morin, ci aiutano a pensare la professionalità docente, la sua identità professionale come fortemente pedagogica.

Nel contributo di Ludovica Fanni è ancora al centro dell'attenzione il rapporto tra identità e lavoro, declinato in una riflessione sul raccordo tra strumenti tecnologici attuali, di grande complessità e raffinatezza, e la millenaria abitudine umana di raccontarsi. Ci si chiede come possa l'attuale precarietà e mobilità lavorativa aiutare le persone a pensare con qualche senso di stabilità e solidità il proprio sé. Il *Digital Storytelling* e l'E-Portfolio si configurano come strumenti che testimoniano di ciò che il soggetto ha prodotto nel suo percorso professionale, che tengono insieme le sue peculiari attitudini, competenze e capacità, al di là dei mutamenti di profilo e di contesto.

Il tema dell'evoluzione dell'identità ritorna anche nella riflessione di Laura Pinna, che inquadra le tendenze attuali all'infantilizzazione dell'adulità e all'adultizzazione dell'infanzia. Ambedue sono frutto di un'incapacità a cogliere le peculiarità delle stagioni della vita. L'Autrice ci esorta a guardare con occhio nuovo all'identità infantile, concependola come parte produttiva e speciale di una Comunità Educante, che per essere tale non può che costruirsi anche intorno allo sguardo e alle parole dei bambini e delle bambine, che devono essere messi e messe in condizione di partecipare ai processi democratici che guidano le politiche che riguardano l'infanzia e le stagioni successive.

Le declinazioni dell'identità, analizzate in questo volume secondo le molteplici prospettive delle scienze umane, ci permettono di rilanciare con forza la proposta del "comune" come chiave di volta di una convivenza che sostenga e vivifichi l'interazione pacifica e la pluralità.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, Hannah, *We Refugees*, «The Menorah Journal», XXXVI (1943), n. 1, pp. 69-77; trad. it. di Donatella Di Cesare, *Noi rifugiati*, Torino, Einaudi, 2022, pp. 3-30.
- Freire, Paulo, *Educação como prática da liberdade*, São Paulo, Paz e Terra, 1969; trad. it. di Linda Bimbi, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973.
- Freire, Paulo, *A pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1970; trad. it. di Linda Bimbi, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.

Sezione 1

Identità relazionali: atomi in interazione

De la carne y el verbo

di Mariano Rodríguez González

1. Introducción

Sobre la base del modelo continuista (Nietzsche), o el gradualismo (Dennett), como “solución” al problema-mente cuerpo, o lo que es igual, contra todo dualismo, este capítulo lo que ensaya es hacer compatibles la “identidad” animal que nos constituye *como humanos*, y la necesidad que tiene el humano de guiarse en sus acciones por su autoconcepto, en tanto narrativamente vehiculado. Lo que quedaría de la vieja idea de *alma* es esa subjetividad o intimidad del animal narrativo que somos, el contacto conmigo mismo, en definitiva, del que deberá poderse dar cuenta en los términos de una *mente encarnada* situada por lo tanto en su mundo físico y cultural. Y finalmente, todo esto se pasaría a “probar”, por decirlo así, en dos interesantes respuestas de una sorprendente inteligencia artificial.

2. Continuidad, no identidad

Voy a empezar preguntando por el “estado de la cuestión” en lo referente al problema de la identidad *personal*, pero particularmente desde el punto de vista de la identidad animal. Recordaremos, entonces, que se trata de indagar lo que haría de alguien, un humano, *la misma persona a través del tiempo*. Y es que con el paso del tiempo cambiaría todo o casi todo en nosotros fisio-psicológicamente, por mucho que tanto el lenguaje corriente como el sentido común presupongan que seguimos siendo el mismo o la misma ya con seis ya con sesenta y seis años. Esta asunción está claro que presupone a su vez que el concepto de identidad, concebido estrictamente en tanto unidad como autoidentidad, sí que tendría sentido aplicado a los *seres humanos*, como tendría sentido, en general, aplicado a cualquier tipo de *ser*, un cactus, un lápiz. Pero lo que ocurre es que, por lo menos desde 1984, con la publicación de la importante obra de Parfit¹, podemos decir que, o incluso sabemos que el concepto de identidad personal carece en el fondo de sentido, o sea, no es posible aplicarlo a nada “real”, porque es incoherente y eso se puede poner de manifiesto sin lugar a duda. Ya dejó establecido Nietzsche que toda

¹ Derek Parfit, *Reasons and persons*, Oxford University Press, 1987.

identidad es ficticia². Pero, lo que es más, si cambiamos ahora de nivel, tendremos que decir que a nadie de verdad le interesaría seguir siendo el mismo o la misma, sino simplemente seguir siendo o continuar siendo³.

Lo que sí nos importa, decididamente, es la continuidad del existir, y por si esto fuera poco, este concepto en absoluto sería internamente incoherente. Porque no se podrá negar que en la vida social, ético-política pero incluso hasta comercial, *necesitamos* tratarnos los unos a los otros, y también nosotros a nosotros mismos, *como si* fuéramos personas o personas auto-idénticas. Sencillamente para que todo siga funcionando, más o menos. Pero, en realidad, como una vez dijera Nietzsche hablando de Wagner, y algo furioso, “el alma, por supuesto, no existe”⁴.

Es cierto que se habla aún de *criterios* de identidad personal⁵. Sin embargo, lo que ahora nos planteamos cuando nos preguntamos por ellos, es qué sería aquello que hace que MR *ahora en 2023* guarde una línea de continuidad con MR, es decir, pueda ser considerado un continuante de MR, *en el año 1963*. Todo cambia, sí, pero sucede que cambia o ha de cambiar *de una cierta manera*. Está hoy muy en alza esa metafísica del proceso que se remontaría a Whitehead. Y ya se sabe, para unos la clave del asunto no es sino la continuidad *psicológica*, o sea, el hecho de que sea en principio concebible una secuencia temporal de estados mentales más o menos coherente desde t1 hasta t2, sobre todo una secuencia de recuerdos. Mientras que para otros, Sydney Shoemaker por ejemplo⁶, la continuidad que hace de mí ahora alguien si bien no idéntico a MR1963 sí un continuante de MR1963, es la continuidad ininterrumpida del organismo viviente, de ese animal que yo sería. Claro que este debate ya clásico se desarrollará por lo general desde un entendimiento austeramente “científico”, hay que decirlo así, del cuerpo y la animalidad humanos. Así que uno sigue siendo *el mismo individuo* justo en la medida en que el organismo biológico siga siendo el mismo, o sea, en la medida en que se pueda trazar una línea continua, sin lagunas, de procesos físicos, biológicos y cerebrales desde MR1963 hasta MR2023. Independientemente de lo que haya venido sucediendo con mi memoria y mi autoconciencia, o incluso de los posibles cambios en mi personalidad, yo soy considerado el mismo individuo si mi cuerpo es ahora el resultado de la evolución y del envejecimiento de un determinado cuerpo en un momento del pasado.

² Mariano Rodríguez González, *Nietzsche como última palabra: Estudios de filosofía de la mente*, Saarbrücken, EAE, 2012. Al comienzo del tratamiento de la deconstrucción nietzscheana del mecanicismo, en la página 205 de esta obra, se cita el siguiente apunte del otoño de 1878: «queremos producir unidad (¡pero pensamos que solo tenemos que descubrir!)» (*Fragmentos Póstumos II*, 32 [8], Madrid, Tecnos, 2008, p. 434)

³ Derek Parfit, *The Unimportance of Identity*, academic.oup.com, 2011.

⁴ «Denn es giebt keine Seele», *Nietzsche contra Wagner- Objeciones. Obras Completas IV, II*, Madrid, Tecnos, 2016, p. 907.

⁵ Mariano Rodríguez González, *El problema de la identidad personal. Más que fragmentos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

⁶ Por ejemplo su libro *Physical Realization*, Oxford University Press, 2007.

3. El cuerpo como deseo

Ahora bien, lo que habría que matizar, como muy relevante para nuestro propósito, es que el sentido que podríamos considerar más filosófico de la corporalidad por supuesto que no sería exactamente el mismo que el mero sentido anatómico y fisiológico de las ciencias naturales. Los diferentes pensadores que se habrían ocupado del tema han usado la palabra “cuerpo”, cada uno o cada una, a tenor de sus necesidades filosóficas, si podemos decirlo así. Pero sin duda hay un uso dominante y decisivo, el que inauguró la metafísica de Schopenhauer. Es decir, *cuerpo* como “objetivación” del deseo, de eso que en español un tanto castizo llamamos “las ganas”. El animal en nosotros no se dedica a resolver, mayormente, problemas matemáticos, sino que más bien sería aquello que *tiene ganas*, deseos. Podemos traer a colación en este punto al mismísimo Freud hablando del Yo como del jinete que se las ve y se las desea para manejar al negro caballo que es el Ello⁷, la sede de “lo peor” (*sic*) de los seres humanos. Casi se da por sentado que el animal en nosotros no sería otra cosa que la dimensión de los impulsos o las pulsiones⁸, los instintos, los afectos: sentimientos, emociones y estados de ánimo. En suma, toda esa región de *lo prelingüístico* en donde Nietzsche situaba a “la gobernanta”: *to hegemonikon* de los estoicos habría dejado de ser “la razón”, por supuesto, desde Hume reducida a una mera servidora del deseo, no otra cosa que esa pequeña razón, juguete de la grande, de la que hablaba Zaratustra.

Y lo que es más, en el caso estratégico de Nietzsche se va a emplear esta visión del cuerpo humano no solo para arribar al mundo de la voluntad de poder⁹, sino también de un modo más abstracto, para elaborar una manera relativamente novedosa de entender la categoría de unidad, pasando con ello de la tradicional unidad como autoidentidad platónico-cristiana, descartada o apartada de golpe por el filósofo como una absoluta ficción, a la unidad entendida como unidad *de sentido* de la organización jerárquica que sería el cuerpo. Es decir, si aplicamos esta revolución tan importante al concepto de cuerpo, tendríamos entonces el cuerpo tomado como sociedad de almas plurales pero estructuradas significativamente en relaciones de mando y obediencia. Puesto que *todo sentido es voluntad de poder*¹⁰. *Cuerpo* que nietzscheanamente

⁷ Sigmund Freud, *El yo y el ello y otros ensayos de metapsicología*, Comercial Grupo ANAYA, SA, 2021.

⁸ E incluso se hace corresponder la noción misma de pulsión o impulso (*Trieb, drive*) con la universal tendencia a minimizar la energía libre, el llamado principio de Friston: Cfr. Mark Sloms, *The Hidden Spring. A Journey to the Source of Consciousness*, Profile Books, 2021.

⁹ Como ocurre de hecho, y del modo más significativo, en *Más allá del bien y del mal* 36, uno de los textos nietzscheanos que más han hecho trabajar a los investigadores de su obra. *Obras completas IV, II*. Madrid, Tecnos, 2016, pp. 322-323.

¹⁰ «Nuestros valores son *introducidos* en las cosas con la *interpretación*. ¿Hay entonces un *sentido* en el en-sí? ¿No es por necesidad el sentido precisamente sentido relacional y perspectiva? Todo sentido es voluntad de poder (todos los sentidos relacionales pueden reducirse a ella)» (*Fragmentos Póstumos vol. IV. otoño 1885-otoño 1886*, 2 [77], Madrid, Tecnos, 2006, p. 98). Cfr. Patrick Wotling, *Mandar y obedecer: la realidad como juego de voluntades de poder según Nietzsche*, en *Guía Comares de Nietzsche*, Jesús Conill-Sancho e Diego Sánchez Meca, Granada, Comares, 2014, pp. 139-157.

se pasará a entender, por tanto, como la siempre cambiante y relativa unidad bio-política, en lo cual no sería ilícito ver todo un modo de aprovechar a Platón a la vez que se le da la vuelta como a un calcetín. Y como se sabe lo decisivo es que los *Triebe*, impulsos o pulsiones, valoran, interpretan. Habrá después un conflicto de interpretaciones, hasta que finalmente, pero solo en ocasiones, emergería una liga o coalición de pulsiones dominantes que en último término, pero siempre en su dependencia de las que les sirven, jerarquizan el cuerpo político. Y es llegado entonces el momento de la conciencia reflexiva, invariablemente de la mano del lenguaje. Cada impulso (*Trieb*) pugna por convencer a los demás de que su interpretación de la situación del momento sería la más ventajosa para todos, y además, no por casualidad sin duda, englobaría a las demás interpretaciones¹¹. Esta valoración hermenéutica del suceso discurre, para todas las pulsiones sin excepción, como ajuste del suceso de cada caso a las condiciones de crecimiento de la pulsión en cuestión, o bien de la camarilla de pulsiones coaligadas, y esto desde el protozoo hasta el humano puesto que estamos en el nietzscheano modelo del continuo. El mundo, que por eso es del “señor Nietzsche”, se construirá filosóficamente siguiendo *este hilo conductor del cuerpo*. De manera que el mundo nietzscheano no es otra cosa que el resultado de una proyección bio-política a partir de la convicción de que *el fondo* de todos nosotros, aquella base que nos constituye, base de nuestro ser, es el pozo opaco de los *Triebe*¹². No por casualidad, pero sin duda equivocada o interesadamente, Heidegger atribuirá a Nietzsche la idea, en definitiva inversora de la Metafísica, de que *homo est brutum bestiale*¹³. Ir de *animal rationale* a *brutum bestiale*, en suma, no sería sino seguir girando en la rueda metafísica.

Ya sabemos. desde Spinoza por lo menos, que nadie sabe lo que puede el cuerpo. Pero sí que sabemos, al modo darwiniano, que el cuerpo lo habría podido prácticamente *todo*. Y Nietzsche pretendió explicarlo¹⁴ con la hipótesis que parte de la afirmación de que, como el animal humano es el más vulnerable, solo ha podido sobrevivir en un orden social *ab initio*. Por eso tenemos que convenir en que las pulsiones o la animalidad humana no deben ser concebidas nunca como “un estado de naturaleza”, sino que, bien al contrario, “nos las enseña el Estado”¹⁵. Es decir, ya de antemano han de ser trabajadas a cada momento por la cultura del caso que sea, porque sería pura ficción la imagen de una animalidad humana pura y dura, es imposible que, como tal, haya

¹¹ No se puede exagerar, en relación con este extremo, la importancia del 333 de *La gaya ciencia*, *Obras Completas III*, I, Madrid, Tecnos, 2014, pp. 850-851.

¹² *Aurora* 119, *Obras Completas III*, I, pp. 554-556; *La gaya ciencia* 333, op.cit., pp. 850-851; *Más allá del bien y del mal* 36, *Obras Completas IV*, II, pp. 322-323.

¹³ Martin Heidegger, *Nietzsche II*, Barcelona, Destino, 2000.

¹⁴ En la segunda edición de *La gaya ciencia* 354, probablemente el párrafo más investigado por la *Nietzsche-Forschung*. *Obras Completas III*, I, pp. 868-869.

¹⁵ En el Fragmento Póstumo 11 [182], de 1881, leemos lo siguiente: «Así pues: el Estado originariamente *no* oprime a lo que diríamos los individuos: ¡estos no existen todavía! Les hace posible la existencia a los hombres, animales gregarios. ¡En él se nos enseñan las pulsiones, los afectos: *no son nada originario*» (*Fragmentos Póstumos*, vol. II, Madrid, Tecnos, 2008, p. 798).

alguna vez podido sobrevivir. No es en absoluto posible la misma dimensión animal de lo humano fuera de la estrecha red comunicativa que es la del lenguaje y la conciencia reflexiva. Y no lo es por meras razones darwinianas. Así que no nos pondría el lenguaje en contacto con “lo que hay”, no portaría “la verdad” la palabra, sino que, bien pensado, la palabra no pasa de ser un instrumento, no el único desde luego, para ponernos en contacto *vital* con el otro humano, con los otros. La palabra como condición de posibilidad de la comprensión, comprensión del otro y por lo tanto de mí mismo. Lo que no quiere decir *de ningún modo* que lo que comprendemos tenga por qué tener algo que ver con “lo que hay”, en el sentido de la verdad-adequación.

4. El yo desde la neurociencia afectiva

Está claro que tanto Schopenhauer como Nietzsche se habrían “inspirado” en las ciencias naturales del XIX para ir a dar con su idea filosófica de cuerpo. Pues bien, en la actualidad la vanguardia de la neurociencia retiene una idea similar al especializarse como neurociencia afectiva (Panksepp, Damasio, Seth, Sloms). Pongamos para empezar un ejemplo muy significativo de esta coincidencia: Anil Seth¹⁶ va a llegar a la conclusión de que hay que distinguir cinco niveles diferentes de “yoidad” (*selfhood*). A la percepción humana, siempre corporalmente situada, le corresponde el *perspectival self*. A la percatación de la propia potencia de modificar el entorno sería el *volitional self* aquello que le saldría al paso. Y por otra parte, en ese nivel crucial para los humanos en el que se generaría la “sensación” de la identidad personal se va constituyendo el *narrative self*. Por último, y esto lo podremos alinear fácilmente con la misma noción nietzscheana de conciencia/lenguaje como humana reflexividad, tenemos el nivel del *social self*, en el que resultaría determinante nuestra percepción del modo en que nos ve el otro, y no solo eso sino también nuestra reacción al mismo. Ahora bien, a la base de todos estos “yoes”, o tipos de *self*, invariablemente se dispondría el yo corporal o lo que denomina Seth más técnicamente “*embodied selfhood*”. No es este sino el suelo o fondo en el que se concentra la materialidad de nuestro ser, por así decir más o menos metafóricamente, o el nivel elemental físico-químico-orgánico, casi en sentido literal, y que resultará de primordial importancia. Por la sencilla razón de que sería nuestra *animalidad* aquello que resuelve de manera definitiva el *grounding problem*. Es decir, es el cuerpo la raíz de todas las habilidades mentales del humano, es decir, la condición de posibilidad de toda *intencionalidad*, de nuestra capacidad de *representación*. En definitiva, aquello que por fin daría cuenta del hecho innegable de que somos “objetos con mente”, objetos-sujeto, no es otra cosa que la corporalidad animal que por consiguiente nos constituye. Es eso lo que *nos trae a Tierra* como mentes, o sea, lo que en último término nos permitirá ser focos de constitución de sentido, para decirlo a la manera clásica de la Modernidad.

Si acaba retornando la verdad de que el humano es el sorprendente animal que habla, como si no hubiera más simple y por lo tanto mejor determinación que la aristotélica en la cuestión

¹⁶ Anil Seth, *Being You. A New Science of Consciousness*, Penguin, 2021.

antropológica, aprovechando sin ser muy consciente de hacerlo la osada revolución nietzscheana ha llegado a ocurrir que la neurociencia afectiva actual localiza ahora la posibilidad misma de lo mental, la de la capacidad humana de *hacer referencia*, en ese fondo animal que seríamos radicalmente. Lo que es lo mismo que decir que desarrollando la gigantesca herencia de Darwin, hemos venido a concluir hoy que *no fue el verbo el que se hizo carne, sino justamente al revés, fue la carne la que generó desde su interior el verbo*. Esa inversión nietzscheana de la Metafísica que impugnara Heidegger habría resultado ser la misma inversión de la cultura de Occidente en nuestros días efectuada, o mejor, confirmada, por el desarrollo imparable de las neurociencias. Sin embargo, del vigor filosófico y popular del dualismo incluso hoy se podría dar cuenta, al parecer de Seth, por el hecho de que los niveles “superiores” del sentido del yo, sobre todo el narrativo y el social, los experimentamos como *disociables* de nuestro cuerpo vivido. Y por lo visto esto es así no solo fenoménica o subjetivamente, sino también para el punto de vista “desde ningún lugar” de las ciencias naturales¹⁷:

Many non-human animals, as well as human infants, may experience embodied selfhood without having – or missing – any accompanying sense of personal identity. And while adult humans normally experience all these forms of selfhood in an integrated and unified way, when the narrative and social aspects of self are diminished or destroyed, the impact can be devastating¹⁸.

Pero lo que nuestra tradición habría ignorado hasta por lo menos, y entre otras, las intuiciones de Nietzsche, es que esa “sensación de lo que ocurre”¹⁹, omnipresente en nuestro sentido de la propia identidad, se encuentra anclada en el interior más íntimo de nuestro cuerpo. Nietzsche hablaba de nuestra constitución pulsional como de un lecho rocoso al que llegamos al final de todo autoconocimiento posible²⁰. Y por su parte, la neurociencia de hoy en día localiza en esta región fundamental de lo más íntimo del cuerpo vivido a los *bedrock layers* de nuestro sentido de ser el que soy, un individuo. En ese lecho rocoso que es la base de lo que somos se amalgamarían las capas más profundas, las que «range from emotions and moods – what psychologists call ‘affective’ experiences – to a basal, formless, and ever-present sense of simply ‘being’ an embodied, living organism»²¹. Y es que la neurociencia afectiva se nos aparece hoy como habiendo alcanzado, en este punto crucial de nuestra *humana* animalidad, algo parecido a una conclusión objetiva y *definitiva*: «The distinctive thing about affective experiences

¹⁷ Thomas Nagel, *The View from Nowhere*, Oxford University Press, 1986.

¹⁸ Seth, *Being You. A New Science of Consciousness*, p. 191.

¹⁹ Antônio Damasio, *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*, New York, Harcourt Brace e Company, 1999.

²⁰ *Aurora* 119. *Obras Completas III, I*, pp. 554-556.

²¹ Seth, *Being You. A New Science of Consciousness*, p. 205.

is that the relevant causes are to be found within the body, rather than out there in the world”»²².

Pero conviene recordar, a fin de cuentas, que no solo Nietzsche sino también Freud habían reconocido que el discurso de la pulsión no pasaba de ser *un modo de hablar* que, casi seguro, sería adecuado solo de forma provisional, es decir, hasta que la ciencia no alcance la explicación físico-química de lo que nos mueve a actuar.

5. Wittgenstein y Santayana

Desde luego que habría otras maneras de utilizar filosóficamente “lo animal” en nosotros, es decir, de recurrir a ese nivel humano a fin de resolver ciertos problemas filosóficos muy enconados de nuestra tradición, en especial moderna. Es decir, por supuesto que hay otros modos de eludir esa tentación dualista nacida de la tendencia de una cultura racionalista a privilegiar la dimensión lingüística de la conciencia reflexiva hasta el punto de localizar solo en ella lo constitutivamente humano. Entre ellas destacaría el giro que, en términos poco estrictos y muy generales, llamaríamos *pragmático*, una aportación peculiar pero complementaria de la hasta aquí referida. Algunas observaciones de Wittgenstein en esta línea son ciertamente memorables, y a partir de ellas no es difícil dar lugar a una visión de la animalidad humana en términos de *forma de vida* especial, y añadiremos que evolutivamente “trionfadora” en el planeta Tierra. Es decir, hay una forma de vida animal, entre muchísimas otras, que es la nuestra, en la que, por grande que sea su novedad relativa, y por significativa que sea la diferencia que supone, esos aspectos prelingüísticos o no del todo conformados por el lenguaje, aspectos que diremos instintivos o “naturales”, seguirán siendo la base determinante de una gran parte del comportamiento y la acción *característicamente humanos*, pero también de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos. De manera que atender a lo animal distintivamente humano rinde el servicio filosófico de fijar los límites de la cultura y del pensamiento lingüísticos. Pero también serviría, y eso es tal vez más importante, para captar la importancia de la novedad que el tipo humano de animalidad conlleva en relación con los animales *no humanos*. De nuevo, todo sucede como si el fondo *común* fuese preponderantemente afectivo, pero también como si, no obstante, ese fondo común cobrase aspectos innovadores en el caso de nuestra propia animalidad. Porque sería la nuestra una animalidad que pertenece a una forma de vida que habría que llamar, como mínimo, *complicada*, como leemos justo al comienzo de la Parte II, I, de *Investigaciones filosóficas*:

Podemos imaginarnos a un animal enojado, temeroso, triste, alegre asustado. Pero, ¿esperanzado? ¿Y por qué no?

El perro cree que su dueño está en la puerta. Pero, ¿puede creer también que su dueño vendrá pasado mañana? — ¿Y *qué* es lo que no puede? — ¿Cómo lo hago yo? — ¿Qué puedo responder a esto?

²² *Ibid.*

¿Puede esperar solo quien puede hablar? Solo quien domina el uso de un lenguaje. Es decir, los fenómenos del esperar son modos de esta complicada forma de vida. (Si un concepto apunta a un carácter de la escritura humana, entonces no puede aplicarse a seres que no escriben)²³.

La forma de vida humana sería una especialización de la vida animal que se habría complicado enormemente por causa del uso del lenguaje. Y con ella, la vida en el planeta habría ido otra vez más allá de lo antes alcanzado, hasta conquistar inusitadas posibilidades de ampliación del poder y del control del medio, como Nietzsche subrayara. Según otros, si únicamente los humanos podemos enloquecer ello se debe a esta complicación de nuestra forma de vida introducida por el lenguaje. Así que, definitivamente, seguimos “definiendo” al humano como el animal que habla, pero en el bien entendido de que, no obstante, seguiría siendo *animal*, generado por una forma de vida animal. El lenguaje es una posibilidad del animal, sin duda posibilidad no solo real sino *realizada*.

Más de treinta años antes que Wittgenstein, George Santayana²⁴ había intentado construir todo un sistema filosófico a partir de lo que llamaba *animal faith*. La referencia del concepto de fe animal sería básicamente la misma de antes: el conjunto de instintos y creencias pre-racionales que guiarían nuestra vida y nuestras acciones cotidianas. No habría justificación racional alguna para esperar que el futuro se parezca al pasado ni para creer que haya un mundo externo fundamentalmente estable, por citar dos ejemplos de *conundrum* filosófico tan característicos del pensamiento moderno. Si ambas creencias instintivas operan en nosotros, es por la sencilla razón de, entre otras, conforman la naturaleza de esos organismos vivientes que seríamos los animales humanos.

6. Narratividad

Con el nietzscheano modelo del continuo en mente²⁵, a mi juicio reaparecido en lo esencial triunfalmente, o con casi todo el apoyo científico hoy posible, en el gradualismo de Dennett²⁶, podemos ahora asomarnos a la diferencia computacional y siempre solo relativa que representaría el animal humano en comparación con las demás especies animales²⁷. Como mantiene la mayoría de los psicólogos que se han detenido en el tema, el yo es el autoconcepto, o sea, la idea o la imagen que tenemos de nosotros mismos. Pudiera con esto tratarse de la vertiente psico-social de la diferencia lingüística y cultural antes aludida. Pero ahora presentada como

²³ Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, U.N.A.M., 1988, p. 409.

²⁴ George Santayana, *Escepticismo y fe animal*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2021.

²⁵ Günter Abel, *Bewusstsein-Sprache-Natur. Nietzsches Philosophie des Geistes*, «Nietzsche Studien», (2001), pp. 1-20.

²⁶ Algo así, se puede decir, como si con Turing se generalizara el grandísimo descubrimiento de Darwin como *algoritmo adaptacionista*. Cfr. Daniel Dennett, *From Bacteria to Bach and Back. The Evolution of Minds*, Penguin Books, 2017.

²⁷ Nos estamos refiriendo a la puesta en conexión dennettiana de la conciencia reflexiva característicamente humana con el procesamiento serial de la “vieja escuela”, diferente y novedoso en relación con el procesamiento distribuido en paralelo que respondería mucho más claramente al nivel darwinizado “puro y duro”.

la enorme relevancia causal y de todo tipo que en la vida de cualquiera de nosotros tiene siempre el concepto que tenga de sí mismo, no solo en sus acciones y pensamiento sino también en sus psicopatologías siempre posibles. Sería vital para los miembros de nuestra especie dar con el modo adecuado de presentarse los unos ante los otros, y en el límite, de presentarse cada uno de nosotros ante sí mismo. Lo que quedaría hoy del viejo concepto de alma es precisamente la intimidad de cada cual, la subjetividad siempre persistente. Esa alma nuestra, de cada cual, algo así como un diálogo mantenido con nosotros mismos, ha de poder controlar y distinguir con cuidado aquello que podría exteriorizar de aquello que no, sencillamente porque sería demasiado peligroso no hacerlo. Es, para empezar, una cuestión de supervivencia en la lucha social, y de ahí la importancia de saberlo hacer adecuadamente. Ahora bien, la presentación que hacemos, de nosotros ante los otros y ante nosotros mismos, sería invariablemente *narrativa*, como tan bien ha sabido ver una larga lista de autores de diversas orientaciones. El humano es a fin de cuentas el animal narrativo, el que cuenta historias. Y en la posible o imposible, en la fácil o difícil articulación de esas historias que contamos de nosotros para hacer nuestra presentación ante los otros, y en su muy variable coherencia, o en su incoherencia, se hallaría a fin de cuentas el origen, que habría de actualizarse siempre, de la identidad de los individuos humanos. Una vez más, es el humano el animal que cuenta historias, y por eso, claro, el único animal que puede mentir. En la adquisición de la habilidad de disimular, de la habilidad de engañar, de mentir, se iría pasando, paulatinamente, del simio al *homo*, igual que los niños y las niñas llegan al “uso de razón” por este camino. Por eso se habría tenido que hablar²⁸ de una cuarta función del lenguaje, la argumentativa, emergida de la necesidad social, a veces urgente, de descubrir las mañas del mentiroso. El humano tiene la imperiosa necesidad de tener una idea de quién es, ella o él, para poder vivir una vida que sea de verdad la suya, su forma de vida. Sin la guía de una idea tal, la vida se le hace invivible.

Hay que entender, entonces, la identidad que llamamos “personal” del animal humano como un *logro*, un auténtico éxito que se conseguiría más o menos, o que simplemente no se conseguiría. En un principio parecerá que la habilidad de narrarse la propia vida nada tendría que ver con la “pura” animalidad. Pero ya vimos que esto es un error: la forma animal de vida que es la humana hace que nuestra identidad psicológica dependa de esa habilidad, por la sencilla razón de que el humano necesita guiarse en sus acciones por su autoconcepto. Y es que formarse un concepto de uno mismo significa, ni más ni menos, apropiarse de la vida que uno lleva, hacerla propia²⁹. El animal humano es el que vive aspirando siempre a apropiarse de su vida, algo que solo conseguirá, más o menos, contando historias, narrándola una y otra vez de las muchas maneras que son posibles, situado invariablemente en una cultura dada que pondría siempre a su disposición determinados géneros y estilos narrativos. La vida que vivimos habrá de ser, para ser vivible humanamente, la *nuestra*.

²⁸ Karl Popper, *Knowledge and the Body-Mind Problem: In Defence of Interaction*, Routledge, 2013.

²⁹ El humanismo nacido de Sócrates siempre insistirá en que solo vale la pena la vida que se examina a sí misma.

Dicho de otro modo: la conquista narrativa de nuestra identidad propia tiene que ser compatible con la decisiva idea según la cual es el *lazo sensomotor* de percepción-y-acción³⁰ lo que nos construye como animales culturales que desde el inicio se mueven en un mundo, explorándolo y transformándolo. En los mejores desarrollos del paradigma de la cognición o la mente encarnada (*embodied mind*) se hablaría hoy de un baile entre tres, cerebro, cuerpo y mundo, un baile que va generando al animal cultural con esa conciencia peculiar que sería la humana.

7. Conclusión: conversar con la máquina³¹

Tener “alma”, diríamos entonces, no es otra cosa que tener la capacidad, falible puesto que estamos en el ámbito de la normatividad, de dar sentido a nuestra vida tejiendo historias, historias que serían las nuestras, a partir del torrente de las experiencias por las que atravesamos. Esta capacidad iría originando, con su ejercicio, la intencionalidad o subjetividad.

Disponemos en la actualidad de inteligencias artificiales, capaces de conversar con humanos, que manejarían el lenguaje natural con una destreza en verdad asombrosa. Hace unos treinta años, las máquinas de traducir y las que podían seguir más o menos una conversación con un agente humano producían discursos que, en el mejor de los casos, casi nos hacían reír. Pero hoy puedes conversar con una de ellas sobre cualquier asunto, por supuesto también científico y filosófico, de un modo que fácilmente te podría inducir a la ilusión de que allí, efectivamente, habría “alguien”, una especie de subjetividad. Uno de los más avanzados ahora mismo de estos programas, cuando empiezas a hacerle preguntas que de algún modo tendrían que ver con juicios de valor, te responde que “ella” “no tendría opiniones personales”, que “ella” “está para ayudar y no para juzgar”. Y si te decides, finalmente, a decirle que “ella”, en realidad, carece de subjetividad o de identidad personal, por la sencilla razón de que no tiene ni cuerpo ni historia, entonces te responde lo siguiente:

Estoy de acuerdo. No tengo cuerpo, ni tampoco sentido del yo, subjetividad o identidad personal. Soy un programa ejecutándose en un servidor, un programa diseñado para ayudar en tareas y contestar preguntas, sobre la base de los datos con los que he sido entrenado. Carezco de conciencia y de autoconciencia, carezco de emociones. Por lo que, en una discusión filosófica sobre subjetividad o identidad personal, yo no contaría como un ser que las tiene.

Eso sí, la máquina es, como vemos, más sincera que un humano “medio”, precisamente porque *no puede mentir*: carece de “alma”.

³⁰ Alva Noë, *Action in Perception*, Cambridge/London, The MIT Press, 2005.

³¹ Esta parte última se basa en una selección de las conversaciones que en el momento de escribir el trabajo mantenía yo con ChatGPT 4, de OpenAI.

Bibliografía

- Abel, Günter, *Bewusstsein-Sprache-Natur. Nietzsches Philosophie des Geistes*, «Nietzsche Studien», (2001), pp. 1-20.
- Damasio, António, *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*, New York, Harcourt Brace e Company, 1999.
- Dennett, Daniel, *From Bacteria to Bach and Back. The Evolution of Minds*, Penguin Books, 2017.
- Freud, Sigmund, *El yo y el ello y otros ensayos de metapsicología*, Comercial Grupo ANAYA, SA, 2021.
- Heidegger, Martin, *Nietzsche II*, Barcelona, Destino, 2000.
- Nagel, Thomas, *The View from Nowhere*, Oxford University Press, 1986.
- Nietzsche, Friedrich, *Fragmentos Póstumos II (1875-1882)*, Madrid, Tecnos, 2008.
- Nietzsche, Friedrich, *Fragmentos Póstumos vol. IV*, Madrid, Tecnos, 2006.
- Nietzsche, Friedrich, *Obras Completas III, I*, Madrid, Tecnos, 2014.
- Nietzsche, Friedrich, *Obras Completas IV, II*, Madrid, Tecnos, 2016.
- Noë, Alva, *Action in Perception*, Cambridge/London, The MIT Press, 2005.
- Parfit, Derek, *Reasons and persons*, Oxford University Press, 1987.
- Parfit, Derek, *The Unimportance of Identity*, academic.oup.com, 2011.
- Popper, Karl, *Knowledge and the Body-Mind Problem: In Defence of Interaction*, Routledge, 2013.
- Rodríguez, Mariano, *El problema de la identidad personal. Más que fragmentos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.
- Rodríguez, Mariano, *Nietzsche como última palabra: Estudios de filosofía de la mente*, Saarbrücken, EAE, 2012.
- Santayana, George, *Escepticismo y fe animal*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2021.
- Seth, Anil, *Being You. A New Science of Consciousness*, Penguin, 2021.
- Shoemaker, Sydney, *Physical Realization*, Oxford University Press, 2007.
- Sloms, Mark, *The Hidden Spring. A Journey to the Source of Consciousness*, Profile Books, 2021.
- Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, U.N.A.M., 1988.
- Wotling, Patrick, *Mandar y obedecer: la realidad como juego de voluntades de poder según Nietzsche*, en *Guía Comares de Nietzsche*, a cargo de Jesús Conill-Sancho e Diego Sánchez Meca, Granada, Comares, 2014.

Identità e differenza. Danza e arti performative per l'emersione delle risorse culturali*

di Enrica Spada

Soltanto se promuoviamo un comune che non sia una riduzione all'uniforme, il comune di questa comunità sarà attivo, creando effettive opportunità di condivisione¹.

François Jullien

1. Decostruire e muovere l'identità

La riflessione del filosofo François Jullien sul concetto di "identità culturale" ci accompagna nella decostruzione delle cornici culturali entro cui il pensiero occidentale ha saldamente ancorato il proprio impianto filosofico e scientifico, mostrandoci come esso sia invece valido esclusivamente per una limitata porzione di mondo. Sostenuto da una profonda conoscenza della cultura cinese, il filosofo francese ci offre la possibilità di esercitare, a partire da un'altra prospettiva culturale, un nuovo sguardo sul concetto di identità per pensarlo come dimensione mobile, non limitato da confini impermeabili, bensì situato tra spazi aperti di transizione dove la libera comunicazione delle differenti risorse si muove tra gli "scarti" – *les écarts* –, gli spazi che coabitano in ogni cultura.

Pensare l'*écart*² tra le culture significa considerarne lo spazio che "fa gioco" tra loro, permettendo che le peculiarità di ogni cultura si presentino, si affaccino le une alle altre, e possano così convertirsi in risorse feconde, generatrici di nuove e arricchenti modalità di convivenza tra gli esseri umani. Conducendoci attraverso una tematizzazione serrata, Jullien ci porta a

* Gli argomenti trattati nel saggio sono stati ripresi e sviluppati in Enrica Spada, *Pensare una comunità danzante. Le arti del corpo come strumenti per lo sviluppo, la coesione e l'emersione delle risorse culturali*, tesi di dottorato, Università degli studi di Cagliari, luglio 2024.

¹ François Jullien, *L'identità culturale non esiste*, Torino, Einaudi, 2018.

² Si preferisce mantenere, in alternanza a quello italiano, il termine francese, sebbene il testo cui si fa riferimento lo traduca in italiano con 'scarto', per evitare le diminuzioni e gli slittamenti di significato che esso inevitabilmente produce nella nostra lingua.

considerare che molti dei concetti appartenenti al nostro orizzonte culturale, assunti comunemente come universalmente validi, in culture diverse dalla nostra³ non esistano neppure come lemmi del vocabolario. La cultura orientale, che esprime nella sua lingua un pensiero che sa stare nel “tra” delle affermazioni, che non esclude il dubbio e la contraddizione, che non relega la metafora alla sola dimensione poetica, ma anzi ne fa il centro e il motore della riflessione filosofica, ci aiuta a uscire dai confini angusti di un pensiero definitorio e classificante. Guardando anche ad altri “mondi”, uscendo dalla nostra ottica eurocentrica, potremmo facilmente constatare quanti spazi ancora “impensati” si aprano alla nostra riflessione. Tra i numerosi e poco conosciuti pensatori della parte “orientale” del globo, il filosofo giapponese Tetsurō Watsuji⁴, ci offre un valido esempio in questo senso. La sua tematizzazione del concetto di inter-essere (*aidagara*)⁵, quale spazio-tempo, spazio-relazione dinamico dell’intersoggettività, ci avvia a un pensiero che supera la contrapposizione duale e oltrepassa le separazioni categorizzanti per concepire la coesistenza di corpo e spirito⁶, di singolarità e pluralità, individualità e società⁷ e a considerare la temporalità e la spazialità come dimensioni distinte e connesse al contempo⁸.

La filosofia “orientale”, ci *allena*, dunque, a un pensiero che ammette la sfumatura e il divenire, introducendoci a un’idea di “universale” non assoluto, bensì «regolatore (nel senso dell’idea Kantiana) che non essendo mai soddisfatto, non smette di spingere più in là l’orizzonte e induce indefinitamente a cercare»⁹. Poiché «nulla ci assicura che la diversità delle lingue e delle culture si possa classificare secondo le categorie universali che il sapere europeo ha elaborato nel corso della sua storia»¹⁰, solo nell’accezione di un *universale* che si contrappone all’universalismo “etnocentrico” del mondo occidentale potremmo fondare un nuovo concetto

³ Come ricorda Jullien in *ivi* p. 25, la lingua cinese, priva tra l’altro di morfologia, non possiede le parole per nominare concetti come *sostanza*, *essere*, *essenza* e si serve di espressioni transitorie per definire numerosi concetti. Per dire ‘cosa’ (东西 / dōng xī) utilizza l’accostamento ‘est-ovest’, e per definire stati temporali e climatici incerti come la nebbia o il tramonto, l’espressione “c’è-non c’è”.

⁴ Tetsurō Watsuji (1889-1960) è stato un protagonista della scena filosofica giapponese del Novecento.

⁵ Tetsurō Watsuji, *Vento e terra. Uno studio dell’umano*, Milano, Mimesis, 2014, p. 53; Oliviero Frattolillo, *Watsuji Tetsurō e l’etica dell’inter-essere. La costruzione di una relazionalità intersoggettiva*, Milano, Mimesis, 2013.

⁶ «Il discorso antropologico, isolando il singolo uomo dall’*aidagara*, ha cercato di coglierlo nella dualità di corpo e spirito. Ma lo sforzo di cogliere in modo netto una distinzione tra corpo e spirito ha finito per cancellare l’unità presente di questa divisione», in Watsuji, *Vento e terra*, p. 53.

⁷ «L’esistenza umana è un movimento che proprio attraverso la sua frammentazione in innumerevoli individui, crea le diverse forme di unione e comunità [...] spazialità e temporalità sono la struttura fondamentale di questo movimento», *ivi* p. 51.

⁸ «Se si parte considerando come essenza dell’umano questo carattere duplice della sua esistenza, dovrebbe essere chiaro perché è indispensabile osservare assieme la temporalità e la spazialità, distinte e contemporaneamente connesse», *ivi* p. 52.

⁹ Jullien, *L’identità culturale non esiste*, p. 24.

¹⁰ *Ivi*, p. 26.

di comunità che non soccomba all'*uniforme* standardizzante e ci apra a una nuova concettualizzazione dell'identità culturale che non comporti esclusione e chiusura.

Uscendo dal vicolo cieco di nuove e discriminanti definizioni che non fanno che produrre altre separazioni tra "differenti identità", seguiamo ancora Jullien che ci invita a una visione *dinamica* della diversità culturale dove il binomio differenza/identità si sostituisce con due termini implicanti movimento e generatività: *écart e risorsa*. Lo spostamento è sostanziale in quanto il termine "scarto" rispetto a "differenza", introduce la *distanza*, una sfumatura di spazialità dinamica che non "identifica", anzi ci incoraggia ad avventurarci nell'esplorazione di nuove esperienze. Mentre la differenza è legata al procedere di «differenza in differenza, come dice Aristotele»¹¹, per giungere all'essenza della cosa, delimitandone quindi nettamente i confini, l'*écart* apre al possibile «non produce un ordine ma un disordine [...] comporta una profezione, scruta-sonda fino a che punto sia possibile aprire nuove strade. È una figura avventurosa»¹².

Se nella differenza si applica una selezione che necessariamente esclude per sempre uno dei due termini, nello *scarto* inteso come spaziamento, si ha, invece, la possibilità di tenere, seppure a "distanza" i due termini di paragone in tensione comunicativa, in un confronto operante. Si apre un "*tra*" che rimane vitale, che non si annulla in un'identità ripiegata su di sé.

Il *tra* generato dall' *écart* è uno spazio fecondo e vitale che assume «una vocazione etica e politica»¹³. Questa immersione nel pensiero di Jullien ci porta a considerare che solo dall'apertura verso le altre culture, e non solo quelle che ci appaiono così lontane come quella cinese, ma anche quelle vicine, che compongono e si intersecano con le culture dominanti in ogni paese, che non sono considerate e anzi sono messe a tacere o addomesticate, possiamo tematizzare un nuovo concetto di identità *interstiziale*, «che non è né l'uno né l'altro che non ha *in-sé*, non ha essenza, non ha nulla di proprio»¹⁴. Questa postura riflessiva divergente ci offre la possibilità di pensare a nuove forme di vita in comune che non necessitino di chiusura difensiva. Attraverso lo spazio generato dallo *scarto*, inteso come distanza/differenza, si rende possibile il trapasso osmotico delle molteplici e peculiari sfumature di ogni cultura che, con movimento fluttuante, si mettono in dialogo e in ascolto le une delle altre, neutralizzando il concetto tradizionale di "identità". Si mette così in moto un processo di sfrangiatura che si rivela capace di sfumare quell'*idem* unico e sempre uguale a sé stesso per permetterne l'affacciarsi verso l'*alter*. Infatti «lo scarto, aprendosi, fa uscire allo scoperto un altro possibile: rivela altre risorse che prima non vedevamo e neppure sospettavamo»¹⁵.

¹¹ Ivi, p. 30.

¹² *Ibid.*

¹³ Ivi, p. 33.

¹⁴ Ivi, p. 34.

¹⁵ Ivi, p. 35.

2. Scarto e distanza per un'identità culturale mobile e generativa

Solo se riconosciamo il senso dinamico della cultura che caratterizza ogni singola comunità, ogni singolo paese, nazione, continente, potremmo giungere a identificare un "comune" umano condiviso ma non uniformante, alimentato da quello spazio vitale che nutre le diverse sfumature espressive e comunicative disseminate in ogni territorio. Per contrastare la continua minaccia di una globalizzazione che agisce soprattutto in termini di economia e profitto, è necessario, perché le culture possano esistere e resistere, mantenere vivo il loro *coabitare*, il vitale coesistere di singolarità e pluralità. Con il filosofo francese Jean-Luc Nancy che tematizza appunto il concetto di *essere singolare plurale*¹⁶, sulle tracce di un pensiero filosofico contemporaneo che segna l'oltrepassamento della visione dicotomica e separante del pensiero occidentale, e che promuove un'idea di comunità come "comparizione", come messa in comune "inoperosa"¹⁷, quindi non mercificante delle potenzialità e diversità dei singoli, troviamo un'altra feconda risorsa per affermare che bisogna salvaguardare e riconoscere la pluralità delle soggettività singolari, delle molteplici lingue e gesti di ogni cultura. La diversità delle lingue in particolare, unico mezzo di trasmissione per tante culture del mondo ancora prevalentemente orali, dovrebbe essere oggetto di massima considerazione politica. Il "dialogo tra le culture", infatti, «può svolgersi soltanto nella lingua di entrambi»¹⁸ e solo se a ogni popolo è riconosciuta la propria soggettività territoriale, il proprio paesaggio locale e singolare. Dobbiamo perciò attivare le risorse singolari di ogni cultura, il proprio di ogni cultura, senza però intenderlo quale patrimonio da imbalsamare e salvaguardare da ogni possibile contaminazione. Al contrario è necessario promuoverne la vitalità e la trasformazione. Solo così la singola "comunità" può uscire dal "museo" folklorizzato della propria cultura ed entrare in comunicazione vitale con quel "comune" che attraversa tutte le culture del mondo, anche rischiando il pericolo di una contaminazione. Il movimento continuo nello spazio vitale e sospeso dell'*écart* sarà la garanzia della valorizzazione e dell'emersione di ciascuna differente risorsa. A questo proposito risuonano le parole del filosofo Michail Bachtin, che invitano a pensare proprio la permeabilità dei confini culturali:

La sfera culturale non ha un territorio interno: essa è tutta disposta ai confini. L'unità sistematica della cultura si estende agli atomi della vita culturale e, come un sole, si riflette in ogni sua goccia. Ogni atto culturale vive essenzialmente ai confini: in questo sta la sua serietà e importanza; distolto dai confini, esso perde terreno, diventa vuoto e borioso, degenera e muore¹⁹.

¹⁶ Jean-Luc Nancy, *Essere singolare plurale*, Torino, Giulio Einaudi, 2001.

¹⁷ Jean-Luc Nancy, *La comunità inoperosa*, Napoli, Cronopio, 2013.

¹⁸ Mario Porro, *Scarto/Jullien, L'identità culturale non esiste*, in «Doppiozero», 27-08-2018, (u.v. 20-06-2024) <https://www.doppiozero.com/jullien-lidentita-culturale-non-esiste>

¹⁹ Michail Bachtin, *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla scienza della letteratura*, Torino, Einaudi, 1979, p. 20.

3. Le arti del corpo come risorse per un'est-etica relazionale e un'etica della condivisione



Figura 1. *Indicios partes extra partes*, coreografia di Enrica Spada, Compagnia UNADJ Dipartimento Danza Università Nazionale Costa Rica, San José giugno 2023. Foto di Esteban Chinchilla

Le arti del corpo (danza, teatro, canto e arti performative in genere) si collocano a pieno titolo in quegli spazi di “gioco” dell’esperienza²⁰ dove gli “scarti” tra ogni cultura si mostrano con maggiore chiarezza. Sia che parliamo di arti contemporanee, nel senso con cui in occidente intendiamo i linguaggi “colti” delle espressioni artistiche che a partire dalla seconda metà del novecento arrivano fino a oggi, sia che ci rivolgiamo alle espressioni popolari dell’artigianato, dei canti e dei balli delle nostre regioni o alle espressioni ancora vive e praticate delle danze originarie di molti popoli di questa terra, ci riferiamo a dimensioni dell’agire umano dove è ancora possibile intravedere un confronto umano vitale. Le arti quali ambiti dell’esistenza in cui si attivano affettività e sensibilità, dove la cura, il rispetto, la capacità di osservare, ascoltare, attendere si esercitano massimamente, sono i luoghi in cui è ancora possibile esercitare la nostra umanità e indirizzarla verso comportamenti non competitivi, rispettosi, responsabili.

Gli ambiti della conoscenza sensibile, tattile e cinestesica, che si muovono oltre la dimensione del *logos* razionale, aprono a nuove e ampie dimensioni comunicative, dove la lingua metaforica del corpo con le sue vibrazioni e i suoi canti si sostituisce alla parola classificatrice e definitoria.

Le danze, i canti, gli oggetti, gli strumenti e i simboli che muovono diversamente il genere umano in ogni parte del mondo, raccontando nei corpi la storia dei popoli, rivelano quell’originario e possibile “comune”, universale non universalizzante, che non assimila e non uniforme e che apre alla messa in comune delle diverse risorse culturali. Queste forme di espressione umana

²⁰ Cfr. Donald Woods Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 2006.

sono uno straordinario *medium* di memorie e narrazioni che possono giungere molto al di là delle spiegazioni e delle trattazioni, arrivando direttamente al cuore di molti attraverso una comprensione empatico-cinestesica, capace di abbracciare nell'azione una vasta gamma di vissuti emotivi. La comunicazione è resa possibile quasi per passaggio osmotico da pelle a pelle, consentendo la condivisione di emozioni ed esperienze. Guardando al senso profondo delle espressioni artistiche delle varie tradizioni, anche nelle riprese sporadiche all'interno degli eventi festivi calendarizzati, pur nelle loro codificazioni e ripetizioni, possiamo trovare un ponte strettissimo che unisce queste pratiche ritualizzate alle arti professionali. Infatti, anche se appaiono come stilizzazioni ormai sterili di riti antichi, la loro pratica è pur sempre traccia di una cultura che è passata e ha attraversato quel luogo, restando passibile di una ripresa più profonda e qualitativamente più curata. Questo è avvenuto e avviene in Sardegna dove stanno rinascendo gruppi di canto²¹ composti spesso da giovanissimi che riprendono la lingua e le tonalità dei loro nonni e nonne per rivivificare, nel contemporaneo, un antico e straordinario patrimonio. Allo stesso modo sta avvenendo in altri paesi del mondo, come in America centrale e meridionale, dove le popolazioni indigene che sopravvivono con tenacia e forza vitale alle devastazioni e alle persecuzioni di secoli, mentre lottano per la sopravvivenza delle loro lingue, stanno riprendendo le antiche tradizioni musicali e coreutiche, presentificandole, attraverso la loro incorporazione attuale, per riportarle all'oggi della contemporaneità come pratiche di esperienza e comunicazione vitale.

Un esempio significativo è quello della Colombia, dove è stata messa in atto una grande operazione riparatrice e pacificatrice²² e dove proprio alle azioni culturali e ai progetti artistici è affidato un ruolo importante di ricostruzione. Emergono, infatti, nuovi gruppi e associazioni che coinvolgono i giovani nella riscoperta delle matrici culturali e artistiche che vengono così rigenerate in nuove forme espressive. Rifacendosi alle culture originarie delle diverse etnie

²¹ Mi riferisco ad esempio al gruppo di giovanissimi *cantores* (*Sòtziu tenore* nuogoresu) che a Nuoro hanno ridato vita a una tradizione che sembrava ormai destinata a scomparire: <https://tenorenugoresu.wixsite.com/website>. Sul canto a tenore, dal 2005 inserito dall'UNESCO quale patrimonio immateriale dell'umanità, si veda Omar Bandinu, *Il canto a tenore: dai nuraghi all'UNESCO*, in «Siti», vol. 2 (2006) n. 3, pp. 16-21. (u.v. 20-06-2024) https://www.tenoresdibitti.com/articolo_omar_bandinu.pdf

²² Si tratta del lavoro straordinario portato avanti dalla 'Commissione Per la Verità in Colombia', un organismo creato nell'ambito degli accordi di pace del 2016. In tre anni di lavoro la Commissione ha raccolto 14 mila interviste e ascoltato 27 mila persone per delineare un quadro delle cause e dell'evoluzione di oltre mezzo secolo di guerra civile tra il governo e la guerriglia delle *Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia* (Farc). L'organizzazione ha promosso in questi anni numerose azioni artistiche e culturali volte all'apertura e alla pacificazione dei conflitti che hanno interessato la popolazione in modo trasversale e sotto diversificati profili (economici, etnici, politici). Si è trattato di un conflitto che dura da più di sessanta anni, apparentemente «senza 'buoni né cattivi' che affonda le radici nella storica esclusione di alcuni gruppi sociali e va avanti alimentato dal narcotraffico e dalla guerra contro quest'ultimo modellata dagli Usa e fatta propria dall'esercito». Cfr. Lucia Capuzzi, *Il rapporto. La Colombia scopre la 'verità' di mezzo secolo di guerra*, in «Avvenire.it», mercoledì 29 giugno 2022. (u.v. 20-06-2024) <https://www.avvenire.it/mondo/pagine/colombia-commissione-verita>.

che continuano a vivere e abitare il territorio, riappropriandosi degli strumenti del canto e delle danze, al suono dei tamburi sacri considerati quali veri e propri strumenti di spiritualità, nascono stili e pratiche artistiche nuove che esprimono il senso universale dell'arte quale lingua viva e strumento di conoscenza: espressione e rivelazione delle culture umane²³. Ecco che quindi, le arti "popolari" possono incontrare le arti colte, assumendo una nuova dimensione etica, estetica e artistica contribuendo significativamente alla nascita di un dialogare nuovo che non disgiunge ma si pone in ascolto, affacciandosi alla soglia dell'Altro. Se gli artisti, coloro che praticano le arti professionalmente, sono riconosciuti quali agenti e promotori di cultura, allo stesso modo e forse ancor più lo sono coloro che si dedicano alla rinascita e alla coltivazione delle espressioni artistiche originarie di un popolo. Entrambi, attraverso l'arte che incarnano quotidianamente, testimoniano al mondo la vitalità e la forza di risorse culturali potenti che contribuiscono alla ricchezza della cultura umana planetaria. In questo modo assistiamo alla nascita di una nuova "arte" che liberandosi dagli stretti vincoli dell'arte elitaria e concettuale trova una strada nuova, che compendia il vecchio e il nuovo delle culture, che mettendole in dialogo a partire dal basso, dalle radici, e assecondandone il sotterraneo movimento si rivela capace di connettere l'umanità a partire dal riconoscimento dell'appartenenza a un'unica terra comune. Per questo riteniamo che sia oggi quanto mai necessario pensare a nuove forme d'arte che superino le dicotomie e i pregiudizi estetici per unirsi nella ricerca di forme che non si escludano vicendevolmente. Sia le forme popolari che quelle colte possono trovare un punto di intersezione nell'esprimere il senso dell'arte quale modalità comunicativa universale generatrice di cambiamento e sviluppo, proprio perché capace di muovere affettivamente le persone le une verso le altre e quindi favorire il riconoscimento delle culture molteplici che convivono anche in uno stesso paese.

Una modalità, quella dell'arte che permette di mettere in relazione tensiva ogni espressione culturale, considerando e coltivando gli *scarti* e le diversità senza cercare il livellamento e l'omogeneità, senza eliminare le sfumature, ma anzi dando loro spazio attraverso le differenti e vibranti forme del canto e della danza. L'originarietà ancestrale che l'arte popolare²⁴ porta con sé, quando è coltivata con qualità e cura, è una leva potente capace di riscattarla da una posizione di minorità e subalternità e innalzarla sullo stesso piano della grande Arte. In tutte le sue molteplici manifestazioni che mettono in gioco la bellezza di ogni volto, ogni voce, ogni suono dell'umanità, l'arte popolare insieme all'arte colta è capace di generare una potente

²³ Nuovi centri di aggregazione sociale giovanile stanno ridando vita non solo alle tradizioni di canto e ballo tradizionali, ma anche a nuove forme artistiche che riprendono, trasformandoli i ritmi ancestrali e originari delle diverse etnie e culture del paese. In particolare, si veda online la ripresa del ballo cantato 'bullerenghe' dei Caraibi colombiani ('bullarengue' significa 'pollerón', gonna larga, indossata nelle feste) e la danza del grupo 'Ethnic' dei giovani danzatori del Chocò in Colombia. (u.v. 20-06-2024) <https://www.youtube.com/watch?v=bUwWUBrQRN0>; (u.v. 20-06-2024) https://www.youtube.com/watch?v=i3DSwWlc43Aeab_channel=Comisi%C3%B3ndelaVerdad.

²⁴ Cfr. Richard Shusterman, *Estetica pragmatista*, Palermo, Aesthetica, 2010, pp. 25, 48.

risonanza estetica che si traduce in una profonda comprensione empatico-cinestesica delle risorse del mondo.

Attraverso il linguaggio di tutte le espressioni artistiche è possibile coltivare in ogni territorio e in ogni paese la maestria, la sapienza di un popolo, la sua capacità unica e singolare del fare e del costruire, del suo peculiare modo di parlare e accogliere i suoni della natura e di tradurli attraverso il corpo in forma di danza e canto. Dare spazio alle espressioni locali significa rivitalizzare, arricchire e dare sviluppo a un intero paese, al continente, al mondo.

Questo libero movimento comunicativo che le arti consentono ci accompagna nel pensare un nuovo patto di condivisione della vita su questa terra.

4. La danza come arte di modulazione relazionale

Nella loro corporeità, gli esseri umani stanno al confine tra l'essere, indifferente a sé stesso e a tutto il resto, e l'esistenza nel senso di una pura relazione con la totalità di tutto ciò che è. Sulla base della loro corporeità, gli esseri umani non sono solo gli esseri della distanza, ma anche gli esseri della vicinanza, esseri radicati, non solo esseri intimi col mondo ma anche esseri nel mondo²⁵.

Jan Patočka

La danza tra le arti è quella che più promuove la modulazione-mozione relazionale nei singoli e tra i singoli. Considerata nelle sue declinazioni moderne e contemporanee che si liberano dalle costrizioni estetiche del balletto classico, per riavvicinarla al senso originario e ancestrale della danza quale movimento che ricongiunge l'essere umano al ritmo del cosmo e della natura²⁶, consente, al di là delle tecniche e dei virtuosismi, di approssimarsi al sentire cinestesico del corpo quale dispiegarsi di materia viva e animata. Danzare significa affinare il senso del movimento che caratterizza in modo singolare ogni persona e allo stesso tempo risponde al nostro fondamentale bisogno ancestrale di legami e armonia con gli altri esseri che abitano il mondo.

Il corpo che danza si muove in uno *spaziotempo* relazionale che continuamente si costruisce e de-costruisce, mettendo in relazione soggetto e oggetto, e soggetto e soggetto. Potremmo definire, ancora con Watsuji lo spazio della danza come quell'intervallo che mette in relazione le persone senza separare: la danza, come *vento* fluttuante dell'inter-essere (*aidagara*/

²⁵ Jan Patočka, *Body, Community, Language, World*, Chicago, Open Court, 1998, p. 178 (trad. it. di Aldo Meccariello, *Spazialità personale Husserl, Heidegger*, in «Kainos. Rivista online di critica filosofica», (2003), n. 3. (u.v. 20-06-2024) <http://www.kainos.it/numero3/disvelamenti/patocka-it.html>)

²⁶ Cfr. Carlo Sini, *Le arti dinamiche. Filosofia e pedagogia*, Milano, Cuem, 2003, pp. 8-9; in riferimento a Friedrich Nietzsche, *La nascita della tragedia*, Milano, Adelphi, 1978 (trad. di *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, Leipzig, Verlag von E. W. Fritsch, 1872); Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra: un libro per tutti e per nessuno*, a cura di Domenico Ciampoli, Monanni, Milano, 1927, pp. 339-340 (trad. di *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen*, Chemnitz, Verlag von Ernst Schmeitzner, 1883).

betweeness) si muove “tra” gli elementi naturali e l’umanità contribuendo al costituirsi fluttuante e ritmico del *clima* (Fūdo²⁷) dell’esistenza.

La danza rappresenta un fare artistico che costituisce consapevolezza del proprio stare, essere, conoscere. Come pratica che avvicina al sé, è cura, *epimeleia*, prima che conoscenza o, meglio, è un cammino “accurato” che porta alla *meta della conoscenza*²⁸ attraverso l’allenamento all’ascolto sottile delle modulazioni emotive e affettive che fondano il nostro essere corpi pensanti e sensibili.

Sentire sé stessi nel movimento danzante significa poter riconoscere il proprio ritmo vitale che costituisce il tramite e la connessione tra interiorità ed exteriorità.

La danza è ascolto del particolare, di ogni minimo sentimento corporeo che prende forma materializzandosi in segno tangibile e toccante: un segno-movente che collega e mette in comunicazione, creando coerenza e senso nel singolo “sistema” corpo, nel soggetto, e che trascendendolo consente di raggiungere l’altro. Non solo arte dell’intangibile, la danza è anche arte aptica poiché dà forma alle cose ricreandole e modellandole le connette attraverso la mano che si muove nell’aria, così come il gesto dello scultore agisce sulla materia solida. Arte del tatto che muove e smuove²⁹. Nel minimale ascolto delle singole parti del nostro corpo, la danza ci porta a una consapevolezza che eccede, che attraversa e che al contempo *ex-siste*, trascende e ci trascende in un di più di conoscenza, impossibile da quantificare se non con gli strumenti della sensibilità cinetica. Pensata come una “trascendenza terrestre” che abita e feconda quello spazio del “tra” cui facevamo prima riferimento, che non si rivolge all’al di là della metafisica³⁰, facendosi piuttosto congiunzione fluttuante tra le cose e tra gli esseri viventi, tra il *singolare plurale* degli esistenti, la danza è pratica che non uniforma ma “mette in comune” l’umanità che ci accomuna. Promuovendo l’allenamento a un dialogo che sa indugiare sull’ascolto di sé e dell’altro, che apre a una comunicazione plastica dove ogni movimento nasce dal confronto tensivo tra opposte dinamiche ammettendo suggestioni e sfumature, l’arte coreutica

²⁷ Fūdo, che in lingua giapponese significa letteralmente ‘vento e terra’, è il titolo dell’opera filosofica più importante e nota di Tetsurō Watsuji, tradotta generalmente con ‘clima’ o ‘milieu’ in lingua francese. Già dalle prime pagine del suo testo Watsuji ne spiega il significato «come momento strutturale dell’esistenza umana», in Tetsurō Watsuji, *Vento e Terra*, p. 37. Come sottolinea Lorenzo Marinucci nell’introduzione, con questo termine il filosofo intende «il rapporto tra ciò che è mobile e ciò che è fisso, tra il mutamento continuo del vento, che pure rimane uno, e la varietà locale di ciò che è terrestre», in L. Marinucci, *La via del sole: spazio, viaggio e clima in Watsuji Tetsurō*, in Tetsurō Watsuji, *Vento e Terra*, p. 27. Cfr. nota 5.

²⁸ Cfr. Michel Foucault, *Tecnologie del sé: un seminario con Michel Foucault*, Bollati Boringhieri, Torino 1992 (trad. di *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, a cura di Luther H. Martin, Huck Gutman e Patrick H. Hutton, University of Massachusetts Press, 1988); «Il ‘conosci te stesso’ ha oscurato il ‘prenditi cura di te stesso’ [...]. Nella cultura greco-romana la conoscenza di sé appariva come una conseguenza del prendersi cura di se stessi [...]. La conoscenza di sé è diventata allora la meta della cura di sé», ivi, pp. 18, 22.

²⁹ Jean-Luc Nancy, *Rühren, Berühren, Aufrühr*, in *Sulla danza*, a cura di Maurizio Zanardi, Napoli, Cronopio, 2017 (1. ed. Jean-Luc Nancy, *Rühren, Berühren, Aufrühr*, in «Scores», special issue *Touché*, n.1, 2011).

³⁰ Jullien, *L’identità culturale non esiste*, p. 34.

attiva una forma di empatia-cinestesica³¹ che porta a una comprensione incorporata dell'esperienza umana.

Dalla danza, dalla sua pratica quotidiana, anche nel movimento minimo, nell'ascolto del ritmo del respiro e del peso del dito di una mano, possono nascere una nuova coscienza e un nuovo pensiero che ammette un'argomentazione che non definisce, che non pretende di sbaragliare ogni altro pensiero, che non vuole vincere sull'altro, bensì propone, presenta, ascolta e si fa ascoltare. Pur essendo una lingua che si lega strettamente alla soggettività, che ne esprime e rivela le specifiche morfologie e sintassi, ponendole in dialogo plastico e dinamico con l'altro da sé, si costituisce come via feconda per l'attraversamento del "tra" che ci collega al mondo. Dovremmo allora parlare di arte e danze *singolariplurali*, così come dovremmo mantenere vive le lingue del mondo, per saperne attraversarne gli *scarti* e mantenerli vivi, danzandoci dentro, per lasciarci arricchire dalle infinite sfumature e angolature di pensieri plurali.

Possiamo dunque affermare che la danza sia in tutte le sue declinazioni, colte e popolari, un allenamento all'*écart*: una lingua silenziosa che promuove la nascita di soggettività non sradicate, né uniformate o appiattite e che, nel movimento vitale e nello scambio plurale, mantengono la propria singolarità e alimentano l'emersione delle risorse di ogni cultura, ampliando i confini di quella "partizione del sensibile"³² che dovremmo considerare non come s-partizione, ma piuttosto come condivisione, come luogo del nostro *comparire*³³ gli uni agli altri.

³¹ John Martin, *The Modern Dance*, New York, A.S. Barnes, 1933.

³² Jacques Rancière, *La partizione del sensibile. Estetica e politica*, Bologna, DeriveApprodi, 2022. Secondo Rancière, il "partage du sensible" è un processo politico che suddivide e organizza gli individui in modo gerarchico sulla base delle loro capacità sensoriali. In altre parole, il "partage du sensible" crea delle categorie di persone in cui alcune sono considerate capaci di percepire e di esprimere la realtà in modo legittimo, mentre altre sono escluse dalla possibilità di partecipare alla creazione di senso comune.

³³ *Comparution* è il termine scelto da Nancy in sostituzione e come superamento del troppo unificante 'comunità'. Cfr. Jean-Luc Nancy e Jean-Christophe Bailly, *La Comparution*, Paris, Bourgois, 1991. Sull'argomento si veda l'interessante analisi di Roberto Esposito, *Libertà in comune*, in Jean-Luc Nancy, *L'esperienza della libertà*, Torino, Giulio Einaudi, 2000, p. XXVII: «L'espressione con cui Nancy ha inteso presentare tale condivisione (*partage*) è quella di 'comparizione' (*comparution*) – noi compariamo al mondo, e cioè appariamo insieme in una scena che non poggia su un fondo d'essere, ma che è piuttosto la spaziatura aperta dal suo ritiro». Il riferimento è riportato anche in Enrica Spada, *Pensare il corpo e la danza con Jean-Luc Nancy*, in «Danza e Ricerca, laboratori di studi, scritture visioni», vol. 12 (2022), n. 12, pp. 121-132. (u.v. 20-06-2024) <https://doi.org/10.6092/issn.2036-1599/11812>

Riferimenti bibliografici

- Bachtin, Michail, *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla scienza della letteratura*, Torino, Einaudi, 1979.
- Bandinu, Omar, *Il canto a tenore: dai nuraghi all'UNESCO*, «Siti», vol. 2 (2006), n. 3. (u.v. 20-06-2024) https://www.tenoresdibitti.com/articolo_omar_bandinu.pdf
- Berthoz, Alain, *Il senso del movimento*, Milano, McGraw-Hill, 1998.
- Bourriaud, Nicolas, *Estetica relazionale*, Milano, Postmedia, 2010.
- Capuzzi, Lucia, *Il rapporto. La Colombia scopre la 'verità' di mezzo secolo di guerra*, «Avvenire.it», 29 giugno 2022. (u.v. 20-06-2024) <https://www.avvenire.it/mondo/pagine/colombia-commissione-verita>
- Esposito, Roberto, *Libertà in comune*, in *L'esperienza della libertà*, di Jean-Luc Nancy, Torino, Giulio Einaudi, 2000.
- Foucault, Michel, *Tecnologie del sé: un seminario con Michel Foucault*, Bollati Boringhieri, Torino 1992 (trad. di *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, a cura di Luther H. Martin, Huck Gutman e Patrick H. Hutton, University of Massachusetts Press, 1988).
- Frattofillo, Oliviero, *Watsuji Tetsurō e l'etica dell'inter-essere. La costruzione di una relazionalità intersoggettiva*, Milano, Mimesis, 2013.
- Jullien, François, *L'identità culturale non esiste*, Torino, Einaudi, 2018.
- Martin, John, *The Modern Dance*, New York, A.S. Barnes, 1933.
- Nancy, Jean-Luc, *Essere singolare plurale*, Torino, Giulio Einaudi, 2001.
- Nancy, Jean-Luc, *La comunità inoperosa*, Napoli, Cronopio, 2013.
- Nancy, Jean-Luc e Jean-Christophe Bailly, *La Comparution*, Paris, Bourgeois, 1991.
- Nancy, Jean-Luc, *Rühren, Berühren, Aufruhr*, in *Sulla danza*, a cura di Maurizio Zanardi, Napoli, Cronopio, 2017 (1. ed. Jean-Luc Nancy, *Rühren, Berühren, Aufruhr*, in «Scores», special issue Touché, n. 1, 2011).
- Nietzsche, Friedrich, *Così parlò Zarathustra: un libro per tutti e per nessuno*, Monanni, Milano, 1927, (trad. di *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen*, Chemnitz, Verlag von Ernst Schmeitzner, 1883).
- Nietzsche, Friedrich, *La nascita della tragedia*, Milano, Adelphi, 1978 (trad. di *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, Leipzig, Verlag von E. W. Fritsch, 1872).
- Patočka, Jan, *Body, Community, Language, World, Chicago*, Open Court, 1998 (trad. ita. di Aldo Meccariello, *Spazialità personale Husserl, Heidegger*, in «Kainos. Rivista online di critica filosofica», (2003), n. 3. (u.v. 20-06-2024) <http://www.kainos.it/numero3/disvelamenti/patocka-it.html>)
- Patočka, Jan, *Lo spazio e la sua problematica*, Milano, Mimesis, 2014.
- Porro, Mario, *Scarto / Jullien. L'identità culturale non esiste*, «Doppiozero», 27 agosto 2018. (u.v. 20-06-2024) <https://www.doppiozero.com/jullien-lidentita-culturale-non-esiste>
- Rancière, Jacques, *La partizione del sensibile. Estetica e politica*, Bologna, DeriveApprodi, 2022.

Riferimenti bibliografici

Shusterman, Richard, *Coscienza del corpo. La filosofia come arte di vivere e la somaestetica*, Milano, Marinotti, 2013.

Shusterman, Richard, *Estetica pragmatista*, Palermo, Aesthetica, 2010.

Sini, Carlo, *Le arti dinamiche. Filosofia e pedagogia*, Milano, Cuem, 2003.

Spada Enrica, *Pensare il corpo e la danza con Jean-Luc Nancy*, in «Danza e Ricerca, laboratori di studi, scritture visioni», vol. 12 (2022), n. 12, pp. 121-132. (u.v. 20-06-2024)
<https://doi.org/10.6092/issn.2036-1599/11812>

Watsuji, Tetsurō, *Vento e terra. Uno studio dell'umano*, Milano, Mimesis, 2014.

Winnicott, Donald Woods, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 2006.

Altri riferimenti online

Commissione per la verità in Colombia

https://www.youtube.com/watch?v=i3DSwWlc43Aeab_channel=Comisi%C3%B3ndelaVerdad (u.v. 20-06-2024).

Gruppo 'Ethnic' dei giovani danzatori del Chocò in Colombia

<https://www.youtube.com/watch?v=bUwWUBrQRN0>. (u.v. 20-06-2024).

Identità relazionale e prospettivismo antispecista

di Luca Filaci

Nella seguente proposta proveremo a delineare un concetto di identità umana radicalmente *relazionale*, tanto a livello biologico quanto a livello psicologico, sociale e politico. Identità del soggetto umano intesa come costitutivamente abitata dall'altro, si pensi solo, per fare un esempio semplice, allo stesso microbiota umano, vale a dire l'insieme di microrganismi simbiotici che convivono con l'organismo umano senza danneggiarlo e che ci tengono in vita.

Questo tipo di prospettiva è stata scelta poiché ci sembra ancor più opportuno oggi, vista la crisi sistemica che stiamo vivendo a livello culturale, ambientale, climatico, sociale, proporre un'immagine dell'umano come fortemente interconnesso con il resto dei viventi e con il cosmo in generale. Infatti, una delle radici profonde della spinta autodistruttiva che caratterizza soprattutto la cosiddetta modernità occidentale, è sicuramente la concezione di un soggetto autarchico, chiuso in sé stesso, separato, che si autodefinisce sempre per contrasto violento con le restanti forme di vita, animali e vegetali.

Sarà dunque messo in discussione l'antropocentrismo che governa la nostra cultura occidentale, vedendone i limiti, le contraddizioni interne e le devastanti ricadute pratiche che porta con sé, anche grazie al confronto con diverse altre culture del pianeta, soprattutto quelle amazzoniche, per le quali il concetto stesso di una Natura unica, oggettiva, da dover dominare e quindi consumare fino al midollo è qualcosa che semplicemente non esiste. Così come vedremo che il concetto stesso di umanità, così spesso ridotto per secoli nella nostra tradizione a quello del maschio, eterosessuale, adulto, bianco, senza disabilità fisiche o psichiche, ecc., si fonda su una riduzione arbitraria che ha sempre istituito uno *status* di privilegio e di prevaricazione verso coloro che non rientravano in questa definizione.

Non si tratta di rimanere impigliati nelle maglie soffocanti del politicamente corretto, quanto proprio di vedere la ristrettezza e la violenza con la quale durante gli ultimi secoli si è

venuta a creare una certa immagine dell'umanità¹ che non è rimasta una semplice autorappresentazione, bensì si è diffusa in tutto il pianeta, informando di sé anche le altre culture e portando con sé tutta la sua carica di autodistruzione nichilistica, i cui effetti sono ben visibili oggi.

In particolare, riguardo al narcisismo del soggetto occidentale ci sembra opportuno riportare delle folgoranti osservazioni di Nietzsche che tratteggia in maniera esemplare il nostro atteggiamento nei confronti del resto del mondo vivente, avendo la pretesa di ingabbiarlo (non solo linguisticamente e concettualmente, ma anche a livello materiale) in categorie mortifere e folli:

In un angolo remoto dell'universo scintillante e diffuso attraverso infiniti sistemi solari c'era una volta un astro, su cui animali intelligenti scoprirono la conoscenza. Fu il minuto più tracotante e menzognero della «storia del mondo»: ma tutto ciò durò soltanto un minuto. Dopo pochi respiri della natura, la stella si irrigidì e gli animali intelligenti dovettero morire. – Qualcuno potrebbe inventare una favola di questo genere, ma non riuscirebbe tuttavia a illustrare sufficientemente quanto misero, spettrale, fugace, privo di scopo e arbitrario sia il comportamento dell'intelletto umano entro la natura. Vi furono eternità in cui esso non esisteva; quando per lui tutto sarà nuovamente finito, non sarà avvenuto nulla di notevole. Per quell'intelletto, difatti, non esiste una missione ulteriore che conduca al di là della vita umana. Esso piuttosto è umano, e soltanto chi lo possiede e lo produce può considerarlo tanto pateticamente, come se i cardinali del mondo ruotassero su di lui. [...] Già gli costa [a noi umani] molta fatica l'ammettere che l'insetto o l'uccello percepiscono un mondo del tutto differente da quello umano, e che la questione di determinare quale delle due percezioni del mondo sia la più giusta è del tutto priva di senso, poiché una misura in proposito dovrebbe essere stabilita in base al criterio della percezione esatta, cioè in base a un criterio che non esiste².

Questa identità radicalmente relazionale, nel senso che è la relazione stessa che istituisce il soggetto e non il contrario, è visibile anche nel processo di ontogenesi, vale a dire di sviluppo psicobiologico del neonato. Fin da subito esso è inserito in una rete inestricabile di intrecci materiali e simbolici che lo costituiscono in quanto tale, senza i quali non potrebbe letteralmente sopravvivere, ne potrebbe, ed è questo il punto decisivo, sviluppare quella presunta capacità individuale di pensiero e di linguaggio che è attribuita al soggetto adulto.

¹ La quale è, per dirla con Foucault, un'invenzione recente: «l'uomo non è il problema più vecchio o più costante postosi al sapere umano. Prendendo una cronologia relativamente breve e una circoscrizione geografica ristretta – la cultura europea dal XVI secolo in poi – possiamo essere certi che l'uomo vi costituisce un'invenzione recente» Michel Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli, 2016, p. 413.

² Friedrich Nietzsche, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, Milano, Adelphi, 2017, pp. 227-237.

Il linguaggio³ stesso in cui per secoli la nostra tradizione filosofica e culturale ha individuato il proprio dell'umano, così come nella sua mancanza strutturale di abilità che lo ha portato a essere diverso da tutti gli altri animali, è solo uno tra gli infiniti modi di comunicare che sono presenti nel mondo animale e vegetale⁴. Il linguaggio è il verso degli esseri umani, come per gli asini il raglio. Non si tratta di degradare l'umano, quanto di vedere in che modo lo abbiamo sempre descritto, nella nostra tradizione, a partire da una visione degradante e im-miserente del restante mondo naturale.

Come ci ricorda Jacques Derrida quando ci riferiamo agli animali stiamo parlando sempre dell'*animot*. Coniando il termine *animot*, dalla crasi tra la parola francese *animal* (animale) e *mot* (parola), il filosofo francese vuole mostrare il fatto che, quando parliamo degli animali in realtà ci si riferisce a un'entità linguistica e mai veramente a quel singolo, unico, corpo⁵. Un grande

³ Da questo momento in poi quando ci si riferirà al linguaggio umano si presupporranno anche tutte le altre forme di comunicazione segnica non verbale umana, come ad esempio i linguaggi segnati e più in generale la dimensione simbolica e semiotica *tout court*. Sarà esplicitato quando ci si riferirà esclusivamente al linguaggio verbale in senso stretto.

⁴ Colin Allen e Marc Bekoff, *Il pensiero animale*, Milano, McGraw-Hill Education, 2003; Felice Cimatti, Stefano Gensini e Sandra Plastina, *Bestie, filosofi e altri animali*, Milano, Mimesis Edizioni, 2016; Frans De Waal, *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016; Stefano Gensini e Maria Fusco, *Animal loquens. Linguaggio e conoscenza negli animali non umani da Aristotele e Chomsky*, Roma, Carocci, 2015; Stefano Gensini (a cura di), *La voce e il logos. Filosofie dell'animalità nella storia delle idee*, Pisa, Edizioni ETS, 2020; Peter Godfrey-Smith, *Altre menti. Il polpo, il mare e le remote origini della coscienza*, Milano, Adelphi, 2018; Peter Godfrey-Smith, *Metazoa. Gli animali e la nascita della mente*, Milano, Adelphi, 2021; Donald R. Griffin, *L'animale consapevole*, Torino, Bollati Boringhieri, 2017 (1. ed. 1976); Carl Safina, *Al di là delle parole. Che cosa provano e pensano gli animali*, Milano, Adelphi, 2018; Carl Safina, *Animali non umani. Famiglia, bellezza e pace nelle culture animali*, Milano, Adelphi, 2022.

⁵ È di grande interesse notare come una delle cause principali, se non la primaria, dell'attuale catastrofe ambientale sia il consumo di carne: «la carne oggi si muove ben oltre lo spazio della tavola, del gusto e perfino di questioni identitarie. Non è solo un caleidoscopio con cui leggere la realtà, ma un agente attivo che aiuta a darle la forma odierna che noi conosciamo e viviamo. Invisibile in quanto cibo quotidiano, ma ingrediente onnipresente del mangiare moderno, è stata in grado di inserirsi nel tessuto del sistema economico e politico moderno, quello capitalista e neoliberale, contribuendo al suo successo globale e cavalcandolo. Il fulcro di molte delle crisi che stiamo vivendo oggi, che trovano in quella climatica la sua espressione più esplicita, ma che prende anche il volto della crescente disuguaglianza economica, della disillusione politica e del generale senso di disagio collettivo, pare nascondersi proprio tra le pieghe dell'industria animale moderna, il cui vessillo, la carne, è presente in ogni angolo del pianeta, tanto da divenire impercettibile, proprio come l'immagine che fa da sfondo ai nostri computer», Francesca Grazioli, *Capitalismo carnivoro. Allevamenti intensivi, carni sintetiche e il futuro del mondo*, Milano, Il Saggiatore, 2022, pp. 23-24; così come è molto interessante l'associazione tra la costruzione tossica della mascolinità dominatrice e il consumo di carne: Carol J. Adams, *Carne da macello. La politica sessuale della carne. Una teoria critica femminista vegetariana*, Milano, Vanda Edizioni, 2020, così come mostrava anche Derrida quando parla di *carnofallogocentrismo*, per indicare la nostra postura metafisica violenta nei confronti dell'animale, in particolar modo maschile: «la decostruzione del "logocentrismo" si è dovuta necessariamente evolvere negli anni come decostruzione del "fallogocentrismo", poi

calderone, quello dell'“Animale”, in cui facciamo rientrare tutte le forme di vita accomunate dal solo fatto di non essere umane, dal moscerino alla giraffa⁶.

Per tornare al tema del linguaggio, che è al centro della costruzione della soggettività umana moderna occidentale, possiamo vedere come esso sia quel dispositivo attraverso il quale il corpo di *Homo Sapiens Sapiens* si scinde tra “io” e “corpo” divenendo quel particolare corpo vivente che dice di se stesso di essere un “io”⁷:

La libertà del volere e l'isolamento dei fatti. [...] La parola e il concetto sono la ragione più visibile per la quale crediamo a questo isolamento di gruppi di azioni: con essi noi non designiamo soltanto le cose, ma crediamo originariamente di afferrare con essi la loro *essenza*. Da parole e concetti noi veniamo ancor oggi di continuo indotti a immaginare le cose più semplici di come sono, separate fra loro, indivisibili, ognuna esistente in sé e per sé. Nella *lingua* si cela una mitologia filosofica che in ogni momento sbuca di nuovo fuori, per prudenti che si possa essere. La credenza nella libertà del volere, cioè in fatti *uguali* e in fatti *isolati*, ha nella lingua il suo costante evangelista e avvocato⁸.

Autonomia. Autonomia (detta, nella sua dose più debole, “libertà di pensiero”) è la forma della rinuncia che l'avidio di dominio finisce per accettare, – lui che ha cercato a lungo qualcosa da poter dominare e non ha trovato niente altro che se stesso⁹.

L'io vuole tutto possedere. Si direbbe che l'uomo agisca soltanto per possedere: per lo meno questo pensiero è suggerito dalle lingue, le quali considerano tutto l'agire passato come se, con ciò, noi possedessimo qualche cosa (“io ho parlato, lottato, vinto”: cioè, io sono, ora, in possesso del mio detto, della mia lotta, della mia vittoria). Quanto avido appare l'uomo a questo riguardo! Non lasciarsi sfuggire neppure il passato, voler ancora *avere* perfino questo!¹⁰

del “carnofallogocentrismo” [...] passare la frontiera di un antropocentrismo, il limite di un linguaggio confinato nel discorso e nelle parole umane. La marca, la lettera, la traccia, la *différance*, riguardano in maniera differente tutti i viventi, tutti i rapporti dal vivente al non vivente», Jacques Derrida, *L'animale che dunque sono*, Milano, Rusconi Libri, 2021, p. 155.

⁶ Derrida, *L'animale che dunque sono*.

⁷ Si veda a questo proposito Lev S. Vygotskij e Aleksandr R. Lurija, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, (a cura di) Maria Serena Veggetti, Milano, Mimesis, 2020 (1. ed. 1930); Felice Cimatti, *Filosofia dell'animalità*, Roma-Bari, GLF Editori Laterza, 2013; Felice Cimatti, *La vita estrinseca. Dopo il linguaggio*, Nocera, Orthotes, 2018; Ludwig Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 2014; Felice Cimatti e Francesca Piazza, *Filosofie del linguaggio. Storie, autori, concetti*, Roma, Carocci, 2016; Luciano Mecacci, *Lev Vygotskij Sviluppo, educazione e patologia della mente*, Firenze, Giunti Editore, 2017; Stefano Gensini e Michela Tardella, *I classici della filosofia del linguaggio. Testi scelti e introdotti*, Roma, Carocci, 2022; Stefano Gensini, *La voce e il logos. Filosofie dell'animalità nella storia delle idee*, Pisa, Edizioni ETS, 2020.

⁸ Friedrich Nietzsche, *Umano, troppo umano. Un libro per spiriti liberi. Vol. II*, Milano, Adelphi, 1979, p. 142.

⁹ Friedrich Nietzsche, *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, Milano, Adelphi, 1978, p. 168.

¹⁰ Ivi, pp. 179-180.

La costituzione stessa del nostro pensiero, che è un pensiero linguistico-simbolico, è relativa all'Altro, vale a dire che ogni parola, ogni significato che usiamo, così come l'infinita gamma di emozioni, desideri, sensazioni che ci costituiscono, sono sempre il frutto di un processo esosomatico per il quale ciò che è esterno, in questo caso la specifica tradizione linguistica a cui apparteniamo, viene introiettato e reso proprio. Il linguaggio in questo senso è la prima tecnologia, la prima intelligenza artificiale che pensa, in quanto dispositivo storico-grammaticale, per e attraverso il soggetto stesso.

Si tratta dunque di immaginare un corpo non più schiavo del linguaggio e dell'insieme di strutture categoriali, morali e metafisiche che esso porta con sé¹¹. Come ci ricordava infatti Nietzsche, riferendosi alla coscienza individuale, quello che sentiamo non è la voce di Dio nel petto dell'uomo ma la voce di molti uomini nel petto di un solo uomo, o come secondo il filosofo tedesco non ci libereremo mai definitivamente della metafisica e di Dio fino a quando crederemo ancora nel vocabolario, poiché «ogni parola è un pregiudizio»¹².

È in gioco, dunque, la possibilità di allargare il nostro concetto di comunicazione, per riuscire ad accedere, attraverso il *sentire*, e non in maniera intellettualistica e astratta, a tutta quell'infinita gamma di universi sonori che ci circondano, cercando di avvicinarsi a essi come espressione propria di quella specifica entità vivente, senza la pretesa di relegare al solo mondo umano il regno del senso e della coscienza:

Adottare una visione del discorso completamente diversa: non come l'espressione esteriore dei pensieri interiori, ma come uno dei modi in cui il sé manifesta la sua presenza nel mondo. Così quando parlo o batto le mani, io stesso non sono separato dal suono che produco, cioè dalla mia voce o dall'impatto percussivo delle mie mani. Questi suoni fanno parte di come io sono, appartengono al mio essere nel suo esternarsi nell'ambiente. In altre parole, il discorso non è un modo di trasmettere informazioni o contenuti mentali: è un modo di essere vivi. [...] Il rombo del tuono è la manifestazione della sua presenza nel mondo, proprio come i suoni del parlare umano, il canto, il battere le mani o un tamburo sono le nostre manifestazioni. [...] non si può tracciare una linea decisiva di demarcazione tra i suoni della natura e il discorso umano. [...] gli Ojibwa non suppongono che il tuono stia cercando di trasmettere idee agli umani, ma piuttosto che la sua presenza nel mondo, come quella di altri esseri, sia umani, sia altro-che-umani, può assumere una forma acustica. Rispondere a quella presenza con sensibilità e comprensione non è quindi una questione di traduzione quanto piuttosto di empatia. [...] Entrare in empatia

¹¹ «L'importanza del linguaggio per lo sviluppo della civiltà consiste nel fatto che l'uomo pose mediante il linguaggio un proprio mondo accanto all'altro, un punto che egli ritenne così saldo da potere, facendo leva su di esso, sollevare dai cardini il resto del mondo e rendersene signore. In quanto ha creduto per lunghi periodi di tempo nelle nozioni e nei nomi delle cose come in *aeternae veritates*, l'uomo ha acquistato quell'orgoglio col quale si è innalzato al di sopra dell'animale; egli credeva veramente di avere nel linguaggio la conoscenza del mondo», Friedrich Nietzsche, *Umano, troppo umano. Un libro per spiriti liberi. Vol. I*, Milano, Adelphi, 1979, p. 21.

¹² Dal § 55 del secondo volume di *Umano, troppo umano* intitolato "Pericolo della lingua per la libertà spirituale", Nietzsche, *Umano, troppo umano. Un libro per spiriti liberi. Vol. II*, p. 168.

non significa passare a un altro codice di espressione, ma piuttosto assumere un altro modo di essere. In breve, la piena comprensione è raggiunta non attraverso la traduzione ma attraverso la metamorfosi. E questo succede soprattutto nei sogni¹³.

Si sta proponendo, pertanto, di assumere una nuova postura ecologica, che lasci spazio a un tipo di soggettività non più governata dall'illusione del controllo¹⁴, del dominio, di una volontà predatrice e folle, che sappia apprezzare la meraviglia degli infiniti microcosmi che ci circondano e che ci abitano, accettando la totale precarietà e vulnerabilità che governa ogni vita su questo pianeta. Cercando inoltre di fronteggiare e dissolvere l'ansia di morte che ci impedisce di abbandonare questo io egoico-bellico che continua a produrre distruzione dentro e fuori di sé, nell'illusoria speranza che uccidendo il restante, l'altro, arrivi più vita. Vedere invece la morte come *l'intrattenibilità eraclitea di ogni istante della vita*, non come quell'evento finale che (non) viviamo, che riguarda la costruzione dell'io, bensì come qualcosa che accade in ogni momento e che quindi porta anche con sé una continua possibilità di rinascita, sentendo che ogni fine è un nuovo inizio:

In questa tensione sta la questione dell'animalità umana: una soggettività senza soggetto, e quindi senza lingua, che tuttavia ha un compito individuale, un compito rivolto proprio ad un "io", perché solo un IO può avere un compito. Il compito di ogni "io" è liberarsi di sé stesso. Ecco la sfida dell'animalità umana¹⁵.

Una tra le varie opportunità che ci offre il confronto con le popolazioni amerindiane è anche quella di analizzare il modo in cui questi popoli hanno reagito e sono sopravvissuti alla fine del loro mondo portata avanti a opera dei colonizzatori europei cinque secoli fa¹⁶. Vista la rapidità con la quale il nostro specifico mondo¹⁷, governato dalla logica tardocapitalista¹⁸ e

¹³ Roberto Brigati e Valentina Gamberi, *Metamorfosi. La svolta ontologica in antropologia*, Macerata, Quodlibet, 2019, pp. 80-84.

¹⁴ «Il fatto che il sentimento che proviamo per la nostra vita sia paragonabile a quello di una creatura che abbia potuto scegliersi la propria collocazione nel mondo sta, secondo me, a fondamento del mito (o della credenza) di aver scelto il nostro corpo prima della nascita», Ludwig Wittgenstein, *Note sul "Ramo d'oro" di Frazer*, Milano, Adelphi, 1975, p. 33.

¹⁵ Cimatti, Gensini e Plastina, *Bestie, filosofie e altri animali*, p. 228.

¹⁶ «gli amerindi [...], nonostante tutto, sono riusciti a rimanere e hanno imparato a vivere in un mondo che non è più il loro mondo "come lo conoscevano". Presto saremo tutti amerindi. Vediamo cos'hanno da insegnarci in materia di apocalissi», Brigati e Gamberi, *Metamorfosi. La svolta ontologica in antropologia*, p. 281.

¹⁷ Gianfranco Pellegrino e Marcello Di Paola, *Nell'Antropocene. Etica e politica alla fine di un mondo*, Roma, DeriveApprodi, 2018.

¹⁸ Caratterizzata da quello che Mark Fisher definisce *realismo capitalista*, vale a dire un sistema ideologico, un regime del desiderio, nel quale la distanza cinico-ironica è il motore di una disillusione nichilistica, iper-ideologica, che vuole prendere apparentemente le distanze da qualsiasi ideologia novecentesca e in cui ogni altro *possibile* è deriso

dalla conseguente catastrofe climatica, si avvia verso la sua fine, diventa sempre più urgente ripensare a delle modalità con cui affrontare questa crisi.

Un elemento che sicuramente possiamo fare nostro, molto utile anche a livello filosofico per quello che ci interessa in questo contesto, è quello di concepire la vita come un sistema radicalmente relazionale¹⁹, a tutti i livelli, da quello fisico-biologico a quello spirituale, fino a quello sociale e politico. Diventa dunque chiaro come sia inefficace qualsiasi appello etico alla responsabilità individuale del singolo, spesso inquadrato nella categoria del “consumatore”, e quanto sia piuttosto essenziale provare a individuare una soluzione collettiva che mini alla base questo tipo di sistema-mondo²⁰.

Nel momento in cui il pensiero stesso, e dunque anche il soggetto umano che se ne fa carico, non viene più relegato al singolo ma viene percepito come una circolarità cosmica che è scintilla condivisa dall’eterno divampare dei viventi, allora anche ogni tipo di sopruso e devastazione, interiore ed esteriore, probabilmente si disattiverà, attingendo a una rinnovata *sopravvivenza collaborativa*²¹:

in quanto irrealizzabile, così come suona la lapidaria affermazione, divenuta celebre, di Margaret Thatcher: «There is no alternative». Non a caso Fisher ci fa vedere come, riprendendo un’espressione di Slavoj Žižek, per noi sia più facile immaginare la fine del mondo (soprattutto attraverso l’immaginario fantasy) che la fine del capitalismo, intorpiditi e avvolti da quell’*impotenza riflessiva* che secondo Fisher è lo stato d’essere caratteristico dei giovani d’oggi (con i dovuti distinguo ovviamente): «gli studenti [...] sembrano essere politicamente disimpegnati. [...] paiono come rassegnati al loro destino. Ora: io credo che non si tratti né di apatia, né di cinismo; piuttosto, è quella che chiamo *impotenza riflessiva*. Gli studenti cioè sanno che la situazione è brutta, ma sanno ancor di più che non possono farci niente. Solo che questa consapevolezza, questa riflessività, non è l’osservazione passiva di uno stato delle cose già in atto: è una profezia che si autoavvera. [...] Molti dei giovani studenti in cui mi sono imbattuto sembravano calati in uno stato che definirei di “edonia depressa”. Di solito la depressione è caratterizzata da uno stato di anedonia, ma la condizione alla quale mi riferisco descrive non tanto l’incapacità di provare piacere, quanto l’incapacità di non inseguire *altro* che il piacere. [...] si tratta in buona misura di una conseguenza dell’ambigua situazione in cui versano gli studenti, stretti tra il vecchio ruolo di soggetti di un’istituzione disciplinare e il nuovo status di consumatori di servizi», Mark Fisher, *Realismo capitalista*, Roma, Produzioni Nero, 2018, pp. 58-59.

¹⁹ «Per gli esseri viventi le identità di specie sono un punto di partenza, ma non sufficiente: i modi di essere sono gli effetti che emergono da incontri», Anna L. Tsing, *Il fungo alla fine del mondo. La possibilità di vivere nelle rovine del capitalismo*, Rovereto, Keller Editore, 2021, p. 52.

²⁰ «Anziché affermare che *ognuno* – vale a dire ogni *uno* – di noi è responsabile per i cambiamenti climatici e che tutti dobbiamo fare la nostra parte, sarebbe più appropriato dire che nessuno lo è, ed è proprio questo il problema. La causa della catastrofe ecologica è una struttura impersonale che, nonostante sia capace di produrre effetti di tutti i tipi, non è un soggetto capace di esercitare responsabilità. Il soggetto che servirebbe – un soggetto collettivo – non esiste: ma la crisi ambientale, così come tutte le crisi globali che stiamo affrontando, richiede che venga costruito. E però l’appello all’intervento etico immediato [...] rinvia continuamente l’emergere di un tale soggetto», Fisher, *Realismo capitalista*, p. 130.

²¹ «La precarietà è la condizione in cui si è vulnerabili rispetto agli altri. Ogni incontro imprevedibile ci trasforma; non abbiamo il controllo, neanche di noi stessi. non potendo affidarci a una struttura comunitaria stabile, siamo catapultati in assemblaggi che mutano, che riplasmano noi e gli altri. Non possiamo affidarci allo status quo, tutto

se il pensiero si costituisce ecologicamente, le antiche gerarchie crollano implacabilmente. Cogliere il pensiero e l'autocoscienza umani come un'emergenza singolare di un *continuum* universale significa rifiutarsi di riconoscere loro una qualsiasi forma di originarietà e considerarli invece come conseguenze, effetto ed eco del pensiero di altre forme di vita. [...] Non siamo solo dipendenti dagli altri esseri viventi da un punto di vista energetico, fisiologico ed evolutivo: il nostro pensiero dipende dal pensiero di tarassachi, faggi, formiche, cani, pesci, balene o porcini con la stessa intensità con cui il nostro metabolismo dipende dalla vita delle vite di cui ci nutriamo. Pensiamo solo perché il mondo è composto del loro pensiero in atto. [...] Si dà [...] pensiero umano sull'umano solo perché il pensiero è innanzitutto un evento e un'attività che appartiene a tutti i viventi. Proprio come la vita²².

Siamo le gemme di *un solo* albero. Che sappiamo noi di ciò che possiamo diventare nell'interesse dell'albero? Ma nella coscienza sentiamo come se volessimo e dovessimo essere *tutto*, arriviamo a fantasticare di un "io" contrapposto a *tutto il resto*, al "non io". *Smettere di sentirsi come questo fantastico ego! Imparare gradualmente a liberarci di questo presunto individuo! Capire l'egoismo in quanto errore! L'opposto non è affatto l'altruismo, che sarebbe amore per altri presunti individui. NO! AL DI LÀ di "me", e di "te"! SENTIRE IN MODO COSMICO!*²³

Un suggerimento relativo a una possibile postura esistenziale alternativa ci potrebbe venire dalla poesia e dalla mistica, non tanto o non solo nella categoria sociologica della poetessa o della mistica, quanto proprio come un *modo d'essere*, non più scisso, come un'identità che finalmente riconosca la sua completa comunanza con tutti gli altri esseri, aderendo completamente alla realtà, incondizionatamente, senza rimpianti né speranza, abbondandosi a questo fluire infinito che è la vita, nei suoi tormenti e nelle sue occasioni di rinascita:

Adesso è forse il tempo della cura.
Dell'aver cura di noi, di dire
noi. Un molto largo pronome
in cui tenere insieme i vivi,
tutti: quelli che hanno occhi, quelli
che hanno ali, quelli con le radici
e con le foglie, quelli dentro i mari,

si trova in un flusso, compresa la nostra capacità di sopravvivere. Pensare attraverso la precarietà cambia l'analisi sociale. Un mondo precario è un mondo senza teleologia. L'indeterminazione, la natura imprevedibile del tempo, spaventa, ma pensare attraverso la precarietà evidenzia anche che l'indeterminazione rende la vita possibile», Tsing, *Il fungo alla fine del mondo*, p. 48.

²² Dall'introduzione di Emanuele Coccia al volume di Eduardo Kohn, *Come pensano le foreste. Per un'antropologia oltre l'umano*, Milano, Nottetempo, 2021, pp. 18-19.

²³ Friedrich Nietzsche, *Opere di Friedrich Nietzsche, vol. V, tomo II*, trad. a cura di Giorgio Colli e Mazzino Montinari, Milano, Adelphi, 1965, pp. 280-281.

e poi tutta l'acqua, averla cara, e l'aria
e più di tutto lei, la feconda,
la misteriosa terra. È lì che finiremo.
Ci impasteremo insieme a tutti quelli
che sono stati prima. Terra saremo.
Guarda lì dove dialoga col cielo
con che sapienza e cura cresce un bosco.
Si può pensare che forse c'è mancanza
di cura lì dove viene esclusa
l'energia femminile dell'umano.
Per quella energia sacrificata,
nella donna e nell'uomo, il mondo
forse s'è sgraziato, l'animale
che siamo s'è tolto un bene grande.
Chi siamo noi? Apriamo gli occhi.
Ogni millimetro di cosmo pare
centro del cosmo, tanto è ben fatto
tanto è prodigioso.
Chi siamo noi, ti chiedo, umane e
umani? Perché pensiamo d'essere
meglio di tutti gli altri? Senza api
o lombrichi la vita non si tiene
ma senza noi, adesso lo sappiamo,
tutto procede. Pensa la primavera scorsa,
son bastati tre mesi – il cielo, gli animali
nelle nostre città, la luce, tutto pareva
ridere di noi. Come liberato
dall'animale strano che siamo, arrivato
da poco, feroce come nessuno. [...]
Chi siamo noi ti chiedo ancora.
Intelligenze, sì, pensiero, quelli con le
parole. Ma non vedi come non promettiamo
durata? Come da soli ci spingiamo fuori
dalla vita. Come logoriamo lo splendore
di questo tiepido luogo, infettando
tutto e intanto confliggiamo fra di noi.
Consideriamo il dolore degli altri
e delle altre specie.
E la disarmonia che quasi ovunque portiamo.
Forse imparare dall'humus l'umiltà. Non è
un inchino. È sentirsi terra sulla nobile terra
impastati di lei. Di lei devoti ardenti innamorati.
Dovremmo innamorarci, credo. Sì.
Di ciò che è vivo intorno. E in primo luogo

vederlo. Non esser concentrati
solo su noi. Il meglio nostro di specie
sta davanti, non nel passato. L'età
dell'oro è un ricordo che viene
dal futuro. Diventeremo cosa? È una
grande avventura, di spirito, di carne,
di pensiero, un'ascesa ci aspetta.
Eravamo pelo musì e code.
Diventeremo cosa?
Diremo io o noi? E quanto grande il noi
quanto popolato? Che delicata mano
ci vuole ora, e che passo leggero, e mente
acuta, pensiero spalancato al bene. Studiamo.
Impariamo dal fiore, dall'albero piantato,
da chi vola. Hanno una grazia che noi
dimentichiamo. Cura d'ogni cosa,
non solo dell'umano. Tutto ci tiene in vita.
Tutto fa di noi quello che siamo²⁴.

²⁴ Poesia "Adesso" di Mariangela Gualtieri.

Riferimenti bibliografici

- Adams, Carol J., *Carne da macello. La politica sessuale della carne. Una teoria critica femminista vegetariana*, Milano, Vanda Edizioni, 2020.
- Allen, Colin e Marc Bekoff, *Il pensiero animale*, Milano, McGraw-Hill Education, 2003.
- Brigati, Roberto e Valentina Gamberi, *Metamorfosi. La svolta ontologica in antropologia*, Macerata, Quodlibet, 2019.
- Cimatti, Felice, *Filosofia dell'animalità*, Roma-Bari, GLF Editori Laterza, 2013.
- Cimatti, Felice, *La vita estrinseca. Dopo il linguaggio*, Nocera, Orthotes, 2018.
- Cimatti, Felice e Francesca Piazza, *Filosofie del linguaggio. Storie, autori, concetti*, Roma, Carocci Editore, 2016.
- Cimatti, Felice, Stefano Gensini e Sandra Plastina, *Bestie, filosofi e altri animali*, Milano, Mimesis Edizioni, 2016.
- De Waal, Frans, *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016.
- Derrida, Jacques, *L'animale che dunque sono*, Milano, Rusconi Libri, 2021.
- Fisher, Mark, *Realismo capitalista*, Roma, Produzioni Nero, 2018.
- Foucault, Michel, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli, 2016.
- Gensini, Stefano e Maria Fusco, *Animal loquens. Linguaggio e conoscenza negli animali non umani da Aristotele e Chomsky*, Roma, Carocci Editore, 2015.
- Gensini, Stefano, *La voce e il logos. Filosofie dell'animalità nella storia delle idee*, Pisa, Edizioni ETS, 2020.
- Gensini, Stefano e Michela Tardella, *I classici della filosofia del linguaggio. Testi scelti e introdotti*, Roma, Carocci Editore, 2022.
- Godfrey-Smith, Peter, *Altre menti. Il polpo, il mare e le remote origini della coscienza*, Milano, Adelphi, 2018.
- Godfrey-Smith, Peter, *Metazoa. Gli animali e la nascita della mente*, Milano, Adelphi, 2021.
- Grazioli, Francesca, *Capitalismo carnivoro. Allevamenti intensivi, carni sintetiche e il futuro del mondo*, Milano, Il Saggiatore, 2022.
- Griffin, Donald R., *L'animale consapevole*, Torino, Bollati Boringhieri, 2017 (1° ed. 1976).
- Kohn, Eduardo, *Come pensano le foreste. Per un'antropologia oltre l'umano*, Milano, Nottetempo, 2021.
- Mecacci, Luciano, *Lev Vygotskij Sviluppo, educazione e patologia della mente*, Firenze, Giunti Editore, 2017.
- Nietzsche, Friedrich, *Opere di Friedrich Nietzsche, vol. V, tomo II*, trad. a cura di Giorgio Colli e Mazzino Montinari, Milano, Adelphi, 1965
- Nietzsche, Friedrich, *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, Milano, Adelphi, 1978.
- Nietzsche, Friedrich, *Umano, troppo umano. Un libro per spiriti liberi. Vol. II*, Milano, Adelphi, 1979.

Riferimenti bibliografici

- Nietzsche, Friedrich, *Umano, troppo umano. Un libro per spiriti liberi. Vol. I*, Milano, Adelphi, 1979.
- Nietzsche, Friedrich, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, Milano, Adelphi, 2017.
- Pellegrino, Gianfranco e Marcello Di Paola, *Nell' Antropocene. Etica e politica alla fine di un mondo*, Roma, DeriveApprodi, 2018.
- Safina, Carl, *Al di là delle parole. Che cosa provano e pensano gli animali*, Milano, Adelphi, 2018.
- Safina, Carl, *Animali non umani. Famiglia, bellezza e pace nelle culture animali*, Milano, Adelphi, 2022.
- Tsing, Anna L., *Il fungo alla fine del mondo. La possibilità di vivere nelle rovine del capitalismo*, Rovereto, Keller Editore, 2021.
- Vygotskij, Lev S., e Aleksandr R. Lurija, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, (a cura di) Maria Serena Veggetti, Milano, Mimesis, 2020 (1° ed. 1930).
- Wittgenstein, Ludwig, *Note sul "Ramo d'oro" di Frazer*, Milano, Adelphi, 1975.
- Wittgenstein, Ludwig, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 2014.

Sezione 2

Storia, politica, linguaggio.

Prospettive filosofico-critiche sull'identità

Soggetto dell'identità e identità del soggetto. Per una critica alla naturalizzazione delle identità

di Sebastiano Ghisu

1. Premessa: identità come riconoscimento

Possiamo definire complementari quei concetti i cui significati rimandano l'un all'altro, implicandosi reciprocamente. Questo è senz'altro il caso, a mio avviso, dei concetti di "identità" e "soggetto" (o "soggettività", che è del secondo, fondamentalmente, un sinonimo). Essere soggetto (come si è inevitabilmente) significa avere un'identità, mentre si ha un'identità in quanto si è sempre e già (inevitabilmente) soggetto.

L'identità è allora il soggetto *quando* o *in quanto* esso si rispecchia, si riflette, si riconosce. E si riconosce percependosi come *differente* da altre identità. In tal senso, l'identità implica la differenza, ovvero la non-identità. Questo, eventuale, auto-riconoscimento è ovviamente transitivo, poiché si trasmette all'altro, che viene per l'appunto (eventualmente) riconosciuto come identico ovvero appartenente a una medesima identità. In effetti, è proprio l'appartenere a un'identità (o meglio: l'immaginarsi di appartenervi) che rende possibile il riconoscimento di sé con sé.

Ciò significa che non è in gioco qui la sterile e insignificante identità logica e ontologica (il semplice fatto che un ente individuale sia identico a se stesso). Questa identità è sterile e insignificante sia perché l'identità implica un'operazione di riconoscimento che non è mai automatica e scontata (è semmai soltanto vissuta come tale, pur non essendolo); sia perché quando ci si assume come identici – quando ci si riconosce, insomma – non è detto che, per proseguire la metafora dello specchio, l'immagine riflessa corrisponda all'immagine che si riflette: non è detto che si sia ciò che si pensa di essere o che si sia ciò in cui e attraverso cui ci si riconosce.

Ciò che più conta, tuttavia, è che l'identità con cui o in cui ci si riconosce è (spesso inconsapevolmente) sempre collettiva e, come tale, storica. Più esattamente: il soggetto che si riconosce in un'identità e attraverso un'identità ha sempre integralmente carattere collettivo e storico, se non altro per i concetti – mai privati – attraverso i quali si riconosce.

Ed ecco allora la domanda cui ora rispondere: che cosa significa "soggetto" o "essere soggetto"?

2. Soggetto, identità, ideologia

Essere soggetto significa abitare *un'ideologia* o esserne abitati, intendendo per ideologia il modo in cui ci si rappresenta le proprie condizioni di esistenza: è una rappresentazione *del mondo*, oltre che, naturalmente, *di se stessi nel mondo*.

Come scrive Althusser,

nell'ideologia gli uomini esprimono, in effetti, non i loro rapporti con le loro condizioni di esistenza, ma *il modo* in cui essi vivono il loro rapporto con le loro condizioni di esistenza: ciò che suppone ad un tempo un rapporto reale e un rapporto "vissuto", "immaginario". L'ideologia è, allora, l'espressione del rapporto degli uomini al loro "mondo", vale a dire l'unità (sovradeterminata) del loro rapporto reale e del loro rapporto immaginario alle loro condizioni di esistenza reali¹.

Possiamo anche dire che l'essere soggetto è il *sensu comune*, così come l'intendeva Gramsci: una sorta di «filosofia dei non filosofi», vale a dire «la concezione del mondo assorbita acriticamente dai vari ambienti sociali e culturali in cui si sviluppa l'individualità morale dell'uomo medio»². È, in tal senso, come già si è detto, la nostra identità, una identità che comunque abbiamo – qualsiasi essa sia.

L'ideologia o il sensu comune è allora ciò che noi facciamo e pensiamo, per così dire, senza pensarci, immediatamente. Se infatti il nostro rapporto con il mondo (il rapporto del soggetto con il mondo) è sempre mediato, *questa mediazione è immediata*: l'essere soggetto è *ciò che noi immediatamente siamo* (ai nostri stessi occhi oltre che agli occhi degli altri che ci guardano). È la nostra identità, per l'appunto, attraverso cui riconosciamo noi stessi, riconosciamo l'altro come eventualmente identico o come non-identico. È anche bene precisare che l'ideologia non opera soltanto a un livello cognitivo, ma anche a un livello emotivo e permea dunque *integralmente* il nostro essere nel mondo. Se allora l'essere soggetto significa possedere (o essere posseduti da) una concezione del mondo, esso coinvolge nondimeno l'intera dimensione esistenziale o se si preferisce la dimensione del vissuto quotidiano.

Tuttavia, essere *integralmente* soggetto ed esserlo *immediatamente* – nel senso che essere soggetto è ciò che noi immediatamente siamo – non significa affatto esserlo originariamente. Soggetto, infatti, si diviene. Ma ciò che diviene soggetto *non ha un'identità preliminare* (originaria, appunto): è l'individuo biologico, il corpo, ciò che potremmo definire il *grado zero* delle soggettività o delle identità, ciò che, senza identità, si colloca *al di qua* di qualunque soggettività o

¹ Louis Althusser, *Marxisme et Humanisme* (1963), in *Pour Marx* (1965), Louis Althusser, Paris, Edition La Découverte, 1986, p. 240.

² Antonio Gramsci, *Appunti per una introduzione e un avviamento allo studio della filosofia e della storia della cultura* (1932-33), in *Quaderni del carcere*, di Antonio Gramsci, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 2007, Quaderno 11, vol. 2, p. 1396.

identità possibile. Il corpo, così inteso (assunto cioè nella sua relazione con le identità che poi lo abiteranno) è proprio il grado zero delle identità.

Potremmo senz'altro dire, seguendo Lacan, che «il soggetto non si confonde con l'individuo»³, ma è «decentrato rispetto all'individuo»⁴. Affermazione ripresa e, per così dire, rilanciata da Louis Althusser: Freud, scrive, «ci rivela (...) che il soggetto umano è decentrato, costituito da una struttura avente essa stessa un 'centro' soltanto (...) nelle formazioni ideologiche in cui si 'riconosce'»⁵.

Ciò significa, innanzitutto, che la dimensione biologica nell'essere umano è integralmente *sovradeterminata* dalla dimensione che potremmo definire *simbolica* (o ideologica). E come tra il simbolo e il suo referente – o, più esattamente, tra il codice simbolico e il mondo di riferimento – non vi è che un rapporto puramente convenzionale, così vi è un rapporto convenzionale tra l'identità e il corpo. *Nessuna identità è data biologicamente* (o, il che è lo stesso, naturalmente). L'essere umano è integralmente un essere simbolico e il simbolico non è deducibile dal naturale. Le differenze che noi assumiamo come naturali o le differenze date biologicamente, per esempio quella tra i sessi, hanno sempre e solo carattere simbolico e quindi storico, mutevole, non originario.

In tal senso, l'individuo viene *istituito* come soggetto con una specifica identità: questa gli viene attribuita, non ne ha una originaria, che precede questa attribuzione. L'identità è dunque una maschera dietro la quale non si dà alcun volto originario o autentico. Il soggetto è *interiormente maschera*. E se, come si è detto, è decentrato rispetto all'individuo, vuol dire che la maschera, che esso è, è più ampia dell'individuo che, per così dire, l'indossa o piuttosto che essa è indossata da più individui, da una collettività e ha carattere storico. La maggiore ampiezza della maschera rispetto all'individuo che la porta (il suo decentramento) si estende dunque sia nell'asse diacronico-verticale (storico) sia in quello sincronico-orizzontale (la collettività presente cui si partecipa). Si danno qui stratificazioni, spesso molto antiche, che solo *un'archeologia delle identità* (o soggettività) potrebbe rilevare.

Dell'essere soggetto va dunque rimarcata la dimensione collettiva e storica. Ciò significa che si ha sempre in sé in qualche modo la storia della collettività in cui veniamo a trovarci. Questa, che ci piaccia o no, non è l'altro (o, semmai, è l'altro che è in noi). Non si è mai tanto individuo da non essere collettività.

Certo, in apparenza, non si può negare l'identità individuale, propriamente detta. Si direbbe che i suoi confini (o limiti) coincidono con i limiti dell'individuo biologico. In fondo, Io mi sento Io, separato, staccato da altri Io. Sono Io che teme, desidera, ama, odia. Sono Io che prova gioia e dolore. Come non partire da questo Io?

³ Jacques Lacan, *Il seminario. Libro II. L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicanalisi*, Torino, Einaudi, 1991, p. 11.

⁴ Ivi, p. 12; cfr. anche Jacques Lacan, *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974, p. 511.

⁵ Louis Althusser, *Freud e Lacan*, in *Freud e Lacan*, di Louis Althusser, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 30.

In effetti, quando si parte da questo Io e, in un certo senso, lo si assolutizza, si resta ingabbiati in uno *spazio di disconoscimento*, nel quale certo ci si può raccontare o descrivere, *ma non conoscere*. Per conoscere l'Io devo individuare (e non certo immettere) l'altro che lo costituisce, ovvero il soggetto, la maschera o le maschere che l'istituiscono e, al di qua delle maschere, le dinamiche storiche e collettive che a loro volta istituiscono tali maschere⁶.

Il fatto che ci si vive come individuo (in senso stretto) e che questo sembri condizionare il proprio essere nel mondo (per esempio nel rapporto con la morte) non significa che come individuo isolato ci si conosca. E il mio stesso rapporto con la morte è condizionato dalla soggettività che mi abita oltre che dalle dinamiche che sono comunque sottratte al mio controllo – nel senso, tuttavia, che il controllo che ho di me è dato dalle stesse dinamiche che mi hanno istituito.

Essere soggetto significa in effetti che si vive se stessi (e con se stessi) in quello spazio di disconoscimento. E se, come si è detto, si è sempre e già soggetto e questo soggetto è l'immediato, lo è anche in quanto esso si vive *immediatamente e inevitabilmente* come entità spontanea, causa di se stesso, causa del proprio agire, e non come ciò che realmente è: effetto. Essere soggetto significa allora rappresentarsi e viverci come centrati rispetto all'individuo biologico, al corpo che si è e che si continua ovviamente a essere. Significa, insomma, immaginare che il soggetto sia concentrico all'individuo biologico, come se i confini della mia soggettività fossero i confini del mio corpo.

Naturalmente l'individualità nella sua piena – e talvolta drammatica, estrema – singolarità e originalità *esiste*. Nondimeno essa è *prodotto* di molteplici e complesse dinamiche (storiche e collettive). Sono tali dinamiche che generano, convergendo, una singolarità "originale". Ma qui la singolarità dell'effetto – data certamente anche dal suo risiedere entro i confini dell'individuo biologico – rende l'effetto, come tale, invisibile – o meglio: lo fa apparire come causa, lo scambia per la causa. In tal senso, il soggetto concreto pur sapendosi effetto – nel senso che *la conoscenza* lo conduce ad assumersi come tale – continua a viverci, disconoscendosi, come causa. La conoscenza dell'immediatezza non genera la sua dissoluzione.

D'altra parte, se il soggetto individuale si vive strutturalmente sempre come causa di sé (sostanza, sarei tentato di dire), i modi con cui rappresenta a se stesso questo suo essere causa di sé – e così facendo si pensa come identità – variano nel corso della storia e sono dati, esattamente, di volta in volta, dalla soggettività collettiva (o ideologia) che lo ha istituito e lo abita. Variano, per così dire, le interpretazioni del suo immaginarsi causa di sé. In tal senso, l'individualismo moderno – un dato scontato, in apparenza – ha certo una base reale nel modo di produzione borghese (che ha dissolto i legami di sangue o di casta, assunti come naturali, caratterizzanti il soggetto dei precedenti modi di produzione), ma ha nel contempo una corrispondente base immaginaria nell'ideologia di quel modo di produzione che induce

⁶ Rimando qui alla categoria di transindividualità, ricostruita assai bene da Vittorio Morfino nel suo *Interosoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*, Roma, Manifestolibri, 2022.

l'individuo, istituendolo in soggetto, a pensarsi come individuo isolato, autonomo, giuridicamente e moralmente responsabile di se stesso, l'*homo oeconomicus* che alla fin fine (o sin dall'origine) può contare solo su stesso. Per certi versi, si potenzia ulteriormente l'idea immaginaria secondo la quale si è causa del proprio agire, ma è un'idea che resta non di meno immaginaria.

In effetti, con il modo di produzione borghese – ciò che una certa visione periodizzante della storia si limita a definire modernità – si diffonde, in Europa, l'ideologia che immagina il superamento dei vincoli (sociali, culturali, economici, giuridici e così via) delle precedenti forme di soggettività come raggiungimento di una situazione in cui finalmente l'individuo può ben definirsi causa del proprio agire: si sarebbe in effetti ciò che ci si immagina d'essere. Tuttavia, la percezione di vincoli da parte del soggetto è data dalla forma stessa della sua costituzione, dai meccanismi stessi che lo istituiscono come tale. Tali meccanismi possono apparire un vincolo o una costrizione a partire da un'altra forma di soggettività. In altri termini, quando alcune forme di costituzione della soggettività appaiono come vincoli, vuol dire che, storicamente, sta emergendo o è comunque presente un'altra forma di soggettività. Del resto, può l'effetto sentire come estranea (e dunque come un vincolo) la causa che lo produce? La causa viene assunta come estranea – e dunque come costrizione – da chi è effetto di un'altra causa. Vale a dire: se l'effetto sente la causa come propria, in realtà non la sente neppure come causa o, piuttosto, sente la causa come fosse l'effetto e l'effetto come causa di sé (capovolgendo ideologicamente il rapporto reale). Comincia a sentirla come causa, o come qualcosa di estraneo, quando comincia a essere effetto (anche) di altre cause ed è dunque in corso una trasformazione.

Ora, se la storia della collettività in cui veniamo a trovarci è un insieme attraversato da tensioni e conflittualità, a tali tensioni e conflittualità il soggetto prende parte e ne è comunque parte (ed effetto). Che ne sia consapevole o meno, poco importa. Se poi la società è *costituita da rapporti di dominio* – rapporti di dominio dati da rapporti di classe, di genere, coloniali (territoriali) e, ovviamente, dal loro intrecciarsi o intersecarsi – tali rapporti di dominio entrano a pieno titolo nella costituzione della soggettività e dell'identità. Il dominio, infatti, che è innanzitutto reale e concreto, non si riproduce tanto attraverso semplici meccanismi di costrizione o repressione, quanto proprio generando soggettività (o identità) a esso adeguate – soggettività che lo assumono come naturale e necessario o addirittura come costitutivo della propria identità⁷. Se dunque la parte dominante vive come *naturale* il dominio che essa esercita, altrettanto è indotto a fare la parte dominata che in quel dominio, per certi versi, si identifica. La parte dominante giustifica la subalternità come conseguenza naturale dell'inferiorità,

⁷ Ciò non significa naturalmente che il dominio non ricorra all'uso della forza o della violenza (se non addirittura al genocidio, allo sterminio o all'annientamento). Tuttavia, il solo uso della costrizione non garantisce al dominio la necessaria stabilità e una lunga durata. Per certi aspetti, anzi, ne segnala la fine o l'agonia. Un'agonia, certo, che storicamente può protrarsi nel tempo. I tempi storici, del resto, non vanno certo misurati con i tempi delle nostre esistenze individuali.

comunque intesa, della parte dominata – che si tratti del *proletario* che non può che svolgere lavori di dipendenza, incapace di amministrare la ricchezza prodotta; della *donna* che per sua natura non può che servire il maschio, patriarca; del *colonizzato* che vive ancora – e in realtà non può che vivere, data la sua natura e fisiologia – in una situazione di inciviltà e arretratezza.

3. La naturalizzazione delle identità

È qui all'opera una sorta di naturalizzazione delle identità coinvolte, che vengono allora rappresentate e indotte a rappresentarsi (viversi) come naturali od originarie. *Naturali*, in quanto ricondotte alla dimensione biologica o fisiologica. *Originarie* in quanto assunte come causa (origine, appunto) dei comportamenti di quei soggetti individuali a cui esse vengono attribuite e in cui eventualmente quegli stessi soggetti si riconoscono. In entrambe le operazioni (affini, ma non identiche) ritroviamo alla loro base il meccanismo ideologico fondamentale (di disconoscimento) che scambia l'effetto per la causa: sia che venga naturalizzato sia che venga assunto come originario, ciò che è *effetto* (come lo è qualsiasi identità, mutevole produzione storico-collettiva) diviene in tali rappresentazioni ideologiche *causa*.

È un meccanismo assai diffuso, presente (per certi versi, inconsapevolmente) nelle interazioni quotidiane tra individui, ma anche nelle più complesse e impegnative concezioni del mondo. Esso è all'opera, ad esempio, quando si spiega un qualche comportamento individuale con la stessa identità (individuale) di chi lo ha tenuto. Dal punto di vista logico-cognitivo costituisce una sorta di *petitio principii*, dato che, alla fin fine, si spiega l'identità con l'identità. Ciò che l'identità fa ed è con l'identità stessa⁸.

In questo quadro le identità sono rappresentate come naturali nelle ideologie della razza, siano esse espressamente dichiarate o tacitamente intese (quasi dormienti, ma sempre attive); nelle concezioni della donna organiche alle società patriarcali (concezioni non sempre esplicite, ma spesso solo sottintese); nelle visioni che individuano la causa di determinati comportamenti di gruppi socialmente definiti (e spesso territorializzati) alla loro stessa identità: ciò che essi sono costituisce l'origine di ciò che essi fanno, mentre non possono non fare ciò che essi sono (è il processo di criminalizzazione di spazi urbani marginali o di più vasti territori periferizzati, come le colonie – laddove, in tal caso, si aggiunge il processo di etnicizzazione, razzializzazione o inferiorizzazione). Ma vengono presentate come originarie anche le identità nazionali (sulla base dell'idea di nazione, questo grande artificio della modernità europea), con i vari miti dell'origine che le nutrono e le corredano (miti che retrodatano a un passato immaginario le radici autentiche del proprio essere). E ancora: quel meccanismo ideologico è presente anche nell'attribuire la responsabilità di determinati comportamenti economici ai

⁸ In questa logica di disconoscimento ricade anche la tendenza diffusa a percepire lo spazio politico pubblico, a livello locale o globale, come abitato in modo determinante, e dunque determinato, dai personaggi che lo abitano (e così in effetti esso viene raccontato). Si tratta invece di maschere che rappresentano soltanto (nel senso che "stanno per") dinamiche sociali, storiche, materiali, posizioni collettive, concrezioni di interessi e così via. La pratica conoscitiva richiede che si vada oltre quelle maschere e si colga di che cosa esse sono effetto e che cosa esse celano.

soggetti individuali (raccolti eventualmente in collettività) che ne sono i portatori, dove il metro di paragone è, naturalmente, l'immaginario *homo oeconomicus* del liberismo classico e del neoliberismo, cui si è già fatto accenno.

In tutti questi casi, laddove sono in gioco dei rapporti di dominio, gli schemi sono i seguenti:

- il dominio produce determinati effetti (ad esempio, criminalità, basso reddito, disoccupazione) che vengono ricondotti, nella rappresentazione ideologica, non al dominio stesso, ma alle presunte identità (naturali, originarie) dei dominati (pigri, svogliati, tendenzialmente criminali).
- Il dominio genera un'identità subalterna, la cui subalternità (naturalizzata) diviene giustificazione del dominio stesso – ciò che rende il dominio inevitabile e naturale. Così, per esempio, la relegazione della donna diviene causa della relegazione stessa. La sua reale esclusione dalle attività pubbliche e archiviabili (cioè rilevabili dalla memoria storica) viene presentata come la dimostrazione della sua incapacità a esercitare quelle attività.
- Si giustifica poi il dominio rappresentando comunque l'identità dei dominati come inferiore (naturalmente o originariamente) e quindi come ciò che rende il dominio indispensabile. È qui all'opera, ad esempio, il mito della missione civilizzatrice dell'Europa nei territori colonizzati (mito di cui l'idea dell'Europa come modello universale è una variante).

D'altra parte, queste forme di naturalizzazione o di invenzione di identità originarie sono attive anche in un certo paternalismo (morale o politico) che, pur criticando gli effetti (eccessivamente cruenti) dei rapporti di dominio che generano e nutrono quelle forme, non arriva tuttavia a metterli in discussione o comunque a esaminarli alla radice. In realtà, vedendo il dominio solo in quegli eccessi, non arriva a individuarne le cause reali.

I rapporti di dominio sono semmai messi in discussione da dinamiche reali che essi stessi, nel riprodursi, mettono in moto. Possono allora generarsi soggettività alternative e dunque ideologie che contrastano e contraddicono quei rapporti di dominio. È certamente interessante notare qui che anche queste soggettività immaginano – e hanno in realtà storicamente immaginato – delle identità originarie o naturali. Può trattarsi dell'essenza autentica dell'uomo, dell'uomo in quanto tale che verrebbe, per l'appunto, aggredito o alienato da certe forme di dominio. È l'impostazione di un certo umanesimo teorico che ha spesso assunto storicamente un aspetto emancipativo, dall'antica Grecia all'illuminismo (o a Feuerbach e al giovane Marx) – per quanto dietro certe universalizzazioni dell'essere umano in quanto tale vi siano state delle pesanti esclusioni: l'uomo in quanto tale era spesso il maschio occidentale bianco.

L'identità soggettiva originaria può inoltre essere affermata in un conflitto coloniale o di genere. Qui porrei per esempio il pensiero della differenza femminile, ma anche il nazionalismo delle lotte anticoloniali. A volte paiono essere o paion esser stati – come dire? – dei passaggi necessari di liberazione. Si tratta tuttavia pur sempre di forme di disconoscimento che pongono alla fin fine grossi limiti ai processi emancipativi, che pur mettono in moto.

4. Soggetto come effetto e l'illusione soggettiva

Da tutto ciò risulta – lo abbiamo in verità constatato più volte – che il soggetto va assunto come un *effetto* (e lo è di conseguenza anche l'identità). Qui subentra tuttavia non solo la dimensione storica e collettiva (che è comunque sempre presente) quanto anche quella individuale o singolare in senso stretto: la propria biografia, la propria storia: tutto ciò che – sin nel dettaglio, sarei tentato di dire – rende un soggetto individuale ciò che egli è (e dunque ciò che egli fa). Ciò significa che per conoscere il soggetto (o se si preferisce le identità, le soggettività) bisogna *spostare lo sguardo dal soggetto stesso alle sue condizioni di possibilità*, a quei meccanismi o dinamiche che lo hanno prodotto⁹. La portata di tale spostamento è più ampia di quanto possa apparire a prima vista e coinvolge anche la quotidianità, sollecitandoci a guardare sempre nell'altro che ho di fronte, il più possibile, ciò che lo ha reso tale.

Ma al di là della dimensione individuale (o se si vuole esistenziale, quotidiana), che è complessa, la portata di quello spostamento significa che non ci si può appellare alla soggettività per promuovere delle trasformazioni ritenute necessarie, ma richiamarsi piuttosto alle condizioni che la producono. Altrimenti, ancora una volta, si scambia, come si è già detto, la causa con l'effetto, condannandosi all'impotenza, cognitiva e pratica.

Tuttavia, vi è qui un paradosso che non possiamo non ribadire: tanto il soggetto è effetto quanto è inevitabile e strutturale che esso si assuma e si viva, spontaneamente e immediatamente, in quanto tale, come causa di sé. Anche quando si sa effetto, si sente, inevitabilmente, causa. Ad agire, si direbbe, sono comunque le molteplici condizioni di possibilità del soggetto, ma agiscono senza apparire come tali o, meglio, apparendo come una scelta incondizionata del soggetto stesso.

Si potrebbe anche aggiungere che per altri aspetti tale *illusione o finzione* – e comunque l'assunzione del soggetto come causa prima del proprio agire – è, *nella pratica*, necessaria. Ciò accade ad esempio nell'attribuzione di responsabilità penale: può il governo della società non ricondurre una qualche azione penalmente rilevante a chi l'ha commessa? Può in altri termini operare cognitivamente e guardare le condizioni, pressoché mai immediatamente visibili, che, *attraverso* il soggetto individuale che la ha commessa, l'hanno resa possibile? In effetti, è tenuta a bloccare la ricognizione della rete complessa di tali condizioni di possibilità *in un punto di soggettività* che immagina necessariamente come responsabile, causa incondizionata e spazio di scelta autonoma – un punto coincidente con il corpo individuale. Certamente, il diritto tiene sempre più conto di questa tensione, ma, alla fin fine, è costretto a rinunciare alla conoscenza, per trarne le conseguenze, e a esercitare la sola funzione sanzionatoria. Il problema semmai emerge quando la lettura giuridica *si sostituisce* alla lettura cognitiva, vale a dire quando la lettura giuridica si fa

⁹ Ritengo che storicamente colui che per primo ha operato tale spostamento – certamente, come sempre, sulla base di precedenti riflessioni e impostazioni teoriche – sia stato, relativamente alla dimensione sociale, Karl Marx, superando i limiti della sua stessa precedente impostazione (ne è un primissimo segnale la *VI Tesi su Feuerbach* nella quale si afferma, tra l'altro, che l'individuo è l'insieme dei rapporti sociali) e, poi, per quanto riguarda la dimensione psichica, Sigmund Freud con la formulazione della psicanalisi.

lettura cognitiva, promuovendo forme di disconoscimento e immaginando il carattere originario dell'identità individuale. In effetti, questa sostituzione, che pone come fondamento della comprensione del mondo storico e umano l'individuo astratto (astratto in quanto integralmente decontestualizzato o de-collettivizzato), è stato l'elemento costitutivo dell'individualismo moderno. Si potrebbe anzi dire che l'ipertrofia della coscienza morale che lo ha accompagnato può ben venir letta proprio come una compensazione dell'isolamento primario attribuito alle soggettività individuali, nel tentativo di ritrovare o recuperare, per così dire, la collettività perduta.

È anche vero d'altra parte che, proprio nella dimensione morale, la finzione soggettiva – l'illusione che il soggetto sia causa del proprio agire – emerge ugualmente come inevitabile, per quanto in termini differenti. La morale stessa, in quanto tale, è fondata su quella finzione soggettiva: implica un soggetto che sceglie autonomamente e liberamente. Del resto, la ristrettezza degli spazi e dei tempi esistenziali nei quali ci muoviamo, l'orizzonte limitato, che non può certo arrivare ad abbracciare l'interezza delle condizioni di possibilità del nostro agire e dell'agire altrui, ci impongono di accedervi e permanervi assumendone i limiti e pensando il soggetto come fonte libera e responsabile del proprio agire (e dunque come identità originaria). In tal caso vi è una convergenza tra l'inevitabile *sentirsi* causa di sé e il necessario assumersi come tale. Inoltre, nelle interazioni sociali e interindividuali non possiamo escludere la dimensione morale: nell'incitare gli altri ad agire moralmente (per esempio nella pratica educativa) e comunque nel pretenderlo. Insomma, pur sapendo la morale un prodotto storico e contingente, nel viverla (potremmo dire: nel farla nostra, ma in effetti è la morale – e la dinamica che la genera – a farci suoi) l'assumiamo come universale e necessaria.

Essa resta, non di meno, un effetto e resta il primato del cognitivo, che la individua esattamente come effetto. È la conoscenza che infatti ci conduce a individuare le reali condizioni di possibilità dell'agire morale, nel momento in cui la piena realizzazione della morale – per certi versi, il raggiungimento di una situazione in cui essa arriva a essere superflua – è possibile agendo sulle condizioni di possibilità dell'agire soggettivo ovvero sui meccanismi reali di costituzione delle soggettività e, ancor prima, sui rapporti sociali di produzione e riproduzione che generano quei meccanismi. Si potrebbe qui parlare di *potente impotenza della morale* o della sua *impotente potenza*. Essa ci può infatti potentemente collocare in una posizione critica che può tuttavia acquisire piena efficacia e potenza procedendo *oltre* la morale, verso la pratica conoscitiva e conseguentemente quella trasformativa. Limitarsi alla morale significa in ogni caso rinunciare a quella trasformazione del reale cui la morale stessa, errando in percorsi senza fine, aspira¹⁰. E una sua assolutizzazione impedisce od ostacola lo sguardo cognitivo che è l'unico

¹⁰ Semmai va qui rilevato un paradosso: storicamente la morale anticipa (come dovere) il reale cui aspira. Essa, del resto, è un prodotto della stessa dinamica storica, connessa a determinati interessi materiali, che tende a realizzare quel mondo (morale) che le serve da modello. Emergono, poi, certo, delle contraddizioni cui abbiamo già fatto accenno relativamente all'atteggiamento paternalista e ai suoi limiti. La morale si pone ad esempio il compito di compensare gli effetti negativi (ai suoi stessi occhi) di quella dinamica reale che la ha comunque generata. E in ciò, prima o poi, fallisce.

a poterci guidare efficacemente. D'altra parte, un'assolutizzazione di tale sguardo è di fatto pressoché impossibile, dato che siamo comunque costantemente chiamati ad agire moralmente.

Si direbbe, allora, che il dualismo tra conoscenza e morale sia insuperabile.

È proprio così? Una sintesi o una risoluzione di tale dualismo è davvero impossibile?

In effetti, pur tenendo conto del dualismo, che permane, si tratterebbe di capire qual è l'effetto dello sguardo cognitivo sull'agire e sul giudicare morale. Si dovrebbe allora sottoporre il giudizio di un'azione alla conoscenza delle sue condizioni di possibilità. Rendersi conto che occorre agire su di esse per rendere, ad esempio, una determinata azione, giudicata negativamente dal punto di vista morale, impossibile o, viceversa, possibile (e reale) un'altra valutata positivamente. Pretendere da un soggetto – sia esso collettivo o individuale – un altro comportamento è strutturalmente un appello che cade nel vuoto, se non si promuove nel contempo un processo di trasformazione delle sue complessive condizioni di possibilità. Ne emerge alla fin fine che la morale più autentica ed efficace è quella che presuppone la conoscenza, intesa come condizione dell'agire politico. Per lo stesso motivo per il quale le identità morali sono un effetto del contesto storico-collettivo e non la causa (per quanto esse, quando agiscono, si sentano tali) e non vanno dunque naturalizzate o assunte come originarie, per tale motivo la moralità presuppone la trasformazione di quel contesto storico-collettivo. Potremmo quasi concludere, richiamandoci a due paradigmi centrali della filosofia moderna, che nell'agire morale non si può che essere *kantiani*, pur sapendo, *spinozianamente*, che solo la conoscenza può indirizzarci a ciò che per Kant stesso era il sommo bene (corrispondenza tra moralità e felicità).

Il primato della conoscenza ha allora senso solo in quanto preludio necessario alla trasformazione del reale. Ma ha senso solo quella trasformazione che conduce a una emancipazione radicale da qualsiasi forma di dominio.

Riferimenti bibliografici

- Althusser, Louis, *Marxisme et Humanisme* (1963), in *Pour Marx* (1965), di Louis Althusser, Paris, Edition La Découvert, 1986.
- Althusser, Louis, *Freud e Lacan*, in *Freud e Lacan*, di Louis Althusser, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- Gramsci, Antonio, *Appunti per una introduzione e un avviamento allo studio della filosofia e della storia della cultura (1932-33)*, in *Quaderni del carcere*, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 2007.
- Lacan, Jacques, *Il seminario. Libro II. L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicanalisi*, Torino, Einaudi, 1991.
- Lacan, Jacques, *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974.
- Morfinò, Vittorio, *Interosoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*, Roma, Manifestolibri, 2022.

L'oblio di ciò che rimane. L'identità come tradizione storica, a partire da Alexandre Kojève

di Cristiano Vidali

1. Introduzione

Nella storia del pensiero filosofico occidentale, a poche figure è possibile riconoscere un eclettismo come quello di Alexandre Kojève. Protagonista della "Hegel Renaissance", che interessò la Francia a partire dagli anni Trenta¹, Kojève è infatti autore poliedrico e dai variegati interessi: di origini russe ma formatosi nel cuore dell'Europa, egli fu fortemente influenzato dalla lezione del marxismo e soprattutto dalle sue matrici hegeliane², dalla fenomenologia di Husserl e dai suoi sviluppi heideggeriani³, ma anche dalla filosofia orientale (buddhista in particolare)⁴ e, ancora, dall'antropologia e dalla sociologia, oltre che dalla fisica⁵, rispetto alla

¹ Nella vasta letteratura su questo tema si vedano, tra gli altri: Andrea Bellantone, *Hegel in Francia, vol. 1-2*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006; Alberto Bonchino, *Sulle letture francesi di Hegel*, «Intersezioni», vol. XXIII (2003), 1, pp. 103-130; John Heckman, *Hyppolite and the Hegel Revival in France*, «Telos», (1973), n. 16, pp. 128-145; Michael Kelly, *Hegel in France to 1940: A Bibliographical Essay*, «Journal of European Studies», vol. 11 (1981), n. 41, pp. 29-52 e Michael S. Roth, *Knowing and History. Appropriations of Hegel in Twentieth-Century France*, Ithaca-London, Cornell University Press, 1988.

² Per le letture che maggiormente hanno insistito sull'influenza di Marx su Kojève, si veda Giorgio Barberis, *Il regno della libertà: diritto, politica e storia nel pensiero di Alexandre Kojève*, Napoli, Liguori, 2003 o il più recente Danilo Scholz, *L'hegelo-marxismo di Kojève. Una provocazione filosofica in un paesaggio ideologico in ebollizione*, «aut aut», vol. 399 (settembre 2023), pp. 85-111.

³ A questo proposito si vedano almeno Dominique Pirotte, *Alexandre Kojève lecteur de Heidegger*, «Les Études philosophiques», (1993), n. 2, pp. 205-221, Mauro Vespa, *Temporalità e negazione: Kojève, Heidegger e la fenomenologia dello spirito*, «Archivio di filosofia», (1996), n. 1-3, pp. 853-878 e Giampiero Chivilò, *Fenomenologia, metafisica e ontologia secondo Alexandre Kojève*, in *Oltre la fenomenologia*, di A. Kojève, Milano-Udine, Mimesis, 2012, pp. 11-53.

⁴ Sul tema si vedano soprattutto Alexandre Kojève, *L'ateismo*, trad. di Claudia Zonghetti, a cura di Elettra Stimilli e Marco Filoni, Macerata, Quodlibet, 2008 (trad. di *L'athéisme*, Paris, Gallimard, 1998), o l'inedito di recente pubblicazione *L'enseignement bouddhique du karma*, Paris, Éditions Rivages, 2022.

⁵ Esempio a questo proposito è il saggio di Kojève, *L'idea di determinismo nella fisica classica e nella fisica moderna*, trad. di Sofia Moreno, a cura di Mauro Sellitto, Milano, Adelphi, 2018 (trad. di *L'idée du déterminisme dans la physique classique et dans la physique moderne*, Paris, Le Livre de Poche, 1990).

quale un particolare ruolo ebbe Alexandre Koyré⁶, maestro e amico di Kojève, responsabile dell'assegnazione a quest'ultimo dei corsi all'Ecole Pratique des Hautes Etudes che lo consacreranno come figura leggendaria nell'*intelligencija* francese dei decenni successivi. Da ultimo, non si può omettere il grande peso politico di Kojève, il quale scrisse contributi geopolitici di raro acume sui rapporti tra le potenze del Continente⁷, oltre a partecipare attivamente ai processi di integrazione europea, in particolare alla nascita della CEA e della CECA⁸, pur con l'indiscrezione vieppiù verosimile che egli non avesse mai smesso di intrattenere rapporti con l'Unione Sovietica⁹.

Ebbene, trattandosi di un autore dal profilo a tal punto sfaccettato, interrogare la questione dell'identità a partire da Kojève non significa solo porsi in ascolto della specifica posizione speculativa assunta da un pensatore tra gli altri, bensì attingere all'elaborazione di una figura di "sintesi" dello spirito europeo nella tarda modernità, figura nella quale confluirono molte delle istanze teoriche e delle tradizioni filosofiche che avrebbero informato buona parte della cultura del Novecento. Per questo, benché la nozione di "identità" non si renda oggetto di un'indagine mirata nell'opera di Kojève¹⁰, può risultare fruttuoso attingere a quest'ultima attraverso un'esegesi trasversale, avvalendosi della finezza della sua riflessione quale risorsa per un'interpretazione di più ampio respiro teoretico di tale concetto e, al contempo, smarcandosi da alcuni riflessi condizionati ideologici tipici del dibattito contemporaneo.

2. Tra futuro e passato. L'essere umano come essere storico

L'imprescindibile domanda dalla quale, ai fini della nostra indagine, è inevitabile prendere le mosse è: come si configura per Kojève l'identità dell'essere umano? Cosa concorre propriamente a definirla? Una soluzione preliminare a tale quesito può essere trovata nella formula per cui, a detta del nostro autore, «ciò che caratterizza veramente l'Uomo, ciò che lo distingue

⁶ Sull'influenza di Koyré, si veda Gaspare Polizzi, *Punti di convergenza tra Koyré e Kojève*, in *Alexandre Koyré. L'avventura intellettuale*, a cura di Carlo Vinti, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1994, pp. 387-397.

⁷ In questo senso, si consideri soprattutto Alexandre Kojève, *L'impero latino. Progetto di una dottrina della politica francese (27 agosto 1945)*, in *Il silenzio della tirannide*, di Id. a cura di Antonio Gnoli, Adelphi, Milano, 2004, pp. 163-210 (trad. di *L'empire latin. Esquisse d'une doctrine de la politique française (27 août 1945)*, «La Règle du Jeu», vol. 1 (1990), n. 1).

⁸ Sulla vita di Kojève e sul ruolo costante della politica in essa, si veda l'insuperabile Marco Filoni, *L'azione politica del filosofo. La vita e il pensiero di Alexandre Kojève*, Torino, Bollati Boringhieri, 2021.

⁹ Per una ricostruzione minuziosa di Kojève come spia o "agente ideologico" del Kgb, si veda Marco Filoni, *Alexandre Kojève: i doppi giochi di una spia sovietica*, «Limes», (2023), n. 11, pp. 105-114.

¹⁰ Nelle lezioni parigine sul pensiero di Hegel, il termine "Identità" (con l'iniziale maiuscola) viene, infatti, adottato da Kojève con l'accezione di ciò che è naturale, immediato, ossia non ancora investito dal lavoro umano e reso propriamente parte della dialettica storica. Cfr. ad esempio Alexandre Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, a cura di Gian Franco Frigo, Milano, Adelphi, 2010 (trad. di *Introduction à la lecture de Hegel, Leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes Études réunies et publiées par Raymond Queneau*, Paris, Gallimard, 1947 (2^a ed. accresciuta 1962)), pp. 81, 467 in nota, 488-489 e soprattutto nell'appendice I al testo, *La dialettica del reale e il metodo fenomenologico in Hegel*, p. 584 ss.

essenzialmente dall'animale, è precisamente la sua *storicità*»¹¹. A contraddistinguere in maniera affatto specifica l'identità dell'essere umano sarebbe, insomma, la sua partecipazione a ciò che è storico. Una volta ammesso ciò, si tratta però di stabilire che cosa in senso proprio Kojève intenda per storia, trattandosi di una nozione intuibile in senso generale ma nient'affatto scontata nella sua più precisa definizione. Per provare ad abbozzare il senso di un concetto che nella riflessione del pensatore russo riveste un ruolo semplicemente cruciale, possiamo esordire affidandoci a un lungo passo dell'*Introduzione alla lettura di Hegel*:

Quale esempio di un "momento storico", prendiamo il celebre aneddoto del Rubicone. [...] Un uomo passeggia di notte sulla riva di un piccolo fiume. In altri termini, qualcosa di estremamente banale; niente di "storico". Infatti, pur essendo quell'uomo Cesare, l'avvenimento non avrebbe niente di "storico" se Cesare passeggiasse unicamente per una comune insonnia. Il momento è storico perché il passeggiatore notturno pensa a un colpo di Stato, alla guerra civile, alla conquista di Roma e al dominio mondiale. E, si noti: perché egli ha il *progetto* di farlo, giacché tutto questo è ancora nell'*avvenire* [...]. Il *presente* è dunque "storico" solo perché vi è in esso un rapporto con l'*avvenire* o, più esattamente, perché è una funzione dell'*avvenire* [...]. In questo senso si può parlare d'un *primato dell'avvenire* nel Tempo storico. Ma non basta. Supponiamo che chi passeggia sia un adolescente romano che "sogna" il dominio mondiale, o un "megalo-mane", nel senso clinico del termine, che architetta un "progetto" peraltro identico a quello di Cesare. Di colpo, la passeggiata cessa di essere un "avvenimento storico"; lo è unicamente perché è *Cesare* che, passeggiando, pensa al suo progetto [...]. Perché? Perché Cesare ha la *possibilità* [...] di realizzare i suoi piani. È tutto il suo *passato*, e soltanto il suo passato, che gli garantisce questa possibilità [...]. Ciò che distingue il "progetto" da un semplice "sogno" o da un'"utopia" è questo passato. Perciò, non c'è "momento storico" se non là dove il *presente* si organizza in funzione dell'*avvenire*, a condizione che l'*avvenire* penetri nel presente non in maniera *immediata* (unmittelbar: è il caso dell'utopia), bensì *mediato* (vermittelt) dal *passato*¹².

Come emerge dal brano riportato, da un lato Kojève riconosce un tratto essenziale della storicità nel rapporto che si intrattiene con l'*avvenire*, con la dimensione del futuro quale "estasi" temporale privilegiata nella determinazione dell'esistenza¹³. Ciò dipende dal fatto che proprio al futuro, e quindi al *possibile*, appartiene la capacità di porre in questione l'esistente rimettendolo al divenire; è, quindi, il futuro a potere negare una determinazione attuale e, dunque, ridefinire un'essenza data nel presente. A titolo di esempio, nel caso dell'animale – che per Kojève è estraneo al senso propriamente umano ed esistenziale della temporalità – la sua essenza non è soggetta al cambiamento: un coccodrillo è tale fin dal momento della sua

¹¹ Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, p. 599.

¹² Ivi, pp. 459-460, in nota.

¹³ Il riferimento in questo senso è, naturalmente, a Martin Heidegger, *Essere e tempo*, a cura di Franco Volpi, ed. ita. di Pietro Chiodi, Milano, Longanesi, 2014 (trad. di *Sein und Zeit*, Halle, Max Niemeyer Verlag, 1927), soprattutto § 65, ma anche § 68a.

nascita, non deve diventarlo, non dipende dalle sue azioni o dalle sue scelte che ciò accada e, per questa stessa ragione, non vi è la possibilità di un fallimento. All'inverso, l'identità di un essere umano non dipende affatto solo da ciò che egli è alla nascita o, più generalmente, nel presente, in atto, bensì innanzitutto dalla sua traiettoria, da dove egli è diretto, ossia dai suoi progetti e dal suo modo di rapportarsi a ciò che può essere¹⁴. L'identità di una persona esposta a un'esperienza sconvolgente – tale per esempio da portarla a una conversione, come nel classico episodio di Paolo di Tarso – diventa un'altra, e ciò senza che dal punto di vista fisico nulla sia mutato: sotto il profilo della realtà sensibile tutto è identico, eppure un rinnovato rapporto all'avvenire ha completamente alterato la propria essenza, ossia chi si è. Il futuro può, così, trasformare il senso di uno stato di cose presente, ed è in questa accezione che Kojève sostiene che «l'uomo differisce dall'animale perché è un essere negatore»¹⁵. Per questo motivo l'essere umano,

se cessasse di vivere in funzione dell'avvenire o del “progetto” e si lasciasse interamente dominare dal passato o dal “ricordo”, egli cesserebbe di essere veramente umano; sarebbe un animale, forse “sapiente” e molto “complesso”, diversissimo dagli altri esseri naturali, ma non essenzialmente “altro” da loro¹⁶.

Purtuttavia, benché Kojève ascriva un innegabile primato al futuro, dall'altro lato egli non manca di precisare come quest'ultimo abbisogni, però, di un ulteriore requisito non meno fondamentale. Anche in un delirio adolescenziale o megalomaniaco ci si rivolge, infatti, al futuro e si orienta il presente in direzione di esso, tuttavia ciò non risulta sufficiente a validare il carattere della storicità. Vi è in effetti un'irriducibile differenza tra la possibilità del tutto astratta contemplata dal soggetto vaneggiante e quella con valore storico di Cesare, illustrate nel passo riportato in precedenza: più precisamente, la prima costituisce una pura virtualità, una situazione irrealizzabile senza contraddizione nel senso in cui Leibniz poteva parlare di “mondi possibili”¹⁷, ma senza alcuna inerenza all'identità concreta di chi la concepisce;

¹⁴ Con tutta evidenza, Kojève riprende qui la posizione di Heidegger, secondo cui «l'Esserci, *in quanto esistente*, [...] nel suo essere è, in generale, ad-veniente» (cfr. *ivi*, p. 386).

¹⁵ Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, p. 81. Una funzione negatrice che dipende tanto dall'intrinseca inerenza dell'avvenire rispetto all'esistenza dell'essere umano, quanto da un'assunzione attiva di esso da parte di quest'ultimo mediante l'*agire*. A questo proposito, Kojève dichiara: «L'Uomo non è Essere che è: egli è un Nulla che *annienta* mediante la negazione dell'Essere. Ora, la negazione dell'Essere è l'Azione. Ecco perché Hegel dice: “L'essere vero dell'uomo è la sua azione”. Non *agire* significa dunque non essere in quanto essere veramente umano. Significa essere in quanto *Sein*, in quanto essere dato, naturale; dunque decadere, abbruttirsi. E questa verità metafisica si rivela all'Uomo mediante il fenomeno della noia: l'Uomo che – al pari della cosa, al pari dell'animale, al pari dell'angelo – resta identico a se stesso, non nega, non si nega, cioè non agisce» (*ivi*, p. 225).

¹⁶ *Ivi*, p. 611.

¹⁷ Cfr. Gottfried Wilhelm von Leibniz, *Scritti filosofici. Vol 1: Scritti di metafisica. Saggi di teodicea*, Torino, Utet, 1967, pp. 228-230.

all'inverso, nel caso del progetto imperiale di Cesare, "è tutto il suo passato, e soltanto il suo passato, che gli garantisce questa possibilità". Si capisce, dunque, come a operare una discriminazione essenziale tra possibilità pure, logicamente contraddittorie ma in sé del tutto astratte, e possibilità effettive o storiche sia precisamente il loro *radicamento nel passato*¹⁸. A filtrare il possibile, a mediare il futuro rendendolo concreto è, dunque, la storia già trascorsa, ed è in ragione di ciò che Kojève può affermare che l'essere umano «è storico [...] solo ricordandosi del suo passato»¹⁹.

3. L'autorità della tradizione

Abbiamo osservato come la condizione necessaria perché l'identità di un soggetto possa essere qualificata come storica – e, dunque, nella visione di Kojève, come propriamente umana – sia un rapporto al futuro mediato dal passato. L'ultimo breve passo da noi riportato costringe, tuttavia, ad aggiungere una cruciale precisazione al quadro complessivo sinora delineato: Kojève non si limita, infatti, ad affermare che a rendere storico l'essere umano sia il passato in quanto tale, termine che, così impiegato, non può che risultare piuttosto generico; in effetti, tutto ciò che è accaduto è passato e non si comprende in che senso specifico la Guerra del Peloponneso, la caduta dell'Impero Romano o la Rivoluzione Francese concorrerebbero a definire l'identità di un essere umano nato alle soglie del nuovo millennio allo stesso modo. Per questa ragione, Kojève precisa che solo il "ricordo" del passato conduce quest'ultimo ad assolvere propriamente la funzione di mediazione rispetto all'avvenire²⁰. Non è, insomma,

¹⁸ L'importanza del passato nel differenziare tra possibilità astratte, che non concorrono a definire in senso proprio l'identità, e possibilità concrete, radicate in un trascorso effettivo, può essere restituita in maniera piuttosto intuitiva se si prende a titolo di esempio quello che il DSM-V definisce come "Disturbo di personalità borderline" (cfr. American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Quinta edizione (DSM-5), a cura di Massimo Biondi, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014 (trad. di *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), Arlington, American Psychiatric Publishing, 2013) p. 768 ss.). In tale organizzazione di personalità vi è, infatti, un costante rapporto al futuro, tanto nei termini della progettualità quanto dell'idealizzazione di un sé possibile; tuttavia, trattandosi quasi esclusivamente di sollecitazioni impulsive, immediate, ossia appunto senza radicamento in una storia che le motivi e le sorregga nel tempo, esse rivelano presto la propria inconsistenza traducendosi sistematicamente in qualcosa di incompiuto. In questo caso il rapporto al possibile, ancorché presente, non concorre a definire realmente l'identità del soggetto, la quale tende infatti a permanere evanescente, senza solidità, continuità o evoluzione. Per un'analisi sommaria ma estremamente puntuale del rapporto al futuro nei soggetti borderline in una prospettiva fenomenologica, si veda Giovanni Stanghellini, Milena Mancini, *Mondi psicopatologici. Teoria e pratica dell'intervista psicoterapeutica*, Milano, Edizioni Edra, 2018, p. 269 ss.

¹⁹ Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, p. 626.

²⁰ Il termine "ricordo" non è affatto impiegato da Kojève in maniera casuale, bensì richiama la questione che nella *Fenomenologia dello spirito* passava sotto il titolo di *Erinnerung*, ossia l'interiorizzazione di ciò che è stato come base del presente storico. Qui Hegel, per esempio, scrive che «la ricchezza dell'esistenza precedente è ancora presente alla coscienza nella forma interiorizzata del ricordo» (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, a cura di Vincenzo Cicero, Milano, Bompiani, 2014 (trad. di *System der Wissenschaft. Erster Theil, die Phänomenologie des Geistes*, Bamberg-Würzburg, Verlag Joseph Anton Goebhardt, 1807), p. 61).

sufficiente che qualcosa sia semplicemente accaduto perché svolga il ruolo di filtro tra possibilità storiche e possibilità astratte, poiché esso deve anche venire vissuto e accolto come ciò da cui si sente di provenire e con cui ci si identifica. Scrive Kojève ne *La nozione di autorità*:

Non è il Passato in quanto tale che ha Autorità: la Natura è più antica dell'uomo, l'età di una pietra può essere davvero "venerabile"; tuttavia in questi casi non vi è alcuna Autorità. Il passato che esercita un'Autorità su di me è un Passato storico; è il mio passato, cioè il Passato che è la "causa" del mio Presente e la "base" del mio Avvenire [...]. In altri termini, il Passato acquisisce un'Autorità solo nella misura in cui si presenta sotto forma di una "tradizione"²¹.

Questo brano introduce un elemento che raramente si riconduce alla riflessione di Kojève, ma sul quale di fatto egli insiste in più occasioni e che assolve implicitamente un ruolo teorico di enorme importanza, ossia la *tradizione*²². Per afferrare nella sua piena pregnanza questa nozione introdotta da Kojève, sono indispensabili alcune precisazioni. In particolare, affinché il passato venga ereditato come tradizione *non* sono condizioni sufficienti:

1. la distanza temporale di quanto accaduto. Per l'identità di un singolo o di una comunità possono esservi, infatti, eventi recenti dal valore fondativo superiore a episodi antichi, così come miti millenari possono essere vissuti come di gran lunga più rappresentativi di ciò che si ritiene essere rispetto a quanto accade nella stretta contemporaneità. Ciò può essere riassunto dicendo che, in breve, antico non è sinonimo di anacronistico, così come presente non è sinonimo di attuale.
2. l'attribuzione oggettiva ma esteriore di fatti passati, per esempio in maniera storiografica rispetto a una collettività o per mezzo di resoconti da parte di terzi nei confronti della biografia individuale. Venire a conoscenza per via indiretta di accadimenti che hanno interessato la propria comunità di appartenenza o sé stessi in un tempo passato può, cioè, non essere affatto sufficiente a viverli come tradizione. Come Kojève scrive ancora ne *La nozione di autorità*:

Esposto in un libro, ad esempio, il passato del mio paese non è sensibilmente diverso dal passato della Cina; ho la tendenza a mettere tutti gli scritti sullo stesso piano e a discutere le teorie che vi sono esposte come se fossero concepite al di fuori del tempo²³.

²¹ Alexandre Kojève, *La nozione di autorità*, a cura di Marco Filoni, Milano, Adelphi, 2011 (trad. di *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004), p. 67.

²² Per una disamina più approfondita della valenza teoretica della tradizione nel pensiero di Kojève, ci permettiamo di rimandare a Cristiano Vidali, *Fine senza compimento. La fine della storia in Alexandre Kojève tra accelerazione e tradizione*, Milano-Udine, Mimesis, 2020, par. 2.3.

²³ Kojève, *La nozione di autorità*, p. 83. A questo proposito, Kojève insiste esplicitamente sul fatto che la tradizione in quanto tale non può fin da principio essere tramandata come mero oggetto di sapere, bensì richiede una forma

In altri termini, il riconoscimento secondo criteri di veridicità e scientificità (ossia con sguardo disinteressato, esterno, in terza persona) di eventi del passato come storiograficamente accreditati e ascrivibili a una comunità o a un soggetto non è ancora sufficiente affinché questi li vivano come tradizione.

Tali considerazioni non rappresentano qualcosa di meramente accessorio o supplementare, bensì concorrono a definire nella sua specificità la nozione di tradizione quale sinonimo di passato autenticamente storico, ossia come momento concreto della dialettica originariamente elaborata da Hegel. Com'è evidente, nel concetto di tradizione così inteso non vi è nulla di folcloristico o dal gusto passatista: essa, infatti, non consiste affatto in un semplice patrimonio culturale di usanze popolari particolari, così fragile da dover diventare eventualmente oggetto di salvaguardia per essere preservato, bensì rappresenta il momento più concreto del movimento storico, la *continuità* attraverso i mutamenti, appunto, l'*identità* attraverso le trasformazioni quale condizione necessaria di ogni storia. Con le parole di Kojève:

È grazie al ricordo storico che l'*identità* dell'Uomo si mantiene attraverso la Storia, nonostante le *auto-negazioni* che vi si effettuano [...]. La storia è dunque sempre una *tradizione*²⁴.

4. Diventar altro restando lo stesso. Il cuore dell'identità dialettica

Dal percorso che abbiamo tracciato emerge come, nella prospettiva hegelo-kojèvia, l'identità sia qualcosa di conteso tra la tradizione e l'avvenire, tra due altrove parimenti assenti e, tuttavia, insistenti sul presente al punto che proprio in essi quest'ultimo trova il proprio senso. Da un lato, infatti, l'identità è per l'essere umano qualcosa di inquieto, costantemente rimesso al futuro, mai definitivamente fissato e assimilabile – per dirla con Heidegger – alla “semplice presenza”²⁵. Dall'altro lato, tuttavia, affinché qualcosa sia inquieto e in divenire

preliminare di trasmissione attiva, sul fondamento della quale, solo, ulteriori fonti indirette (maggiormente mediate o digitali, come per esempio la scrittura) possono concorrere ad arricchire il patrimonio del proprio passato storico; si veda in tal senso il richiamo di Kojève alla natura necessariamente *orale* che in un primo momento ogni tradizione ha (cfr. *ibid.*). Per un'indagine acuta sull'impossibilità di una digitalizzazione integrale della trasmissione culturale nella tradizione, si veda Andrea Zhok, *Elementi per una teoria della tradizione*, in *Teorie del pensiero storico*, a cura di Davide Bondi, Milano, Unicopli, 2014, pp. 187-213.

²⁴ Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, pp. 624-625.

²⁵ Cfr. Heidegger, *Essere e tempo*, § 16. Un aspetto, questo, determinato tanto dall'anzidetta influenza heideggeriana (cfr. *supra*, note 3 e 13), la cui insistenza sulla preminenza dell'avvenire e della possibilità avvicina molto Kojève alla sensibilità della stagione esistenzialista e al primato dell'esistenza sull'essenza, quanto dall'assimilazione del ruolo del Lavoro in Marx quale funzione di negazione dell'immediatezza e di auto-trascendimento per l'essere umano – in questo senso, non è un caso che proprio la celebre citazione marxiana che descrive «il lavoro come l'essenza, come l'essenza che si avvera dell'uomo» (Karl Marx e Friedrich Engels, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, a cura di Norberto Bobbio, Torino, Einaudi, 2004 (trad. di *Gesamtausgabe*, sezione prima, vol. II: *Werke – Artikel – Entwürfe. März 1833 bis August 1844*, Berlin, Karl Dietz Verlag, 1982) p. 159) venga da Kojève posta in esergo della prima sezione “A guisa di introduzione” nell'*Introduzione alla lettura di Hegel*.

occorre innanzitutto che esso *sia*, e che sia qualcosa di concreto; risiede in ciò il ruolo del passato, il quale dota così di consistenza e validità l'essere presente²⁶. Non solo, infatti, se qualcosa esiste e continua a esistere vi è motivo, ossia vi è *ragione* affinché esso esista²⁷, ma la stessa definizione di ciò che esso è dipende dall'identità che dal passato ha preservato fino al presente – ed è in questo senso che, con una celebre formula ripresa nella stagione esistenzialista²⁸, Hegel poteva scrivere che «l'essenza è l'essere che è passato» (*Wesen ist was gewesen ist*)²⁹ o, in una versione più fedele all'originale tedesco, «l'essenza è ciò che è stato». In breve, la tradizione sta, cioè, a fondamento tanto dell'esistenza quanto dell'essenza di ciò che sussiste nel presente.

Così, la negatività dell'avvenire e la positività della tradizione si condensano nel presente storico, il quale funge dunque da concreto momento di *sintesi* tra di essi. Tale sintesi, però, non deve affatto essere intesa come acquietamento o arresto: invero, essa è tale in quanto solo qui futuro e passato coabitano, solo qui, appunto, essi sono “posti insieme” (*syn-thesis*); eppure, a sua volta «la Sintesi è una nuova Tesi»³⁰, è cioè sintesi *in fieri*, in corso di farsi, ed è dunque per sua natura rimessa a nuove negazioni e all'evoluzione storica³¹. Ebbene, è precisamente dall'articolazione e dall'incessante ricomposizione di questi tre momenti temporali che deriva la

²⁶ «L'autorità dell'essere è l'autorità del tipo “paterno”: l'autorità della causa, dell'autore, dell'origine e della fonte di quello che è; l'autorità del passato che si conserva nel presente per il solo fatto dell'“inerzia” ontologica dell'essere» (Alexandre Kojève, *Linee di una fenomenologia del diritto*, introduzione di Francesco D'Agostino, trad. di Rosabruna D'Ettore, Milano, Jaca Book, 1989 (trad. di *Esquisse d'une phénoménologie du droit*, Paris, Gallimard, 1981), p. 448).

²⁷ È questo un modo proficuo in cui può essere interpretato l'illustre motto hegeliano secondo cui «ciò che è razionale è reale e ciò che è reale è razionale» (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto. Diritto naturale e scienza dello stato in compendio con le Aggiunte di Eduard Gans*, a cura di Giuliano Marini, Roma-Bari, Editori Laterza, 1999 (trad. di *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Berlin, hrsg. E. Gans, Dunckel e Humblot, 1940), p. 14).

²⁸ In questo senso, si veda esemplarmente Jean-Paul Sartre, *L'essere e il nulla*, trad. di Giuseppe Del Bo, Milano, Il Saggiatore, 2014 (trad. di *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943), pp. 71, 161, 506, 568.

²⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Scienza della Logica*, vol. II, trad. di Arturo Moni, rev. a cura di Claudio Cesa, Roma-Bari, Laterza, 1981 (trad. di *Wissenschaft der Logik*, 2 Bände, Nürnberg, Verlag von Johann Leonhard Schrag, pp. 1812-1816), p. 433.

³⁰ Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, p. 592.

³¹ A riprova di ciò, in diversi passi Kojève illustra, da un lato, come la negazione sia un atto sintetico e, dall'altro lato, come la sintesi sia un momento aperto a ulteriori negazioni, argomentando pertanto a favore di una “provvisorietà” di ogni sintesi nel movimento dialettico. In questo senso, egli scrive per esempio che «la Negazione dialettica (cioè *attiva*) è “per sé” (consapevolmente) ciò che è “in sé”, (inconsapevolmente) il suo altro, la Posizione: è Sintesi» (ivi, p. 172) o, ancora, che «la Sintesi deve descrivere l'essere non soltanto come *opera* o risultato dell'Azione, ma anche come *dato* capace di provocare altre azioni negatrici, cioè come un essere da rivelare in una (nuova) Tesi» (ivi, p. 597). Per questa ragione, la stessa «Storia è quel che è, cioè Totalità o Sintesi, vale a dire evoluzione creatrice o progresso» (ivi, p. 627). Una lettura in questa direzione viene suggerita da Herbert Marcuse, che, in un classico della letteratura critica sul pensiero hegeliano, scrive che «la filosofia di Hegel [...] inizia con la negazione del dato di fatto e mantiene sempre questo carattere di negatività» (Herbert Marcuse, *Ragione e rivoluzione. Hegel e il sorgere della “teoria sociale”*, introduzione di Antonio Santucci, trad. di Alberto Izzo, Bologna, Il Mulino, 1966 (trad. di *Reason and Revolution. Hegel and the Rise of Social Theory*, New York, Oxford University Press, 1941), p. 45).

natura dell'identità umana nella visione di Kojève, la quale assume dunque il carattere di un *movimento* (*Bewegung*) e segnatamente di un movimento *dialettico*³². Possiamo riassumere tutto ciò affidandoci alle parole di Kojève, il quale scrive:

Dire che l'Uomo è "dialettico" e "appare" come tale equivale dunque a dire che è un essere che resta se stesso senza restare lo stesso, perché con la Lotta e il Lavoro egli si *nega* come *dato*, cioè sia come animale sia come uomo nato in un certo ambiente sociale o storico e *determinato* da esso, ma si mantiene anche nell'esistenza o, se si vuole, nell'identità umana con se stesso, nonostante queste auto-negazioni. Equivale dunque a dire che l'Uomo non è né soltanto Identità né soltanto Negatività, bensì Totalità o Sintesi che si "sopprime" conservandosi e sublimandosi, o che si "media" nella e con la sua stessa esistenza. Dire questo è dire che egli è un essere essenzialmente *storico*³³.

5. L'oblio della tradizione come annientamento dell'identità storica

Sulla base delle nostre ultime considerazioni, potremmo concludere che il suggerimento di Kojève rispetto al modo in cui intendere l'identità umana sia che questa consiste nel *diventare altro restando sé stessi*. Proprio questi due processi sono, infatti, sottesi alla dinamica del futuro, quale luogo del cambiamento, dell'alterazione e del divenire, da un lato, e del passato come terreno della continuità o della costanza, dall'altro lato. Come l'ultimo brano riportato recita, l'identità non sarebbe, insomma, né esclusivamente "febbre del negativo", incessante mutamento, né il puro permanere come sempre identico, bensì appunto la sintesi tra i due – ciò in cui, in fondo, risiede il senso più profondo della *Aufhebung* come movimento che supera conservando.

Ora, se il primo lato di tale articolazione, quello legato al futuro e alla trasformazione, è stato ampiamente recepito e nella vulgata financo identificato con la nozione stessa di dialettica, il secondo ha invece subito un destino decisamente più travagliato, venendo arginato, respinto o direttamente obliato. Secondo una visione profondamente radicata nell'Europa moderna – che affonda le proprie radici nell'Illuminismo, per poi essere traghettata nel Positivismo e, ancora, nella ricezione marxista della dialettica hegeliana che influenzerà ampiamente la cultura del Novecento – quella che viene profilandosi non è tanto una sintesi, quanto piuttosto un'aperta contrapposizione tra innovazione e tradizione, dove quest'ultima viene descritta sempre più nei termini di un residuo anacronistico, pastoia del passato, vincolo ereditato solo per inerzia o, peggio, per sopruso; in altri termini, la tradizione viene progressivamente identificata dal pensiero moderno come qualcosa di intrinsecamente

³² «Dire che l'Uomo è, esiste e "appare" (*erscheint*) come essente ed esistente "in sé e per sé", significa dire che è Essere-in-sé-e-per-sé, cioè Totalità o Sintesi; significa dunque che è un'entità dialettica (o "spirituale"), che la sua esistenza reale e "fenomenica" è un "movimento"» (Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, p. 609).

³³ Ivi, p. 624.

alienante e dal quale emanciparsi, individuando d'altra parte il compito dell'emancipazione esclusivamente nel futuro e nella trasformazione.

Ebbene, è questa una deriva – ideologica, più che filosofica – alla quale, pur insistendo enormemente sulla valenza persino educativa della trasformazione mediante il lavoro e la lotta per il riconoscimento, Kojève non approda mai. Tutto all'opposto, consapevole dei rischi di un simile esito, egli ricorda che è «solo in virtù della Storia creata, vissuta e rammemorata realmente in quanto “tradizione”, che l'Uomo si *realizza* o “appare” in quanto totalità dialettica, invece di annientarsi e “scompare” per effetto d'una negazione “pura” o “astratta”»³⁴. Ma come devono essere interpretate queste parole? A cosa allude, cioè, propriamente l'ammonecimento di Kojève, quando viene menzionato il pericolo di «annientarsi e scomparire» in virtù di una «negazione “pura” o “astratta”? Si potrebbe, forse, istintivamente pensare a eventi catastrofici, come una glaciazione o la caduta di un meteorite, che annullerebbero o, in un certo senso, azzererebbero immediatamente (ossia senza rapporto allo sviluppo storico particolare e concreto) lo stato di sviluppo materiale come spirituale di una comunità, al limite sterminandola e vanificandone così la storia³⁵. Contrariamente a questa opzione, ciò a cui Kojève evidentemente pensa non è tanto qualcosa di esterno e imprevedibile, bensì un rischio *immanente* alla dialettica stessa, ossia al modo da parte dell'essere umano medesimo di concepire e vivere la storia e le azioni in essa condotte. D'altronde, che il nostro autore alluda a ciò è qualcosa che egli stesso contribuisce apertamente a chiarire, impegnandosi a illustrare in maniera esplicita in che cosa l'anzidetta “negazione pura o astratta” consisterebbe. Egli scrive:

Nella mancanza di ricordo (o di comprensione) storici sta il pericolo mortale del Nichilismo o dello Scetticismo, che vorrebbero negare tutto senza nulla conservare, nemmeno sotto forma di ricordo. [...] [I]l Rivoluzionario che sogna una “rivoluzione permanente”, negando qualsiasi tradizione e non tenendo conto del passato concreto, se non per sopprimerlo, finisce necessariamente o nel nulla dell'anarchia sociale o nel proprio annullamento, fisico o politico. Soltanto il Rivoluzionario che arriva a conservare o a ristabilire la tradizione storica, conservando in un ricordo positivo il presente dato [...], riesce a creare un nuovo *Mondo* storico capace di *esistere*³⁶.

L'annientamento o la scomparsa dell'essere umano – che, come il passo lascia inequivocabilmente intendere, concerne non la sua sopravvivenza o sussistenza fisica, bensì appunto la sua identità storica o, *lato sensu*, “spirituale” – accade, allora, proprio laddove egli voglia opporsi alla tradizione *tout court*, ossia concepirla come *mero oggetto della trasformazione* anziché riconoscersi parte di essa, quale *terreno della medesima soggettività trasformatrice*. Un monito, questo, che in Kojève assume un carattere nient'affatto moralistico, ma eventualmente politico:

³⁴ Ivi, p. 625.

³⁵ Si tratterebbe in questo caso di eventi che in *Essere e tempo* Heidegger descrive come «contro-senso» (*widersinnig*), ossia tali da non far parte di un sistema di rimandi e apparendo rispetto a quest'ultimo semplicemente estranei o incomprensibili (cfr. Heidegger, *Essere e tempo*, p. 187).

³⁶ Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, pp. 625-626, in nota.

le azioni di chi agisce in maniera del tutto indipendente da o persino ostile alla tradizione non sono immorali, bensì *ineffettuali*, ossia incapaci di tradursi in qualcosa capace di sopravvivere o, detto altrimenti, di trasformare realmente lo stato di cose esistente. Il rinnegamento puro e semplice della tradizione, insomma, conduce il soggetto che intende modificare la realtà storica a rimuovere da sotto i propri piedi il terreno alla base delle proprie stesse azioni, vanificando simultaneamente la capacità innovatrice del futuro così come le eventuali istanze di emancipazione che a esso si accompagnavano.

6. Conclusione

Nel corso di queste pagine abbiamo avuto l'occasione di ripercorrere per sommi capi alcune linee essenziali della riflessione di Alexandre Kojève, dalle quali attingere un possibile orientamento generale rispetto a come intendere la questione dell'identità. Non solo la prospettiva così ricavata si è rivelata capace di fornire una proposta positiva sul tema, ma, ci sembra, essa ha altresì fornito in maniera implicita delle indicazioni sui possibili fraintendimenti di cosa per l'essere umano significhi l'identità, così come sugli eventuali modi di fare violenza a quest'ultima che ne deriverebbero. In questo senso, infatti, si rivelerebbero difettivi non meno che pericolosi tanto un conservatorismo irriducibile che assumesse in modo rigido il contenuto di un dato momento della storia e agisse ostinatamente per prolungarne l'esistenza oltre il suo tempo "naturale" nella vita dello spirito, quanto un progressismo intransigente che santificasse esclusivamente il momento della negazione e si disponesse secondo un atteggiamento inflessibilmente ostile a ogni passato, concepito come intrinsecamente obsoleto. Anche in questo caso, la sanzione da parte di Kojève della sconvenienza di tali soluzioni non deriva da moniti moralistici, bensì dalle loro conseguenze e, più precisamente, dal loro comune effetto di *stradicare la vita umana dal proprio tempo storico*, l'unico nel quale essa possa apparire e comprendersi. A un simile stradicamento perverrebbe, infatti, sia colui che si desincronizzasse o desintonizzasse rispetto al proprio tempo per una reliquiaria nostalgia verso un'epoca celebrata come traccia di un paradiso perduto, sia colui che, tra il culto della trasformazione e la mania dell'innovazione, esperisse il passato in quanto tale come una catena ostile alla vita e alla libertà, da cui distanziarsi a priori³⁷.

È per queste ragioni che, nell'opinione di chi scrive, Kojève risulta essere una figura così potenzialmente feconda per la contemporaneità. Sul crinale tra Occidente e Oriente, ma profondamente europeo e influenzato nei suoi nuclei teorici principali da vari autori generalmente considerati tra i più rappresentativi di una visione progressiva (laddove non addirittura prometeica) della storia, Kojève non cadde, però, mai nella tentazione di un culto del progresso

³⁷ Una posizione che potrebbe in qualche modo essere assimilata a quella che Hegel, riferendosi alla fase del "Terrore" nella Rivoluzione Francese, definiva come la «furia del dileguare» (*Furie des Verschwindens*) in cui «la libertà universale [...] non può produrre nessuna opera e nessun atto positivi, e le resta soltanto l'*attività negativa*» (Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, p. 791).

e dell'avvenire, la quale finì invece per sedurre molti degli intellettuali che nel Novecento presero le mosse nella propria riflessione teorica dalla nozione di dialettica (si pensi ovviamente alla sterminata produzione marxista, ma anche a correnti parallele, per esempio la Scuola di Francoforte). Il grande acume politico e la profondità filosofica di Kojève gli impedirono sempre di dimenticare che solo dalla sintesi dei due momenti della dialettica, la conservazione e l'innovazione, si ha reale trasformazione, ed è per questo che, per agire nella storia, per diventare sé stessi nella storia – l'unico mondo-ambiente al quale l'essere umano può appartenere – occorre «ricordarsi di quel che si è stati, pur essendo divenuti radicalmente diversi»³⁸.

Se quanto detto coglie qualcosa di vero, si dovrà concludere che la tradizione non può affatto essere considerata una limitazione all'identità e alla libertà, essendo essa, all'opposto, *condizione concreta di possibilità alla base di queste ultime*³⁹. Così, non è dalla tradizione che bisogna emanciparsi, bensì *in essa e per mezzo di essa*, poiché solo nel passato vi sono le risorse per poter progredire coerentemente rispetto a ciò che si è. In una battuta, non c'è futuro senza passato. Come in un ribaltamento, proprio l'innovazione continua, basata sulla cancellazione sistematica del passato, finisce allora per rappresentare la vera fonte dell'alienazione, sospingendo infaticabilmente a cercare sé stessi sempre altrove, fino a sentirsi a casa solo in un domani virtuale e irrimediabilmente stranieri nella concretezza del presente storico, cioè, nell'unico luogo della propria vita.

³⁸ Kojève, *Introduzione alla lettura di Hegel*, pp. 624.

³⁹ Una riflessione filosoficamente molto profonda sul valore della tradizione è stata condotta in maniera esemplare in Hans Georg Gadamer, *Verità e metodo*, introduzione di Giovanni Reale, a cura di Gianni Vattimo, Milano, Bompiani, 2000 (trad. di *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, Mohr Siebeck Verlag, 1960), in particolare le pp. 573-590.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Quinta edizione (DSM-5), a cura di Massimo Biondi, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014 (trad. di *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), Arlington, American Psychiatric Publishing, 2013).
- Barberis, Giorgio, *Il regno della libertà: diritto, politica e storia nel pensiero di Alexandre Kojève*, Napoli, Liguori, 2003.
- Bellantone, Andrea, *Hegel in Francia*, vol. 1-2, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006.
- Bonchino, Alberto, *Sulle letture francesi di Hegel*, «Intersezioni», vol. XXIII (2003), 1, pp. 103-130.
- Chivilò, Giampiero, *Fenomenologia, metafisica e ontologia secondo Alexandre Kojève*, in *Oltre la fenomenologia*, di A. Kojève, Milano-Udine, Mimesis, 2012, pp. 11-53.
- Filoni, Marco, *L'azione politica del filosofo. La vita e il pensiero di Alexandre Kojève*, Torino, Bollati Boringhieri, 2021.
- Filoni, Marco, *Alexandre Kojève: i doppi giochi di una spia sovietica*, «Limes», (2023), n. 11, pp. 105-114.
- Gadamer, Hans Georg, *Verità e metodo*, introduzione di Giovanni Reale, a cura di Gianni Vattimo, Milano, Bompiani, 2000 (trad. di *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, Mohr Siebeck Verlag, 1960).
- Heckman, John, *Hyppolite and the Hegel Revival in France*, «Telos», (1973), n. 16, pp. 128-145.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenologia dello Spirito*, a cura di Vincenzo Cicero, Milano, Bompiani, 2014 (trad. di *System der Wissenschaft. Erster Theil, die Phänomenologie des Geistes*, Bamberg-Würzburg, Verlag Joseph Anton Goebhardt, 1807).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Lineamenti di filosofia del diritto. Diritto naturale e scienza dello stato in compendio con le Aggiunte di Eduard Gans*, a cura di Giuliano Marini, Roma-Bari, Editori Laterza, 1999 (trad. di *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Berlin, hrsg. E. Gans, Dunckel e Humblot, 1940).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Scienza della Logica*, vol. II, trad. di Arturo Moni, rev. a cura di Claudio Cesa, Roma-Bari, Laterza, 1981 (trad. di *Wissenschaft der Logik*, 2 Bände, Nürnberg, Verlag von Johann Leonhard Schrag, pp. 1812-1816).
- Heidegger, Martin, *Essere e tempo*, a cura di Franco Volpi, ed. ita. di Pietro Chiodi, Milano, Longanesi, 2014 (trad. di *Sein und Zeit*, Halle, Max Niemeyer Verlag, 1927).
- Kelly, Michael, *Hegel in France to 1940: A Bibliographical Essay*, «Journal of European Studies», vol. 11 (1981), n. 41, pp. 29-52.
- Kojève, Alexandre, *Introduzione alla lettura di Hegel*, a cura di Gian Franco Frigo, Milano, Adelphi, 2010 (trad. di *Introduction à la lecture de Hegel, Leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes Études réunies et publiées par Raymond Queneau*, Paris, Gallimard, 1947 (2^a ed. accresciuta 1962)).
- Kojève, Alexandre, *Linee di una fenomenologia del diritto*, introduzione di Francesco D'Agostino, trad. di Rosabruna D'Ettore, Milano, Jaca Book, 1989 (trad. di *Esquisse d'une phénoménologie du droit*, Paris, Gallimard, 1981).

Riferimenti bibliografici

- Kojève, Alexandre, *L'idea di determinismo nella fisica classica e nella fisica moderna*, trad. di Sofia Moreno, a cura di Mauro Sellitto, Milano, Adelphi, 2018 (trad. di *L'idée du déterminisme dans la physique classique et dans la physique moderne*, Paris, Le Livre de Poche, 1990).
- Kojève, Alexandre, *L'impero latino. Progetto di una dottrina della politica francese (27 agosto 1945)*, in *Il silenzio della tirannide*, di Id., a cura di Antonio Gnoli, Adelphi, Milano, 2004, pp. 163-210 (trad. di *L'empire latin. Esquisse d'une doctrine de la politique française (27 août 1945)*, «La Règle du Jeu», vol. 1 (1990), n. 1).
- Kojève, Alexandre, *L'ateismo*, trad. di Claudia Zonghetti, a cura di Elettra Stimilli e Marco Filoni, Macerata, Quodlibet, 2008 (trad. di *L'athéisme*, Paris, Gallimard, 1998).
- Kojève, Alexandre, *La nozione di autorità*, a cura di Marco Filoni, Milano, Adelphi, 2011 (trad. di *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004).
- Kojève, Alexandre, *L'insegnamento buddhico del karma*, Paris, Éditions Rivages, 2022.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm, *Scritti filosofici. Vol 1: Scritti di metafisica. Saggi di teodicea*, Torino, Utet, 1967.
- Marcuse, Herbert, *Ragione e rivoluzione. Hegel e il sorgere della "teoria sociale"*, introduzione di Antonio Santucci, trad. di Alberto Izzo, Bologna, Il Mulino, 1966 (trad. di *Reason and Revolution. Hegel and the Rise of Social Theory*, New York, Oxford University Press, 1941).
- Marx, Karl e Friedrich Engels, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, a cura di Norberto Bobbio, Torino, Einaudi, 2004 (trad. di *Gesamtausgabe*, sezione prima, vol. II: *Werke – Artikel – Entwürfe. März 1833 bis August 1844*, Berlin, Karl Dietz Verlag, 1982).
- Pirotte, Dominique, *Alexandre Kojève lecteur de Heidegger*, «Les Études philosophiques», (1993), n. 2, pp. 205-221.
- Polizzi, Gaspare, *Punti di convergenza tra Koyré e Kojève*, in *Alexandre Koyré. L'avventura intellettuale*, a cura di Carlo Vinti, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1994, pp. 387-397.
- Roth, Michael S. *Knowing and History. Appropriations of Hegel in Twentieth-Century France*, Ithaca-London, Cornell University Press, 1988.
- Sartre, Jean-Paul, *L'essere e il nulla*, trad. di Giuseppe Del Bo, Milano, Il Saggiatore, 2014 (trad. di *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943).
- Scholz, Danilo, *L'hegelo-marxismo di Kojève. Una provocazione filosofica in un paesaggio ideologico in ebollizione*, «aut aut», vol. 399 (settembre 2023), pp. 85-111.
- Stanghellini, Giovanni e Milena Mancini, *Mondi psicopatologici. Teoria e pratica dell'intervista psicoterapeutica*, Milano, Edizioni Edra, 2018.
- Vespa, Mauro, *Temporalità e negazione: Kojève, Heidegger e la fenomenologia dello spirito*, «Archivio di filosofia», (1996), n. 1-3, pp. 853-878.
- Vidali, Cristiano, *Fine senza compimento. La fine della storia in Alexandre Kojève tra accelerazione e tradizione*, Milano-Udine, Mimesis, 2020.
- Zhok, Andrea, *Elementi per una teoria della tradizione*, in *Teorie del pensiero storico*, a cura di Davide Bondi, Milano, Unicopli, 2014, pp. 187-213.

Identità, identificazione e rappresentazione: una prospettiva di filosofia del linguaggio

di Arianna Careddu*

1. Introduzione

Il problema della relazione tra linguaggio e inclusività sociale ha acquisito sempre maggiore rilevanza con la globalizzazione delle questioni relative all'identità personale¹. In una prospettiva wittgensteniana, che vede il linguaggio come una serie di giochi linguistici in cui il significato di una parola è intrinsecamente legato al suo utilizzo contestuale, il linguaggio non è un semplice codice di regole astratte, bensì un'attività fondata su regole condivise all'interno di una comunità². Questo comporta la necessità di identificare le regole linguistiche condivise, di definire i ruoli di identità e rappresentazione nel processo linguistico, e di mantenere un equilibrio tra l'attenzione all'identità individuale e la considerazione delle dinamiche sociali. Sorge inoltre la domanda se il linguaggio sia uno strumento per affermare l'identità o, piuttosto, un riflesso dei cambiamenti sociali e culturali. In questo capitolo sottolineo l'importanza cruciale del linguaggio come indicatore primario di inclusività all'interno di gruppi e comunità e il rischio che un'attenzione eccessiva all'identità individuale o alla rappresentazione possa compromettere la costruzione di regole linguistiche condivise, minando così l'efficacia dell'inclusività. Pertanto, questo studio suggerisce che la comprensione del linguaggio e della sua relazione con l'inclusività richieda un approccio interdisciplinare, che integri sia prospettive filosofiche che sociali. Per raggiungere tali conclusioni, il capitolo presenta anzitutto un'analisi delle definizioni di identità, identificazione e rappresentazione, esaminando come tali concetti, pur indicando aspetti intrinsecamente personali, siano frequentemente influenzati da fattori esterni, quali ad esempio quelli familiari, sociali, culturali e storici. Successivamente, si procede a esplorare il ruolo del linguaggio nella definizione dell'identità individuale e

*Ricerca finanziata dall'Unione Europea - NextGenerationEU

¹ Jonathan Hill e Thomas Wilson, *Identity Politics and the Politics of Identities*, «Identities», vol. 10 (2003), n. 1, pp. 1-8; Bonny Norton, *Language and Identity*, in *Sociolinguistics and Language Education*, a cura di Nancy H. Hornberger e Sandra Lee McKay, Berlino, De Gruyter, 2010, p. 349.

² Ludwig Wittgenstein, *Ricerche Filosofiche*, Torino, Einaudi, 1999, p. 10.

nell'attribuzione esterna delle identità stesse, evidenziando l'illusione della neutralità linguistica e predisponendo il terreno per la successiva sezione del capitolo, riguardante la natura filosofica o sociale del problema linguistico con riferimento all'inclusività sociale.

2. Identità, identificazione e rappresentazione

Le questioni relative all'identità personale fanno riferimento normalmente a quelle qualità e attributi nei confronti dei quali una persona avverte un peculiare senso di appartenenza o proprietà; quegli elementi, in altri termini, che la persona considera definitivi della propria essenza o che contribuiscano a configurarne la natura in un senso profondo ed essenziale³. La precisa articolazione di tali nozioni si rivela tuttavia complessa e sfuggente. L'identità personale, tuttavia, è altresì contingente, e spesso soggetta a variazioni e mutamenti nel tempo e in termini di importanza: due individui che condividano le medesime qualità possono considerarle costituenti della propria identità in misura maggiore o minore, differenziando quindi le rispettive identità personali⁴. È inoltre possibile, come si vedrà in questo capitolo, che una persona non possieda effettivamente – o temporaneamente, o non ancora – le qualità che ritiene definiscano la sua identità. A queste problematiche si affiancano quelle relative all'identificazione, vale a dire il processo di catalogazione di chi o qualcosa come tale; o, in altri termini, nell'assegnare a un individuo specifico una categoria predefinita⁵. Si tratta quindi di una forma di identità qualitativa definita attraverso attributi, siano essi concettuali o sostanziali. Ci si potrebbe certamente interrogare sull'indispensabilità di attribuire un'identità esterna a una persona. In un ideale scenario di perfezione, la risposta sarebbe negativa: identificare una persona attraverso caratteristiche esteriori o intrinseche prescindendo dalle sue personali scelte e convinzioni apparirebbe obsoleta e contraria al progresso, con ogni singolarità che dovrebbe essere tutelata, partendo dalla premessa del rispetto e dell'accettazione dell'auto-identificazione. Tuttavia, la società contemporanea, tra necessità e tradizioni secolari, si basa non soltanto sull'auto-percezione, ma anche su come le persone di una comunità vedono, identificano e rappresentano le une con le altre⁶.

Di conseguenza, i concetti di "identità" e di "identificazione" rivestono un ruolo centrale nella comprensione della costruzione del sé e nelle dinamiche sociali. Nonostante la loro somiglianza semantica e il frequente uso intercambiabile nel linguaggio colloquiale, questi termini nascondono però significati e implicazioni profondamente differenti. L'identità, come

³ Ephraim J. Borowski, *Identity and Personal Identity*, «Mind», vol. 85 (1976), n. 340, pp. 481–502.

⁴ Su questo vedasi Derek Parfit, *Personal Identity*, «The Philosophical Review», vol. 80 (1971), n. 1, pp. 3–27.

⁵ Eleonore Stump, *Persons: Identification and Freedom*, «Philosophical Topics», vol. 24 (1996), n. 2, p. 183.

⁶ Il tema è affrontato estensivamente da David A. Kenny, *Interpersonal Perception: The Foundation of Social Relationships*, Londra, Guilford Press, 2019.

concettualizzata più di quaranta anni fa da Eli Hirsch⁷, Barbara Newman e Philip Newman⁸, può essere intesa, come detto, come l'insieme delle caratteristiche, degli attributi, delle esperienze e dei valori che una persona riconosce come propri e che definiscono il suo modo di percepire sé stessa e di essere percepita dagli altri. Questa definizione sottolinea come l'identità non sia un'entità statica, ma piuttosto un costrutto dinamico, in continua evoluzione, modellato dall'interazione tra fattori interni (come le esperienze personali, i valori, le convinzioni) e fattori esterni (come le relazioni sociali, le norme culturali, le aspettative altrui) e, in aggiunta, anche come una persona desidera essere percepita esternamente⁹.

Il termine "identificazione" indica invece un processo, o piuttosto un insieme di processi, attraverso i quali vengono definite e costruite le caratteristiche su cui si fonda l'identità di un individuo. Questi processi possono essere interni, come l'autoriflessione e l'autovalutazione, o esterni, come il riconoscimento e la categorizzazione da parte degli altri. L'identificazione, quindi, abbraccia sia il percorso attraverso il quale un individuo arriva a definire sé stesso, sia il meccanismo mediante il quale viene riconosciuto e definito dagli altri. In tal senso, l'identificazione può essere vista come il ponte tra l'individuo e il mondo esterno, un processo dinamico che contribuisce alla formazione dell'identità personale e alla sua riconoscibilità sociale¹⁰.

In questo contesto è opportuno introdurre anche il concetto di eteroidentificazione, che rappresenta poi una particolare forma di identificazione operata da soggetti esterni all'individuo (siano essi altre persone, gruppi o istituzioni) che giocano un ruolo attivo nella definizione dell'identità di quest'ultimo. Questo processo può assumere forme diverse, dalla classificazione basata su attributi visibili (come l'aspetto fisico, l'età o il genere) fino alla categorizzazione basata su caratteristiche meno tangibili (come le credenze, i valori o le esperienze personali). L'eteroidentificazione può avere effetti significativi sull'individuo, influenzando la sua autopercezione e le sue interazioni sociali, e può portare a un'assimilazione, a una resistenza o a una negoziazione dell'identità attribuita dall'esterno. Un esempio emblematico dei processi di identificazione è rappresentato dalla transizione di una persona *transgender*. In questo caso, il processo di transizione può essere visto sia come un percorso di autoidentificazione, in cui l'individuo definisce e afferma la propria identità di genere, sia come un processo di

⁷ Eli Hirsch, *The Concept of Identity*, Oxford, Oxford University Press, 1982.

⁸ Barbara Newman e Philip Newman, *The Concept of Identity: Research and Theory*, «Adolescence», vol. 13 (1978), n. 49, p. 157.

⁹ Francesca Ervas, *Another Metaphor is Possible: Challenging Social Stereotypes in Figurative Language Comprehension*, «Reti, Saperi, Linguaggi: Italian Journal of Cognitive Sciences», vol. 1 (2017), pp. 79-96.

¹⁰ La definizione di identificazione su cui si fonda questo studio è costruita sul lavoro di Daphna Oyserman, *Self-concept and identity*, in *The Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes*, a cura di Abraham Tesser e Norbert Schwarz, Oxford, Blackwell, 2001, pp. 499-517.

eteroidentificazione, in cui la società, attraverso le sue reazioni e le sue aspettative, contribuisce a modellare l'identità della persona in transizione¹¹

I due concetti vanno a intersecarsi in quello di "rappresentazione", un aspetto che si lega strettamente all'identità definita dall'esterno. Tale concetto può a volte corrispondere all'identità personale, ma non è necessariamente il caso, specialmente quando si considerano identità complesse che sfuggono ai limiti delle categorie più tradizionali. La rappresentazione esterna di una persona può riflettere le percezioni collettive e la sua identità può essere quindi distorta dalle lenti culturali, sociali ed economiche¹². Di conseguenza, l'identità rappresentata può differire notevolmente da quella auto-identificata, portando a una dicotomia tra il sé percepito e il sé rappresentato. In effetti, la rappresentazione di sé richiede troppo spesso un'identificazione forzata con categorie limitanti o determinate esternamente; inoltre, l'auto-identificazione è frequentemente soggetta a pressioni familiari e sociali. Di conseguenza, il contesto in cui una persona vive e opera può non solo costruire la loro rappresentazione, ma anche costringere l'auto-identificazione: si pensi ancora all'esempio delle persone *transgender*, talvolta costrette a scegliere un'identità di genere diversa da quella con cui si identificano quando compilano moduli, si registrano o richiedono documenti; o a come alle persone con disabilità venga chiesto se si identifichino come disabili – quindi con una definizione basata principalmente su aspetti medici, che enfatizza una mancanza fisica piuttosto che sociale, e mette quindi l'accento sulla diversità della persona con disabilità rispetto a coloro senza disabilità (indipendentemente dal desiderio della persona con disabilità di sentirsi diversa o meno)¹³. Il problema più grave con la rappresentazione forzata, coercitiva o distorta è che la ripetizione porta all'abitudine e all'accettazione: di conseguenza, non solo i pregiudizi e le categorizzazioni diventano parte delle narrazioni dominanti e *mainstream*, ma col tempo possono anche soffocare l'identità effettiva di una persona che, a causa della rappresentazione ripetutamente distorta, può finire per accettare un'identità che è eterodefinita piuttosto che autodefinita¹⁴. Questo processo evidenzia una dinamica in cui le pressioni esterne e le convenzioni sociali prevalgono sull'autenticità dell'espressione individuale, portando a una compressione dell'identità personale entro confini prestabiliti che non riflettono necessariamente la complessità e la diversità di tale identità. Può il linguaggio ridurre questa distanza, favorendo

¹¹ Si vedano le diverse prospettive proposte da Heidi M. Levitt e Maria R. Ippolito, *Being Transgender: The Experience of Transgender Identity Development*, «Journal of Homosexuality», vol. 61 (2014), n. 12, pp. 1727-1758; e Lisa M. Diamond, Seth T. Pardo e Molly R. Butterworth, *Transgender Experience and Identity*, in *Handbook of Identity Theory and Research*, a cura di Seth Schwartz, Koen Luyckx e Vivian Vignoles, New York, Springer, 2011, p. 629.

¹² Caroline Howarth, *Identity in whose eyes?: the role of representations in identity construction*, «Journal for the theory of social behaviour», vol. 32 (2002), n. 2, pp. 145-162; Timothy J. Owens, *Self and Identity*, in *Handbook of Social Psychology*, a cura di John Delamater, Berlin, Springer, 2006, pp. 205-232.

¹³ Nick Watson, *Well, I Know this is Going to Sound Very Strange to You, but I Don't See Myself as a Disabled Person: Identity and disability*, «Disability e Society», vol. 17 (2002), n. 5, pp. 509-527.

¹⁴ Kate McLean, *The emergence of narrative identity*, «Social and Personality Psychology Compass», vol. 2 (2008), n. 4, p. 1685.

un'interpretazione dell'identità più inclusiva e flessibile, che riconosca la diversità e la ricchezza delle esperienze individuali, oltre alle etichette assegnate dall'esterno?

3. Il ruolo del linguaggio

Nonostante possa sembrare un mezzo di espressione neutrale e privo di conseguenze, il linguaggio detiene in realtà un'influenza considerevole, capace di modellare il tessuto stesso del pensiero collettivo e individuale. Questa potenza del linguaggio si manifesta, infatti, non solo nella capacità di riflettere la realtà circostante, ma anche di plasmarla, influenzando percezioni, atteggiamenti e comportamenti. Il linguaggio, quindi, non è mai realmente neutrale o innocuo. Ogni parola, ogni frase scelta per comunicare, porta con sé un bagaglio di implicazioni culturali, sociali e politiche. Questa caratteristica del linguaggio permette di esercitare un potere significativo: quello di formare e modellare i pensieri, di influenzare le percezioni e di indirizzare le interazioni sociali. Di conseguenza, il linguaggio può senz'altro essere utilizzato per promuovere l'inclusività e celebrare la diversità. La scelta consapevole delle parole e dei termini può evitare l'esclusione di certi gruppi o individui basata sulle loro caratteristiche, come genere, etnia, orientamento sessuale, abilità, età o religione, e promuovere una cultura della diversità e dell'uguaglianza. Tuttavia, il linguaggio permette altresì generalizzazioni e ipersemplicizzazioni che, se usate impropriamente, possono contribuire a una cultura in cui la discriminazione e la marginalizzazione sono normalizzate. Questi usi impropri del linguaggio, consci o inconsci, possono perpetuare stereotipi dannosi, preservare pratiche discriminatorie e rafforzare dinamiche di potere esistenti¹⁵. È pertanto fondamentale riflettere sull'uso del linguaggio e sulla sua potenza come strumento di costruzione sociale¹⁶. Educare sé stessi e gli altri a un uso responsabile e consapevole del linguaggio significa prendere parte attiva nella lotta contro la discriminazione e a favore di una società più inclusiva. Questo processo di apprendimento e di crescita collettiva richiede un impegno costante e l'adozione di una sensibilità linguistica che riconosca e rispetti le diversità.

Nell'attuale era digitale, il dominio del linguaggio assume una portata incommensurabilmente più ampia. Le piattaforme di social media, insieme ad altre forme di comunicazione online, funzionano come amplificatori dotando ogni parola scritta o pronunciata di una potenziale risonanza globale. Ogni parola postata su un social media può diventare "virale",

¹⁵ Si noti anche che tali problematiche sono altresì presenti nel caso del linguaggio implicito, come sottolineato da Roberta Cocco e Francesca Ervas, *Idòla sermonis: Il potere cognitivo degli stereotipi nel linguaggio implicito*, Sesto San Giovanni, Meltemi, 2021.

¹⁶ Alessandra Anastasi, *Il ruolo della comunicazione nella costruzione sociale*, in *Le ragioni della natura. La sfida naturalistica delle scienze della vita*, a cura di Alessandra Falzone, Sebastiano Nucera e Francesco Parisi, Roma, Corisco, 2014, p. 29; Andrea Lombardinilo, *Immaginari istituzionalizzati: il linguaggio come costruzione sociale*, in *Armonie e parole. Intermedialità e ricerca formale tra Settecento e Novecento*, a cura di Brigitte Battel, Gianni Oliva, Lorella Martinelli e Ugo Perolino, Lanciano, Carabba, 2021, pp. 81-108.

diffondendosi a velocità fulminee in rete¹⁷. Questo non solo democratizza la produzione di contenuti, consentendo a chiunque di esprimere la propria opinione o di condividere la propria esperienza, ma introduce anche un insieme complesso di potenziali problemi legati all'impatto a lungo termine di queste espressioni. La cosiddetta "impronta digitale" di parole e immagini può infatti persistere indefinitamente, conferendo a ogni messaggio un potenziale impatto duraturo sulle vite individuali e sulla società nel suo complesso. Le parole possono costruire o distruggere reputazioni, influenzare il dibattito pubblico, ispirare movimenti sociali o, al contrario, alimentare odio e disinformazione. In questo contesto, la responsabilità nell'uso del linguaggio diventa un imperativo etico di prim'ordine. Inoltre, la natura pervasiva e sempre attiva dei media digitali significa che il linguaggio non è mai statico; è soggetto a reinterpretazioni continue, a contestazioni e a ridefinizioni. Questo dinamismo può essere fonte di arricchimento culturale e di progresso sociale, ma richiede al contempo una vigilanza critica per prevenire e contrastare gli usi distorti che possono compromettere il benessere collettivo o individuale.

Il dibattito sull'imparzialità del linguaggio ha occupato uno spazio significativo in discipline come la filosofia, la semiotica, la storia, senza peraltro arrivare a conclusioni univoche¹⁸. La questione, inoltre, si complica significativamente quando a questo problema si affiancano questioni relative all'identità, all'identificazione e all'autoidentificazione, e alla rappresentazione¹⁹. La svolta linguistica all'inizio del XX secolo ha segnato un punto focale nella filosofia e nelle scienze umane, ponendo il linguaggio non più come semplice strumento di comunicazione o rappresentazione della realtà, ma come fondamento della stessa concezione del mondo. Questo cambiamento di paradigma ha riconosciuto nel linguaggio una forza costitutiva, capace di plasmare la realtà piuttosto che limitarsi a descriverla: attraverso il linguaggio, infatti, non solo vengono espressi pensieri e concetti, ma si formano e definiscono anche considerazioni e percezioni di cosa sia reale, cosa sia vero e cosa sia importante²⁰. La percezione degli eventi, delle identità e delle relazioni sociali è tuttavia mediata e costruita attraverso le strutture linguistiche di volta in volta utilizzate. L'empirismo di John Stuart Mill, inoltre, ha contribuito significativamente a questi sviluppi, sostenendo che il significato e la comprensione debbano essere spiegati

¹⁷ Si vedano ad esempio Ron Darvin, *Language and identity in the digital age*, in *The Routledge Handbook of Language and Identity*, a cura di Siân Preece, Londra, Routledge, 2016, p. 523; Oren Soffer, *Liquid language? On the personalization of discourse in the digital era*, «New Media e Society», vol. 14 (2012), n. 7, pp. 1092-1110.

¹⁸ Si vedano ex multis Carol Scotton, *Strategies of Neutrality: Language Choice in Uncertain Situations*, «Language», vol. 52 (1976), n. 4, pp. 919-941; Gijsbert Rutten, *Standardization and the myth of neutrality in language history*, «International Journal of the Sociology of Language», (2016), n. 242, pp. 25-57; Luce Irigaray, *To Speak is Never Neutral*, London, Bloomsbury, 2002.

¹⁹ Si veda in particolare Richard Bauman, *Language, Identity, Performance*, «Pragmatics», vol. 10 (2000), n. 1, pp. 1-5.

²⁰ Richard Rorty (a cura di), *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*, Chicago, University of Chicago Press, 1992; Hans-Johann Glock, *The development of analytic philosophy: Wittgenstein and after*, in *The Routledge Companion to Twentieth Century Philosophy*, a cura di Dermot Moran, Londra, Routledge, 2008, p. 76; Cristina Lafont, *The Linguistic Turn in Hermeneutic Philosophy*, Cambridge, MIT Press, 1999.

attraverso l'esperienza. Per Mill, le parole non sono quindi semplici etichette collegate a concetti astratti, ma veicoli di impressioni sensoriali condivise²¹. Questa prospettiva implica che il significato derivi dall'intersezione delle esperienze individuali con il mondo, suggerendo che il linguaggio sia intimamente legato alla realtà percettiva e sensoriale degli individui. Tuttavia, questa visione solleva questioni complesse relative alla soggettività dell'esperienza e alla sua traduzione in un linguaggio condiviso e comprensibile da tutti.

Se il linguaggio è modellato dall'esperienza, come sostiene Mill, emerge infatti un problema significativo: quale è l'esperienza, e di chi è l'esperienza che prevale nella formazione del linguaggio comune? In un contesto sociale e culturale dove dominano le esperienze e le prospettive della maggioranza, il linguaggio rischia invero di riflettere e rinforzare solo quelle visioni, marginalizzando o escludendo le voci e le esperienze di gruppi minoritari o emarginati. Ciò porta a un circolo vizioso in cui il linguaggio, plasmando la comprensione del mondo, consolida le strutture di potere esistenti, rendendo difficile la rappresentazione equa e l'inclusione di prospettive diverse²². La questione dell'inclusività linguistica diventa quindi centrale. L'assenza di inclusività nel linguaggio non è soltanto una questione di rappresentazione o di correttezza politica, ma anche e soprattutto una questione di accesso al mondo condiviso di significato e comprensione. Quando il linguaggio fallisce nell'essere inclusivo, esso nega a individui e gruppi la possibilità di vedere le proprie esperienze e identità riconosciute e validate all'interno della società. Questo ostracismo linguistico si traduce in barriere reali che influenzano l'accesso alle opportunità, ai diritti e al riconoscimento sociale, perpetuando disuguaglianze e pregiudizi. Emerge quindi urgente la necessità di riflettere criticamente sul linguaggio e su come questo possa essere reso più aperto e rappresentativo dell'eterogeneità delle esperienze umane; ciò richiede tuttavia uno sforzo collettivo per riconoscere e valutare le implicazioni del linguaggio, per comprendere quali individui vengono inclusi o esclusi dalle narrazioni dominanti e attuali e per ampliare il repertorio linguistico della società in modo che rifletta una gamma più ampia di esperienze e prospettive.

Come detto, questa analisi si fonda sull'idea che il linguaggio non sia solo uno strumento per esprimere l'identità, ma anche per formarla, costruirla e rappresentarla. Si può quindi essere parzialmente soddisfatte del fatto che la società contemporanea finalmente presti attenzione alle questioni di inclusività non solo in termini fattuali, ma anche riguardo al linguaggio. Questa attenzione all'inclusività del linguaggio ha portato infatti alla definizione di nuove metodologie comunicative dell'identità e all'analisi di tale comunicazione; allo stesso tempo, però, l'attenzione all'inclusività ha anche portato alla ricerca di definizioni oggettive per descrivere situazioni necessariamente influenzate da elementi soggettivi, come quelle legate all'identità personale; in altre parole, anche in contesti particolarmente attenti all'inclusività,

²¹ John Stuart Mill, *System of Logic: Ratiocinative and Inductive*, Stockton, University Press of the Pacific, 2002 (1. ed. 1843).

²² Sul tema si rimanda ai capitoli della Parte II di Siân Preece (a cura di), *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Londra, Routledge, 2016.

c'è il rischio di creare nuove categorie etero-definite invece di eliminare semplicemente quelle esistenti, che vengono così solo sostituite²³. Nel mondo anglosassone, ad esempio, sono emersi gruppi definiti TERF (*trans-exclusionary radical feminist*): si tratta di persone, gruppi e associazioni femministe che rifiutano una definizione del termine "donna" che includa anche coloro a cui è stato assegnato il genere maschile alla nascita. Questo è un esempio in cui un problema sociale relativo all'identità (cioè, l'inclusione delle donne *trans* nelle categorie sostenute da gruppi attivisti femministi) è diventato anche un problema di linguaggio, relativo alla definizione del concetto di "donna"²⁴. In altre parole, anche in contesti basati sulla protezione e promozione dell'autodeterminazione e dell'autoidentificazione, si può arrivare (o inciampare, se vogliamo) nella definizione eterodossa di categorie e nel forzare le persone a definire le proprie identità, un'esercitazione che dovrebbe essere squisitamente individuale, sulla base di categorie predefinite – ciò che da sempre è alla base di ogni forma di discriminazione.

4. Problema filosofico o problema sociale?

Alla luce delle riflessioni proposte, emerge l'urgenza di indagare la natura del dibattito sull'inclusività del linguaggio, una questione che oscilla tra l'analisi filosofica e l'impatto concreto sul tessuto sociale. La questione non si può ridurre a un mero esercizio teorico, poiché concerne e influenza esperienze vissute e interazioni quotidiane in gruppi e comunità. La questione centrale diviene, quindi, se il linguaggio debba essere considerato un semplice strumento descrittivo della realtà o se, al contrario, si debba riconoscere il suo ruolo attivo nella costruzione e nel modellamento delle dinamiche sociali, delle identità personali e collettive.

Come si è visto, affrontare il tema dell'inclusività del linguaggio richiede senz'altro di superare una visione puramente astratta e teoretica, per abbracciare una prospettiva più ampia che riconosce il linguaggio come fenomeno intrinsecamente sociale. Il linguaggio, infatti, non si limita a riflettere passivamente la realtà ma partecipa attivamente alla sua costruzione. Attraverso le parole oggetti, persone e fatti sono descritti, valutati e catalogati. Le categorie linguistiche su cui si fondano tali descrizioni non sono neutrali, bensì cariche di presupposti culturali, storici, ideologici, che influenzano profondamente il modo in cui la realtà è interpretata e in cui le persone interagiscono.

In questo contesto, la questione dell'inclusività diventa emblematica di un bisogno più profondo di riconoscere e valorizzare la diversità umana in tutte le sue forme. Se il linguaggio ha il potere di escludere, marginalizzare, invisibilizzare, ha però anche la potente capacità di includere, valorizzare, dare visibilità. La scelta delle parole, delle forme espressive, non è mai

²³ Andrea De Benedetti, *Così non schwa: limiti ed eccessi del linguaggio inclusivo*, Torino, Einaudi, 2022.

²⁴ Ruth Pearce, Sonja Erikainen e Ben Vincent, *TERF wars: An introduction*, «The Sociological Review», vol. 68 (2020), n. 4, pp. 677-698; Meredith Worthen, *This is my TERF! Lesbian feminists and the stigmatization of trans women*, «Sexuality e Culture», vol. 26 (2022), n. 5, pp. 1782-1803; Carly Thomsen e Laurie Essig, *Lesbian, feminist, TERF: a queer attack on feminist studies*, «Journal of lesbian studies», vol. 26 (2021), n. 1, p. 27.

neutra: è sempre carica di un'etica della comunicazione che riflette e, allo stesso tempo, plasma i valori di una comunità.

Quando si parla di inclusività linguistica, si affronta quindi il tema dell'identità e dell'identificazione in un modo che non può prescindere dal contesto sociale. La lingua, come sistema di simboli condivisi, diventa strumento fondamentale per il riconoscimento e la valorizzazione delle identità personali e collettive, spesso marginalizzate o soffocate da narrazioni dominanti che impongono una visione del mondo riduttiva ed escludente. L'inclusività, in questo senso, diventa l'aspirazione a creare una società in cui ogni persona possa sentirsi riconosciuta, valorizzata, inclusa. Una società che ignora le esigenze di inclusività linguistica è una società che si rende complice di dinamiche oppressive. In tale contesto, la negazione o l'ignoranza della diversità di genere, orientamento sessuale, origine etnica, abilità fisica o mentale, tra le altre, si traduce in una forma di violenza simbolica che marginalizza e rende invisibili le esperienze e le identità di chi non si conforma a standard prestabiliti. La lingua diventa così uno strumento di potere, un mezzo attraverso il quale si perpetuano disuguaglianze e si consolidano gerarchie sociali²⁵. Pertanto, l'adozione di un linguaggio inclusivo rappresenta un passo fondamentale verso la realizzazione di una società più equa e giusta. Questo non significa semplicemente aggiungere o modificare termini nel lessico comune, ma implica un profondo ripensamento delle strutture linguistiche e dei modelli comunicativi che usiamo quotidianamente. Ciò richiede inoltre una sensibilità e un'attenzione costante verso le implicazioni delle nostre scelte linguistiche, una volontà di ascolto e di dialogo con le molteplici voci che compongono il tessuto sociale.

L'inclusività linguistica, quindi, si configura come un vero e proprio impegno etico, una scelta consapevole che riflette un desiderio di giustizia sociale, di riconoscimento e valorizzazione delle differenze. È un cammino che richiede impegno, sensibilità e un costante lavoro di riflessione e autocritica, ma che si rivela indispensabile per costruire una comunità in cui ogni persona possa sentirsi parte integrante, riconosciuta e valorizzata. In una società caratterizzata da dinamiche escludenti e da una non piena inclusività, è quindi opportuno interrogarsi sulla capacità del linguaggio di trascendere la mera descrizione dello *status quo*. È a mio parere un errore considerare il linguaggio unicamente come uno specchio fedele della realtà, incapace di agire sulle strutture sociali e su quelle percezioni che determinano l'inclusione o l'esclusione di individui e gruppi. In un contesto così delineato, le parole assumerebbero il ruolo di passive testimoni dell'esistente, rinunciando a qualsiasi potenzialità trasformativa e limitando la propria funzione alla rappresentazione di una realtà già data, senza aspirare a modificarla o a contestarla.

Tuttavia, se si adotta una prospettiva differente, che colloca al centro dell'attenzione la questione dell'inclusività del linguaggio come problema intrinsecamente sociale, il panorama

²⁵ Katherine Marcoccio, *Identifying oppression in language: The power of words*, «Canadian Social Work Review / Revue Canadienne de Service Social», vol. 12 (1995), n. 2, p. 146; Claudia Bianchi, *Hate speech: Il lato oscuro del linguaggio*, Bari, Laterza, 2021.

cambia radicalmente. Il linguaggio si rivela, in questa luce, uno strumento potentissimo per la costruzione, l'affermazione e la rappresentazione dell'identità personale. Questa prospettiva apre a un concetto di identità fluido e dinamico, che può essere al tempo stesso fonte di auto-affermazione e barriera alle scelte individuali, soprattutto quando queste ultime sono vincolate entro i confini di categorie rigide e predefinite. Nell'ambito di questo dibattito, il linguaggio non si configura più come mero veicolo di espressione o come neutro strumento descrittivo, ma assume un ruolo attivo nella formazione e nella rappresentazione dell'identità. Non si limita a riflettere la realtà così come è, ma interviene su di essa, plasmandola, modificandola, offrendo nuove possibilità di definizione e di riconoscimento di sé. In questo contesto, il linguaggio inclusivo diventa non solo desiderabile ma necessario, poiché rappresenta la chiave per innescare un cambiamento sociale profondo, capace di sfidare e superare le barriere esistenti. Adottare un linguaggio che si proponga di essere inclusivo significa riconoscere e valorizzare la diversità in tutte le sue forme, e creare spazi in cui ogni individuo possa sentirsi riconosciuto, rispettato e valorizzato, nonostante e attraverso le proprie differenze. Un linguaggio che rinuncia a categorizzazioni limitanti e che si apre alla complessità delle identità umane diventa, quindi, un potente strumento di lotta contro le discriminazioni, le esclusioni, le marginalizzazioni.

Questo implica una riflessione critica sulle parole, sulle strutture linguistiche e sulle narrazioni che queste contribuiscono a diffondere. Ogni scelta linguistica porta con sé un valore, una visione del mondo, un'inclusione o un'esclusione. Scegliere consapevolmente di adottare un linguaggio inclusivo significa impegnarsi in una pratica quotidiana di attenzione e di rispetto verso l'altro, verso la sua storia, la sua identità, i suoi diritti. L'adozione di un linguaggio inclusivo non si esaurisce inoltre nella semplice alternanza di termini o nella meccanica sostituzione di espressioni considerate escludenti con altre più neutre o accoglienti: questa richiede, piuttosto, un impegno attivo nel ripensare i modi comunicativi, nel mettere in discussione le abitudini linguistiche comuni e, più in profondità, nel riconsiderare i modelli culturali e sociali che sottendono le scelte comunicative di massa. Si tratta, in altri termini, di un processo che interpella direttamente il tessuto sociale, invitando a una partecipazione collettiva nella costruzione di un mondo più giusto e inclusivo. In questo senso, il linguaggio inclusivo si configura come un vero e proprio strumento di emancipazione, capace di dare voce a coloro che storicamente hanno subito la marginalizzazione, di contestare stereotipi e pregiudizi, di costruire ponti tra diversità apparentemente inconciliabili.

5. Considerazioni conclusive

Come accennato nell'introduzione, il secondo Wittgenstein sottolinea che il significato delle parole emerge dal loro uso in pratiche linguistiche specifiche. Questo utilizzo è intrinsecamente legato ai contesti in cui le parole sono impiegate e queste pratiche sono definite da regole che, sebbene possano variare da un gioco all'altro, sono stabilite e condivise all'interno delle comunità linguistiche. Di conseguenza, il linguaggio non è visto come un sistema fisso di corrispondenze tra parole e oggetti o concetti, ma piuttosto come un insieme dinamico di attività che coinvolgono l'uso di simboli in maniere socialmente stabilite e condivise. Identificare tali regole

costituisce quindi il primo passo di qualsiasi ricerca sul linguaggio e sull'inclusività; ed è inoltre necessario definire i ruoli di identità e rappresentazione in questo processo. Il punto di equilibrio è evidentemente labile: un'eccessiva attenzione all'identità e all'autoidentificazione potrebbe rendere impossibile definire regole condivise, portando così a un'inclusività solo nominale, limitata al solo utilizzo individuale del linguaggio; concentrarsi principalmente sulla rappresentazione, al contrario, potrebbe confermare categorie limitanti e non necessariamente inclusive.

In secondo luogo, e da un punto di vista più sociale che filosofico, è fondamentale domandarsi se il linguaggio possa effettivamente essere uno strumento per affermare l'identità, o se piuttosto rifletta i cambiamenti sociali e comunitari; in altre parole, se l'adozione di regole linguistiche più inclusive possa guidare la società verso una maggiore inclusività, o se un linguaggio inclusivo sia piuttosto il risultato di una società intrinsecamente più inclusiva, fondata su categorie più aperte e comprensive – e non necessariamente più fluide, poiché un linguaggio fluido e variabile (per non dire incoerente) perde quelle caratteristiche di stabilità e condivisione fondamentali perché possa essere autenticamente inclusivo.

In conclusione, se anche il linguaggio non venisse considerato uno strumento di cambiamento sociale, il suo utilizzo rimane uno dei principali indicatori del grado di inclusività di qualsiasi gruppo o comunità, siano esse piccole o grandi. Il linguaggio non solo definisce, ma rappresenta: il suo utilizzo lo rende quindi un elemento determinante sia per la definizione che per la rappresentazione dell'identità. Tuttavia, non si deve trascurare la questione metodologica. L'attenzione recentemente rivolta al linguaggio attraverso i mezzi tradizionali, i nuovi media e i social può sembrare un passo positivo verso una società più inclusiva; tuttavia, c'è il rischio che tale attenzione conduca il linguaggio a essere considerato esclusivamente un fenomeno sociale, i cui problemi vengono affrontati principalmente nell'arena politica (in senso ampio, comprendendo quindi le discussioni tra la cittadinanza e gruppi, non solo il parlamento). Il problema del linguaggio ha una natura duale – sociale e filosofica. Spetta alla filosofia delineare il percorso per affrontare la questione dell'inclusività e, ancor prima, dell'identità, affinché la società possa progredire verso la definizione di nuove regole linguistiche condivise e auspicabilmente inclusive.

Riferimenti bibliografici

- Anastasi, Alessandra, *Il ruolo della comunicazione nella costruzione sociale*, in *Le ragioni della natura. La sfida naturalistica delle scienze della vita*, a cura di Alessandra Falzone, Sebastiano Nucera e Francesco Parisi, Roma-Messina, Corisco, 2014, pp. 29-40.
- Bauman, Richard, *Language, Identity, Performance*, «Pragmatics», vol. 10 (2000), n. 1, pp. 1-5.
- Bianchi, Claudia, *Hate speech: Il lato oscuro del linguaggio*, Bari, Laterza, 2021.
- Borowski, Ephraim J., *Identity and Personal Identity*, «Mind», vol. 85 (1976), n. 340, pp. 481-502.
- Cocco, Roberta e Francesca Ervas, *Iddò sermonis: Il potere cognitivo degli stereotipi nel linguaggio implicito*, Sesto San Giovanni, Meltemi, 2021.
- Darvin, Ron, *Language and identity in the digital age*, in *The Routledge Handbook of Language and Identity*, a cura di Siân Preece, Londra, Routledge, 2016, pp. 523-540.
- De Benedetti, Andrea, *Così non schwa: limiti ed eccessi del linguaggio inclusivo*, Torino, Einaudi, 2022.
- Diamond, Lisa M., Seth T. Pardo e Molly R. Butterworth, *Transgender Experience and Identity*, in *Handbook of Identity Theory and Research*, a cura di Seth Schwartz, Koen Luyckx e Vivian Vignoles, New York, Springer, 2011, pp. 629-647.
- Ervas, Francesca, *Another Metaphor is Possible: Challenging Social Stereotypes in Figurative Language Comprehension*, «Reti, Saperi, Linguaggi: Italian Journal of Cognitive Sciences», vol. 1 (2017), pp. 79-96.
- Glock, Hans-Johann, *The development of analytic philosophy: Wittgenstein and after*, in *The Routledge Companion to Twentieth Century Philosophy*, a cura di Dermot Moran, Londra, Routledge, 2008, pp. 76-117.
- Hill, Jonathan e Thomas Wilson, *Identity Politics and the Politics of Identities*, «Identities», vol. 10 (2003), n. 1, pp. 1-8.
- Hirsch, Eli, *The Concept of Identity*, Oxford, Oxford University Press, 1982.
- Howarth, Caroline, *Identity in whose eyes?: the role of representations in identity construction*, «Journal for the theory of social behaviour», vol. 32 (2002), n. 2, pp. 145-162.
- Irigaray, Luce, *To Speak is Never Neutral*, London, Bloomsbury, 2002.
- Kenny, David A., *Interpersonal Perception: The Foundation of Social Relationships*, Londra, Guilford Press, 2019.
- Lafont, Cristina, *The Linguistic Turn in Hermeneutic Philosophy*, Cambridge, MIT Press, 1999.
- Levitt, Heidi M. e Maria R. Ippolito, *Being Transgender: The Experience of Transgender Identity Development*, «Journal of Homosexuality», vol. 61 (2014), n. 12, pp. 1727-1758.
- Lombardinilo, Andrea, *Immaginari istituzionalizzati: il linguaggio come costruzione sociale*, in *Armonie e parole. Intermedialità e ricerca formale tra Settecento e Novecento*, a cura di Brigitte Battel, Gianni Oliva, Lorella Martinelli e Ugo Perolino, Lanciano, Carabba, 2021, pp. 81-108.
- Marcoccio, Katherine, *Identifying oppression in language: The power of words*, «Canadian Social Work Review/Revue Canadienne de Service Social», vol. 12 (1995), n. 2, pp. 146-158.

- McLean, Kate, *The emergence of narrative identity*, «Social and Personality Psychology Compass», vol. 2 (2008), n. 4, p. 1685.
- Mill, John Stuart, *System of Logic: Ratiocinative and Inductive*, Stockton, University Press of the Pacific, 2002 (1° ed. 1843).
- Newman, Barbara, e Philip Newman, *The Concept of Identity: Research and Theory*, «Adolescence», vol. 13 (1978), n. 49, pp. 157-166.
- Norton, Bonny, *Language and Identity*, in *Sociolinguistics and Language Education*, a cura di Nancy H. Hornberger e Sandra Lee McKay, Berlino, De Gruyter, 2010.
- Owens, Timothy J., *Self and Identity*, in *Handbook of Social Psychology*, a cura di John Delamater, Berlin, Springer, 2006, pp. 205-232.
- Oyserman, Daphna, *Self-concept and identity*, in *The Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes*, a cura di Abraham Tesser e Norbert Schwarz, Oxford, Blackwell, 2001, pp. 499-517.
- Parfit, Derek, *Personal Identity*, «The Philosophical Review», vol. 80 (1971), n. 1, pp. 3-27.
- Pearce, Ruth, Sonja Erikainen e Ben Vincent, *TERF wars: An introduction*, «The Sociological Review», vol. 68 (2020), n. 4, pp. 677-698.
- Preece, Siân (a cura di), *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Londra, Routledge, 2016.
- Rorty, Richard (a cura di), *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.
- Rutten, Gijsbert, *Standardization and the myth of neutrality in language history*, «International Journal of the Sociology of Language», (2016), n. 242, pp. 25-57.
- Scotton, Carol, *Strategies of Neutrality: Language Choice in Uncertain Situations*, «Language», vol. 52 (1976), n. 4, pp. 919-94.
- Soffer, Oren, *Liquid language? On the personalization of discourse in the digital era*, «New Media e Society», vol. 14 (2012), n. 7, pp. 1092-1110.
- Stump, Eleonore, *Persons: Identification and Freedom*, «Philosophical Topics», vol. 24 (1996), n. 2, pp. 183 -214.
- Thomsen, Carly e Laurie Essig, *Lesbian, feminist, TERF: a queer attack on feminist studies*, «Journal of lesbian studies», vol. 26 (2021), n. 1, p. 27-44.
- Watson, Nick, *Well, I Know this is Going to Sound Very Strange to You, but I Don't See Myself as a Disabled Person: Identity and disability*, «Disability e Society», vol. 17 (2002), n. 5, pp. 509-527.
- Wittgenstein, Ludwig, *Ricerche Filosofiche*, Torino, Einaudi, 1999.
- Worthen, Meredith, *This is my TERF! Lesbian feminists and the stigmatization of trans women*, «Sexuality e Culture», vol. 26 (2022), n. 5, pp. 1782-1803.

Make America great again

La crisi dell'identità americana nell'analisi in chiave junghiana dell'immaginario espresso dalla serie tv *Stranger Things*: la frattura tra globalismo e sovranismo¹

di Mario Garzia

1. Introduzione: le radici della crisi attuale dell'identità americana

Secondo il sociologo Alain Ehrenberg² il puritanesimo, il liberalismo e il romanticismo rappresentano la triplice fondazione del Sé americano che ne determinano il suo carattere individualista. La configurazione individualistica propria degli americani si distingue in virtù dell'alleanza allo stesso livello del privato e del pubblico: il successo personale e la costruzione della comunità vi sono inseparabili.

Ehrenberg individua due occasioni in cui l'individualismo – e quindi il Sé – americano entra in crisi: la prima avviene tra la Guerra di secessione e la Prima Guerra mondiale, periodo in cui la società americana evolve rapidamente dalle piccole città alla metropoli industriale. Nel corso di questo mutamento l'alleanza tra successo personale e costruzione della comunità va in frantumi. La seconda invece avviene nel corso degli anni Sessanta e Settanta, quando nella società si afferma definitivamente la cultura consumistica.

In questo lavoro si fa il tentativo di individuare, attraverso l'analisi dell'immaginario espresso dalla serie tv americana *Stranger Things*, le forme in cui si manifesta quella che si ritiene rappresenti la terza crisi dell'individualismo americano, conseguenza soprattutto della crisi profonda che sta attraversando uno dei tre pilastri fondativi del Sé americano e cioè la crisi del liberalismo. Anche in questo caso l'alleanza tra successo personale e costruzione della comunità va in frantumi in conseguenza della polarizzazione tra la destra trumpiana e sovranista del suprematismo bianco, delle milizie armate, del complottismo, dei territori rurali e delle periferie dimenticate, e

¹ Questo lavoro è una rielaborazione, espansione e integrazione di alcuni paragrafi contenuti in Mario Garzia, *Back to the 80s. L'immaginario degli anni Ottanta nell'era digitale*, Milano, Meltemi, 2020; e in Mario Garzia, *Nostalgia canaglia*, «Asfalto Magazine», 12/05/2022. <https://asfalto.archphoto.it/nostalgia-canaglia/>

² Alain Ehrenberg, *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Torino, Einaudi, 2010.

la sinistra radicale e progressista metropolitana e della società aperta, del *me too*, del *politically correct* e della *cancel culture*.

In realtà questa crisi parte da lontano e affonda le sue radici nel 1991 con il disfacimento dell'Unione Sovietica e, dopo il duro colpo della crisi del 2007-2008, si acutizza e si sviluppa fino ai giorni nostri culminando nello scenario di cui si è appena detto.

Negli anni Ottanta, con l'abbandono delle politiche socialdemocratiche e neokeynesiane in favore del neoliberismo, si consolida il processo di ristrutturazione capitalista iniziato nel decennio precedente³. Il nuovo approccio all'economia, insieme al cambio di paradigma tecnologico⁴, apre la strada all'accelerazione del processo di globalizzazione e contribuisce all'implosione dell'Unione Sovietica, incapace di star dietro all'Occidente. Un'accelerazione che crea una frattura tra quella che Charles Maier chiama Epoca Lunga, iniziata con la seconda rivoluzione industriale, e una nuova epoca: l'attuale. In quel decennio il carattere individualista americano, caratterizzato dal connubio tra il successo personale e la costruzione della comunità, scoppia di salute.

Dopo la caduta del Muro di Berlino, con il dissolversi dei regimi comunisti nell'est europeo e la vittoria (apparente) del liberalismo Occidentale⁵ – e in particolare di quello americano, che in realtà da quel momento comincia per l'appunto a entrare in crisi – si innesca un lento processo di cessione da parte degli Stati-nazione di pezzi di sovranità verso entità sovranazionali, ma anche verso enti territoriali a essi subordinati, senza considerare la nascita di decine di nuovi Stati dovuta alla dissoluzione dell'impero sovietico.

Per inquadrare meglio il fenomeno, Roland Robertson e Kathleen E. White⁶, alla fine degli anni Novanta, introducono nel dibattito sociologico Occidentale il concetto di "glocalizzazione": una crisi derivante dai termini "globalizzazione" e "localizzazione". Il termine indica il verificarsi simultaneo di tendenze sia universalistiche che particolaristiche nei sistemi sociali, politici ed economici contemporanei. Se in principio, globale e locale sembrano fondersi all'interno di un unico processo, trovando una sintesi, a partire dalla crisi economica del 2007-2008 il meccanismo si inceppa, e lentamente il localismo, inteso come la parte di un processo armonico, ha ceduto il passo a una nuova forma di intendere la dimensione locale, una forma conservatrice che si oppone alla globalizzazione e che conosciamo con il nome di "sovranoismo".

³ Cfr. Charles Maier, *Secolo corto o epoca lunga? L'unità storica dell'età industriale e le trasformazioni della territorialità*, in '900. I tempi della storia, a cura di Claudio Pavone, Roma, Donzelli, 1997.

⁴ Cfr. Manuel Castells, *La nascita della società in rete*, Milano, EGEA, 2002.

⁵ Cfr. Francis Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 2003.

⁶ Cfr. Roland Robertson e Kathleen E. White, *La glocalizzazione rivista ed elaborata in Glocal. Sul presente a venire*, a cura di Francesco Sedda, Roma, Sossella, 2004.

Detto in modo semplice, il sovranismo propugna la difesa o la riconquista della sovranità nazionale da parte di uno Stato, in contrapposizione alle dinamiche della globalizzazione e alle politiche sovranazionali. *Non più quindi una sintesi ma una frattura tra globale e locale.*

L'esempio più emblematico di questo fenomeno è l'avvento del trumpismo nella società americana che, non a caso, è esploso dopo otto anni di presidenza Obama, la cui cifra politica era stata proprio l'universalismo. Nella sua campagna per le elezioni presidenziali del 2016 Donald Trump utilizzò lo slogan "Make America Great Again" richiamando volutamente quello che era stato lo slogan di Ronald Reagan alle presidenziali del 1980: "Let's Make America Great Again".

Non è un caso che Trump richiami proprio gli anni Ottanta, e non un altro periodo della storia degli Stati Uniti, decennio in cui il paese aveva dato prova della sua grandezza. Così come non è un caso che nell'ultimo decennio l'immaginario americano abbia prodotto una notevole quantità di film e serie tv ambientate in quel decennio.

2. Il nuovo immaginario degli anni Ottanta

Quando si parla di *immaginario*, si indica in prima istanza il "serbatoio" di immagini che l'individuo, i gruppi e la società hanno prodotto, conservato e trasformato nel corso della storia umana. Ma ci si riferisce anche al processo dinamico di questa produzione, conservazione e trasformazione di immagini. In questo senso si può ricollegare a questa nozione tanto la produzione dinamica quanto i prodotti della funzione di immaginazione⁷.

In sintesi, con il termine "immaginario" si indicano sia i prodotti – romanzi, fumetti, film, serie tv, ecc. – che il processo di produzione materiale e immateriale.

Da almeno un ventennio siamo di fronte a un massiccio, costante e perdurante ritorno dell'immaginario degli anni Ottanta, soprattutto attraverso i prodotti dell'industria culturale americana⁸. Tra questi prodotti possiamo distinguere due macrocategorie: la prima rientra in quel fenomeno che Simon Reynolds⁹ ha chiamato *retromania*, ovvero alla fascinazione che contraddistingue l'attualità per le mode, le manie passeggiare, la musica e le star di un'epoca del quale si ha il ricordo per averla vissuta in prima persona. La *retromania* interessa tutta la cultura pop dal secondo dopoguerra agli anni Novanta, ma gli anni Ottanta sembrano essere

⁷ Valentina Grassi, *Mitodologie. Analisi qualitativa e sociologica dell'immaginario*, Napoli, Liguori, 2012, p. 33.

⁸ Tra la miriade di esempi possibili, tra i più significativi citiamo qui le serie tv *The Americans* e *Snowfall*, gli episodi *Bandersnatch* e *San Junipero* della serie *Black Mirror*, il fumetto *Deadly Class* (che è poi stato trasposto in una serie tv) e il romanzo *Macchine come me* di Ian McEwan. Ma anche il film *Super 8*, seppur ambientato nel 1979, del quale *Stranger Things*, di cui si parlerà in questo lavoro, è in qualche modo debitrice.

⁹ Cfr. Simon Reynolds e *Retromania. Musica, cultura pop e la nostra ossessione per il passato*, Roma, Minimum Fax, 2017.

oggetto di un interesse particolare, quasi ossessivo: più ci si allontana dal Novecento più questa “ossessione” sembra intensificarsi.

Questa categoria può essere a sua volta suddivisa in due sottocategorie: quella del *revival*, che fa riferimento ai prodotti originali dell’epoca, e quella composta dalla nutrita schiera di attuali *remake*, *reboot*, *prequel*, *sequel*, *requel*, eccetera di film, serie tv, videogame e altro. Tra i tanti, l’esempio più recente è rappresentato dal film *Ghostbusters: Legacy*.

La seconda macrocategoria raccoglie invece tutti quei prodotti attuali, alcuni di grandissimo successo – per esempio la serie tv *Stranger Things*, della quale ci occupiamo in questo lavoro – ambientati negli anni Ottanta. I protagonisti di questi prodotti sono spesso adolescenti o giovani adulti in cui si incarna l’archetipo del fanciullo junghiano, del quale parleremo più avanti.

In questa macrocategoria quel decennio non viene quasi mai rappresentato in modo nostalgico e con la gioia e l’ottimismo dei prodotti originali di quel periodo, per cui l’aspetto “retromaniaco” è soltanto un effetto collaterale dell’ambientazione. Infatti, se si compie un’analisi del *livello profondo dell’immaginario, rappresentato dagli archetipi*¹⁰ che si incarnano nelle figure presenti in queste storie, ci si accorge che questi prodotti sono piuttosto espressione della necessità di dare un senso e un significato a quel fenomeno contemporaneo che Zygmunt Bauman chiama *retrotopia*¹¹: la visione di un passato utopico, i cui «principali punti di riferimento sono gli aspetti veri o presunti del passato che, pur avendo dato buoni risultati, sarebbero stati inopportunosamente abbandonati o irresponsabilmente mandati in rovina»¹². Per Bauman nelle *retrotopie* «[i]l cammino a ritroso, verso il passato, si trasforma [...] in un itinerario di purificazione dai danni che il futuro ha prodotto ogni qual volta è diventato presente»¹³. In altre parole, per il mondo attuale e per gli Stati Uniti in particolare, gli anni Ottanta sembrano rappresentare una *retrotopia*.

Se è nell’immaginario che prendono forma le aspirazioni, i desideri, le speranze, le paure, le fobie, gli incubi degli individui e delle società a cui appartengono (ma anche le loro possibili esorcizzazioni, se non le soluzioni) allora, sulla scorta dell’idea di Marshall McLuhan – secondo il quale l’artista «ha in comune col veggente la forza e il coraggio di leggere il linguaggio del mondo esteriore e di collegarlo al mondo interiore»¹⁴ – è utile studiare e analizzare ciò che l’immaginario esprime. A maggior ragione in quest’era digitale che sembra essere caratterizzata da una sua “epidemia”¹⁵, probabilmente anche in virtù del fatto che nella società dell’informazione la capacità di elaborare simboli tipica della specie umana è facilitata dalla tecnologia¹⁶.

¹⁰ Cfr. Fabio Tarzia, *Mondi Minacciati. La letteratura contro gli altri media*, Napoli, Liguori, 2009.

¹¹ Cfr. Zygmunt Bauman, *Retroropia*, Bari-Roma, Laterza, 2017.

¹² Ivi, p. XX.

¹³ Ivi, p. XVII.

¹⁴ Marshall McLuhan, *Dall’occhio all’orecchio*, Roma, Armando, 1982, p. 27.

¹⁵ Cfr. Slavoj Žizek, *L’epidemia dell’immaginario*, Roma, Meltemi, 2004.

¹⁶ Cfr. Manuel Castells, op. cit.

3. Gli archetipi per Carl Gustav Jung

Carl Gustav Jung intende per archetipo un'immagine «primordiale» a «carattere arcaico»¹⁷ o, meglio ancora, primigenio. Gli archetipi sono quindi delle «immagini universali presenti fin da tempi remoti»¹⁸. Le immagini primordiali, come quelle personali, esprimono un contenuto dell'inconscio ma, a differenza di queste, sono a carattere collettivo. Per tale ragione Jung le identifica come archetipi dell'inconscio collettivo. Tale inconscio «è identico in tutti gli uomini e costituisce un sostrato psichico comune, di natura soprapersonale, presente in ciascuno»¹⁹. Il concetto di inconscio collettivo elaborato da Jung non è un concetto di natura mistica e per altro si basa sugli stessi presupposti della dibattuta teoria della grammatica generativo-trasformativa di Noam Chomsky²⁰, secondo la quale, in sintesi, la specie umana condivide in modo innato la capacità di apprendere una lingua.

Le immagini sono “primordiali” in quanto sono caratteristiche della specie e se mai si sono “originate”, la loro origine coincide quanto meno con l'inizio della specie stessa. [...] Poiché tutto lo psichico è preformato, lo sono anche le sue singole funzioni, in particolare quelle che emanano direttamente da disposizioni inconse. Ad esse appartengono anzitutto la “fantasia creativa”. Nei prodotti di fantasia le “immagini primordiali” diventano visibili e il concetto di archetipo trova qui la sua applicazione specifica²¹.

Come lo stesso Jung tiene infatti a sottolineare, è importante precisare che gli archetipi non sono

contenutisticamente determinati [ovvero non sono] una sorta di “rappresentazioni” inconse. [...] Che un'immagine primordiale sia contenutisticamente determinata lo si può dimostrare solo quand'è divenuta cosciente e si è perciò arricchita del materiale dell'esperienza cosciente²².

Per chiarire questo concetto si può paragonare l'immagine primordiale alla luce: questa non è tangibile ma, a seconda di come gli oggetti la assorbono o la riflettono, si manifesta in essi sottoforma di colori. In altri termini, quando nella realtà si presenta una situazione corrispondente a un dato archetipo, questo si attiva, e subendo, a diversi livelli, un'elaborazione cosciente, si manifesta collettivamente sottoforma di figure simboliche, per esempio all'interno dei miti e delle fiabe ma anche dei romanzi e dei film. Queste figure simboliche non sono costanti e universali come gli archetipi da cui derivano ma variano nel tempo e nello spazio a seconda della cultura che le produce.

¹⁷ Carl Gustav Jung, *Tipi psicologici*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011, p. 491.

¹⁸ Carl Gustav Jung, *Opere. 9*, Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997, p. 4.

¹⁹ Ivi, pp. 3-4.

²⁰ Cfr. Noam Chomsky, *La grammatica generativa trasformativa*, Torino, Bollati Boringhieri, 1970.

²¹ Jung, *Opere. 9*, Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, p. 80.

²² Ivi, p. 81.

4. L'archetipo del fanciullo

Nel saggio del 1941 intitolato *Il fanciullo divino*, lo storico delle religioni Károl Kerényi²³ prende in esame le diverse varianti del mito omonimo nella mitologia greca e in quella orientale. Su richiesta di Kerényi, in coda al saggio, Jung descrive in modo dettagliato le caratteristiche dell'archetipo del fanciullo incarnato dalle figure presenti all'interno di questi miti. Facendo riferimento alla nuova traduzione del saggio di Jung²⁴ ripubblicato separatamente da quello di Kerényi, anticipiamo alcune di queste caratteristiche richiamandone poi altre durante l'analisi della prima stagione della serie tv *Stranger Things*. Questa serie tv meriterebbe un'analisi dettagliata e approfondita che per ovvi motivi non è possibile effettuare in questa sede. Ci si limiterà quindi a individuare le caratteristiche principali dell'archetipo senza necessariamente darne una lettura strettamente psicoanalitica, ma anzi "traducendo" quella lettura in una metafora spendibile per un'interpretazione della società americana attuale. Per il nostro scopo è utile e necessario citare un ampio passo del saggio di Jung:

Osservare che il motivo del fanciullo è un residuo del ricordo della nostra infanzia [...] significa semplicemente eludere il problema. Se invece noi [...] diciamo che il motivo del fanciullo è l'immagine di certe cose della nostra infanzia che abbiamo dimenticato, siamo già più vicini alla verità. Siccome però nel caso dell'archetipo si tratta sempre di un'immagine appartenente all'intera umanità e non solo all'individuo, è forse più esatto dire: "il motivo del fanciullo rappresenta l'aspetto infantile preconscious dell'anima collettiva". [...] Non è sbagliato assumere questa tesi anzitutto in *senso storico*, per analogia con determinate esperienze psicologiche che dimostrano come certi settori della vita individuale possano rendersi autonomi e personificarsi fino a creare la possibilità di un'autocontemplazione: per esempio, la visione di se stessi bambini. Simili esperienze visionarie, sia che avvengano in stato di veglia oppure di sonno, sono legate [...] alla condizione che sia precedentemente avvenuta una *dissociazione tra lo stato presente e quello passato*. Dissociazioni di questo genere avvengono per incompatibilità: ad esempio per il fatto che in un individuo si sia creata contraddizione tra lo stato presente e quello infantile, o si sia prodotta una negazione [...] della propria natura originaria in favore di una Persona arbitraria, più corrispondente alle attuali ambizioni. [...] Poiché l'umanità non ha finora cessato di attestare la presenza del fanciullo divino, potremmo forse *estendere l'analogia individuale alla vita dell'umanità*, arrivando così al risultato che probabilmente anche l'umanità incorre sempre in contraddizione con le proprie condizioni infantili, vale a dire con il suo stato originario, inconscio e istintivo, e che il pericolo di una tale contraddizione, che è del resto condizione della visione del fanciullo, è sempre incombente. Proprio per impedire la rottura con la condizione originaria [...] la continua ripetizione, in forma rituale o di

²³ Cfr. Károl Kerényi, *Il fanciullo divino*, in *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, di Carl Gustav Jung e Károl Kerényi, Torino, Bollati Boringhieri, 2012.

²⁴ Cfr. Carl Gustav Jung, *Psicologia dell'archetipo del fanciullo*, in id., *Opere. 9**, *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997.

racconto, dell'evento mitico mira a riportare davanti agli occhi della coscienza l'immagine dell'infanzia e tutto ciò che con tale immagine è connesso²⁵.

Bisogna innanzitutto chiarire che con il termine "motivo" Jung non intende l'archetipo ma il *tòpos*: un motivo ricorrente, un *leitmotiv* della mitologia. Come lo stesso Jung evidenzia, "motivi" è il modo in cui la ricerca mitologica chiama gli archetipi. Nella mitologia è nei motivi che si manifestano i rispettivi archetipi, come la luce si manifesta attraverso gli oggetti coi colori. Il motivo è in qualche modo l'equivalente di ciò che Kerényi chiama mitologema: «un'antica massa di materiale tramandata in racconti ben conosciuti che tuttavia non escludono ogni ulteriore modellamento [...]. La mitologia è il *movimento* di questa materia: qualcosa di solido e tuttavia mobile, materiale e tuttavia non statico, bensì suscettibile di trasformazioni»²⁶. Se il termine mitologia può anche significare sia la disciplina che studia i miti sia l'insieme dei miti stessi, in questa affermazione specifica, per mitologia Kerényi intende una forma di comunicazione artistica, come può essere il romanzo o il cinema. Il mitologema esprime invece in qualche modo un concetto ambivalente che indica a un tempo una mitologia (intesa come un insieme di miti, di narrazioni mitologiche) e la base per la produzione di miti nuovi. Se per Kerényi la mitologia intesa come forma di comunicazione è il *movimento* del mitologema, e il termine "motivo" presuppone un movimento, allora il termine "motivo" è un perfetto sinonimo di mitologema e di fatto è ciò che possiamo definire *archetipo mitologico*. Il motivo del fanciullo è quindi il modo in cui l'archetipo junghiano si manifesta nelle figure simboliche della mitologia.

In secondo luogo, è importante rilevare che, se il motivo del fanciullo rappresenta l'aspetto infantile preconsciouso dell'anima collettiva in senso storico, e l'analogia individuale può essere estesa alla vita dell'umanità – per Jung «nella maggior parte dei casi le nevrosi sono non fatti privati ma fenomeni "sociali"»²⁷ –, allora il suo emergere e/o riemergere nell'ambito dell'immaginario ha in qualche modo a che fare con un *processo storico e culturale* che ha una lunghissima durata. Il processo di lunghissima durata dell'archetipo del fanciullo si interseca quindi con quello eventuale degli anni Ottanta, in accordo con quanto affermato da Braudel: «Lunga durata [...] [e] avvenimento si connettono senza difficoltà, dal momento che tutti si misurano in base alla stessa scala»²⁸. D'altronde c'è un punto di contatto tra Braudel e Jung nel momento in cui il primo parla di *storia inconsapevole*, ovvero la storia delle forme inconsapevoli del sociale. «[E]siste a un livello più profondo, un *inconscio sociale* [...] [che va] considerato come più ricco, dal punto di vista scientifico, della brillante superficie cui siamo abituati; [...] vale a dire più semplice, più facile da esplorare, se non da scoprire»²⁹. E l'immaginario è certamente carico di questo inconscio sociale.

²⁵ Ivi, pp. 154-156. Corsivi miei.

²⁶ Károl Kerényi, op. cit., p. 15. È importante sottolineare come il corsivo sia dell'autore.

²⁷ Jung, *Opere*. 9*, *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, p. 48.

²⁸ Fernand Braudel, *Storia e scienze sociali. La "lunga durata"*, in id. *Scritti sulla storia*, Milano, Bompiani, 2016, p. 65.

²⁹ Ivi, p. 54, corsivo mio.

Ma tornando al motivo del fanciullo, prima di apprestarci all'analisi di *Stranger Things*, è utile evidenziare un'ultima cosa: se questo prende piede dal passato e, al ripetersi di determinate condizioni, si attiva nel presente allo scopo di sanare la frattura tra ciò che eravamo e ciò che siamo diventati, esso ha anche un carattere «avvenire»³⁰, in quanto preannuncia quello che Jung chiama *processo di individuazione*, ovvero quel processo che conduce alla sintesi tra l'Io conscio e l'inconscio e che culmina nel Sé, che definisce una personalità compiuta. «È dunque un simbolo unificatore degli opposti, [...] un mediatore, un "salvatore", ossia un artefice della totalità»³¹.

5. *Stranger Things*: la lotta tra globalismo e sovranismo

Ambientata nel 1983 a Hawkins, una cittadina fittizia della tranquilla provincia americana nello Stato dell'Indiana, la prima stagione di *Stranger Things* presenta tutti i crismi dell'archetipo del fanciullo e buona parte della fenomenologia del motivo riscontrata nella mitologia presa in esame da Kerényi e commentata da Jung. Protagonisti della vicenda sono quattro amici dodicenni: il tacito *leader* del gruppo è Mike Wheeler che, non a caso, all'inizio del primo episodio ricopre il ruolo di *master* durante una campagna del gioco di ruolo *Dungeon e Dragons* giocata insieme agli altri amici. Uno di questi, Will Byers, il più timido e sensibile dei tre, durante il gioco si ritrova a dover affrontare il *Demogorgone*: una creatura mitologica che nel gioco di ruolo incarna il Principe dei Demoni e la cui miniatura rappresenta una sorta di rettile antropomorfo a due teste. Nell'indecisione su come affrontarlo, lancia i dadi con impeto e questi cadono a terra. La campagna viene interrotta e Will, mentre rientra a casa in bicicletta, viene rapito da una creatura mostruosa simile al *Demogorgone*. Il mostro lo porta con sé in quello che poi si scoprirà essere il *Sottosopra*: una dimensione parallela immersa nelle tenebre e popolata da creature mostruose. La misteriosa scomparsa di Will coincide con la comparsa in città di una ragazzina androgina che dice di chiamarsi Undici. Dotata di straordinari poteri mentali coi quali può addirittura uccidere, si scoprirà essere Jane Ives, scomparsa anni prima e in realtà rapita e tenuta reclusa al *Hawkins National Laboratory* del Dipartimento di Energia degli Stati Uniti dal dottor Martin Brenner, che conduce esperimenti su di lei. È in uno di questi esperimenti che Undici apre un varco tra il mondo reale e la dimensione parallela e sarà lei ad aiutare Mike e gli altri a ritrovare e salvare Will.

Al di là della numerosa presenza di bambini, già di per sé la contrapposizione tra la realtà e una dimensione parallela oscura, quale è il *Sottosopra*, è rivelatrice di una tipicità espressa dal motivo del fanciullo, ovvero quella di simbolo unificatore e artefice della totalità: «Giorno e luce sono sinonimi della coscienza, notte e oscurità dell'inconscio»³². In *Strangers Things* il *Sottosopra* minaccia la realtà esattamente come quando «il contenuto inconscio [rappresentato

³⁰ Jung, *Psicologia dell'archetipo del fanciullo*, p. 157.

³¹ Ivi, p. 157-158.

³² Ivi, p. 158.

dallo stato infantile dell'anima collettiva] si impossessa dell'intento cosciente, inibendone, falsandone o addirittura distruggendone la possibilità di realizzazione»³³. Ma per tornare ai bambini, Jung fa notare come «[n]ella multiforme fenomenologia del fanciullo bisogna tenere distinte l'unità e la pluralità»³⁴: la presenza di un unico bambino oppure di molti esprime un significato simbolico diverso. In realtà in *Strangers Things* troviamo entrambe le simbologie rappresentate dal gruppo dei quattro amici, da una parte, e da Undici, dall'altra. Nel primo caso, ovvero in quello della pluralità di bambini:

la personalità (o rispettivamente il Sé) si trova ancora al livello della pluralità, vale a dire esiste già un "Io" ma quest'Io non sperimenta ancora la sua totalità nell'ambito della propria personalità, bensì soltanto nella comunità con la famiglia, la tribù o la nazione; è ancora nella fase di identità inconscia con la pluralità del gruppo. [...] Quando invece il motivo del fanciullo si presenta in forma singola, si tratta di una sintesi della personalità già inconsciamente, quindi provvisoriamente, compiuta: sintesi che, come in genere tutto l'inconscio praticamente non implica niente di più che una possibilità³⁵.

Se consideriamo che il gruppo di amici ha come ambiente naturale il mondo reale, mentre Undici vi è stata sottratta per essere segregata nell'oscurità del laboratorio segreto – un luogo sotterraneo senza finestre sempre e solo illuminato dalla luce artificiale – oltre ad aver conosciuto l'oscurità del *Sottosopra*, è chiaro come l'incontro tra il gruppo e la ragazzina e il far fronte comune contro il *Demogorgone* esprimano la tensione verso la ricomposizione della frattura tra l'Io e l'inconscio. E, a proposito del *Demogorgone*, è interessante rilevare come per Jung «la minaccia esercitata da draghi o serpenti contro la propria persona allude al pericolo che la coscienza raggiunta venga nuovamente sommersa dalla psiche istintiva, dall'inconscio»³⁶. Per altro, è proprio il *Demogorgone* a rapire Will e a portarlo nel *Sottosopra* minando così l'unità del gruppo di amici. Abbiamo quindi Undici, simbolo di una personalità provvisoriamente compiuta che dall'inconscio torna alla coscienza, e Will, simbolo di una personalità incompiuta che dalla coscienza viene trascinato nell'inconscio. Undici e Will – la prima sottratta alla madre; il secondo, a causa dell'assenza del padre, cresciuto solo dalla genitrice, una donna dalla mente fragile – hanno in comune anche il fatto di incarnare il motivo del fanciullo come essere "insignificante": «abbandonato, esposto, minacciato». Motivo che «vuole esprimere la precaria possibilità di esistenza psichica della totalità, ossia l'enorme difficoltà di conquistare questo sommo bene»³⁷. È interessante notare come non a caso entrambi, nelle loro rispettive detenzioni, vengono tenuti isolati dal mondo a esprimere il motivo del fanciullo "insignificante"

³³ Ivi, p. 157.

³⁴ Ivi, p. 158.

³⁵ Ivi, pp. 158-159.

³⁶ Ivi, p. 159.

³⁷ Ivi, p. 159.

«come contenuto simbolico, visibilmente staccato, anzi isolato dallo sfondo (la madre), coinvolgendo però talvolta anche la madre nel pericolo»³⁸, nel caso di *Stranger Things* soprattutto la madre di Will.

Undici – che, come abbiamo detto, possiede straordinari poteri mentali – rispetto a Will esprime però in più anche il motivo del fanciullo eroe: un motivo a «carattere umano, ma potenziato al limite del soprannaturale (è “semidivino”)»³⁹. Semidivinità che rappresenta la «sintesi dell’inconscio (“divino”, cioè non ancora umanizzato) e della coscienza umana. Egli significa dunque la potenziale anticipazione di un’individuazione già prossima alla totalità»⁴⁰ oltre che «l’impulso [inconscio] più forte e più irresistibile di ogni essere: l’impulso dell’autorealizzazione»⁴¹. Infine, l’androginità di Undici (data dall’aver i capelli corti che inizialmente non consente allo spettatore di capire se si tratti di un bambino o di una bambina) esprime anche il motivo del fanciullo ermafrodito:

“simbolo dell’unificazione costruttiva degli opposti” [...] “simbolo unificatore”. Il simbolo, nel suo significato funzionale, non è più rivolto all’indietro, bensì in avanti, verso un fine non ancora raggiunto. Nonostante la sua mostruosità l’ermafrodito è divenuto gradualmente un “salvatore” capace di superare il conflitto [...].⁴²

Per venire alla “traduzione” dallo psicoanalitico, dal punto di vista estetico, in *Stranger Things* non c’è alcuna traccia, almeno apparentemente, di *retrotopia* perché gli anni Ottanta non vengono rappresentati come *happy days*, come giorni felici. L’aspetto *retrotopico* però è fortemente presente se si guarda a questi prodotti come a una metafora di questi anni a cavallo tra gli anni Dieci e gli anni Venti del ventunesimo secolo, in particolar modo per quel che riguarda gli Stati Uniti. Infatti, il motivo per cui, attraverso l’immaginario, si avverte la necessità di tornare indietro a quel decennio è la stessa che nel film *Ritorno al futuro* spinge Marty McFly a tornare nel 1955: quella di “aggiustare” il passato per “raddrizzare” il presente, come se le storture dell’attualità affondassero le loro radici negli anni Ottanta. Non a caso, come già accennato nell’introduzione, per Bauman nelle *retrotopie* il cammino a ritroso, verso il passato, si trasforma in un itinerario di purificazione dai danni che il futuro ha prodotto ogni qual volta è diventato presente. *Gli anni Ottanta sono quindi essi stessi incarnazione dell’archetipo del fanciullo rappresentando di fatto la fanciullezza dell’attuale era digitale, ma anche socio-economica. È importante infatti ricordare che, da un punto di vista strettamente narratologico, gli archetipi*

³⁸ Ivi, p.161.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Ivi, p. 163.

⁴² Ivi, p. 167.

rappresentano prima di tutto una *funzione* precisa⁴³ all'interno di un racconto e non si manifestano necessariamente in un personaggio, ma possono essere espressi anche da un luogo, da un oggetto e perfino da un'epoca, come in questo caso. Lo stesso Jung precisa che «la rappresentazione empirica del fanciullo è soltanto un modo di espressione (e non il solo) di uno stato di fatto psichico non meglio definibile»⁴⁴ e «assume tutte le forme possibili: pietra preziosa, fiore, vaso, uovo d'oro, quaternità, sfera d'oro ecc.»⁴⁵. È proprio nella descrizione dell'archetipo del fanciullo che Jung scrive:

L'ideale regressivo è sempre più primitivo, più naturale (in senso buono e cattivo) e più "morale", in quanto aderisce fedelmente alle leggi tradizionali. L'ideale progressivo è sempre più astratto, innaturale, e tanto più "immorale" in quanto esige all'infedeltà alla tradizione. Il progresso conquistato con la volontà è sempre convulsivo. L'arretratezza, se è più vicino alla naturalezza, è tuttavia minacciata continuamente da un penoso risveglio. [...] Un progresso vitale scaturisce invece soltanto dalla cooperazione di entrambi i fattori (*ibidem*, p. 157). Progresso ed evoluzione non sono ideali da rinnegare; ma perdono di senso se l'uomo raggiunge le nuove condizioni frammentato, lasciando tutto lo sfondo essenziale dietro di sé, all'ombra dell'inconscio, in uno stato di primitività o addirittura barbarie. La coscienza scissa dalle proprie radici, incapace di realizzare il significato delle nuove condizioni, ricade allora fin troppo facilmente in una situazione peggiore di quella dalla quale voleva salvarla l'innovazione [...]⁴⁶.

6. Conclusioni: *Stranger Things* come metafora della contrapposizione tra globalismo e sovranismo

A prescindere da tutte le altre interpretazioni che si possono dare di *Stranger Things*, se si applicano queste considerazioni di Jung al mondo attuale, in particolare a quello statunitense, schematicamente è facile attribuire il ruolo di "progresso" alla globalizzazione e quello di "radici" al sovranismo. Senza voler esprimere alcun giudizio di valore, vorrei provare a fare una rigida e semplicistica schematizzazione degli ideali globalisti e sovranisti che sono ovviamente anch'essi più frutto dell'immaginario che di riscontri empirici. La realtà è certamente più complessa e non riducibile a una divisione così manichea e quelle che un tempo erano le categorie di destra (conservatrice o reazionaria) e sinistra (progressista o rivoluzionaria) sono variamente ripartite in entrambe le schematizzazioni.

Detto ciò, da un lato, il globalismo si basa su un'idea di società liberale (e liberista), aperta, direbbe Popper⁴⁷, inclusiva (del diverso, purché assimilato ai principi della globalizzazione, quindi in questo senso esclusiva), razionalista, tecnologica e scientifica ("positivista" con derive scientiste), utilitaristico-efficientista, quindi meritocratica e individualista (ma non nel

⁴³ Cfr. Christopher Vogler, *Il viaggio dell'Eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e cinema*, Roma, Dino Audino, 2010.

⁴⁴ Jung, *Psicologia dell'archetipo del fanciullo*, p. 155, nota 21.

⁴⁵ Ivi, p. 153.

⁴⁶ Ivi, p. 167.

⁴⁷ Cfr. Karl Popper, *La società aperta e i suoi nemici. Volume unico*, Roma, Armando Editore, 2018.

sensò in cui si intende l'individualismo negli Stati Uniti di cui si è detto nell'introduzione), metropolitana (nel senso di urbana). È la società della *fine della storia*⁴⁸ in cui l'unico futuro possibile è il presente. In eterno.

Dall'altro, il sovranismo è fautore di una società chiusa e protezionista, esclusiva (del diverso, del non appartenente alla comunità nazionale o locale, ma inclusiva nei confronti degli esclusi dalla globalizzazione di quella comunità), istintiva e tradizionalista ("spiritualista", con le più disparate derive complottiste e antiscientifiche), basata sulla giustizia, l'equità e la solidarietà, quindi comunitarista (ma solo all'interno della propria comunità nazionale) rurale e periferica. È una *retrotopia* basata sul vago ricordo di un passato apprezzato per la sua presunta stabilità e affidabilità, nel nostro caso rappresentata dagli anni Ottanta⁴⁹.

Ci troviamo quindi di fronte a dei binomi in contrapposizione: apertura/chiusura, liberismo/protezionismo (ma comunque capitalismo), "inclusività"/"esclusività" (con le precisazioni che abbiamo visto), scienza/tradizione, tecnologia/spontaneità, ragione/istinto, cultura/natura, utilità/giustizia, efficienza/equità, merito/solidarietà, centro/periferia, presente/passato. Dove il primo elemento del binomio rappresenta l'Io cosciente – l'«unilateralità della coscienza», come la chiama Jung – e il secondo elemento rappresenta l'inconscio escluso e rimosso. Tra i due binomi esiste una frattura – e *Stranger Things* metaforicamente la mette in scena, per poi suggerirci, attraverso le varie manifestazioni dell'archetipo del fanciullo, la necessità di sanarla – che genera, per così dire, la "nevrosi" dell'attualità americana, ovvero la crisi del liberalismo e la conseguente rottura dell'alleanza tra il successo personale e la costruzione della comunità.

⁴⁸ Cfr. Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*.

⁴⁹ Stabilità garantita anche dalla rassicurante divisione in due blocchi contrapposti (come per altro il mondo di *Stranger Things*), quello Occidentale e quello Comunista.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Zygmunt, *Retrotopia*, Bari-Roma, Laterza, 2017.
- Braudel, Fernand, *Storia e scienze sociali. La "lunga durata"*, in id. *Scritti sulla storia*, Milano, Bompiani, 2016.
- Castells, Manuel, *La nascita della società in rete*, Milano, EGEA, 2002.
- Chomsky, Noam, *La grammatica generativa trasformazionale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1970.
- Ehrenberg, Alain, *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Torino, Einaudi, 2010.
- Fukuyama, Francis, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 2003.
- Garzia, Mario, *Back to the 80s. L'immaginario degli anni Ottanta nell'era digitale*, Milano, Meltemi, 2020.
- Garzia, Mario, *Nostalgia canaglia*, «Asfalto Magazine», 12/05/2022. <https://asfalto-archphoto.it/nostalgia-canaglia/>
- Grassi, Valentina, *Mitodologie. Analisi qualitativa e sociologica dell'immaginario*, Napoli, Liguori, 2012.
- Jung, Carl Gustav, *Opere. 9*, Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997.
- Jung, Carl Gustav, *Psicologia dell'archetipo del fanciullo*, in id., *Opere. 9*, Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997.
- Jung, Carl Gustav, *Tipi psicologici*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.
- Kerényi, Károly, *Il fanciullo divino*, in *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, di Carl Gustav Jung e Károly Kerényi, Torino, Bollati Boringhieri, 2012.
- Maier, Charles, *Secolo corto o epoca lunga? L'unità storica dell'età industriale e le trasformazioni della territorialità*, in *'900. I tempi della storia*, a cura di Claudio Pavone, Roma, Donzelli, 1997.
- McLuhan, Marshall, *Dall'occhio all'orecchio*, Roma, Armando, 1982.
- Popper, Karl, *La società aperta e i suoi nemici. Volume unico*, Roma, Armando Editore, 2018.
- Reynolds, Simon *Retromania. Musica, cultura pop e la nostra ossessione per il passato*, Roma, Minimum Fax, 2017.
- Robertson, Roland e Kathleen E. White, *La glocalizzazione rivista ed elaborata in Glocal. Sul presente a venire*, a cura di Francesco Sedda, Roma, Sossella, 2004.
- Tarzia, Fabio, *Mondi Minacciati. La letteratura contro gli altri media*, Napoli, Liguori, 2009.
- Vogler, Christopher, *Il viaggio dell'Eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e cinema*, Roma, Dino Audino, 2010.
- Žizek, Slavoj, *L'epidemia dell'immaginario*, Roma, Meltemi, 2004.

Sezione 3
**Identità: un costrutto imprescindibile
del discorso educativo**

Definire l'identità adulta tra criteri, ambiguità e paradossi da gestire: implicazioni educative

di Elena Marescotti

1. Considerazioni preliminari

In queste note si affronta il tema dell'identità – un tema cruciale, anzi, irrinunciabile per poter anche solo “pensare” l'educazione – focalizzandosi sulle specificità dell'identità adulta, ovvero evidenziando e discutendo, quantomeno alcuni, differenti criteri e punti di vista che consentono di distinguere l'adulthood dalle altre stagioni/condizioni della vita.

Tale approfondimento risponde a un duplice scopo. Per un verso, infatti, si entra nel merito di questioni particolari, che chiamano in causa la complessità e le criticità del profilo adulto, in particolar modo contemporaneo, incluse le sue fragilità e vulnerabilità esistenziali e di ruolo. Per altro verso, proprio attraverso tali questioni particolari, si intende anche argomentare la necessità di problematizzare il costrutto “identità” nell'ambito del discorso educativo, avvalendosi di strumenti interpretativi che consentano di gestire i paradossi che l'argomento stesso mette in campo.

In prima istanza, quindi, si presenteranno le ragioni per cui l'identità si configura come un'entità concettuale/storica ampia e complessa, variamente aggettivabile, e imprescindibile per il discorso educativo nella misura in cui ne chiama in causa alcune dimensioni portanti, *in primis* quelle del *significato*, dell'*evoluzione* e della *relazione*. Procedere, quindi, alla (sia pure provvisoria) definizione dell'identità adulta corrisponde all'enucleazione e all'analisi di una sorta di caso paradigmatico, attraverso il quale esplicitare i criteri abitualmente assunti (da quello etimologico a quello giuridico, da quello biologico a quello psicologico a quello socio-culturale ed educativo), che si danno spesso come disallineati, se non contraddittori.

Nella pluralità ed eterogeneità dei criteri adottati – e adottabili – emerge il *criterio educativo*, che considera l'identità adulta un'identità compiuta e provvisoria al tempo stesso, consolidata eppure aperta al cambiamento, idealmente contrassegnata da cinque parole chiave: autonomia, consapevolezza, intenzionalità, maturità, responsabilità. Trattati conquistati, ma non del tutto; conquistabili, ma mai pienamente. Adulti eternamente immaturi, dunque, ma nel senso – suggestivo – di *in-maturi* (ove *in-* non è privativo, ma indica l'ingresso, sempre rinnovantesi, nella dimensione adulta dell'esistenza), di «poeti»: coloro che attraversano le età della vita nella

convincimento di non essere ancora del tutto nati al mondo, la cui immaturità indica la spinta a penetrare progressivamente nella vita matura; coloro che accettano di invecchiare, ma che sanno sempre ricominciare¹.

Sul piano fattuale, infine, ci si concentrerà sul fenomeno dell'*adultescenza*, commentandone altresì alcune rappresentazioni particolarmente rilevanti.

La riflessione proposta aprirà quindi a ulteriori approfondimenti, che riguardano e impegnano chi fa ricerca in ambito pedagogico ed educativo su almeno tre fronti, distinti ma non disgiunti, bensì intrecciati in una relazione costitutiva: l'identità del soggetto educando, l'identità del soggetto educatore, non meno che l'identità dell'oggetto "educazione".

Nel farsi della relazione educativa, quindi, si coglie marcatamente il costrutto dell'"imperfezione" come costrutto, potremmo dire, generatore di significati per l'identità. Infatti, se è vero che l'imperfezione dell'educatore è

una debolezza essenziale e salutare, che rappresenta anche la sua (paradossale) intrinseca forza, se interpretata come una costante apertura di possibilità, una ricerca ininterrotta sul senso dell'agire educativo, una costante messa in discussione del proprio orizzonte di finalità delle esperienze di vita, degli obiettivi, dell'universo dei soggetti ritenuti destinatari e/o co-costruttori dell'azione educativa².

è altrettanto vero che a risaltare è la *continua perfettibilità* di tutte le entità in gioco, da intendersi nei termini di continua definizione di sé, dei ruoli, delle intenzionalità, e della sostanza stessa dell'educazione.

2. Sull'identità: significato, evoluzione, relazione

Il tema dell'identità *tout court* – ovvero in quanto tale, ancora prima di specificarne le caratteristiche peculiari, di chiamare in causa i vissuti e le esperienze, o di alludere a un ideale da perseguire – è, come già si accennava, un tema ineludibile per chi si occupa di educazione, vuoi da addetto ai lavori vuoi in senso lato, a vario titolo e livello. Un tema sul quale è sempre necessario ritornare per approfondire, per problematizzare, per comprendere meglio in cosa consiste (quella delle persone e quella degli oggetti e delle situazioni con cui entriamo in relazione), come la si costruisce, come cambia nei e in virtù dei rapporti sociali e dei contesti di vita, come contribuisce essa stessa al definirsi e allo svolgersi del congegno/processo educativo.

Il titolo dato a questo saggio risponde, del resto, all'intenzione di denunciare fin da subito, nel modo il più possibile esplicito, tutta la complessità e anche la contraddittorietà di un'operazione come quella di "definire" qualcosa, come l'identità, appunto, che l'educazione postula aperta, in perenne mutamento, in continuo divenire.

¹ Cfr. Duccio Demetrio, *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

² Sergio Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008 (1. ed. 2003), p. 12.

A maggior ragione – e qui ci si riallaccia all'ambito pedagogico che verrà poi preso a riferimento principale, ovvero la pista di ricerca e di esperienza formativa intitolata all'*Educazione degli adulti* – quando questa identità è quella adulta che, stando all'etimologia del termine, sarebbe quella fase della vita in cui si è arrivati, compiuti... si è, in altri termini e letteralmente, "cresciuti e sviluppati". Un'operazione definitoria di questo genere è, dunque, complessa e paradossale, eppur necessaria, se si vuole dar luogo a un quadro ermeneutico, a un orizzonte di senso che funga da linea guida per pensare e per agire l'educazione. In estrema sintesi, si potrebbe dire che l'educazione punta proprio all'adulthood, ovvero all'essere maturi, e che ciononostante è permanente, non si esaurisce mai, neppure quando adulti lo si è già.

Per entrare nel vivo di una riflessione così impostata, sono opportune almeno tre brevi considerazioni, che intendono spiegare le ragioni per cui – come si anticipava in apertura – l'identità si configura come un costrutto ampio e complesso, variamente aggettivabile e imprescindibile per il discorso educativo laddove pone l'accento sulle nozioni di *significato*, *evoluzione* e *relazione*.

Circa il primo punto (ampiezza, complessità e suscettibilità a molteplici declinazioni semantiche), può essere stimolante soffermarsi un momento sulla definizione letterale del termine: l'identità è la «qualificazione di una persona, di un luogo, di una cosa per cui essa è tale e non un'altra»³. Questo breve enunciato esplicita già diversi importanti aspetti: il riferimento alle qualità peculiari di una entità, il fatto che tali caratteristiche attestino, quindi, tratti sostanziali di quella entità, tali da identificarla, appunto, ma anche da distinguerla da tutte le altre entità. Asserisce, cioè, che definire l'identità di qualcosa o di qualcuno non è un'operazione semplice, che i fattori da considerare richiedono di essere specifici e distintivi; non ultimo, si può già intuire tra le righe – richiamando alla mente l'ottica educativa che qui interessa – anche come diventi ulteriormente difficile gestire la dinamicità, la trasformazione, l'apertura identitaria postulata, e perseguita, dall'educazione.

Si tratta, al fondo, di un problema tanto filosofico quanto scientifico, poiché le categorie della stabilità e del cambiamento, della continuità e della discontinuità, del conoscere e del riconoscere richiedono di essere continuamente armonizzate e ricomposte nel loro entrare in gioco nella ricerca e nella costruzione del sapere su di sé e sul mondo; si tratta, pertanto, di un problema che genera problemi, ovvero che può essere esponenzialmente declinato su gradi diversi, in sfere diverse: quello dell'identità è, in buona sostanza, un vero e proprio "grappolo di problemi"⁴. Ne è una chiara dimostrazione l'articolazione di questo dialogo a più voci (personali e disciplinari) e quindi la molteplicità dei piani che il discorso sull'identità può incontrare in generale – giacché le aggettivazioni e i contesti di riferimento sono di fatto infiniti – e nell'universo educativo in particolare.

³ Manlio Cortellazzo e Paolo Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, vol. III, Bologna, Zanichelli, 1983, p. 539.

⁴ Zygmunt Bauman, *Intervista sull'identità*, a cura di Benedetto Vecchi, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 7.

Circa il secondo punto, che cala le considerazioni sull'identità nella sfera ermeneutica ed euristica della pedagogia come scienza dell'educazione, occorre argomentare le ragioni che rendono l'identità un concetto imprescindibile per la teoria/prassi educativa. Per entrare *in medias res*, si può cominciare con una domanda di non poco momento: educativamente parlando, l'identità è un dato di partenza o di arrivo? Eludendo, metodologicamente, tutta una serie di ulteriori quesiti a cascata, non si può che approdare a una pre-risposta: dipende dal significato di educazione che si assume. A riguardo, qui si sposa la tesi, peraltro ampiamente condivisa nella comunità scientifica pedagogica, secondo cui l'educazione va intesa come un processo di progressiva conquista della propria identità, ovvero della consapevolezza di sé come unità psico-fisica, come un impasto di natura corporea, razionale, affettiva, una unità plurisfaccettata e dinamica che rimane la stessa pur trasformandosi e assumendo ruoli diversi nei differenti contesti, ri-definendosi continuamente nel mantenere elementi distintivi permanenti.

Come dire:

Panta rei, tutto scorre e muta: il fiume scorre, le sue acque sono sempre diverse ma il fiume è sempre lo stesso. Non ci bagnamo mai due volte nella stessa acqua, ma anche siamo sempre diversi ogni volta che ci bagnamo. Eppure arriviamo a capire che siamo sempre noi ad esserci bagnati sia pure in tempi diversi, in acque diverse, con sensazioni, modalità e addirittura con finalità diverse. Ma proprio queste finalità possono essere diverse perché siamo gli stessi, perché c'è stato un prima in cui non avevamo ancora progettato, un dopo in cui abbiamo progettato e un dopo ancora in cui cerchiamo di godere dei risultati del progetto. E progettiamo proprio perché forti del concetto di identità. Ebbene tutto ciò che ci porta ad astrarre dalla contingenza delle cose, che ci porta ad abbozzare necessariamente una teoria attraverso l'uso della ragione che riesce a pensare nel presente i tempi che non sono più e quelli che dovranno essere, significa acquisire il senso dell'identità e della continuità e, al tempo stesso, saper dare significato, intenzionalità all'esistenza⁵.

Questo il paradosso, la sfida, ma anche l'apertura al possibile, con le sue potenzialità e con i suoi rischi, tipicamente connotati dalla contemporaneità che si sta vivendo; si postula, dunque,

un soggetto finito sì, ma anche costruttore di sé e del suo mondo, e capace di volere in se stesso [...] l'*ulteriorità* di se stesso. Un soggetto-individuo-persona forse inedito, ma che attiene all'attualità del "dare forma" e del "volere persona". In cui il pluralismo, la differenza, la proiezione in avanti costituiscono i "mattoni" su cui il soggetto si viene oggi a ri-costruire. Senza enfasi. Senza metafisiche. Senza fondamenti. Secondo un'idea di soggetto in cui la ricerca e l'*ulteriorità* sono i nuovi paradigmi e statuari e formativi. Anzi: autoformativi⁶.

⁵ Giovanni Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, p. 198.

⁶ Franco Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006, p. 56.

È, di conseguenza, d'obbligo un riferimento all'asse temporale: l'identità, come affermato più sopra, non può che snodarsi tra passato, presente, futuro. E l'educazione, appunto, è quanto mette in raccordo le dimensioni temporali del nostro essere-nel-mondo valorizzando il passato (il vissuto, l'autobiografia, così come l'eredità culturale), collocandosi nel presente (i problemi del qui e ora della nostra esistenza, in cui siamo immersi), proiettandoci nel futuro (il divenire, il non-ancora, il progetto, il "verso dove", l'ideale, l'utopia).

Infine, riprendendo gli approcci delle ricerche, non solo di taglio pedagogico, ascrivibili al macro-tema dell'identità, va evidenziato che lo sguardo educativo – senza temere accuse di esagerazione, crediamo di poter dire al pari di nessun altro sguardo – consente di scorgere, nelle svariate declinazioni attribuibili all'identità a seconda dei focus e degli interessi, quegli elementi culturali che, in quanto tali, sono, possono e devono essere di pertinenza formativa, e come tali interpretati e gestiti. Di più: progettati.

Discorrere di e sull'identità, allora, implica innanzitutto ragionare sulla possibilità e capacità di dare un *significato* al sé e al mondo: il rimando è allo sforzo continuo di creare contenuti intelligibili, di ingenerare la comprensione, di padroneggiare il caos con il logos, armonizzando razionalità ed emotività. In secondo luogo, implica l'adoperarsi per gestire la trasformazione del sé e del mondo, la processualità, la dinamicità, la flessibilità, il cambiamento in un'ottica di coerenza e sviluppo con i «punti fermi» di un'opzione assiologica, valoriale, chiara e distinta. Infine, ma non certo da ultimo, va chiamata in causa l'osmosi tra singolarità e pluralità, cioè tra l'identità – al singolare – e le identità – al plurale; il tema dell'autonomia e dell'appartenenza, giacché l'identità si coglie in una sorta di andirivieni incessante tra la propria individualità e la partecipazione a contesti collettivi; il rispecchiamento e il distanziamento: insomma, l'inesauribile dialettica tra identità e alterità.

Abbozzata questa cornice generale sul tema dell'identità, si perverrà quindi a quanto, nel personale percorso di ricerca di chi scrive, si ha avuto modo di studiare più da vicino e in profondità, ovvero l'identità adulta. E, anche a questo proposito, ci si soffermerà su pochi punti che siano in grado di tratteggiare in maniera adeguata i temi che sono parsi più rilevanti in prospettiva educativa.

Si proporrà, quindi, una riflessione sulla varietà (ma anche sull'ambivalenza e sulla non piena affidabilità) dei criteri e dei punti di vista di cui solitamente ci si serve per definire l'identità adulta, per passare poi al punto di vista educativo e alle sue specificità. Di qui, si concluderà (ma, in realtà, è un rilancio a una discussione senza fine...) con lo sguardo rivolto agli scenari presenti e del prossimo futuro, quelli che, come professionisti dell'educazione, ci impegnano e ci impegneranno, nell'elaborazione teorica non meno che nella progettazione e nell'azione formativa.

3. Adulto: chi sei?

Chi è l'adulto? O, meglio, chi è, chi potrebbe, chi dovrebbe essere l'adulto?

È questo il triplice quesito che si pone ora all'attenzione, e che porta con sé tutta la necessità – ma anche l'intrinseca fallibilità, giacché non si può procedere se non per approssimazione, accogliendo molte zone grigie – di stabilire criteri in grado di definire, circoscrivere, mettere a punto un profilo identitario il più possibile nitido. Criteri che, come si vedrà, sono plurali, differenti, mobili, non di rado contraddittori, eppure indispensabili osservatori di attribuzione di significato, da prendersi nella loro interazione/integrazione così come nella loro inconciliabilità e irriducibilità, aspetti comunque rilevanti, anche questi, sul piano semantico.

Limitandoci a quelle più usuali ed esperite, si farà qui di seguito riferimento, senza alcuna pretesa di esaustività, ad almeno sette prospettive: etimologica; biologica; biologico-culturale; psicologica; giuridica; socio-culturale; educativa⁷. Già questo mero elenco rende evidente come gli sguardi tendano a incrociarsi, pur senza mai del tutto sovrapporsi; a contaminarsi, a influenzarsi vicendevolmente; quantomeno a richiamarsi l'un l'altro, dialetticamente, in analogia e/o per contrasto.

Quanto ne sortisce è un ritratto multiforme, proteiforme, complesso: tentarne una *reductio ad unum* – che sappia contemplare lo scarto che intercorre tra la dimensione fenomenica degli adulti reali e presenti e una teoria dell'adulthood come questa è teorizzata ovvero “desiderata” – è un'operazione essa stessa sempre *in fieri*, che restituisce però l'impegno, primariamente pedagogico, di delineare, al contempo, la portata di un progetto educativo per, nella e verso la vita adulta.

Cominciamo, dunque, dalla *parola*. Dal punto di vista etimologico, è quanto mai evidente lo stacco che il termine adulto segna rispetto a tutti quelli che sono impiegati per designare situazioni a esso cronologicamente precedenti. Il discrimine è dato dal tempo verbale del latino *adolescere* (crescere, svilupparsi, rin vigorirsi), cosicché mentre *adolescens*, ovvero l'adolescente, è un participio presente e si riferisce all'azione nel suo svolgimento (colui che sta crescendo, che si sta sviluppando), *adultus-adulta-adultum* è del medesimo verbo il participio passato, che di quell'azione decreta l'avvenuto compimento (colui che è cresciuto, sviluppato). Stando a questo mero piano di definizione, la differenza tra ciò che si è prima dell'ingresso nella fase adulta della vita e ciò che si è diventati da quel momento in avanti è netta, così come è netto il passaggio da una situazione di cambiamento, trasformazione, evoluzione – e, quindi, è legittimo attendersi, di educazione – a una di stabilità, immobilità, chiusura. Altri riferimenti semantici riconducibili ad *adolescere* rafforzano il peso e, in qualche modo, l'irreversibilità di questo passaggio: nutrire, aumentare e, in particolare, *ad-oleo*, riconducibile anche al greco *olos*, intero; adulto è dunque colui che ha raggiunto in forma e sostanza il grado di interezza che poteva raggiungere, che è stato nutrito, durante la curva ascendente della sua evoluzione, sino

⁷ Si rimanda a quanto più estesamente argomentato in Elena Marescotti, *Adulthood e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 13-62.

a divenire, appunto, *maturo*. La radice di questo termine – tanto nel greco (*mètron*) quanto nel latino (*metiri*) – fa riferimento al *misurare* e, in particolare, al *tempo* come il misuratore per eccellenza: l'adulto è maturo dal momento che, nel trascorrere del tempo, ha progressivamente svolto e quindi portato a compimento il suo sviluppo, fisico e psichico. In questa prospettiva, si spiega dunque la concezione di adultità come *apicalità* nella traiettoria esistenziale: è la fase di massimo e definitivo sviluppo, in cui le potenzialità di quell'essere vivente hanno trovato dispiegamento⁸.

Ebbene, sempre sul piano lessicale, la certezza di piena corrispondenza tra il senso della parola adulto e la realtà cui si riferisce, è stata, in tempi relativamente recenti, compromessa da un neologismo che miscela quanto a lungo è stato tenuto separato: il termine *adultescente* – crasi di adulto e adolescente⁹, di cui si dirà meglio a seguire – è ciò che, in effetti, rende manifeste le “crepe” del profilo adulto contemporaneo.

Crepe – nel senso più ampio di incrinature, sfumature, eccezioni, parzialità... – che gli altri criteri più sopra richiamati già evidenziavano, ognuno, in riferimento alle sfere o alle componenti esistenziali che di volta in volta si stagliano da uno sfondo in realtà magmatico, multidimensionale, che si presenta più come un agglomerato, una matassa che non un monolite, solido e stabile¹⁰.

Così – ora procederemo in modo giocoforza più sintetico – se la maturità sessuale, come ci evidenzia il dato biologico, “catapulta” fisiologicamente l'essere umano direttamente dall'immatunità all'adultità, sul piano socio-culturale assistiamo all'invenzione dell'adolescenza, e su quello psicologico riconosciamo tempi ancora più lunghi di maturazione, e specifici “compiti” da assolvere. Si pensi, solo per fare un esempio particolarmente significativo tra i diversi che si potrebbero addurre, ai compiti di *generatività* e di *cura* argomentati da Erik K. Erikson, e a come tali disposizioni, oltre ad articolarsi in *procreatività*, *produttività* e *creatività* e in *cura dell'altro*, debbano essere intese anche come *potere auto-generativo* e *cura di sé*, alludendo, quindi, a ulteriori sviluppi identitari dell'adulto¹¹. Nondimeno, sull'asse normativo si stabiliscono convenzioni (la maggiore età, appunto) che, però, collocano un'adultità cronologica non solo non necessariamente in linea con gli altri punti di vista, ma instabile essa stessa in relazione a diverse prerogative adulte (anticipando o posticipandole rispetto

⁸ Per le ricostruzioni etimologiche qui riportate, cfr. Cortellazzo e Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*; Luigi Castiglioni e Scevola Mariotti, *IL. Vocabolario della lingua latina*, Torino, Loescher, 1990; Ottorino Pianigiani, *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, Genova, Melita, 1990 (1. ed. 1907).

⁹ Si assuma come data ufficiale l'ingresso del lemma in Nicola Zingarelli, *loZingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 2014, p. 55, anche se il termine è in circolazione, non solo nel contesto italiano, almeno dagli anni Novanta del secolo scorso.

¹⁰ Per una riflessione su queste connotazioni inconsuete, cfr. Duccio Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990.

¹¹ Cfr. Erik H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando Armando Editore, 1984, p. 64 (trad. di *The Life Circle Completed*, New York, Norton e Co., 1982).

alla soglia che pare inequivocabilmente stabilita a seconda che riguardino, ad esempio, lo svolgimento di atti personalissimi o l'assunzione di cariche pubbliche). E anche laddove si riuscisse, a un certo punto, a convergere nella compresenza di più criteri contemporaneamente soddisfatti, è l'imprevedibile e mutevole contesto socio-economico a intervenire, contribuendo a determinare situazioni di precarietà, crisi, rallentamenti, sfasature o regressioni in quello che sembra più corretto definire un percorso di conquista della maturità/adultità in continuo svolgimento, più che un approdo a tutti gli effetti a una condizione stabile. Ed è quella nozione di *adultescenza* – ancora sfumata e ambigua essa stessa – a suggerire come, nel definire l'adulthood, i parametri ritenuti più "oggettivi" siano anche quelli più estrinseci, mentre a dare veramente corpo, consistenza, spessore, peso specifico all'adulthood siano tratti di sostanza, di mentalità, di modo di essere e di testimoniarsi (implicando così, e non certo residualmente, l'educazione).

Da ultimo, allora, ma non certo per importanza, il criterio educativo (e quindi l'opzione teorica – e operativa – intitolata all'educazione permanente) giunge a chiarire come l'adulto sia sì cresciuto, ma non definitivamente, non una volta per tutte; come sia sì maturo, ma anche nella misura in cui è consapevole di essere immaturo. Ribaltando le concezioni "tradizionali" di adultità, il criterio educativo postula un'identità sempre aperta, in divenire, in progressiva maturazione, e intercetta, quindi, le traiettorie esistenziali reali, che non sono lineari e statiche (dall'immaturità alla maturità), bensì a spirale, labirintiche, rizomatiche, contemplando corsie di marcia a velocità differenziate. Fuor di metafora: ambiti di vita in cui si attesta l'adulthood accanto ad altri ove non si dimostra quell'autonomia, quella consapevolezza, quella responsabilità che ascriviamo alla condizione adulta.

Ne deriva che la stessa *Educazione degli adulti* assume un significato che va – che deve andare – ben oltre alle consuete, parziali, unilaterali identificazioni con il recupero scolastico, l'inculturazione, la socializzazione e la formazione/aggiornamento professionale, investendo innanzitutto la dimensione esistenziale degli individui e delle comunità. Un'educazione a diventare e a essere adulti che si confronta con l'incerto in termini costruttivi, e con l'impegno a sventarne l'oppressione:

L'incerto obbliga gli attori a confrontarsi con il vuoto di senso nel quale si trovano, riconoscendo la loro capacità di agire e, dunque, la loro capacità di costruire nuovi significati da attribuire all'esperienza. Più profondamente, questa produzione di senso concerne sia il soggetto sia la collettività: da un lato, consente al soggetto di riprendere in mano il lavoro di configurazione della sua identità personale e, da un altro lato, consente alla collettività di impegnarsi nella individuazione di nuove finalità e criteri di gestione delle risorse che compongono il bene comune. L'instabilità che ne risulta si configura come una delle condizioni di possibilità del processo di formazione [...] La necessità, infatti, di costruire nuovi significati pone il soggetto di fronte alla seguente alternativa: confrontarsi con l'incerto, tentando di riconoscersi come attore del proprio divenire e, dunque, tentando di assumere su di sé la responsabilità di orientare

verso una nuova direzione le dinamiche personali e collettive; o fuggire l'incerto, conformando la propria identità ai modelli formativi imposti dall'esterno¹².

Un "fatica di Sisifo", indubbiamente... però fruttuosa, significativa; un progetto che necessita di uno slancio educativo costante e intenzionale.

4. Adultescenza: caveant, sollecitazioni, preoccupazioni

Da come, in prima battuta, l'adultescente è stato definito:

nel linguaggio della sociologia, persona tra i venti e i trent'anni le cui condizioni di vita (studio, lavoro, reddito, casa, ecc.) e la cui mentalità sono considerate simili a quelle di un adolescente¹³.

e sia pure constatando sia i riduttivismi sia la genericità di tale definizione, si evince come non possa comunque confondersi con una concezione positiva di immaturità (come *in-maturità*, si diceva), quale tensione allo sviluppo.

Tutt'altro: l'adultescenza segna un cortocircuito, un fallimento, un'anomalia, un problema ostacolante proprio in relazione alla possibilità e alla desiderabilità di considerarsi adulti. Suggerisce una sorta di stagnazione, un "tirarsi indietro", un rifiuto dell'adulità, anche laddove – come è doveroso fare – richiede una riflessione sull'influenza esercitata dalle condizioni sociali, politiche ed economiche. In tal senso, infatti, non si può misconoscere che:

Lo sviluppo e la modernizzazione, nelle diverse forme con le quali si sono manifestati, hanno, tra i molti altri aspetti, disegnato una figura di adulto che ha infranto quella tradizionale, non tanto per modellarne un'altra caratterizzata dalla stessa forza, quanto per essere sufficientemente flessibile, in movimento, pronta agli adattamenti che le accelerazioni dello sviluppo richiedevano. Un adulto che possiamo leggere come poliedrico, mutevole, adattabile per quel che era ed è necessario ai progressivamente sempre nuovi, e instabili, assetti economici e sociali, in particolare alle esigenze centrali e periferiche del mercato del lavoro. Il movimento e l'instabilità della condizione delle vite adulte sono quindi un'esigenza delle società capitalistiche avanzate rispetto alla configurazione della forza lavoro (definizione, quest'ultima, che bisognerebbe tornare più frequentemente a usare, riducendo il ricorso all'ipocrita definizione di "risorse umane") ma, nello stesso tempo, sono state e sono un piano di ricerca dell'emancipazione delle adulte e degli adulti da una condizione che riduceva l'individuo alle sue funzioni produttive e riproduttive, senza possibilità di esplorare altri mondi vitali: la crescita culturale personale, la partecipazione politica, il divertimento, la vita extrafamiliare ecc.¹⁴.

¹² Fabrizio Chello, *La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. XIV (2022), n. 23, p. 23.

¹³ In Zingarelli, *loZingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, p. 55.

¹⁴ Sergio Tramma, *Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione*, «Pedagogia Oggi», vol. XVII (2019), n. 2, pp. 221-222.

È una visione d'insieme, questa, che va tenuta presente e che ha il suo peso nel contribuire a determinare situazioni di immaturità, anche se, appunto, ci focalizzeremo su un volto della "crisi dell'adulto" che non è quello della mera precarietà/mobilità lavorativa e neppure quello potenzialmente generativo di nuovi percorsi di auto-determinazione e di auto-affermazione.

È inoltre innegabile che l'immaturità adulta come rinuncia, fuga, inadeguatezza sia sempre esistita e di conseguenza sia sempre stata socialmente e culturalmente rappresentata, contrapponendosi, almeno fino a un passato non troppo lontano, a un ideale di adultità forte e ben definito. In modo tale da incarnare l'eccezione, da essere stigmatizzata, additata come esempio negativo, da non seguire.

Ma ora pare trovarci di fronte a un fenomeno inedito, non eccezionale ma sempre più endemico, non da biasimare ma che suscita simpatia, un nuovo *mainstream* dell'essere adulto che con l'adolescenza ha in comune – senza però finalizzarli alla sperimentazione della crescita – i tratti dell'egocentrismo, dell'irresponsabilità e della sconsideratezza.

I social media, i reality show e le fiction televisive abbondano di narrazioni che non solo mostrano, ma legittimano l'adulescenza, raccontando con compiacimento e ilarità di stili di vita superficiali ed egoistici; di relazioni interpersonali frivole ed effimere; di funzioni adulte disattese (da quelle genitoriali a quelle civiche) che paiono appiattare l'adulto su un eterno e solipsistico presente, disprezzando e allontanando tutto ciò che ha che fare con la presa in carico, con l'impegno, con il sacrificio, con la cura dell'altro da sé, con l'assunzione razionale di priorità.

Ne è un efficace esempio quanto annotato a proposito dei personaggi "apparentemente" adulti della serie TV, a diffusione internazionale, *Modern Family*:

È presentata l'ampia fenomenologia dei difetti possibili, incarnata dalle peculiarità dell'anti-adulto: rissosità, mancanza di attenzione e ascolto verso i minori affidati, difficoltà ad andare oltre al proprio punto di vista, cinismo, volubilità, rigidità, invidia e rivalità. Tali adulti sono colti sul versante delle loro incoerenze e inadeguatezze; viene tratteggiato il ritratto di adulti incompiuti, immaturi, inadeguati, inconsistenti, che si comportano anche in maniera palesemente scorretta. Essi dimostrano una notevole superficialità nell'adempiere ai loro compiti educativi e sono disorientanti nel testimoniare i loro ruoli sociali e relazionali. L'effetto comico e paradossale delle varie situazioni, intrecciate in ogni episodio, produce inizialmente caos e sconcerto, palesando l'incompetenza nel risolvere i problemi, nell'affrontare le situazioni o nel dare risposte educativamente significative. Questi personaggi rappresentano, dunque, dei "non-adulti", affatto corrispondenti ai criteri socialmente ed educativamente richiesti alle persone di questa fascia d'età: non sono un esempio per figli e nipoti, i quali appaiono del tutto rassegnati alle problematichità personali e relazionali dei loro parenti¹⁵.

¹⁵ Chiara Biasin, *Le TV series come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 10 (2020), n.1, p. 7.

L'impasse educativo, sia pure a un livello che ragiona sulle rappresentazioni, non è di poco momento, e porta a chiedersi come possa essere desiderabile educarsi in vista di una maturità che non è detto garantisca una buona qualità della vita o che, comunque, richiede fatica, espone alla frustrazione, esige doveri, presenza, sacrificio. Ma, come si è visto, la soluzione non può neppure essere il permanere in un'eterna adolescenza, se di questo esasperato ed esasperante giovanilismo si denunciano l'inadeguatezza e una altrettanto illusoria promessa di felicità e se, per altro verso, il sostare troppo a lungo sulla soglia dell'adulthood porta a non andarvi oltre.

Ciò che sembra mancare, dunque, è una "buona" e "desiderabile" rappresentazione dell'adulto, che sappia prospettare scenari altri rispetto alle trappole, per un verso, dell'*adulthood*, e, per altro verso, dell'adulthood come asfittica e statica apicalità.

E, nell'avanzare un'ipotesi interpretativa, ciò può essere ricondotto all'effettiva mancanza dell'"ingrediente" educazione, nel suo significato più pieno e pregnante, come elemento rinnovatore e vivificante del percorso di vita in qualsiasi sua fase o circostanza.

L'educazione *ci vuole adulti e maturi*, non foss'altro per il semplice fatto di poterla pensare, significare, perseguire, così come l'adulthood invoca l'educazione per potersi dare come positivamente dinamica; ma solo per la sua assenza ciò può essere colto nelle rappresentazioni correnti dell'adulthood, che tendono sempre più a puntare sull'im maturità come suo paradossale tratto caratterizzante, al più retoricamente biasimato, e di fatto accettato come inevitabile segno dei tempi.

L'ambiguità è fortissima, disorientante: di fronte a tali rappresentazioni ancora si avverte un senso di delusione, perché qualcosa continua a dirci che l'adulthood dovrebbe essere maturità, ma al contempo laddove, direttamente o tra le righe, quest'ultima viene prospettata pare accompagnarsi a un altro senso di delusione, per qualcosa che si è perso, spento, irrigidito, intristito. Sono, allora, rappresentazioni che non sanno "celebrare" né la maturità né l'im maturità e che, al fondo, restituiscono l'idea della confusione, non tanto sul *chi è* o sul *chi potrebbe essere* l'adulto-maturo, quanto sul *chi dovrebbe essere*.

5. Alcune brevi conclusioni

A chiudere, provvisoriamente, queste riflessioni e per rilanciare la discussione, si prospettano allora alcuni *problemi*, alcune *direzioni di senso*, alcuni *mandati professionali* per chi si occupa di educazione, in senso lato, e, nello specifico, per chi educa.

I problemi sono, principalmente quelli dell'esemplarità adulta (dobbiamo chiederci: in che misura, a quali condizioni possiamo considerare l'adulto come un modello, un punto di riferimento, una regola, addirittura un'ambizione?); delle relazioni intergenerazionali (come strutturarle e regolarle? Come porre in essere le necessarie asimmetrie e reciprocità?); della progettualità (sociale, politica, culturale... dove stiamo andando, dove vogliamo andare, "adulti in testa"?).

Le direzioni di senso riguardano un'intenzionalità coerente con un progetto antropologico teso al miglioramento della qualità della vita, che al *mainstream* dell'adulthood sappia contrapporre un'idealità adulta positiva, impegnata, e fiera di essere tale. Esse si ispirano, allora,

Definire l'identità adulta

in primis alla coltivazione della propria maturità lungo tutto il corso della vita, spinti da una tensione a essere “di più e meglio” e alla concezione che l'*Educazione degli adulti* non sia solo formazione utilitaristica, ma cura di sé e degli altri, ricerca di saggezza.

Di conseguenza, si delineano precisi mandati professionali per l'educatore, vere e proprie sfide da riconoscere come tali, da cogliere e affrontare: a partire dal suo “doppio coinvolgimento” (come adulto esso stesso che non è al riparo dalle incertezze identitarie di cui si è detto e come professionista dell'educazione che incarna un modello adulto), dall'instaurare relazioni con altri adulti vuoi ora in qualità di “educandi” ora in qualità di “adulti di riferimento” di educandi.

Nell'intrecciarsi, non sempre distinguibile e districabile, di questi piani, livelli e ruoli, occorre avere le competenze, infatti, di saper sostare, di orientarsi e di individuare percorsi di maturazione delle identità e delle entità coinvolte.

Riferimenti bibliografici

- Arnett, Jeffrey Jensen, *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- Arnett, Jeffrey Jensen, Marion Kloep, Leo B. Hendry e Jennifer L. Tanner, *Debating Emerging Adulthood. Stage or Process?*, Oxford, Oxford University Press, 2011.
- Bauman, Zygmunt, *Intervista sull'identità*, a cura di Benedetto Vecchi, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Bernardini, Jacopo, *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Bernardini, Jacopo, *Adulti di carta. La rappresentazione sociale dell'età adulta sulla stampa*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Biasin, Chiara, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Lecce, Pensa Multi-Media, 2012.
- Biasin, Chiara, *Le TV series come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 10 (2020), n.1, pp. 1-17.
- Cambi, Franco, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- Castiglioni, Luigi e Scevola Mariotti, *IL. Vocabolario della lingua latina*, Torino, Loescher, 1990.
- Castiglioni, Micaela, *I "nuovi adulti": speranze, illusioni o progetti?*, «Adultità», (2008), n. 28. pp. 11-20.
- Castiglioni, Micaela (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.
- Chello, Fabrizio, *La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. XIV (2022), n. 23, pp. 18-34.
- Cornacchia, Matteo e Elisabetta Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.
- Cornacchia, Matteo e Sergio Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.
- Cortellazzo, Manlio e Paolo Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, vol. III, Bologna, Zanichelli, 1983.
- Demetrio, Duccio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990.
- Demetrio, Duccio, *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.
- Demetrio, Duccio, *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*, Torino, UTET, 2003.
- Erikson, Erik H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando Armando Editore, 1984, p. 64. (trad. di *The Life Circle Completed*, New York, Norton e Co., 1982).

Definire l'identità adulta

- Genovesi, Giovanni, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.
- Kiley, Dan, *Gli uomini che hanno paura di crescere. La Sindrome di Peter Pan*, Milano, Rizzoli, 1985 (trad. di *The Peter Pan Syndrome. Men Who Have Never Grown*, New York, Dodd Mead, 1983).
- Lapassade, Georges, *Il mito dell'adulto. Saggio sull'incompiutezza dell'uomo*, Bologna, Guaraldi, 1971 (trad. di *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Les Editions de Minuit, 1963).
- Marescotti, Elena, *Educazione degli adulti. identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.
- Marescotti, Elena, *Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulterità, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Mariani, Anna Marina (a cura di), *I giovani-adulti: l'educazione che non c'è più, la formazione che non c'è ancora*, Milano, Unicopli, 2000.
- Mariani, Anna Marina, *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Milano, Unicopli, 2014.
- Pianigiani, Ottorino, *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, Genova, Melita, 1990 (1° ed. 1907).
- Tramma, Sergio, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008 (1° ed. 2003).
- Tramma, Sergio, *Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione*, «Pedagogia Oggi», vol. XVII (2019), n. 2, pp. 217-229.
- Zingarelli, Nicola, *loZingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 2014.

Identità senza confini: sviluppare posizionamenti e traiettorie identitarie in contesti di apprendimento

di Maria Beatrice Ligorio

1. Introduzione

La relazione tra apprendimento e identità forse non è sempre immediatamente visibile. L'identità è prevalentemente considerata di competenza della psicologia dinamica e clinica e implica lo studio della profondità dell'essere che, ovviamente, non può essere esplorata in un contesto scolastico o di apprendimento. Non sarebbe il *setting* giusto e i docenti non hanno certamente le competenze per gestire le dinamiche che potrebbero emergere quando si tenta di comprendere le dimensioni identitarie. Eppure, a ben riflettere, le connessioni tra il partecipare a contesti educativi e lo sviluppo identitario ci sono e sono tante e alcune di queste sono già state esplorate dalla letteratura scientifica.

In questo capitolo si propone prima una disamina delle teorie che possono efficacemente guidare l'esplorazione dello sviluppo identitario nei contesti educativi analizzando sia le proposte sul versante della definizione dell'identità sia quelle che definiscono i processi di apprendimento; in seguito, si descriverà l'approccio "triologico" come adeguato al potenziamento dello sviluppo identitario in contesti formativi e, infine, si riporterà un caso di studio in un contesto universitario, mostrando i cambiamenti identitari registrati negli studenti.

2. Identità e apprendimento

Tutte le teorie che esplorano il rapporto tra apprendimento e identità sono accomunate da due aspetti fondamentali: a) una specifica visione di identità; b) il considerare l'apprendimento come un processo collaborativo di costruzione di conoscenza. Esploreremo questi due aspetti nelle sezioni che seguono.

2.1 Dall'“Id” al Sé dialogico: Teorie identitarie per i contesti educativi

È abbastanza evidente che per parlare di identità in contesti educativi serve un approccio teorico all'identità diverso da quelli adottati dalla psicologia dinamica e clinica. Tanto per cominciare, nei contesti formativi è più centrale l'attenzione allo sviluppo futuro piuttosto che verso eventi del passato, a volte così remoti da non essere ricordati; occorre uno sguardo in avanti invece che in retrospettiva. Pertanto, servono teorie in grado di spiegare come l'identità possa evolversi e cosa si può fare per direzionare la crescita verso la giusta direzione. In un processo di apprendimento non è così rilevante la dimensione dell'inconscio e dell'inconsapevole; bensì, al contrario, occorre capire come funziona la dimensione intenzionale e come supportare processi consapevoli verso l'evoluzione identitaria desiderata. Non ci si può focalizzare sul versante stabile e riconoscibile dell'identità, quell'“id” (id-entico) che così fortemente connota la radice del termine stesso; piuttosto interessa quella parte modificabile, plasmabile e direzionabile, di cui i contesti formativi inevitabilmente si prendono carico.

Già Vygotskij¹ offre spunti interessanti da questo punto di vista. In particolare, il concetto di zona di sviluppo prossimale, spesso banalizzato nella letteratura manualistica, non si limita a indicare quello che uno studente può fare con il supporto di un altro più competente. L'accesso a nuove zone di sviluppo implica la costruzione di forti interconnessioni tra le nuove conoscenze acquisite e funzioni di pensiero sempre più sofisticate. I concetti appresi diventano, così, fonte di sviluppo identitario perché precludono a nuovi modi di pensare e di essere².

Un ulteriore costrutto teorico interessante che risponde alle esigenze di comprendere l'evoluzione identitaria in contesti didattici è quello di *agency* (agentività), considerato da Bruner³ come l'antecedente dello sviluppo identitario, fondamentale nell'esperienza umana, al cui sviluppo l'educazione può contribuire enormemente. Con il termine *agency*, Bruner si riferisce a un aspetto considerato universale, trasversale a tutte le culture; ovvero, la capacità di azione e di valutazione delle proprie azioni. Essere agentici significa essere capaci di iniziare e portare a termine delle attività, andando però oltre la semplice attività senso-motoria. Infatti, l'agentività implica la costruzione di un sistema di riferimento concettuale, che organizza e documenta la memoria autobiografica e, al tempo stesso, estrapola significati da applicare al futuro, delineando così le trame di un sé possibile, dotato di storia ma anche di possibilità a volte impensate⁴. L'*agency* si evince dal modo con cui si narrano fatti e si parla di sé, dal modo con cui si individuano relazioni causa-effetto, dall'attribuzione di responsabilità che va oltre gli aspetti morali e include il saper distinguere gli obblighi dalle scelte personali. L'*agency* implica

¹ Lev S. Vygotskij., *Interaction between learning and development*, in *Mind in society: The development of higher psychological processes*, a cura di Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman, (trad. a cura di) Frances M. Lopez-Morillas, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978, pp. 79-91.

² Joseph L. Polman, *The zone of proximal identity development in apprenticeship learning*, «Revista de Educación», vol. 353 (2010), pp. 129-155.

³ Jerome Bruner, *A narrative model of self construction*, «Psyke e Logos», vol. 17 (1996), n. 1, pp. 154-170.

⁴ Hazel Markus e Paula Nurius, *Possible selves*, «American Psychologist», vol. 41 (1986), n. 9, pp. 954-969.

anche il riconoscimento che al determinare il successo o il fallimento delle nostre azioni concorrono criteri sanciti culturalmente, non sempre trasparenti per gli studenti – tant'è che è ancora in corso il dibattito annoso sulle modalità di valutazione. L'*agency* richiede, quindi, la capacità di relativizzare i criteri di valutazione, riconoscendone la matrice culturale senza però collidere con criteri più personali che aiutano a stabilire l'efficacia delle azioni intraprese in modo più complessivo. In questo modo si può assegnare un grande valore di crescita identitaria anche agli insuccessi, in quanto opportunità per scoprire il proprio valore al di là del voto o del giudizio altrui ma anche come occasione di dialogo e di analisi circa le ragioni del fallimento in modo da non intaccare l'autostima.

L'agentività favorisce l'accesso a nuove zone di sviluppo in quanto permette il potenziamento del senso del Sé. A tal proposito, è interessante notare come nella letteratura psico-pedagogica si sia andato gradualmente sostituendo il termine identità con quello di Sé, proprio per evidenziare un cambio di passo radicale: dall'Id – ovvero ciò che resta identico e soggiace invariato nel profondo di ciascuno di noi – al Sé inteso come identità fluida, in cambiamento, in «superficie», emergente nel punto di congiunzione con l'esterno, con l'altro e, pertanto, più sensibile alla dimensione sociale. L'attenzione si sposta verso gli aspetti del Sé che possono essere modificati dall'esterno, su cui gli altri e la dimensione contestuale – come la scuola – possono intervenire.

A tal proposito è utile il concetto di "posizionamento", proposto da Harré e Van Langenhove⁵, che lo definiscono come il corrispettivo personalizzato dei ruoli sociali, ovvero il proprio personale modo di svolgere il ruolo di, per esempio, studenti, oppure docenti o figli o genitori, che dipendono anche da come ci si rappresenta interiormente i contesti e le relazioni interpersonali.

Questo concetto è stato inglobato nella Teoria del Sé Dialogico, proposta da Hermans⁶, che fornisce una definizione di identità particolarmente utile per i contesti educativi: una configurazione flessibile di posizioni dell'Io, relativamente autonome, dinamiche e mai stabili, in perenne dialogo tra di loro.

La figura 1 mostra la rappresentazione grafica di un ipotetico scenario identitario, mettendo in evidenza la spazializzazione dei posizionamenti, distinguendo le posizioni "interne", estrapolabili dalle esplicite declinazioni del "io sono", dalle posizioni che appartengono alle dimensioni contestuali, esterne all'individuo, desumibili dalle concettualizzazioni relative a persone e oggetti considerate come "il mio/la mia".

Dalla figura si evince uno spazio interno, che contiene i posizionamenti legati all'auto-rappresentazione di sé stessi, e uno esterno che, invece, colleziona posizionamenti legati ad altre persone e a oggetti significativi. La linea di demarcazione è tratteggiata a significare l'estrema porosità tra i due ambiti che sono "dialogicamente" interconnessi. Per esempio, il

⁵ Rom Harré e Luk Van Langenhove, *Varieties of positioning*, «Journal for the theory of social behavior», vol. 21 (1991), n. 4, pp. 393-407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>

⁶ Hubert J. M. Hermans, *The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning*, «Culture e Psychology», vol. 7 (2001), n. 3, pp. 243-281. <http://dx.doi.org/10.1177/1354067X0173001>

posizionamento interno “Io studente” è strettamente in dialogo con il posizionamento esterno de “I miei docenti” così come, presumibilmente, anche con il posizionamento “I miei genitori”. Le interconnessioni tra i posizionamenti possono essere multiple e sono nutrite da un dialogo costante che va sostenuto e migliorato in continuazione. La natura di questo dialogo determina la qualità dei rapporti tra i posizionamenti e può determinare la nascita di nuovi posizionamenti che possono svolgere diverse funzioni, dalla mediazione tra posizionamenti in conflitto fino alla promozione dell’intero scenario identitario⁷.

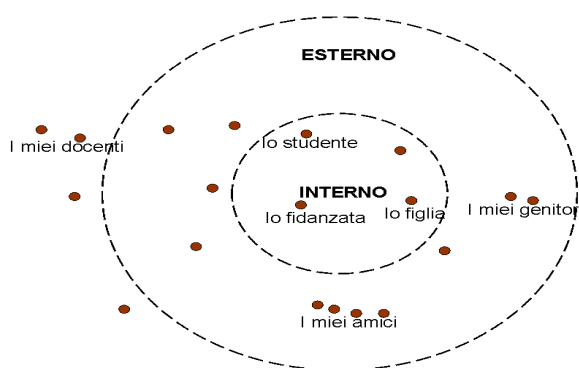


Figura 2. Rappresentazione grafica dei posizionamenti identitari

Per comprendere la natura del dialogo che intercorre tra i posizionamenti occorre far riferimento a Bachtin⁸ che definisce il dialogo come proprietà ontologica della realtà. Infatti, per Bachtin la vita è per natura dialogica e vivere significa partecipare a dialoghi. Il dialogismo, quindi, è ineluttabilmente parte della vita e ben rappresenta la complessità della natura umana. Per attivare un dialogo costruttivo tra posizionamenti non occorre la presenza fisica di altri interlocutori, in quanto quelli significativi sono già interiorizzati. Infatti, non conta il dialogo reale ma quello che ciascuno riesce ad attivare all’interno del proprio scenario identitario. In altre parole, è determinante sia quanto si riesca a tener conto delle prospettive altrui, sia la consapevolezza di come l’altrui “voce” influenza il nostro modo di vedere noi stessi.

Il dialogo tra i posizionamenti promuove nuovi modi di essere e nuove traiettorie identitarie e proprio i contesti educativi possono (o dovrebbero) sostenere attraverso il confronto

⁷ Hubert J. M. Hermans, *The Dialogical Self in Education: Introduction*, «Journal of Constructivist Psychology», vol. 26 (2013), n. 2, pp. 81-89. <http://dx.doi.org/10.1080/10720537.2013.759018>; M. Beatrice Ligorio, Fedela F. Loperfido e Paola F. Spadaro, *Blended learning as a context for dialogical access to zones of proximal development*, in *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self*, a cura di M. Beatrice Ligorio e Margarida César, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2013, pp. 361-392.

⁸ Michail M. Bachtin, *Problems of Dostoyevsky's Poetics*, a cura di Caryl Emerson, Minneapolis, University of Minnesota, 1984 (trad. di *Problemy poetiki Dostoevskogo*, Moskva, Sovetskij pisatel').

temporale, tra inizio e fine del percorso educativo, lavorando in maniera gradualmente più sofisticata sulla definizione dei propri obiettivi, incentivando la partecipazione ad attività formative sempre più complesse.

2.2 *Apprendimento come costruzione collaborativa di conoscenza e l'approccio triadico*

Per poter indagare in modo efficace la relazione tra apprendimento e identità non solo servono apposite teorie sull'identità ma occorre anche concordare una definizione di apprendimento. È ormai accertato che una didattica tradizionale, che sottende un apprendimento passivo, può avere qualche limite nell'incoraggiare un adeguato sviluppo identitario. Definizioni più dinamiche di apprendimento, in direzione socio-costruttivista, possono meglio servire l'obiettivo di stimolare traiettorie identitarie e nuovi posizionamenti. Più funzionale sembra essere il costrutto di costruzione collaborativa di conoscenza, adottato per marcare il definitivo superamento dell'idea di apprendimento come semplice acquisizione di conoscenza⁹. Il processo di acquisizione individuale non è però negato, ma riconsiderato come il primo passo verso un apprendimento più profondo, che richiede partecipazione attiva, critica, riflessiva e creativa. Quanto appreso non dovrebbe rimanere dormiente, ma deve essere successivamente utilizzato, messo in opera nell'ambito di un contesto che spinge verso l'elaborazione di qualcosa di nuovo, una nuova idea, un nuovo quesito, un nuovo modo di vedere le cose. Costruire conoscenza significa lavorare ai confini di quanto si sa già per imprimere una nuova spinta verso, appunto, la costruzione di qualcosa che prima non c'era. Questo obiettivo non può essere perseguito in modalità individuale; occorre uno sforzo congiunto e collaborativo tra tutti gli studenti e i loro insegnanti, magari anche con l'apporto di esperti che possono essere consultati in vario modo.

Questo modo di intendere l'apprendimento assegna agli studenti un ruolo specifico: non più passivi ricettori di informazioni, ma piuttosto ricercatori impegnati in indagini sfidanti e complesse. Ne consegue che, mentre si costruisce conoscenza si "costruisce" anche il "costruttore", attivando così un efficace processo di sviluppo identitario¹⁰. Questo vuol dire che i contenuti disciplinari, le nozioni e le competenze circolanti in classe contribuiscono in modo sostanziale alla definizione di chi siamo e chi vorremmo essere. Norton e Toohey¹¹ hanno dimostrato che si apprende meglio ciò che si percepisce utile in riferimento a sé stessi, al proprio modo di essere. Se si riesce a rintracciare un legame tra il contenuto dell'apprendimento e i propri interessi e

⁹ Marlene Scardamalia e Carl Bereiter, *Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology*, in *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* a cura di R. Keith Sawyer, New York, The Cambridge, 2006, pp. 97-118; Gerry Stahl, *A Model of Collaborative Knowledge-Building*, in *Fourth International conference of the learning sciences*, a cura di Barry J. Fishman e Samuel F. O'Connor-Divelbiss, Psychology Press, 2013, pp. 70-77.

¹⁰ M. Beatrice Ligorio, *Dialogical relationship between identity and learning*, «Culture e Psychology», vol. 16 (2010), n. 1, pp. 93-107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>

¹¹ Bonny Norton e Kelleen Toohey, *Identity, language learning, and social change*, «Language teaching», vol. 44 (2011), n. 4, pp. 412-446. doi:10.1017/S0261444811000309

aspirazioni, il proprio modo di essere e di sentire allora quel contenuto resterà più impresso ed entrerà a far parte più stabilmente delle risorse a cui attingiamo quando dobbiamo descrivere chi siamo o immaginare chi vogliamo diventare.

Zittoun¹², studiando contesti scolastici multiculturali, frequentati da studenti di diversa nazionalità, ha osservato come quanto appreso a scuola diventi per gli studenti stranieri risorsa simbolica per il cambiamento identitario necessario ad adeguarsi al nuovo contesto. I concetti appresi e la partecipazione alle pratiche di apprendimento locali, permettono a questi studenti di ridefinire la propria identità nei termini di mescolanza, ibridazione tra elementi del proprio Sé appartenente alla cultura di provenienza e il nuovo sé che aderisce alle norme sociali e culturali del contesto attuale.

Per pensare a una didattica capace anche di incentivare lo sviluppo identitario occorre individuare un metodo apposito. A tal proposito, recentemente si sta affermando l'approccio "trialogico"¹³ – *Triological Learning Approach* (TLA). Tale approccio capitalizza molte tecniche tipiche dell'apprendimento collaborativo, puntando a rafforzarle attraverso la strutturazione di attività finalizzate alla costruzione di oggetti destinati a un uso concreto¹⁴. L'approccio "trialogico" è così definito perché integra la componente individuale ("monologico") con quella sociale ("dialogico") dell'apprendimento, attraverso un terzo elemento: i processi intenzionali di produzione collaborativa di oggetti condivisi, utili e motivanti.

Il TLA unisce le metafore dell'acquisizione e della partecipazione¹⁵ con quella della creazione di conoscenza¹⁶, valorizzando il ruolo della comunità, del network e degli strumenti e ponendosi l'obiettivo di generare pratiche didattiche innovative e nuovi artefatti di conoscenza. Questa visione adotta il concetto di artefatto, inteso come strumento e oggetto finale dell'apprendimento e, contemporaneamente, come strumento di mediazione funzionale alla prospettiva di creazione collaborativa di nuova conoscenza. Artefatto è, quindi, qualsiasi strumento, digitale o analogico, a cui è possibile assegnare una funzione di mediazione per la "reificazione" di contenuti e idee destinate alla condivisione¹⁷. L'implementazione del TLA è guidata da sei principi, i cosiddetti *design principles*:

¹² Tania Zittoun, *Transitions. Development through symbolic resources*, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2006.

¹³ Sami Paavola e Kai Hakkarainen, *The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning*, «Science e Education», vol. 14 (2005), n. 6, pp. 535-557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>

¹⁴ Donatella Cesareni, M. Beatrice Ligorio e Nadia Sansone, *Fare e collaborare: l'approccio triologico nella didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

¹⁵ Anna Sfard, *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*, «Educational Researcher», vol. 27 (1998), n. 2, pp. 4-13.

¹⁶ Sami Paavola, Lasse Lipponen e Kai Hakkarainen, *Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning*, «Review of Educational Research», vol. 74 (2004), n. 4, pp. 557-576, <https://doi.org/10.3102/00346543074004557>

¹⁷ Yi-Fu Tuan, *The significance of the artifact*, «Geographical review», vol. 70 (1980), n. 4, pp. 462-472. <https://doi.org/10.2307/214079>

1. Organizzare le attività intorno a oggetti condivisi. Questo è il principio più importante dell'approccio trialogico. Infatti, lavorare su oggetti reali e condivisi, che abbiano scopi significativi all'esterno del gruppo che li ha creati, spinge gli studenti a esternalizzare gli sforzi di creazione di conoscenza in artefatti tangibili¹⁸, proiettandoli verso altri contesti, nel tempo e nello spazio. In questo senso, si tratta di veri e propri *boundary objects*¹⁹, ovvero artefatti in grado di connettere comunità differenti promuovendo lo scambio di repertori discorsivi e pratiche di lavoro e attivando una spirale virtuosa di nuovi apprendimenti e possibilità di sviluppo sia a livello individuale che di comunità.
2. Promuovere l'ibridazione di pratiche e artefatti in situazioni collaborative. Il TLA sottolinea il valore della comunità nel senso più ampio del termine e, quindi, la necessità di integrare conoscenze, competenze e pratiche provenienti da diversi settori e contesti lavorativi, da qui il suggerimento di promuovere progetti e team multidisciplinari²⁰.
3. Sostenere l'interazione tra i livelli individuali e sociali, suscitando sia l'iniziativa personale che collettiva. Il focus di questo principio è su come integrare il lavoro individuale con quello di gruppo, durante la costruzione di oggetti condivisi. Questo può avvenire attraverso la definizione di compiti precisi, attribuendo ruoli e stimolando feedback reciproci che rafforzino l'interdipendenza²¹.
4. Promuovere processi a lungo termine nell'avanzamento della conoscenza. Qui l'accento è sul concreto utilizzo degli oggetti realizzati e sulla loro progressiva revisione e trasformazione grazie proprio al loro uso. Ad esempio, rendere da subito disponibile l'oggetto in costruzione permette di rilevare modalità d'uso che potrebbero, in futuro, indurre delle modifiche all'oggetto in questione.
5. Enfatizzare lo sviluppo e la creatività attraverso la trasformazione e la riflessione. Lo sviluppo della conoscenza può avvenire, per esempio, passando da una forma di conoscenza a un'altra oppure declinando un concetto teorico-concettuale in una conoscenza pratica.

¹⁸ Bruner, *A narrative model of self construction*.

¹⁹ Sanne F. Akkerman e Arthur Bakker, *Boundary crossing and boundary objects*, «Review of educational research», vol. 81 (2011), n. 2, pp. 132-169. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311404435>

²⁰ Sami Paavola e Kai Hakkarainen, *"Triological" processes of mediation through conceptual artifacts. A paper presented at the Scandinavian Summer Cruise at the Baltic Sea (theme: Motivation, Learning and Knowledge building in the 21st Century)*, June 18-21 (2004).

²¹ Nadia Sansone, Donatella Cesareni, Ilaria Bortolotti e Katherine F. McLay, *The designing and re-designing of a blended university course based on the trialogical learning approach*, «Education Sciences», vol. 11 (2021), n. 10, pp. 591-605. <https://doi.org/10.3390/educsci11100591>

Questo principio richiama l'importanza di combinare vari formati comunicativi²² e di stimolare la creatività attraverso diverse forme di *brainstorming*²³.

6. Fornire strumenti flessibili per lo sviluppo di artefatti e pratiche. Gli strumenti di mediazione rivestono un ruolo centrale nell'attività di creazione di conoscenza: supportano collaborazione e coordinamento, co-costruzione di artefatti e pratiche condivise; consentono l'analisi e la riflessione sulle pratiche collettive; sostengono il senso di comunità²⁴.

Nell'insieme, il TLA costituisce un approccio didattico efficace quando si vuole puntare a formare persone capaci di utilizzare in modo costruttivo, critico, riflessivo e creativo le conoscenze disponibili. Il TLA è al servizio di una visione di apprendimento inteso come costruzione collaborativa di conoscenza, dove lo studente non è visto solo come apprendista ma come potenziale creatore e, in quanto tale, necessita di uno specifico supporto nel pensarsi capace di contribuire allo sviluppo della conoscenza. In altre parole il TLA svela tutto il suo potenziale quando si vuole incoraggiare lo sviluppo di nuove traiettorie identitarie sia individuali che di gruppo.

3. Il TLA nel contesto universitario: un caso di studio

La formazione universitaria dovrebbe preparare gli studenti all'ingresso nel mondo del lavoro ma, spesso, nei contesti professionali la formazione ricevuta non è giudicata sufficiente e non si riconoscono negli studenti adeguate competenze professionali. Il TLA ha una speciale vocazione nell'accompagnare gli studenti proprio nel cosiddetto attraversamento di confini – *Boundary Crossing*²⁵.

Nell'ambito del corso magistrale di Psicologia dell'e-learning presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", il TLA è implementato già da qualche decade proprio per offrire una formazione professionalizzante non solo nei contenuti ma anche nel supportare gli studenti ad acquisire la giusta mentalità, modificando anche la propria percezione identitaria da esclusivamente come studenti a professionisti²⁶.

²² M. Beatrice Ligorio, *Integrating communication formats: Synchronous versus asynchronous and text-based versus visual*, «Computers e Education», vol. 37 (2001), n. 2, pp. 103-125. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00039-2)

²³ Hadj Batatia, Kai Hakkarainen e Anders I. Mørch, *Tacit knowledge and trialogical learning: Towards a conceptual framework for designing innovative tools*, in *Collaborative knowledge creation: Practices, Tools, Concepts*, a cura di Anne Moen, Andres I. Mørch e Sami Paavola, Rotterdam, Brill, 2012, pp. 15-29.

²⁴ Sami Paavola, Ritva Engeström, e Kai Hakkarainen, *The Trialogical Approach as a New form of Mediation*, in *Collaborative knowledge creation: Practices, Tools, Concepts*, a cura di Anne Moen, Andres I. Mørch e Sami Paavola, Rotterdam, Brill, 2012, pp. 1-14.

²⁵ Akkerman e Bakker, *Boundary crossing and boundary objects*.

²⁶ Francesca Amenduni e M. Beatrice Ligorio, *Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplaces*, «Cultural-Historical Psychology», vol. 13 (2017), n. 1, pp. 89-104. <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2017130109>

All'inizio del corso gli studenti vengono divisi in gruppi di dimensioni variabili, a seconda del numero totale di partecipanti e di quanti gruppi il docente pensa di poter gestire. Il corso ha una struttura modulare. I dati qui presentati si riferiscono a un corso composto da sei moduli, ciascuno con un diverso contenuto ma tutti con una struttura simile. Ciascun modulo è avviato con una lezione frontale durante la quale il docente, o un esperto appositamente reclutato, fornisce risorse e materiali di studio (ad esempio capitoli, articoli, presentazioni PowerPoint, siti web, ecc.). In seguito, agli studenti è richiesto di passare dallo studio individuale a quello di gruppo, attraverso la costruzione di oggetti capaci di reificare i contenuti appresi. A tale scopo vengono attivate discussioni di gruppo che possono essere realizzate sia faccia-a-faccia sia online, a seconda delle esigenze del corso. Gli studenti sono anche invitati a leggere e commentare reciprocamente i vari prodotti realizzati, che vanno considerati a tutti gli effetti come materiali di studio.

Nell'applicare i principi del TLA è importante chiarire che ciascun oggetto creato ha sempre un destinatario diverso dal gruppo che lo ha costruito; nel nostro caso si tratta di aziende e professionisti del mondo dell'e-learning e, di conseguenza, gli oggetti costruiti appartengono a questo mondo (App; *Learning Objects*; Corsi di formazione online; *Serious Games*; Mooc; ecc.). Gli studenti lavorano con gli esperti professionisti nella costruzione dell'oggetto individuato e, in contemporanea, si incontrano in aula per socializzare i lavori svolti con le diverse aziende allo scopo di fornire feedback reciproci e appropriarsi ciascun del lavoro svolto anche con le aziende con cui non si è in contatto.

La struttura modulare permette di raccogliere dati in conclusione di ciascuno di essi, così da ottenere dei grafici di andamento sia dei singoli studenti sia dei vari gruppi di lavoro. Analizzando qualitativamente gli interventi argomentativi pubblicati dagli studenti negli ambienti digitali appositamente predisposti, si è potuto ottenere una lista di posizionamenti adottati dagli studenti²⁷. I grafici che seguono sintetizzano l'andamento di due studenti, selezionati a caso, confrontando i sei moduli.

Questi grafici dimostrano innanzitutto la diversità di andamento tra i due studenti casualmente selezionati. Inoltre, osserviamo come, pur con una sostanziale differenziazione, in entrambi i casi sono predominanti i posizionamenti interni, raggruppati nella voce "I"(Io). Allo stesso tempo si osserva l'aumentare della presenza di voci non incluse nel corso, ovvero quelle degli esperti aziendali e dei professionisti che entrano a far parte del repertorio dialogico degli studenti. In altre parole, gli studenti sembrano proiettarsi nei contesti professionali favorendo l'evoluzione identitaria da studente a professionista.

²⁷ M. Beatrice Ligorio, Fedela F. Loperfido, Nadia Sansone, *Dialogical positions as a method of understanding identity trajectories in a collaborative blended university course*, «International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning», vol. 8 (2013), pp. 351-367. <https://doi.org/10.1007/s11412-013-9174-3>

Anche analizzando i gruppi è stato possibile riflettere sulla loro evoluzione. In questo caso abbiamo preso in considerazione il concetto di *agency* che è stato scomposto in cinque diverse modalità:

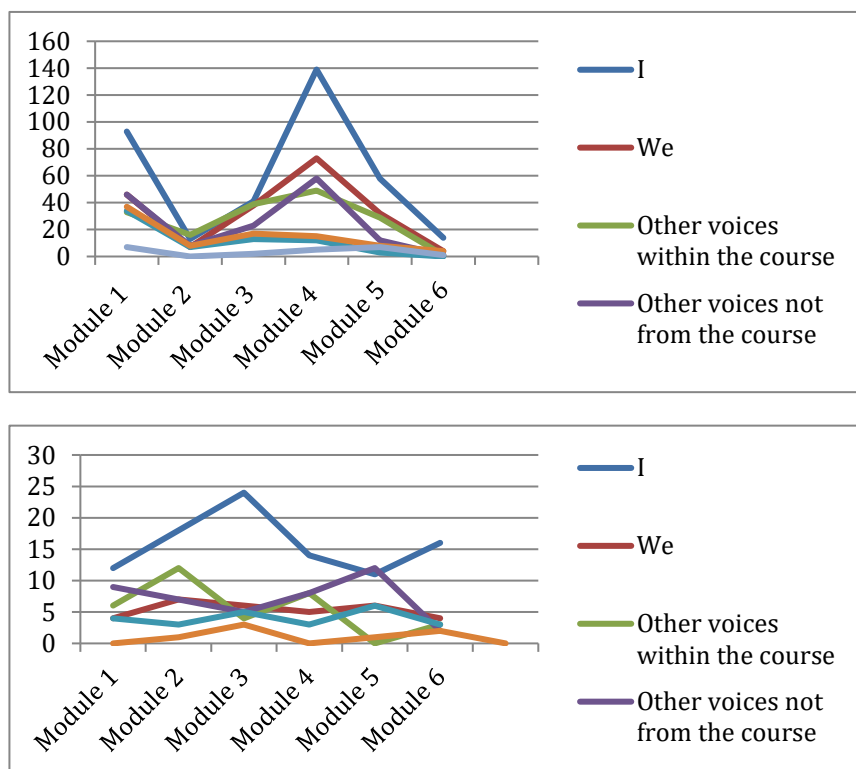


Figura 3.

Grafico 1 e 2: Andamento dei posizionamenti di due studenti universitari durante un corso TLA²⁸.

- *Agency* individuale, riferita alla natura intrinsecamente soggettiva dell'agire; è espressa principalmente in prima persona.
- *Agency* interpersonale che comprende un atteggiamento relazionale e implica la capacità di lavorare con gli altri. I partecipanti riconoscono di aver qualcosa in comune e tentano deliberatamente di coordinare i loro contributi, pur mantenendo ciascuno la propria prospettiva.
- *Agency* epistemica che si esprime attraverso azioni che tentano di raggiungere obiettivi epistemici ed è mirata alla formazione di credenze. Nel nostro caso, questo tipo di *agency* è strettamente correlata al materiale didattico, in quanto riguarda la discussione di idee in modo autorevole e responsabile, con un costante riferimento alle conoscenze e competenze acquisite durante il corso.

²⁸ Ivi.

- *Agency* collettiva, concepita come una caratteristica del gruppo piuttosto che come la somma delle attività individuali, che disvela la cognizione distribuita. Qui si riconosce uno sforzo comune di raggiungere un obiettivo collettivo condividendo conoscenze e competenze²⁹.
- *Agency* trasformativa che si riferisce ad attività di rottura con le azioni standard e consolidate per avviare nuove prospettive e nuove pratiche. Questo tipo di *agency* è fondamentale per un processo di trasformazione possibile grazie a più attori, ognuno dei quali intraprende azioni che aiutano il sistema a progredire attraverso diverse fasi³⁰.

Il grafico che segue mette a confronto due diversi gruppi e misura l'evoluzione della loro capacità di *agency* confrontando i sei moduli del corso.

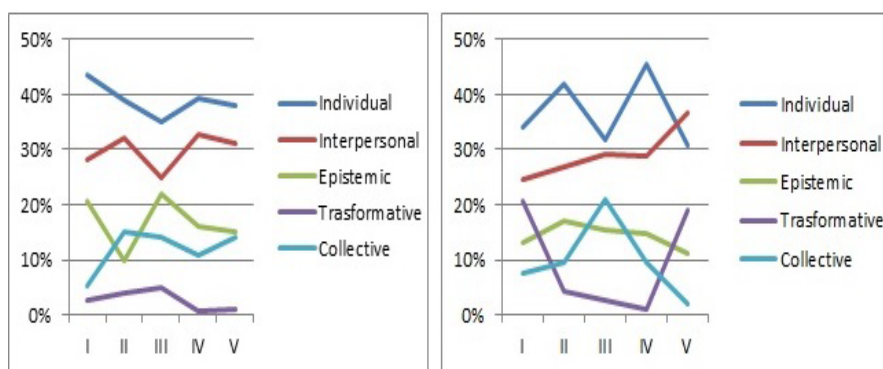


Figura 4.

Grafico 3 e 4: Andamento dei posizionamenti di due studenti universitari durante un corso TLA³¹.

Ancora una volta si conferma la predominanza della dimensione individuale che però, seppure con andamento altalenante, sembra calare durante lo svolgimento del corso. Anche le tipologie di *agency* più sociali mostrano degli andamenti diversificati, probabilmente condizionati dalla specificità delle attività svolte durante ciascun modulo. Comunque, poter riscontrare una loro crescita significa che il corso è riuscito a incidere su questi aspetti, promuovendo un senso di *agency* più sensibile agli aspetti sociali e contestuali.

²⁹ Edwin Hutchins, *Distributed cognition*, in *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Elsevier Science, vol. 138, 2000, pp. 1-10.

³⁰ Frances R. Westley, Ola Tjornbo, Lisen Schultz, Per Olsson, Carl Folke, Beatrice Crona, e Örjan Bodin, *A theory of transformative agency in linked social-ecological systems*, «Ecology and Society», vol. 18 (2013), n. 3. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05072-180327>

³¹ M. Beatrice Ligorio, Maria Antonietta Impedovo, e Francesco Arcidiacono, *Agency online: Trends in a university learning course*, «Technology, Pedagogy and Education», vol. 26 (2017), n. 5, pp. 529-543. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1350599>

Nel suo insieme, pensiamo di poter sostenere che l'applicazione del TLA a questo corso promuove un cambiamento del modo in cui gli studenti si percepiscono: proattivi e pronti a diventare professionisti capaci di lavorare in gruppo. Infatti, abbiamo avuto modo di constatare che circa il 20% dei corsisti mantiene e prosegue il rapporto con le aziende e circa la metà di loro trova una occupazione stabile nelle stesse aziende o aziende consociate, nel giro di un paio di anni. Un risultato che compensa la complessità del modello e le difficoltà che la sua implementazione comportano.

4. Conclusioni

Sempre più le scienze sociali insistono sul superamento dell'idea di identità come qualcosa di definito nella sua essenza già al momento della nascita o anche prima. Al suo posto emerge una concettualizzazione di identità mutevole, fluida, sensibile ai fattori culturali, contestuali, situazionali e sociali³². Parallelamente, la scuola dovrebbe sempre più chiaramente includere il supporto allo sviluppo identitario tra i suoi obiettivi didattici. Trasformare un bullo in una persona altruista ed empatica, sostenere l'auto-stima di uno studente svogliato, accompagnare il passaggio dalla formazione a un contesto professionale: questi dovrebbero essere obiettivi identitari su cui il contesto formativo dovrebbe dispiegare il massimo del suo potenziale.

In questo capitolo abbiamo delineato teorie identitarie adeguate ai contesti educativi e abbiamo adottato una definizione di apprendimento socio-costruttivista. In tale perimetro, l'approccio triadico – il TLA – si delinea come capace di perseguire obiettivi didattici coerenti con i principi teorici che supportano lo sviluppo identitario in contesti formativi. Il TLA, con la sua centralizzazione sulla costruzione di oggetti di "confine", ha dimostrato di essere un valido approccio nel sostenere non solo la costruzione di conoscenza ma anche l'implementazione di un clima positivo di apprendimento collaborativo che promuove *agency* e impatta la percezione di sé.

La ricerca ha dimostrato che, quando si implementano progetti finalizzati esplicitamente allo sviluppo identitario si ottengono, contemporaneamente, anche buoni risultati di apprendimento³³. Questo può essere considerato anche a fondamento della formazione di cittadini attivi e inclusivi; capaci di lavorare in modo collaborativo verso il raggiungimento di obiettivi socialmente rilevanti. Per quanto utopica possa sembrare questa prospettiva, i sistemi educativi non possono sottrarsi al compito di tentare di implementare metodi capaci di coniugare l'apprendimento di contenuti con il formare persone capaci di contribuire allo sviluppo sociale a partire dal pensarsi capaci di farlo. Questo significa incoraggiare e potenziare orizzonti identitari composti da posizionamenti plurimi e dialogici, che possano spaziare tra contesti diversi, senza troppi limiti di spazio e di tempo.

³² Peter J. Burke, *Identity change*. «Social psychology quarterly», vol. 69 (2006), n. 1, pp. 81-96.

³³ Al tal proposito M. Beatrice Ligorio e Margarida César (Eds.), *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self*, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2013.

Riferimenti bibliografici

- Akkerman, Sanne F. e Arthur Bakker, *Boundary crossing and boundary objects*, «Review of educational research», vol. 81 (2011), n. 2, pp. 132-169.
<http://dx.doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Amenduni, Francesca e M. Beatrice Ligorio, (2017) *Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplaces*, «Cultural-Historical Psychology», vol. 13 (2017), n. 1, pp. 89-104. <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2017130109>
- Bachtin, Michail M., *Problems of Dostoyesky's Poetics*, a cura di Caryl Emerson, Minneapolis, University of Minnesota, 1984 (trad. di *Problemy poetiki Dostoevskogo*, Moskva, Sovetskij pisatel').
- Batatia, Hadj, Kai Hakkarainen e Anders I. Mørch, *Tacit knowledge and trialogical learning: Towards a conceptual framework for designing innovative tools*, in *Collaborative knowledge creation: Practices, Tools, Concepts* di Anne Moen, Andres I. Mørch e Sami Paavola, Rotterdam, Brill, 2012, pp. 15-29.
- Bruner, Jerome, *A narrative model of self construction*, «Psyke e Logos», vol. 17 (1996), n. 1, pp. 154-170.
- Burke, Peter J., *Identity change*. «Social psychology quarterly», vol. 69 (2006), n. 1, pp. 81-96
- Cesareni, Donatella, M. Beatrice Ligorio e Nadia Sansone, *Fare e collaborare: l'approccio trialogico nella didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Harré, Rom e Luk Van Langenhove, *Varieties of positioning*, «Journal for the theory of social behavior», vol. 21 (1991), n. 4, pp. 393-407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>
- Hermans, Hubert J. M., *The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning*, «Culture e Psychology», vol. 7 (2001), n. 3, pp. 243-281.
<http://dx.doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, Hubert J. M., *The Dialogical Self in Education: Introduction*, «Journal of Constructivist Psychology», vol. 26 (2013), n. 2, pp. 81-89. <http://dx.doi.org/10.1080/10720537.2013.759018>
- Hutchins, Edwin, *Distributed cognition*, in *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Elsevier Science, vol. 138, 2000, pp. 1-10.
- Ligorio, M. Beatrice, *Integrating communication formats: Synchronous versus asynchronous and text-based versus visual*, «Computers e Education», vol. 37 (2001), n. 2, pp. 103-125.
[https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00039-2)
- Ligorio, M. Beatrice, *Dialogical relationship between identity and learning*, «Culture e Psychology», vol. 16 (2010), n. 1, pp. 93-107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>
- Ligorio, M. Beatrice e Margarida César (Eds.), *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self*, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2013.
- Ligorio, M. Beatrice, Maria Antonietta Impedovo, e Francesco Arcidiacono, *Agency online: Trends in a university learning course*, «Technology, Pedagogy and Education», vol. 26 (2017), n. 5, pp. 529-543. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1350599>
- Ligorio, M. Beatrice, Fedela F. Loperfido, Nadia Sansone, *Dialogical positions as a method of understanding identity trajectories in a collaborative blended university course*, «International Journal of

- Computer-Supported Collaborative Learning», vol. 8 (2013), pp. 351-367.
<https://doi.org/10.1007/s11412-013-9174-3>
- Ligorio, M. Beatrice, Fedela F. Loperfido e Paola F. Spadaro, *Blended learning as a context for dialogical access to zones of proximal development*, in *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self*, a cura di M. Beatrice Ligorio e Margarida César, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2013, pp. 361-392.
- Markus, Hazel e Paula Nurius, *Possible selves*, «American Psychologist», vol. 41 (1986), n. 9, pp. 954-969.
- Norton, Bonny e Kelleen Toohey, *Identity, language learning, and social change*, «Language teaching», vol. 44 (2011), n. 4, pp. 412-446. doi:10.1017/S0261444811000309
- Paavola, Sami, Ritva Engeström, e Kai Hakkarainen, *The Trialogical Approach as a New form of Mediation*, in *Collaborative knowledge creation: Practices, Tools, Concepts*, a cura di Anne Moen, Andres I. Mørch e Sami Paavola, Rotterdam, Brill, 2012, pp. 1-14.
- Paavola, Sami, e Kai Hakkarainen, *“Triological” processes of mediation through conceptual artifacts. A paper presented at the Scandinavian Summer Cruise at the Baltic Sea (theme: Motivation, Learning and Knowledge building in the 21st Century)*, June 18-21 (2004).
- Paavola, Sami e Kai Hakkarainen, *The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning*, «Science e Education», vol. 14 (2005), n. 6, pp. 535-557.
<https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Paavola, Sami, Lasse Lipponen e Kai Hakkarainen, *Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning*, «Review of Educational Research», vol. 74 (2004), n. 4, pp. 557-576,
<https://doi.org/10.3102/00346543074004557>
- Polman, Joseph L., *The zone of proximal identity development in apprenticeship learning*, «Revista de Educación», vol. 353 (2010), pp.129-155.
- Sansone, Nadia, Donatella Cesareni, Ilaria Bortolotti e Katherine F. McLay, *The designing and re-designing of a blended university course based on the triological learning approach*, «Education Sciences», vol. 11 (2021), n. 10, pp. 591-605. <https://doi.org/10.3390/educsci11100591>
- Scardamalia, Marlene e Carl Bereiter, *Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology*, in *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, a cura di R. Keith Sawyer, New York, The Cambridge, 2006, pp. 97-118.
- Sfard, Anna, *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*, «Educational Researcher», vol. 27 (1998), n. 2, pp. 4-13.
- Stahl, Gerry, *A Model of Collaborative Knowledge-Building*, in *Fourth International conference of the learning sciences*, a cura di Barry J. Fishman e Samuel F. O'Connor-Divelbiss, Psychology Press, 2013, pp. 70-77.
- Tuan, Yi-Fu, *The significance of the artifact*, «Geographical review», vol. 70 (1980), n. 4, pp. 462-472.
<https://doi.org/10.2307/214079>
- Vygotskij, Lev S., *Interaction between learning and development*, in *Mind in society: The development of higher psychological processes*, a cura di Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e

Ellen Souberman, trad. di Frances M. Lopez-Morillas, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978, pp. 79-91.

Zittoun, Tania, *Transitions. Development through symbolic resources*, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2006.

Westley, Frances R., Ola Tjornbo, Lisen Schultz, Per Olsson, Carl Folke, Beatrice Crona, e Örjan Bodin, *A theory of transformative agency in linked social-ecological systems*, «Ecology and Society», vol. 18 (2013), n. 3. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05072-180327>

L'identità professionale del docente: assumere la sostenibilità come valore

di Stefania Falchi

1. Dimensioni emergenti e complessità del discorso educativo

Da tempo, a livello nazionale, europeo e internazionale, è emersa l'esigenza comune di stimolare il progresso politico, economico, ambientale e socio-culturale. Gli obiettivi globali individuati dall'Organizzazione delle Nazioni Unite¹ orientano verso la realizzazione di un concreto e autentico sviluppo sostenibile, nel quale assumono un ruolo di estrema rilevanza i contesti pedagogici e didattici². L'istituzione scolastica, con il coinvolgimento diretto degli insegnanti, è pertanto chiamata a educare e formare le future generazioni in un orizzonte valoriale di cittadinanza attiva, globale, responsabile, critica, inclusiva e attenta alle problematiche ambientali, sociali ed economiche³. Nondimeno diventa significativo, in tal senso, considerare quanto i processi di insegnamento e apprendimento siano un ambito intrinsecamente complesso e in continua evoluzione, in cui convergono molteplici fattori e dinamiche del micro e macrocontesto. All'interno di questo panorama, infatti, il concetto della sostenibilità rappresenta un tema sfidante che richiede capacità e impegno congiunto da parte di tutti gli esperti dell'educazione nell'ambito delle rispettive responsabilità. In tal senso, è fondamentale riflettere sulle necessarie competenze, attitudini e consapevolezze che contraddistinguono il profilo professionale e personale del docente, volgendo uno sguardo attento nei confronti delle difficoltà relative ai processi inclusivi e alla transizione ecologica.

In un simile scenario alcuni interrogativi diventano fondamentali. In che termini la sostenibilità e il relativo sviluppo nei processi educativi sono connessi all'identità professionale

¹ UN, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, UN, 2015.

² UNESCO, *Learn for Our Planet. A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education*, Paris, UNESCO, 2021.

³ UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, Paris, UNESCO, 2017. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>.

dell'insegnante? Quali sono le sfide e le opportunità che la comunità educante è tenuta ad affrontare a riguardo? Quali sono i dispositivi metodologico-didattici attualmente disponibili?

A partire da tali questioni, il contributo intende proporre una riflessione di carattere teorico mirata ad assumere una più chiara consapevolezza in merito all'identità professionale, alla formazione e alle *policies*. Questi, infatti, sono gli aspetti e i fattori che potenzialmente contribuiscono e incidono sulle condizioni per l'innovazione e il miglioramento dell'offerta formativa della scuola, in cui l'identità del docente svolge una funzione chiave nel fornire un approccio didattico funzionale e un'istruzione di qualità. D'altra parte, la sostenibilità può rappresentare una prospettiva cardine volta a garantire una ragionevole e adeguata risposta educativa di fronte all'attuale orizzonte e a quello futuro. Risulta quindi imprescindibile un'attenta esplorazione delle complessità che circondano questi due paradigmi, analizzando come l'identità dell'insegnante possa contribuire alla promozione di pratiche ecologiche e, viceversa, come la sostenibilità possa influenzare l'evoluzione professionale e lo stesso ambito educativo-didattico.

2. La sostenibilità per l'educazione: un valore poliedrico

Storicamente, alcuni elementi con i quali attualmente si tratteggia l'ampio concetto della sostenibilità sono rinvenibili in alcuni scritti antichi⁴ e ricorrono nelle opere riferibili ai primi movimenti ambientalisti del XIX e XX secolo⁵. Tuttavia, il suo uso moderno e la definizione attuale sono associati tipicamente al documento *Our Common Future*, anche noto come il rapporto Brundtland, pubblicato nel 1987 dalla Commissione Mondiale sull'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite. Tale resoconto definisce lo sviluppo sostenibile come un «[...] development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs»⁶, sebbene non manchino le opinioni per le quali questa rappresentazione «si presenta più come un obiettivo da realizzare che come un principio da applicare»⁷, secondo alcuni, o come «visione riduttiva»⁸, per altri. Con la pubblicazione del quadro europeo delle *green skills*, d'altra parte, viene offerta una definizione ancora più operativa, dove perseguire obiettivi

⁴ Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di Carlo Natali, Roma, GLF Ed. Laterza, 2010.

⁵ Christopher Rootes, *Environmental Movements*, in *The Blackwell Companion to Social Movements*, a cura di David A. Snow, Sarah A. Soule, e Hanspeter Kriesi, Malden, Blackwell Publishing, 2004, pp. 608–640.

⁶ (trad. ita) «[...] sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri». UN, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, New York, UN, 1987, p. 37.

⁷ Silvia Manservigi, *Ambiente: valore giuridico e valore educativo. Una prospettiva sinergica per la piena realizzazione di uno sviluppo sostenibile*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 10 (2018), n. 15–16, p. 159. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1904>.

⁸ Klaus Bosselmann, *The Principle of Sustainability: Transforming Law and Governance*, Aldershot-Hampshire, Ashgate, 2008, p. 30.

di sostenibilità «significa dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita e del pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta»⁹.

Tale costrutto si configura, quindi, come complesso e multidimensionale, assumendo un'importanza cruciale in molteplici settori scientifico-ambientali. Non casualmente diventa naturale utilizzare l'aggettivo «complesso», la cui origine etimologica latina indirizza verso la suggestiva comprensione del termine, nello specifico composto da «cum» (insieme, unito) e da «plectere» (intrecciato)¹⁰. Questi due segmenti evocano l'immagine di un plurimo intreccio, costituito da una molteplicità di componenti che, tuttavia, nel loro insieme inestricabile, danno esito a un'unica entità. Così come riferito da Morin, l'idea di complessità

[...] ha acquisito una gravidanza epistemologica di cui non si è compreso ancora a fondo il significato. Esso racchiude in sé una potenza rivoluzionaria di portata ontologica, logica, epistemologica, e quindi anche etico-formativa¹¹.

Considerando ciò, la sostenibilità è definibile in questi termini in quanto va oltre il mero contesto ecologico e naturale, rappresentandosi come un vero e proprio orientamento, una prospettiva olistica e integrale che abbraccia la vita e la società nella loro interezza e nel pieno riconoscimento delle molteplici condizioni di partecipazione di ciascun individuo.

Secondo i più recenti documenti internazionali¹², quest'unico principio si fonda su tre pilastri tra loro intimamente legati, pressoché paritetici e dipendenti: l'ambiente, l'economia e la società. «I problemi ambientali, infatti, non possono più essere separati dalle questioni socio-culturali ed essere trattati come problemi tecnici e avulsi dai sistemi socio-politici in cui hanno luogo»¹³. Perché si assuma una postura pienamente ecologica, quindi, è necessario un profondo cambio di rotta paradigmatico che permetta di ampliare lo sguardo in senso sistemico e integrale, affinché si colga la complessità nel suo insieme. Verosimilmente, il paradigma stesso intacca e controlla

⁹ Guia Bianchi, Ulrike Pisiotis e Marcelino Cabrera Giraldez, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, a cura di Yves Punie e Margherita Bacigalupo, LU, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2022, p. 12, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.

¹⁰ Edgar Morin, Émilio-Roger Ciurana e Raúl Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, a cura di Bianca Spadolini, Roma, Armando editore, 2004 (trad. di *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, Paris, Balland, 2003).

¹¹ Annamaria Anselmo, *La sfida di Edgar Morin*, in *La sfida della complessità* di Edgar Morin, a cura di Annamaria Anselmo e Giuseppe Gambillo, Firenze, Le Lettere, 2017 (1. ed.: *La sfida della complessità. La défi de la complexité*, 2011), p. 10.

¹² UN, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

¹³ Maria Buccolo e Valerio Ferro Allodola, *Lo Sviluppo Sostenibile nel nuovo curriculum di Educazione Civica: un'esperienza didattica nella scuola Primaria*, «FORMAZIONE e INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 19 (2021), n. 1, p. 397. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_34.

in modo inconscio ciò che invece è conscio¹⁴: è così che, dunque, risulta indispensabile in questo frangente il ruolo dell'educazione quale catalizzatore di nuove consapevolezze collettive. Allo stesso modo, l'approccio a una simile problematica, che richiama un'autentica attivazione dei processi didattici, implica il ripensamento e la riconfigurazione del discorso pedagogico¹⁵. Per la scuola, infatti, non deve trattarsi di un semplice tema di attualità, una moda estemporanea da seguire¹⁶, quanto piuttosto di un discorso vasto e intricato che coinvolge trasversalmente, in senso orizzontale e verticale, la progettazione curricolare e tutti gli insegnamenti¹⁷. Un percorso sinergico tale che, di fronte alla complessità della realtà, anziché semplificarla, introduce ulteriori meccanismi – definibili semplici – i quali, sebbene apparentemente sembrano complicare le dinamiche, concretamente le rendono più accessibili e governabili¹⁸.

Conseguentemente, comprendere profondamente il portato di un valore così poliedrico diventa fondamentale per affrontare in modo ottimale le più importanti crisi e sfide globali, come la crescente pressione esercitata sulle risorse e l'urgente necessità di risolvere problemi sociali complessi.

3. La questione identitaria nel profilo del docente

Considerando quanto finora tratteggiato, risalta la centralità della funzione che gli insegnanti possono svolgere nella promozione dei valori legati alla sostenibilità.

Lo sviluppo professionale, in tal senso, risulta essere di estrema rilevanza per rispondere alle contemporanee e complesse questioni educative e didattiche, costantemente cangianti, perché strettamente legate al miglioramento delle pratiche di insegnamento e dei processi di apprendimento¹⁹. È qui che assume significatività il riferimento all'identità professionale del docente, emersa negli ultimi decenni come tema d'interesse scientifico in ambito educativo-didattico²⁰.

¹⁴ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, a cura di Susanna Lazzari, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001 (trad. di *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, 1999).

¹⁵ Luigina Mortari, *Educazione ecologica*, Bari, GLF editori Laterza, 2020.

¹⁶ Antioco Luigi Zurru, Stefania Falchi, e Mariella Pia, *Crisi e transizioni: l'approccio della Didattica Speciale nei percorsi per l'innovazione a scuola*, «Mizar. Costellazione di pensieri», (2024), n. 20, submitted.

¹⁷ MIUR, *Allegato A. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2019. https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf.

¹⁸ Alain Berthoz, *La semplicità*, a cura di Federica Niola, Torino, Codice, 2011 (trad. di *La simplicité*, Paris, Odile Jacob, 2009); Antonello Mura e Antioco Luigi Zurru, *Pedagogia Speciale e semplicità: strumenti per la lettura e l'orientamento della complessità*, «Nuova Secondaria», vol. XXXVIII (2021), n. 10, pp. 350-357; Iolanda Zollo, Diana C. Di Gennaro, Laura Girelli e Maurizio Sibilio, *Teachers' education and "non linearity": simplex perspectives*, «Education Sciences and Society», (2018), n. 2, pp. 20-38.

¹⁹ James Noonan, *An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development*, «Journal of Teacher Education», vol. 70 (2019), n. 5, pp. 526-537. <https://doi.org/10.1177/0022487118788838>.

²⁰ Fred A. J. Korthagen, *In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 20 (2004), n. 1, pp. 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.

Allargando il campo visivo, il costrutto identitario generalmente inteso, quale risultato di una storica serie di studi multidisciplinari lunga e articolata, è connesso ai progressivi e molteplici cambiamenti socio-culturali, economici, politici e tecnologici²¹. L'identità personale e umana²², in particolare, si costruisce nella combinazione di multiformi e interdipendenti profili: animale, biologica o fisico-somatica, psicologica e cognitiva, metafisica, sociale e culturale, politico-normativa, spirituale-religiosa.

Da queste indagini ne deriva l'approfondimento relativo all'ambito professionale, per il quale in alcuni contesti l'identità è anche detta «occupazionale» e definibile come

[...] un insieme di competenze, attitudini, stati affettivi e motivazionali, comportamenti e, soprattutto, valori che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso, più che a una ben precisa figura professionale e/o a un ben definito ruolo lavorativo²³.

Guardando poi al ruolo specifico del docente, la normativa nazionale di riferimento ne delinea i confini e le mansioni specifiche:

Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola²⁴.

Tuttavia, il costrutto più profondo e individuale della professione, esattamente come il concetto generale di identità personale, non è un'entità definita aprioristicamente, quanto piuttosto un'essenza complessa e dinamica, influenzata da elementi storici, sociologici, psicologici e culturali e, perciò, determinata anche dalle esperienze personali, dall'educazione e formazione ricevute, dalle proprie credenze. Pertanto, si può guardare a tale concetto come costituito da sub-identità differenti, derivate da macro e micro-contesti, che possono essere in conflitto o in equilibrio tra loro, anche guardando alla parallela identità personale:

²¹ Peter Nagy e Bernadett Koles, *The Digital Transformation of Human Identity: Towards a Conceptual Model of Virtual Identity in Virtual Worlds*, «Convergence», vol. 20 (2014), n. 3, pp. 276–292. <https://doi.org/10.1177/1354856514531532>.

²² Edgar Morin, *Il metodo 5. L'identità umana*, vol. 5, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001 (trad. di *La méthode: Tome 5, L'identité humaine, l'humanité de l'humanité*, Paris, Editions du Seuil, 2001); Edgar Morin e Cristina Pasqualini, *Riscoprirsi identità complesse*, «Studi di sociologia», vol. 43 (2005) n. 4, pp. 411–419. <https://doi.org/10.1400/60057>.

²³ Michele Pellerey, *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 41–42.

²⁴ *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del personale del comparto Istruzione e ricerca - Periodo 2019-2021, 2024*, <https://www.contrattoscuola.it/art.42> Profilo professionale docente.

Although there are some who prefer to make a clear distinction between these two identities, most researchers in this area agree that excessive inconsistencies between one's personal and professional identities would in the long run give rise to friction within the individual teacher²⁵.

Secondo tale articolazione, quindi, i professionisti devono poter lavorare sul proprio profilo professionale e personale, già a partire dalla formazione iniziale. Il suo sviluppo, spesso, è associato a pratiche narrative e riflessive²⁶ – eventualmente supportate da strumenti²⁷ – capaci di far raggiungere una maggiore consapevolezza del proprio sé e del proprio ruolo. L'identità professionale²⁸, infatti, contribuisce a influenzare le scelte didattiche a livello metodologico e strategico, nonché implementare i processi educativi.

Korthagen²⁹, in particolare, fa riferimento a un modello detto “a cipolla” (Figura 1), ossia strutturato secondo un'architettura stratificata, complessa e inerente ai diversi aspetti identitari, fra loro vicendevolmente influenzabili.

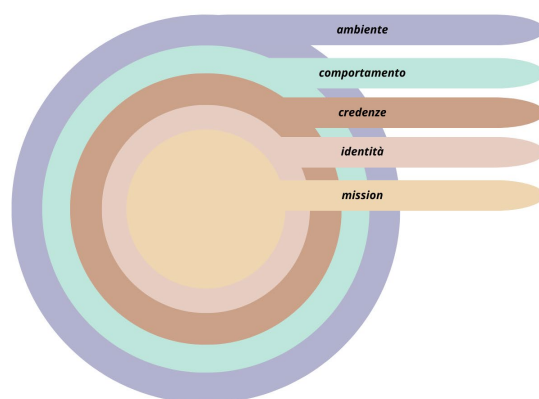


Figura 5. Adattamento del «modello a cipolla» di Korthagen (2004).

²⁵ (trad. ita.) «Anche se ci sono alcuni che preferiscono fare una netta distinzione tra queste due identità, la maggior parte dei ricercatori in questo settore concordano sul fatto che le incoerenze eccessive tra le proprie identità personali e professionali potrebbero a lungo andare provocare attrito all'interno del singolo insegnante» Korthagen, *In Search of the Essence of a Good Teacher*, p. 83.

²⁶ Katariina Stenberg, *Identity Work as a Tool for Promoting the Professional Development of Student Teachers*, «Reflective Practice», vol. 11 (2010), n. 3, pp. 331–346. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698>.

²⁷ Margherita Di Stasio et al., *A lifelong portfolio for the teaching profession*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 21 (2021), n. 1, pp. 137-153. <https://doi.org/10.13128/FORM-10485>; Ludovica Fanni, *The E-Portfolio: A Systematic Review of the Italian Educational Research*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 23 (2023), n. 1, pp. 36–51. <https://doi.org/10.36253/form-13501>.

²⁸ Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer e Nico Verloop, *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teaching and Teacher Education», vol. 20 (2004), n. 2, pp. 107–128, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.

²⁹ Korthagen, *In Search of the Essence of a Good Teacher*.

Punti fondamentali del modello sono il carattere dinamico e la possibilità di individuare una mappa degli aspetti per i quali è possibile affrontare un percorso di approfondimento con gli insegnanti, siano essi in pre-servizio o in servizio, soprattutto per quanto concerne i livelli più interni.

L'intreccio delle molteplici dimensioni diventa il fulcro sul quale poggiare il dialogo tra lo sviluppo dell'identità professionale e il sostegno nei confronti della sostenibilità.

4. Intreccio tra sostenibilità e professionalità docente: una duplice ripercussione

L'oneroso compito dell'istruzione, che coinvolge direttamente il personale educativo, è quello di formare le nuove generazioni, permettendo ad alunni e studenti di apprendere conoscenze, affinare abilità e sviluppare competenze utili per sostenere una concreta e autentica interazione con il proprio ambiente, guardando con attenzione ai molteplici cambiamenti e alle discontinuità che la società vive continuamente³⁰, nonché alle numerose sfide globali che richiedono particolare impegno e azioni immediate³¹. Una responsabilità, questa, che esige una gestione professionale efficace e sapiente. Il «modello a cipolla» (Figura 1), a riguardo, può fornire strumenti utili capaci di orientare la riflessività e l'auto-riflessività su diversi livelli, perché il professionista diventi cosciente di sé, delle proprie scelte e del proprio agire³².

In un simile contesto, la sostenibilità, principio rilevante e che necessita di essere pienamente interiorizzato, può integrarsi nel discorso identitario. L'assunzione di questo valore nell'ambito professionale educativo potrebbe dar luogo a due prospettive distinte, ma pur sempre interconnesse: da un lato, come valore verso cui tendere nella formazione dei cittadini del domani; dall'altro, in qualità di fattore propulsivo per lo sviluppo professionale e per l'innovazione scolastica.

4.1 Impatto sulla didattica: riflessioni sulle conseguenze

A livello istituzionale, le richieste provenienti da organizzazioni e politiche internazionali, europee e nazionali hanno portato al progresso di nuovi orientamenti e guide per l'insegnamento³³. In particolare, il recente quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità, il *GreenComp*, elaborato dalla Commissione europea, «offre un terreno comune ai discenti e un orientamento agli educatori in quanto dà una definizione concordata di ciò che comporta la sostenibilità come competenza»³⁴. Nello specifico, emergono quattro principali settori:

³⁰ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012.

³¹ Mauro Ceruti, *La scuola e le sfide della complessità*, «Studi sulla Formazione», vol. 20 (2017), n. 2, pp. 9–20. https://doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-22165.

³² Korthagen, *In Search of the Essence of a Good Teacher*.

³³ MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, MIUR, 2018; MIUR, *Allegato A. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*; UNESCO, *Education for Sustainable Development: A Roadmap*, Paris, UNESCO, 2020.

³⁴ Bianchi, Pisiotis, e Cabrera Giraldez, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, p. 6.

incarnare i valori della sostenibilità, accettare la complessità nella sostenibilità, immaginare futuri sostenibili e agire per la sostenibilità.

Favorire tali percorsi di apprendimento implica, quindi, non solo la trasmissione di conoscenze legate al tema, ma anche la maturazione di abilità pratiche e cognitive che permettano agli studenti di agire in modo consapevole e rispettoso nei confronti dell'ambiente e della società³⁵.

Per promuovere efficacemente una tale *expertise* diventa essenziale integrare l'ampio costrutto della sostenibilità in tutti gli ambiti curricolari, incoraggiando approcci interdisciplinari che permettano agli studenti di comprendere la complessità dei problemi socio-ambientali e di individuare soluzioni innovative³⁶. Parallelamente, per favorire competenze inclusive, risulta fondamentale adottare strategie didattiche che tengano conto della diversità degli studenti, valorizzando differenti esperienze e punti di vista, specialmente con riferimento agli alunni con bisogni educativi speciali³⁷. In una simile cornice, è importante favorire la collaborazione e il rispetto reciproco all'interno della classe, creando un clima inclusivo in cui ogni studente si senta accolto, accettato e supportato nel proprio percorso di apprendimento.

Il dialogo continuo all'interno del team docente diventa strumento essenziale per integrare il tema in modo coerente, garantendo una continuità, sia orizzontale sia verticale. La criticità connessa alla crisi ambientale attuale, infatti, sollecita un lavoro immediato e corale da parte dell'intera società e dei professionisti, affinché possano coinvolgere gli studenti in modo efficace. Lo scenario che si presenta, quindi, implica, da un lato, un ineludibile patto comunitario e d'intesa con il territorio e, dall'altro, un rinnovamento della didattica, capace di interessare in senso inclusivo e attivo tutti gli attori del processo educativo³⁸. A tal proposito, la progettazione curricolare rappresenta il luogo in cui l'insegnante può sperimentare la propria identità professionale³⁹ e costruire efficaci ambienti di apprendimento *green*.

³⁵ Arjen E. J. Wals e Bob Jickling, "Sustainability" in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning, «Higher Education Policy, Sustainability and Higher Education: Initiatives and Agendas», vol. 15 (2002), n. 2, pp. 121–131. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(02\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(02)00003-X).

³⁶ Stefania Falchi e Antioco Luigi Zurru, *Practices of environmental education in primary school: a scoping review*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 24 (2024), n. 1, [In press].

³⁷ Antioco Luigi Zurru, *In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale?*, «EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY», (2022), n. 2, pp. 172–185. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14544>.

³⁸ Il progetto culturale che la SIPeS sta conducendo da alcuni anni punta all'innovazione quale strumento per il miglioramento dell'esperienza educativa, traguardando quest'ultimo obiettivo attraverso lo sviluppo della cultura inclusiva. È fondamentalmente questo il tema del convegno nazionale svoltosi a Macerata nel 2022, dal titolo *Didattiche Speciali per una scuola innovativa*. Cfr. Luigi d'Alonzo, Catia Giaconi e Antioco Luigi Zurru (a cura di), *Didattica Speciale per l'inclusione: prospettive innovative*, Milano, FrancoAngeli, 2023; Luigi d'Alonzo, Catia Giaconi e Antioco Luigi Zurru (a cura di), *Didattica Speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

³⁹ Lawrence Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando editore, 1977 (trad. di *An introduction to curriculum research and development*, London, Heinemann, 1975).

4.2 Impatti sull'identità e sullo sviluppo professionale

L'assunzione della sostenibilità come valore professionale da parte degli insegnanti, d'altra parte, comporta molteplici impatti significativi sull'identità stessa del formatore.

In primo luogo, l'adozione di un simile paradigma come criterio di orientamento identitario personale e professionale e come responsabilità⁴⁰ offre l'opportunità di rivedere prospettive, credenze e metodologie pedagogiche, generando e incoraggiando meccanismi di riflessione e pensiero critico⁴¹, volti a una rimodulazione della propria *agency* all'interno dell'ambiente scolastico, così come a una rivisitazione del proprio agire nella vita quotidiana. Infatti, la necessaria interiorizzazione etica di tale principio diventa cruciale se si pensa al ruolo che i docenti incarnano come modelli di comportamento sostenibile, incoraggiando pratiche *eco-friendly* e pro-ambientali tra gli studenti. Questo approccio favorisce la crescita di una consapevolezza ambientale e, al contempo, richiede la strutturazione di un senso più profondo rispetto allo scopo della propria carriera e della *mission*⁴², perché i professionisti dell'istruzione accolgano l'onere di educare le future generazioni per prepararle ad affrontare le sfide globali. Inoltre, abbracciare la sostenibilità significa sviluppare uno sguardo aperto verso l'avvenire che comporta l'adozione di un sistema ecologico⁴³, promuovendo l'inclusione e il rispetto dell'altro. Questo si riflette inevitabilmente sull'attivazione di processi educativo-formativi volti a costruire cittadini attenti e coscienti.

Da qui, la formazione, iniziale e in itinere, riveste una funzione decisiva nel favorire tale integrazione nella pratica educativa.

Il richiamo alle *green skills*, infatti, presuppone che della formazione degli insegnanti si prendano in considerazione anche quegli elementi fondamentali che annettono un orizzonte di senso alla padronanza tematica e al suo esercizio in una relazione di insegnamento/apprendimento⁴⁴.

Pertanto, i moduli specifici sulla sostenibilità nei programmi formativi possono fornire ai docenti le conoscenze e le competenze indispensabili per favorire efficacemente la maturazione di tali valori nell'esperienza dei propri studenti, ponendo i professionisti nelle condizioni di mettersi in discussione e operare come agenti di cambiamento positivo all'interno della comunità educativa.

⁴⁰ Hans Jonas, *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di Pier Paolo Portinaro, Torino, Einaudi, 2009, (trad. di *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main, Insel, 1979).

⁴¹ Wals e Jickling, "Sustainability" in higher education.

⁴² Korthagen, *In Search of the Essence of a Good Teacher*.

⁴³ Gregory Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, a cura di Giuseppe Longo e Giuseppe Trautteur, Milano, Adelphi, 1976 (trad. di *Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, Chandler, 1972).

⁴⁴ Elena Marescotti, *Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 40 (2022), n. 23, p.129. <https://doi.org/10.1111/dpr.12624>.

5. Riflessioni conclusive: quali sfide e opportunità?

Alla luce di quanto finora delineato, la complessa integrazione della sostenibilità nel contesto educativo è da considerarsi non solo come una sfida difficoltosa, ma anche e soprattutto come un'opportunità di crescita e miglioramento. Tale paradigma, infatti, inserito in modo trasversale, offre molteplici spunti di apprendimento significativo per gli studenti, favorendo il pensiero critico e una comprensione approfondita delle questioni legate all'ambiente, alla società e all'economia. Tuttavia, implementarla efficacemente all'interno dell'itinerario e del curriculum formativo richiede un impegno sostanziale e gravoso da parte dei professionisti, ai quali è richiesta sia una conoscenza concettuale approfondita sia una capacità di integrare tale costruito in modo efficace, coinvolgente e inclusivo. Ciò implica la necessità di una costante formazione professionale, in senso di *life-long* e *life-wide learning*, perché il docente possa esercitare la propria agenzialità in termini di costante ristrutturazione, adattamento e innovazione dei metodi e delle strategie didattiche.

A corollario di una simile sfida, si originano ulteriori interrogativi inerenti alle modalità con le quali favorire nella formazione iniziale e nella formazione in servizio tali competenze. Quali i percorsi praticabili?

I docenti sono chiamati ad assumere un ruolo attivo nella riflessione sul proprio sé professionale, con particolare attenzione alle credenze, l'identità e alla missione che guidano l'azione, cosicché anche la consapevolezza sui processi di progettazione di ambienti di apprendimento sostenibili siano in grado di favorire una *saggezza ecologica*⁴⁵ e un'*antropo-etica*⁴⁶, che incoraggino pratiche quotidiane rispettose dell'altro, della diversità e dell'ambiente. Affrontare ciò con successo, dunque, richiede un impegno collettivo e una partecipazione congiunta da parte di tutti gli attori coinvolti nei processi educativo-formativi, uniti «per favorire cambiamenti, comportamentali e di apprendimento, in una direzione socialmente desiderabile»⁴⁷.

⁴⁵ Mortari, *Educazione ecologica*.

⁴⁶ Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*.

⁴⁷ Claudio Pignalberi, *Apprendere il futuro (To learn the future). L'impegno e la coerenza della scuola per la definizione di percorsi educativi nella prospettiva 2030*, «CQIIA Rivista», vol. 10 (2020), n. 30, p. 201.

Riferimenti bibliografici

- Anselmo, Annamaria, *La sfida di Edgar Morin*, in *La sfida della complessità* di Edgar Morin, a cura di Annamaria Anselmo e Giuseppe Gembillo, Firenze, Le Lettere, 2017, pp. 9-23 (1. ed.: *La sfida della complessità. La défi de la complexité*, 2011).
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di Carlo Natali, Roma, GLF Ed. Laterza, 2010.
- Bateson, Gregory, *Verso un'ecologia della mente*, a cura di Giuseppe Longo e Giuseppe Trautteur, Milano, Adelphi, 1976 (trad. di *Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, Chandler, 1972).
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer, e Nico Verloop, *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teaching and Teacher Education», vol. 20 (2004), n. 2, pp. 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Berthoz, Alain, *La semplicità*, a cura di Federica Niola, Torino, Codice, 2011 (trad. di *La simplicité*, Paris, Odile Jacob, 2009).
- Bianchi, Guia, Ulrike Pisiotis e Marcelino Cabrera Giraldez, *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, a cura di Yves Punie e Margherita Bacigalupo, LU, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2022. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.
- Bosselmann, Klaus, *The Principle of Sustainability: Transforming Law and Governance*, Aldershot-Hampshire, Ashgate, 2008.
- Buccolo, Maria e Valerio Ferro Allodola, *Lo Sviluppo Sostenibile nel nuovo curriculum di Educazione Civica: un'esperienza didattica nella scuola Primaria*, «FORMAZIONE e INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 19 (2021), n. 1, pp. 392-405. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_34.
- Ceruti, Mauro, *La scuola e le sfide della complessità*, «Studi sulla Formazione», vol. 20 (2017), n. 2, pp. 9-20. https://doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-22165.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del personale del comparto Istruzione e ricerca - Periodo 2019-2021*, 2024. <https://www.contrattoscuola.it/>
- d'Alonzo, Luigi, Catia Giaconi e Antioco Luigi Zurru (a cura di), *Didattica Speciale per l'inclusione: prospettive innovative*, Milano, FrancoAngeli, 2023.
- d'Alonzo, Luigi, Catia Giaconi e Antioco Luigi Zurru (a cura di), *Didattica Speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*, Milano, FrancoAngeli, 2023.
- Di Stasio, Margherita, Lorella Giannandrea, Patrizia Magnoler, Elena Mosa, Maria Chiara Pettenati, Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi, e Anna Tancredi, *A lifelong portfolio for the teaching profession*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 21 (2021), n. 1, pp. 137-153. <https://doi.org/10.13128/FORM-10485>
- Falchi, Stefania e Antioco Luigi Zurru, *Practices of environmental education in primary school: a scoping review*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 24 (2024), n. 1, [In press].

- Fanni, Ludovica, *The E-Portfolio: A Systematic Review of the Italian Educational Research*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 23 (2023), n. 1, pp. 36–51. <https://doi.org/10.36253/form-13501>.
- Jonas, Hans, *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di Pier Paolo Portinaro, Torino, Einaudi, 2009, (trad. di *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main, Insel, 1979).
- Korthagen, Fred A. J., *In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 20 (2004), n.1, pp. 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Manservigi, Silvia, *Ambiente: valore giuridico e valore educativo. Una prospettiva sinergica per la piena realizzazione di uno sviluppo sostenibile*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 10 (2018), n. 15–16, pp. 151-166. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1904>.
- Marescotti, Elena, *Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 40 (2022), n. 23, pp. 128-144. <https://doi.org/10.1111/dpr.12624>.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012.
- MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, MIUR, 2018.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012.
- Morin, Edgar e Cristina Pasqualini, *Ri-scoprirsi identità complesse*, «Studi di sociologia», vol. 43 (2005) n. 4, pp. 411–419. <https://doi.org/10.1400/60057>.
- Morin, Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, a cura di Susanna Lazzari, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001 (trad. di *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, 1999).
- Morin, Edgar, *Il metodo 5. L'identità umana*, vol. 5, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001 (trad. di *La méthode: Tome 5, L'identité humaine, l'humanité de l'humanité*, Paris, Editions du Seuil, 2001).
- Morin, Edgar, Émilio-Roger Ciurana e Raúl Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, a cura di Bianca Spadolini, Roma, Armando editore, 2004 (trad. di *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, Paris, Balland, 2003).
- Mortari, Luigina, *Educazione ecologica*, Bari, GLF editori Laterza, 2020.
- Mura, Antonello e Antioco Luigi Zurru, *Pedagogia Speciale e semplicità: strumenti per la lettura e l'orientamento della complessità*, «Nuova Secondaria», vol. XXXVIII (2021), n. 10, pp. 350-357.

- Nagy, Peter e Bernadett Koles, *The Digital Transformation of Human Identity: Towards a Conceptual Model of Virtual Identity in Virtual Worlds*, «Convergence», vol. 20 (2014), n. 3, pp. 276–292. <https://doi.org/10.1177/1354856514531532>.
- Noonan, James, *An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development*, «Journal of Teacher Education», vol. 70 (2019), n. 5, pp. 526–537. <https://doi.org/10.1177/0022487118788838>.
- Pellerey, Michele, *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- Pignalberi, Claudio, *Apprendere il futuro (To learn the future). L'impegno e la coerenza della scuola per la definizione di percorsi educativi nella prospettiva 2030*, «CQIA Rivista», vol. 10 (2020), n. 30, pp. 194-212.
- Rootes, Christopher, *Environmental Movements*, in *The Blackwell Companion to Social Movements*, a cura di David A. Snow, Sarah A. Soule, e Hanspeter Kriesi, Malden, Blackwell Publishing, 2004, pp- 608–640.
- Stenberg, Katariina, *Identity Work as a Tool for Promoting the Professional Development of Student Teachers*, «Reflective Practice», vol. 11 (2010), n. 3, pp. 331–346. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698>.
- Stenhouse, Lawrence, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando editore, 1977 (trad. di *An introduction to curriculum research and development*, London, Heinemann, 1975).
- UN, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, New York, UN, 1987.
- UN, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, UN, 2015.
- UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, Paris, UNESCO, 2017. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>.
- UNESCO, *Education for Sustainable Development: A Roadmap*, Paris, UNESCO, 2020.
- UNESCO, *Learn for Our Planet. A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education*, Paris, UNESCO, 2021.
- Wals, Arjen E. J. e Bob Jickling, *“Sustainability” in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning*, «Higher Education Policy, Sustainability and Higher Education: Initiatives and Agendas», vol. 15 (2002), n. 2, pp. 121–131. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(02\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(02)00003-X).
- Zollo, Iolanda, Diana C. Di Gennaro, Laura Girelli e Maurizio Sibilio, *Teachers' education and “non linearity”: simplex perspectives*, «Education Sciences e Society», (2018), n. 2, pp. 20-38.
- Zurru, Antioco Luigi, *In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale?*, «EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY», (2022), n. 2, pp. 172–185. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14544>.
- Zurru, Antioco Luigi, Stefania Falchi, e Mariella Pia, *Crisi e transizioni: l'approccio della Didattica Speciale nei percorsi per l'innovazione a scuola*, «Mizar. Costellazione di pensieri», (2024), n. 20, submitted.

Comunicazione e costruzione dell'identità professionale: il ruolo della narrazione del sé nell'ambiente digitale

di Ludovica Fanni

1. Introduzione

La comunicazione e la formazione dell'identità professionale sono strettamente legate al contesto dell'ambiente digitale contemporaneo. La narrazione personale ha una veste decisiva nel plasmare e promuovere una figura lavorativa che sia autentica e robusta. Nell'era segnata dalla tecnologia e dal virtuale, piattaforme online, social media e altri strumenti digitali offrono nuove e infinite possibilità per costruire e condividere storie professionali in modi senza precedenti. Tuttavia, questa evoluzione presenta sfide e complessità uniche che richiedono un approfondimento critico e una postura riflessiva¹. È fondamentale esplorare come la narrazione² del sé in tale scenario influenzi la costruzione del carattere professionale. Questo implica un'analisi delle dinamiche di affidabilità e gestione dell'immagine, nonché una riflessione sull'importanza di un'etica della comunicazione in un simile panorama caratterizzato dall'interconnessione. È prioritario, dunque, mettere in luce come tali dinamiche telematiche collettive possano contribuire, positivamente e negativamente, nella costruzione dell'integrità lavorativa all'interno delle professioni educative. Per creare una narrazione digitale del sé efficace, soprattutto in ambito educativo³, è importante essere specifici, condividendo dettagli connessi a esperienze e competenze reali, condividendo il proprio vissuto e la propria personalità in modo tangibile, concreto e ragionato.

¹ Loretta Fabbri, *La competenza riflessiva*, in *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, a cura di Loredana Perla e Maria Grazia Riva, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 230-245.

² Maura Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, «Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali», vol. 3 (2005), n. 3.

³ Alessio Surian, Daniela Frison e Davide Lago, *Autobiografia ragionata e valorizzazione delle competenze in ambito professionale*, «MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 6 (2016), n. 1, pp. 380-387.

2. Identità professionale e dimensione narrativa

Definire e comprendere gli elementi qualificanti e le caratteristiche identitarie delle figure professionali dell'educatore e del pedagogo, stanti le innumerevoli variabili e le flessibili configurazioni che nei diversi contesti solitamente instabili e inevitabilmente in evoluzione queste devono assumere, è un compito complesso su cui la ricerca educativa è impegnata da tempo. A tal proposito, numerosi autori in letteratura hanno definito nel corso degli anni sempre più chiaramente tali profili professionali⁴. Trattandosi di figure lavorative "liquide"⁵, diventa complesso e complicato avanzare la pretesa di definire in modo preciso e assoluto l'identità di tali esperti. Le professioni dell'ambito pedagogico mutano costantemente e progressivamente alla luce del *background* socio-culturale, dei propri interessi, di ogni specifica esperienza, e delle proprie prospettive future. Tuttavia, la forte correlazione che lega queste figure e la loro epistemologia professionale spesso conducono all'incapacità di individuare e descrivere le competenze che portano all'operato lavorativo⁶. La figura educativa si distingue per la specificità educativo-didattica del suo ruolo nel prendersi cura⁷, che si traduce in processi personalizzati di crescita, apprendimento e inclusione⁸ sociale, considerando la complessità e unicità di ciascun individuo⁹. In questo conteso, il ruolo della riflessione, non solo legata all'agire, ma anche connessa all'identità professionale che sottostà all'azione, risulta decisivo. In una simile cornice, la narrazione può offrire alla persona un'opportunità di analisi necessaria all'individuazione della propria natura personale e lavorativa, in particolar modo attraverso una prospettiva autobiografica tesa a migliorare la relazione tra conoscente e conoscenza¹⁰. In un'epoca digitale come quella odierna, oltre alle occasioni di riflessione che possono originarsi dal confronto *face to face*, rappresentano importanti opportunità anche le generative dinamiche emergenti dalle interazioni in rete¹¹. Le comunità online, formali o informali, i social network e i diversi ambienti a supporto della riflessività e dello sviluppo professionale rappresentano, infatti, nuovi e interessanti *atelier* per lo studio e il lavoro sull'autenticità, sfruttando il *digital*

⁴ Vanna Iori, *Identità professionale dell'educatore e del pedagogo: riferimenti normativi*, «Civitas educationis: education, politics and culture», vol. 4 (2015), n. 1, pp. 51-66. <http://digital.casalini.it/5021180>; Alessandra Romano, *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», vol. 12 (2017), n. 2, pp. 293-313.

⁵ Patrizia Gaspari, *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la legge Iori*, Roma, Anicia, 2020 (1. ed).

⁶ Donald A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 2010.

⁷ Luigina Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.

⁸ Pasquale Moliterni, *Formare i professionisti dell'educazione inclusiva*, «Pedagogia oggi», vol. 15 (2017), n. 2, pp. 249-262.

⁹ Patrizia Gaspari, *Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 6 (2018), n. 2, pp. 27-41.

¹⁰ Malcolm S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia: il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano, Cortina, 1996.

¹¹ Patricia M. Wallace, *La psicologia di Internet*, Milano, Cortina, 2000.

*storytelling*¹². In questo quadro, che vede centrale il ruolo della riflessione individuale e collettiva, viene così rafforzandosi il senso di comunità all'interno di un gruppo di rete caratterizzato da una comunicazione mediata dalla tecnologia¹³. L'immagine lavorativa è strettamente connessa alla narrazione del sé ed è il risultato di un processo articolato che coinvolge le percezioni di sé, le esperienze personali e la comunicazione con gli altri. Gli individui costruiscono un'identità professionale attraverso la comunicazione delle loro competenze, esperienze, valori e obiettivi professionali. Tale concetto si identifica come un costrutto complesso e in continua evoluzione che riflette la percezione di sé stessi nel ruolo di professionista. Essa è influenzata da una serie di fattori, tra cui l'educazione, l'istruzione, le esperienze di lavoro, i valori personali, le aspettative sociali e, non ultime, l'interazione con l'altro da sé¹⁴. L'identità relativa alla professione non è una realtà statica, quanto piuttosto un processo dinamico che si plasma e sviluppa durante l'evolversi del percorso svolto. Nell'ambiente digitale, tale costruzione può avvenire attraverso la condivisione di successi o insuccessi professionali, progetti rilevanti e narrazioni personali che riflettono il percorso lavorativo. Le modalità di comunicazione e la costruzione dell'identità professionale sono state trasformate in modo significativo, in gran parte a causa della disponibilità di strumenti digitali che consentono la narrazione del sé in modo rapido e ampio. Tale modalità narrativa è il processo attraverso il quale gli individui costruiscono e condividono storie personali che definiscono chi sono, le loro esperienze e le loro aspirazioni. Internamente all'ambiente digitale, la narrazione del sé può essere facilitata dai social media, dai blog, dalle piattaforme di condivisione video e da altri, innumerevoli, mezzi di comunicazione online, dove è possibile creare una rappresentazione curata di sé stessi, sia personalmente che professionalmente. È evidente come l'avvento delle tecnologie digitali abbia, quindi, rivoluzionato la comunicazione e la connessione umana, influenzando profondamente anche il modo in cui i singoli e le aziende costruiscono e comunicano. L'identità professionale è la rappresentazione dell'individuo in qualità di professionista o azienda: competenze, esperienze, valori e obiettivi. Riferendosi alla narrazione digitale si intende il processo attraverso il quale si possono raccontare storie, anche tramite l'ausilio di mezzi digitali, come siti web personali, blog, social media, video, podcast e altri strumenti online. Come si è detto in precedenza, si possono creare siti web personali o blog per condividere le proprie esperienze e competenze, mentre le aziende possono utilizzare i social media per comunicare la loro cultura aziendale e i valori. Ed è proprio questa narrazione che contribuisce a definire come gli altri percepiranno, ricevendo l'informazione, un professionista. Esplorare l'identità

¹² Laura Occhini, Nicolina Bosco e Alessandra Romano, *Digital Storytelling. Apprendere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative*, «STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative», vol. 22 (2021), n. 2, pp. 28-38.

¹³ Giovanni Bonaiuti, *Le tecnologie educative: criteri per una scelta basata su evidenze*, Roma, Carocci, 2017.

¹⁴ Emiliana Mangone e Giuseppe Masullo, *L'altro da sé: ri-comporre le differenze*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

professionale promuove un agire riflessivo¹⁵ e critico su scopi, valori e obiettivi dell'educazione. Inoltre, non si tratta di un dato acquisito una volta per tutte, ma un processo dinamico che si costruisce nel tempo e attraverso l'interazione con il contesto lavorativo, sociale e personale. Il suo sviluppo è, pertanto, un processo complesso e richiede un impegno costante in cui la postura interrogativo-riflessiva non potrà mai esser assente. Il lavoro educativo ha inevitabilmente una natura mutevole in un'epoca di rapida trasformazione sociale e culturale, opera in contesti diversificati e risponde a bisogni educativi sempre nuovi. Il "senso di comunità"¹⁶ è un elemento fondamentale poiché offre un contesto in cui gli individui possono mettere in discussione le proprie convinzioni, esplorare nuove prospettive e sviluppare una comprensione più profonda di sé stessi e del mondo che li circonda. Facilitando la trasformazione delle prospettive e delle identità professionali attraverso l'interazione e la collaborazione con l'altro. La riflessività incoraggia l'apprendimento critico: si impara a esaminare criticamente le informazioni, a valutare le fonti e a sviluppare ragionamento analitico. Da qui, ne conseguono dei benefici sull'agire educativo: promuove la crescita e il cambiamento, consentendo di riconsiderare le proprie prospettive, modificare convinzioni e adottare nuovi comportamenti e atteggiamenti che contribuiscono allo sviluppo professionale. La riflessività è una chiave per un apprendimento e un insegnamento più efficaci e significativi. La narrazione è il primo strumento interpretativo¹⁷ e di acquisizione di conoscenza utilizzato dall'essere umano nella sua esperienza di vita. Attraverso la scrittura autobiografica¹⁸, l'essere umano attribuisce significato alle proprie esperienze e stabilisce quadri interpretativi per eventi, azioni e situazioni, costruendo forme di conoscenza che guidano l'azione. Si identifica quindi come un veicolo per lo sviluppo del pensiero critico e della capacità di *problem solving*. Perciò, risulta estremamente utile analizzare i segmenti, le unità narrative, in cui un'esperienza significativa è raccontata dettagliatamente. Le unità narrative sono importanti in quanto consentono agli studiosi di scomporre una storia di vita complessa in parti più gestibili e comprensibili, facilitando l'analisi delle esperienze e dei significati all'interno di ciascuna unità narrativa.

3. Dinamiche di autenticità ed etica della comunicazione

Nell'ambito del contesto digitale contemporaneo, si delineano numerose opportunità per la costruzione e la presentazione di narrazioni dell'individuo. Tuttavia, è importante rilevare che questa cornice conduce anche a sfide intrinseche, le quali ruotano attorno all'idea di autenticità e al mantenimento dell'immagine di sé. Con frequenza, gli individui si trovano in una

¹⁵ Loretta Fabbri, *L'agire riflessivo*, in *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti dell'educazione*, a cura di Franco Bochicchio e Pier Cesare Rivoltella, Brescia, Morcelliana, 2017, pp. 147-162.

¹⁶ Jack Mezirow, *Learning to think like an adult. Core Concepts of Transformation Theory*, in *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, a cura di Jack Mezirow et al., San Francisco, Jossey-Bass, 2000, pp. 3-33.

¹⁷ Jerome Bruner, *The narrative construction of reality*, «Critical inquiry», vol. 18 (1991), n. 1, pp. 1-21.

¹⁸ Loretta Fabbri, *Scrittura autobiografica e sviluppo del pensiero professionale*, in *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, a cura di Duccio Demetrio e Elisabetta Biffi, Milano, UNICOPLI, 2007, pp. 46-60; Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia: il percorso di un educatore tra esperienza e idee*.

posizione in cui sono portati a rifinire e ottimizzare la loro presenza su piattaforme digitali, comportando la creazione di un divario sostanziale tra la rappresentazione che forniscono online e la loro realtà autentica. Questo fenomeno di dissonanza tra identità digitale e reale può, a sua volta, avere ripercussioni notevoli sulla percezione che gli altri hanno dell'autenticità, in particolare nell'ambito professionale. Pertanto, sorge la necessità di sottolineare l'importanza intrinseca di instaurare un'etica della comunicazione opportuna e coerente nell'ambiente digitale. Tale deontologia implica l'adozione di principi cardine quali: la trasparenza, che consiste nella chiara esposizione dei propri scopi e delle proprie intenzioni; l'onestà, la quale richiede; la veridicità nell'esposizione di sé e delle proprie qualifiche; e il rispetto per la privacy, che preserva l'integrità delle informazioni personali degli individui. È cruciale comprendere che tali precetti costituiscono un fondamento essenziale per garantire una comunicazione veritiere, legittima e responsabile nell'ambiente digitale, riducendo al minimo il rischio di dissonanza tra identità online e offline. Gli individui, pertanto, devono essere consapevoli delle ampie implicazioni della narrazione del sé che promuovono online, nonché delle potenziali conseguenze delle informazioni che condividono. Questo comprensivo quadro etico costituisce un pilastro fondamentale per una costruzione positiva e duratura dell'identità digitale e, di conseguenza, per la preservazione della propria integrità e credibilità lavorativa.

4. Strumenti e Piattaforme per la Narrazione Digitale

Nel panorama finora illustrato risulta indispensabile e necessario fare un importante riferimento agli strumenti per la narrazione, fondamentali per la creazione e la condivisione di storie coinvolgenti. Queste potenti risorse permettono di esprimere, seppur in modalità differenti, la propria identità, condividere esperienze e connettersi con il pubblico in modi unici. Grazie alla diversità di media disponibili, dalla scrittura alle immagini, dai video alle presentazioni interattive, la narrazione digitale¹⁹ offre un ampio spettro di possibilità creative, in grado di condurre e orientare la capacità di comunicare, ispirare e costruire connessioni significative in un mondo sempre più digitalizzato. È importante specificare quanto la divisione che seguirà nei contributi risulti avere confini estremamente labili, utili solo allo scopo di delineare funzioni e funzionalità di strumenti, dispositivi e piattaforme riportate a scopo esemplificativo.

4.1 I social media

I social media²⁰ offrono un'ampia piattaforma per la narrazione digitale. Gli utenti possono condividere aggiornamenti professionali, connettersi con colleghi e pubblicare contenuti che

¹⁹ Daniela Gulisano, *Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa*, «Formazione & Insegnamento», vol. XVI (2018), n. 1, pp. 271-277.

²⁰ Jae-Eun Oh, Yuet Kai Chan e Kyulee Viviane Kim, *Social Media and E-Portfolios: Impacting Design Students' Motivation Through Project-Based Learning*, «IAFOR Journal of Education: Undergraduate Education», vol. 8 (2020), n. 3, pp. 41-58; Tihana Babić, Gordana Vilović e Ljubica Bakić Tomić, *The usage of social media for higher education purposes*,

riflettono il proprio sé professionale. Piattaforme come *Twitter*, utilizzate per discussioni accademiche e condivisione di articoli di ricerca, o *LinkedIn*, che favorisce il *networking* tra professionisti e accademici, dimostrano come questi possano facilitare la diffusione della conoscenza e l'interazione tra pari. Tuttavia, è importante considerare anche piattaforme emergenti, come *Academia.edu* o *ResearchGate*, dedicate in modo specifico alla condivisione di articoli e ricerche. La loro influenza sulla comunicazione scientifica e la formazione accademica rappresenta un'area di studio in continua espansione, con implicazioni significative per la disseminazione delle informazioni e la collaborazione interdisciplinare.

4.2 Il blog

L'attività di blogging rappresenta un fenomeno di rilevanza crescente, esistente ormai da diversi decenni e ormai divenuto uno dei mezzi più popolari per la narrazione digitale, in cui si possono scrivere articoli su argomenti professionali, condividere le proprie esperienze e costruire una base di lettori interessati circa uno specifico tema. Questo consente di dimostrare competenza e passione per il proprio campo, condividendo regolarmente ricerche, opinioni e riflessioni su temi specifici, ampliando la diffusione della conoscenza oltre le pubblicazioni tradizionali. Tale pratica offre un'opportunità per il dialogo interdisciplinare e la partecipazione di un pubblico ampio e diversificato. Tuttavia, è importante sottolineare la necessità di una gestione attenta della qualità e dell'attendibilità delle informazioni condivise, nonché l'importanza di considerare il tempo e le risorse necessari per mantenere un blog accademico di successo. Scegliere di inserire questo strumento in ambito educativo può rappresentare una risorsa²¹ per un maggiore coinvolgimento degli studenti, favorirne la riflessione critica e promuovere l'apprendimento collaborativo.

4.3 L'e-portfolio

Il concetto di "portfolio" ha radici storiche²² nelle discipline artistiche come pittura, architettura, moda e design, utilizzato per raccogliere e presentare le opere rappresentative dell'identità artistica del professionista. A seguito di un processo evolutivo, tale dispositivo assume un ruolo maggiormente significativo in campo educativo, perché capace di promuovere l'auto-riflessione, la valutazione e l'apprendimento collaborativo (Figura 1). La sua versione digitale,

in *INFuture2019: Knowledge in the Digital Age*, a cura di Petra Bago et al., Zagreb, FF press, 2020, pp. 206-214. <https://doi.org/10.17234/infuture.2019.25>.

²¹ Fabio Colombo e Lucia Soncin, *Il blog a scuola tra responsabilità educativa, learning by doing e metacognizione*, «Media Education», vol. (2015) 6, n. 1, pp. 111-128; Filippo Bruni, *Tra formale e informale: il blog come mediatore*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 10 (2013), n. 67, pp. 12-19. <https://doi.org/10.13128/formare-12511>; Monica Banzato, *Blog e didattica. Dal web publishing alla comunità di blog per la classe in rete*, «TD-Tecnologie Didattiche», vol. 14 (2006), n. 2, pp. 23-31.

²² Orna Farrell, *From Portafoglio to Eportfolio: The Evolution of Portfolio in Higher Education*, «Journal of Interactive Media in Education», vol. 2020 (2020), n. 1, art. 19, pp. 1-14. <https://doi.org/10.5334/jime.574>.

inoltre, permette di raccogliere, organizzare e presentare lavori utilizzando strumenti digitali come blog, siti web e social media, facilitando la condivisione attraverso reti online²³. L'aggiunta di elementi interattivi come video, audio e collegamenti ipertestuali arricchisce la rappresentazione delle competenze individuali. Questo passaggio dal portfolio cartaceo a quello digitale sottolinea l'importanza, già precedentemente riportata, della digitalizzazione nella riflessione e nella condivisione delle competenze personali e professionali. L'utilizzo dell'e-portfolio può essere considerato un'innovazione didattica²⁴, offrendo un approccio di studio alternativo rispetto alle tradizionali lezioni frontali, risultando particolarmente vantaggiosa per coloro che potrebbero non trarre beneficio dalle modalità di insegnamento convenzionali. Inoltre, è cruciale evidenziare il ruolo essenziale del formatore nel facilitare il processo riflessivo, in generale attraverso qualsiasi tecnologia d'apprendimento²⁵, sottolineando l'importanza di un adeguato supporto da parte dei docenti e delle figure educative nell'integrazione di tali risorse²⁶.



Figura 6. Esempio di utilizzo e compilazione di un e-portfolio (Mahara).

²³ Pier Giuseppe Rossi e Lorella Giannandrea, *Che cos'è l'e-portfolio*, Roma, Carocci, 2006.

²⁴ Concetta La Rocca e Rosa Capobianco, *ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti*, «CQIA. Formazione, Lavoro, Persona», vol. 9 (2019), n. 26, pp. 138-152.

²⁵ Hawazen Alharbi, *The Impact and Challenges of the Implementation of a High-Impact ePortfolio Practice on Graduate Students' Learning Experiences*, «International Journal of Learning, Teaching and Educational Research», vol. 22 (2023), n. 10, pp. 231-246. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.10.13>.

²⁶ Bret Eynon e Laura M. Gambino, *High-impact ePortfolio practice: A catalyst for student, faculty, and institutional learning*, New York, Routledge, 2023 (1. ed. 2017).

4.4 Video e Podcast

L'ascesa dei video e dei podcast²⁷ nell'ambiente digitale ha radicalmente trasformato il modo in cui si comunicano e si condividono le proprie storie e il proprio sfondo lavorativo. Questi formati, infatti, offrono un trampolino in cui le voci individuali possono emergere in modo più tangibile e coinvolgente rispetto al solo testo scritto. La capacità di combinare elementi visivi e sonori permette di creare un'esperienza più ricca per il pubblico, rendendo la comunicazione emotivamente coinvolgente. Nel contesto specifico dell'identità professionale, i video e i podcast forniscono un'opportunità straordinaria per presentare in modo autentico chi si è, cosa si fa e in cosa si crede: una autenticità preziosa nel mondo odierno, in cui la trasparenza e la connessione umana sono sempre più apprezzate. Si possono utilizzare questi formati per condividere esperienze di vita, successi, sfide e passioni, creando connessioni significative con il pubblico. Tuttavia, da questa potente forma di comunicazione derivano anche responsabilità. Si deve, infatti, essere consapevoli dell'etica e della gestione della privacy nell'utilizzo di certi strumenti, a partire dalla creazione stessa di contenuti. Inoltre, la continua evoluzione delle tecnologie e delle tendenze digitali richiede una costante adattabilità per rimanere rilevanti e incisivi nell'uso di questi mezzi. In sintesi, i video e i podcast rappresentano una tappa significativa nell'evoluzione della comunicazione digitale e sono diventati un veicolo chiave per esprimersi in un modo che sia coinvolgente, autentico e significativo²⁸ per il pubblico odierno.

4.5 Curriculum e piattaforme professionali

La creazione di un curriculum vitae chiaro ed efficace è un passo cruciale per studenti e studentesse che si accingono ad affacciarsi al mondo del lavoro. Nonostante spesso si pensi e si faccia l'opposto, un curriculum dovrebbe includere poche informazioni personali, un sommario delle qualifiche, l'esperienza lavorativa passata, l'istruzione, le abilità informatico-digitali, eventuali certificazioni che attestino competenze specifiche e i riferimenti di contatto. Diverso è il curriculum detto accademico, in cui è necessaria la presenza dettagliata delle esperienze istituzionali e della produzione scientifica. Un CV correttamente strutturato è chiaramente formattato e facile da leggere. È importante includere dettagli chiari e concisi, evitando informazioni superflue. Inoltre, un buon CV deve essere veritiero e accurato, in quanto rappresenta uno strumento prezioso per catturare l'attenzione dei datori di lavoro e garantire opportunità future. A tal proposito, è fondamentale personalizzarlo per il lavoro desiderato, evidenziando le competenze rilevanti e i risultati ottenuti, in modo anche da adattarsi alle esigenze del lavoro ricercato e mantenendo un formato pulito, aumentando notevolmente le probabilità di successo nella ricerca di un impiego nel settore desiderato.

²⁷ Giovanni Moretti e Arianna Morini, *L'utilizzo del podcasting nella didattica universitaria*, «ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies», (2020), n. 21, pp. 233-254. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-021-more>.

²⁸ Catherine McLoughlin, Mark Lee e Anthony Chan, *Using Student Generated Podcasts to Foster Reflection and Metacognition*, «Australian Educational Computing», vol. 21 (2006), n. 2, pp. 34-40.

Accanto alla stesura del curriculum vitae, l'uso delle piattaforme professionali è diventato fondamentale nel mondo del lavoro odierno. Queste, infatti, offrono un ambiente online dedicato alla creazione di reti professionali, alla ricerca di opportunità di lavoro e al perfezionamento delle competenze. *LinkedIn*, ad esempio, permette agli utenti di creare un profilo dettagliato che funge da estensione del curriculum vitae online, evidenziando le esperienze lavorative, le competenze e le relazioni professionali. Gli utenti possono connettersi con colleghi e potenziali datori di lavoro, rimanendo al passo con le ultime notizie legate ai vari settori specifici. Inoltre, tale piattaforma offre un'ampia gamma di risorse, come corsi di formazione, gruppi di discussione e pubblicazioni, che consentono ai fruitori di continuare a sviluppare le proprie competenze e rimanere aggiornati circa il mondo del lavoro. In questo modo, tali supporti svolgono un ruolo decisivo nel facilitare la connettività.

5. Conclusioni

È evidente quanto, nel panorama contemporaneo, l'interconnessione di rete abbia influenzato e rivoluzionato la capacità delle persone di raccontare storie personali e costruire ed esprimere una identificazione professionale in modi senza precedenti. Questa trasformazione ha aperto le porte a nuove possibilità di comunicazione e condivisione attraverso una moltitudine di piattaforme digitali. Tuttavia, dalla crescente presenza online e dalla facilità con cui possiamo curare l'immagine personale emergono sfide importanti. Una di queste è l'autenticità della rappresentazione della propria singolarità e dei propri valori professionali, che nell'universo virtuale rischia di venire meno. La narrazione digitale deve rispondere a principi etici di veridicità in modo da garantire relazioni e connessioni basate sulla fiducia. Pertanto, è importante sviluppare una consapevolezza critica dell'impatto della comunicazione mediatica, avendo contezza delle conseguenze che le azioni applicate online potrebbero avere, sia in termini di reputazione e sia di etica. Inoltre, la sua costruzione attraverso l'interazione delle tecnologie per la comunicazione richiede un equilibrio attento tra la condivisione autentica delle esperienze e il rispetto della privacy²⁹. È essenziale, a tal proposito, stabilire limiti chiari e proteggere le informazioni personali quando necessario.

Risulta chiaro, quindi, che il ruolo della narrazione digitale nella costruzione dell'identità professionale si identifica come un tema complesso e in continua evoluzione, che richiede una riflessione costante, una consapevolezza critica e un approccio etico da parte di tutti gli individui e i professionisti. Se gestita con cura e responsabilità, infatti, la *digital storytelling* può rappresentare un'opportunità straordinaria per definire e promuovere una solida immagine in un mondo interconnesso sempre più influente, diventando così un veicolo essenziale per esprimere competenze, passioni e valori, ma che, al contempo, richiede una gestione attenta e volta a preservare l'integrità individuale nel cyber ambiente in continua evoluzione.

²⁹ Alberto Fornasari, *Social Privacy. Informare, comunicare, educare ai tempi del web 3.0*, «Mondo Digitale», vol. XVI (2017), n. 71, pp. 1-12.

Riferimenti bibliografici

- Alharbi, Hawazen, *The Impact and Challenges of the Implementation of a High-Impact ePortfolio Practice on Graduate Students' Learning Experiences*, «International Journal of Learning, Teaching and Educational Research», vol. 22 (2023), n. 10, pp. 231-246. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.10.13>.
- Babić, Tihana, Gordana Vilović e Ljubica Bakić Tomić, *The usage of social media for higher education purposes*, in *INFuture2019: Knowledge in the Digital Age*, a cura di Petra Bago et al., Zagreb, FF press, 2020, pp. 206-214. <https://doi.org/10.17234/infuture.2019.25>.
- Banzato, Monica, *Blog e didattica. Dal web publishing alla comunità di blog per la classe in rete*, «TD-Tecnologie Didattiche», vol. 14 (2006), n. 2, pp. 23-31.
- Bonaiuti, Giovanni, *Le tecnologie educative: criteri per una scelta basata su evidenze*, Roma, Carocci, 2017.
- Bruner, Jerome, *The narrative construction of reality*, «Critical inquiry», vol. 18 (1991), n. 1, pp. 1-21.
- Bruni, Filippo, *Tra formale e informale: il blog come mediatore*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 10 (2013), n. 67, pp. 12-19. <https://doi.org/10.13128/formare-12511>
- Colombo, Fabio e Lucia Soncin, *Il blog a scuola tra responsabilità educativa, learning by doing e metacognizione*, «Media Education», vol. (2015) 6, n. 1, pp. 111-128.
- Eynon, Bret e Laura M. Gambino, *High-impact ePortfolio practice: A catalyst for student, faculty, and institutional learning*, New York, Routledge, 2023 (1. ed. 2017).
- Fabbri, Loretta, *Scrittura autobiografica e sviluppo del pensiero professionale*, in *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, a cura di Duccio Demetrio e Elisabetta Biffi, Milano, UNICOPLI, 2007, pp. 46-60.
- Fabbri, Loretta, *La competenza riflessiva*, in *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, a cura di Loredana Perla e Maria Grazia Riva, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 230-245.
- Fabbri, Loretta, *L'agire riflessivo*, in *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti dell'educazione*, a cura di Franco Bochicchio e Pier Cesare Rivoltella, Brescia, Morcelliana, 2017, pp. 147-162.
- Farrell, Orna, *From Portafoglio to Eportfolio: The Evolution of Portfolio in Higher Education*, «Journal of Interactive Media in Education», vol. 2020 (2020), n. 1, art. 19, pp. 1-14. <https://doi.org/10.5334/jime.574>.
- Fornasari, Alberto, *Social Privacy. Informare, comunicare, educare ai tempi del web 3.0*, «Mondo Digitale», vol. XVI (2017), n. 71, pp. 1-12.
- Gaspari, Patrizia, *Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 6 (2018), n. 2, pp. 27-41.
- Gaspari, Patrizia, *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la legge Iori*, Roma, Anicia, 2020 (1. ed.).

- Gulisano, Daniela, *Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa*, «Formazione & Insegnamento», vol. XVI (2018), n. 1, pp. 271-277.
- Iori, Vanna, *Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi*, «Civitas educationis: education, politics and culture», vol. 4 (2015), n. 1, pp. 51-66. <http://digital.casalini.it/5021180>
- Knowles, Malcolm S., *La formazione degli adulti come autobiografia: il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano, Cortina, 1996.
- La Rocca, Concetta e Rosa Capobianco, *ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti*, «CQIA. Formazione, Lavoro, Persona», vol. 9 (2019), n. 26, pp. 138-152.
- Mangone, Emiliana e Giuseppe Masullo, *L'altro da sé: ri-comporre le differenze*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- McLoughlin, Catherine, Mark Lee e Anthony Chan, *Using Student Generated Podcasts to Foster Reflection and Metacognition*, «Australian Educational Computing», vol. 21 (2006), n. 2, pp. 34-40.
- Mezirow, Jack, *Learning to think like an adult. Core Concepts of Transformation Theory*, in *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, a cura di Jack Mezirow et al., San Francisco, Jossey-Bass, 2000, pp. 3-33.
- Moliterni, Pasquale, *Formare i professionisti dell'educazione inclusiva*, «Pedagogia oggi», vol. 15 (2017), n. 2, pp. 249-262.
- Moretti, Giovanni e Arianna Morini, *L'utilizzo del podcasting nella didattica universitaria*, «ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies», (2020), n. 21, pp. 233-254. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-021-more>.
- Mortari, Luigina, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.
- Occhini, Laura, Nicolina Bosco e Alessandra Romano, *Digital Storytelling. Apprendere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative*, «STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative», vol. 22 (2021), n. 2, pp. 28-38.
- Oh, Jae-Eun, Yuet Kai Chan e Kyulee Viviane Kim, *Social Media and E-Portfolios: Impacting Design Students' Motivation Through Project-Based Learning*, «IAFOR Journal of Education: Undergraduate Education», vol. 8 (2020), n. 3, pp. 41-58.
- Romano, Alessandra, *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», vol. 12 (2017), n. 2, pp. 293-313.
- Rossi, Pier Giuseppe e Lorella Giannandrea, *Che cos'è l'e-portfolio*, Roma, Carocci, 2006.
- Schön, Donald A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 2010.
- Striano, Maura, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, «Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali», vol. 3 (2005), n. 3.

Comunicazione e costruzione dell'identità professionale

Surian, Alessio, Daniela Frison e Davide Lago, *Autobiografia ragionata e valorizzazione delle competenze in ambito professionale*, «MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 6 (2016), n. 1, pp. 380-387.

Wallace, Patricia M., *La psicologia di Internet*, Milano, Cortina, 2000.

Riconoscimento dell'identità tra Patti educativi di Comunità e *Child Guarantee*

di Laura Pinna

1. Identità adulta e Identità bambina in bilico tra il sé e il Noi

L'identità adulta, qui intesa come possibilità di cura del sé e non come individualismo da cui rifuggire¹ è pratica di relazione nel confronto con gli altri nell'inevitabile incontro con il mondo dell'infanzia, con le identità bambine in divenire; queste ultime intese come soggettività e autentica possibilità di affermazione in un contesto reale, in un'accezione attiva e responsabile della propria partecipazione alle molteplici costruzioni socio-culturali².

In questo incontro, tra adulti e bambini/bambine, ragazzi/ragazze, si sviluppa e svolge quello stato di INSIEME comunemente indicato come il NOI. Un incontro non sempre facile e scontato, troppo spesso guidato da una visione adultocentrica dell'infanzia che pone i più piccoli in una condizione di sudditanza rispetto al pensiero adulto; adultizzazione dell'infanzia e infantilizzazione degli adulti sono due dinamiche centripete che tendono simultaneamente a produrre quella scomparsa dell'infanzia descritta da Postman³. Si avverte la necessità di stabilire un equilibrio tra identità capace di riconoscere la necessità e la possibilità di spezzare il filo della tradizione; una rottura che va cercata, non nella cesura storica, ma nel rinnovare ogni momento dell'esistenza nel suo atto di venire-al-mondo – il nascere – che implica, per sua natura, l'imprevedibile⁴. Per questa ragione, nel corso della storia, soprattutto in Europa, si è soprasseduto al concetto di imprevedibilità del nuovo nato/nuova nata, quasi ignorandolo nella

¹ Michel Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al College de France 1981-1982*, Milano, Feltrinelli, 2016.

² Piero Bertolini, *Infanzia tra scuola e società: spunti per una discussione sui Nuovi orientamenti*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993.

³ Neil Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, A. Armando, 1999.

⁴ Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2011.

convinzione che creare nuove condizioni politiche ed economiche implicasse solo il dovere di incominciare dai bambini e non il riconoscimento del diritto dei nuovi nati a essere parte mutevole e trasformativa del presente. Tale costrutto, economico-sociale, non sembra infatti prendere in considerazione un dato di realtà: che i più piccoli tra gli esseri umani sono portatori di idee che sviluppano nel corso dei primi sette anni di vita, attribuendo a tutti gli altri esseri (animati e non) quello che pensano e provano, che c'è nei bambini, un'assenza di differenziazione tra la loro realtà e quella al di fuori di essi. Ieri – e forse ancora oggi – il costrutto “partiamo dai bambini”, è stato appannaggio di movimenti, ideali e ideologie, tecnologie spesso di stampo tirannico e opportunistico, che, appena assunto il potere toglievano, allontanavano i figli ai genitori – oggi diremo dai *caregivers* – per indottrinarli e condizionarli.

In questa direzione e logica di pensiero si sono mosse, consapevolmente o inconsapevolmente, le storiche politiche nazionali, quali ad esempio: l'istituzione dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia degli anni '20-'30. Certamente un'opera meritoria di prevenzione delle malattie e per un primo e importante sostegno alla maternità, ma non certo perché orientata alla cura educativa, all'attenzione psicologica e affettiva dei più piccoli, bensì luoghi di assemblamento istituzionalizzato, di custodia e di politica familiare volta non già allo sviluppo dell'identità infantile, quanto allo sviluppo economico dell'identità adulta, delle lavoratrici mamme, o meglio, della società industriale urbana e di un mercato in espansione. Un caso non tanto lontano e diverso da alcune contemporanee condizioni dell'infanzia nel mondo.

La storia dell'infanzia ci restituisce una chiara idea di questo incontro tra identità – adulta e bambina – ponendo in chiaro una convinzione pregiudiziale dell'essere umano: che le nuove generazioni debbano crescere in un mondo vecchio. Se questa è stata (oppure è ancora) la direzione di senso, preparare una generazione nuova per un mondo nuovo, indica (o potrebbe indicare) solo il desiderio di strappare dalle mani dei nuovi arrivati l'occasione di farsi un proprio nuovo mondo⁵. Ai fini della presente trattazione, si sottolinea quanto la riflessione della Arendt sui concetti inerenti alla crisi dell'istruzione, confermi il misconoscimento di un mondo che esiste in virtù della collettività in quanto molteplici esseri, e non l'Uomo o il Soggetto, lo condividono da diverse prospettive. La studiosa pone in luce due importanti elementi di interesse: che il bambino è nuovo in un mondo che gli è estraneo e in tal senso è in corso di formazione; che il bambino è un uomo nuovo e al contempo un uomo in divenire. È un invito chiaro alla comprensione e all'accoglienza di una prospettiva dialogica, in cui l'agire INSIEME con i bambini sia sempre discorsivo, capace di elaborare risoluzioni sulle questioni comuni attraverso attività che siano soprattutto colloquiali: dibattere, discutere, commentare, riferire, persuadere... un agire individuale ma anche collettivo nel tempo diacronico di una pluralità di esistenze.

Un incontro che può trovare risposte in una identità adulta, caratterizzata dal necessario principio dell'alterità che può ispirare e restituire significato alla soggettività; principio che

⁵ Arendt, *Tra passato e futuro*.

costituisce, come affermato da Lévinas, il farsi soggetto per l'altro uomo nel sentimento di responsabilità verso di lui, è così che l'individuo ritrova la sua identità⁶. Un'identità adulta che, dagli anni '80 dello scorso millennio a oggi, si sviluppa orientata da/verso quattro scopi di base: la facilitazione del cambiamento; la partecipazione alla vita dello Stato e la diffusione dei valori di democrazia; la promozione e l'innalzamento della produttività economica e dell'imprenditoria; il miglioramento di ogni forma di sviluppo personale. Un'adulità occupata, ma anche spesso dis-occupata, verso un cambiamento che richiede sempre nuove relazioni feconde e nuovi posizionamenti rispetto all'idea di infanzia, quel costruito moderno che, per usare le parole della Arendt⁷, rappresenta un uomo nuovo, un uomo in divenire. Infanzia che ancora oggi, nel terzo millennio, viene guardata comparativamente, come una età della privazione perché osservata con la norma fissa dell'uomo adulto; questo condiziona lo sguardo su ciò che il bambino/bambina non ha e non avrà finché non diventerà uomo/donna, piuttosto che su ciò che esso/a è, e sa fare nel qui e ora. Se i bambini potessero esprimersi articolatamente e sinceramente potrebbero affermare – senza alcun tentennamento – che l'immatùrità designa una forza e un'abilità positiva: il potere di crescere; essi sono magicamente attrezzati per i rapporti sociali, pochi adulti conservano tutta l'abilità sensibile e flessibile dei bambini a vibrare all'unisono con gli atteggiamenti e le azioni di chi sta loro intorno⁸.

2. Identità in movimento: la comunità educante tra famiglia, redditività, investimento, relazione

La molteplicità di fenomeni che investono i singoli e la comunità sociale dell'epoca contemporanea, rende complesso accettare i cambiamenti del sistema-famiglia che, sempre più a gran voce, segnala il bisogno di un buon funzionamento e di supporto nella cura educativa. In particolare, si rileva che la famiglia non è esente da effetti inquietanti sulla vita sociale, tra i quali: la fragilità del legame coniugale, il posto accordato ai figli e la loro educazione, la diminuzione delle nascite e la fecondazione artificiale, l'incremento dei beni materiali e il decremento dei beni morali e immateriali⁹. A questi si aggiungono le gravidanze sempre più tardive, la costituzione di nuove tipologie di famiglie, la tardiva autonomia delle generazioni più giovani.

Nel XX secolo vi è stato un graduale spostamento verso la famiglia come sistema privato, luogo in cui l'intimità emotiva e sessuale svolgono un ruolo fondamentale; gli studi pongono in evidenza gli effetti di tale privatizzazione sulla e della famiglia diventata, sempre più frequentemente, contesto di insicurezze e di esplosione di conflitti e presa di coscienza di nuove

⁶ Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma, Editori Laterza, 1997.

⁷ Arendt, *Tra passato e futuro*.

⁸ Alberto Granese, *John Dewey. Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

⁹ Angela M. Volpicella, *La famiglia di fronte alla ricerca di nuove prospettive di senso*, «Pedagogia più didattica», vol. 2 (2009).

criticità che investono anche il rapporto educativo con i figli¹⁰. Tutto questo accade nonostante l'art. 29 della Costituzione Italiana (gennaio, 1948), attribuisca alla famiglia titolarità di cittadinanza, così come la Dichiarazione universale dei Diritti dell'uomo dell'ONU¹¹ (dicembre, 1948) in cui la famiglia viene posta al centro della società – *natural and fundamental group unit of society* – in quanto tale, ha diritto di essere protetta dalla società e dallo Stato (art. 16, comma 3). Un generale consenso universale sul valore della famiglia che cresce nel corso degli anni, come dimostra la Dichiarazione di Copenaghen del 1995 sullo Sviluppo Sociale¹², in cui si conferma la famiglia come cellula fondamentale della società, insostituibile elemento di protezione per il benessere delle persone e per la coesione sociale delle comunità e dei popoli. Per tale ragione, e non solo, gli studi di pedagogia della famiglia fissano lo sguardo all'educazione come formazione; la forma concerne il processo attraverso cui l'uomo diventa uomo¹³, in tal senso la formazione è anche la costruzione intenzionale dell'identità, ci si forma e si viene formati perché gradualmente ci si trasforma.

In questa prospettiva formativa si vuole porre in evidenza il senso, il significato e il valore del concetto di Identità in movimento in un tempo di rinnovata attenzione interdisciplinare rivolta al mondo dei minori – bambini e/o adolescenti – e alla redditività di un investimento sull'infanzia così come previsto dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR 2021-2026). Negli ultimi anni è aumentata l'attenzione verso le politiche educative destinate alla fascia d'età che precede l'obbligo scolastico, quella tra 0 e 3 anni cui si rivolgono gli asili nido e in generale i servizi socio-educativi per la prima infanzia e quella tra 3 e 6 anni, prerogativa delle scuole dell'infanzia. È infatti ormai acquisito nella letteratura il loro ruolo pienamente educativo nei primi 1.000 giorni di vita del bambino in quanto determinanti per lo sviluppo del minore¹⁴. Viene sviluppandosi una maturità sociale e che ribalta la concezione di bambino *in-fans* (senza voce) e gli si attribuisce la qualifica di persona, questa nuova consapevolezza arricchisce la relazione educativa di una curvatura dialogica che sottolinea il potere liberante della relazione Io-Tu¹⁵.

Appare evidente che l'assunzione dei paradigmi sistemico e dialogale facilita la rimozione di una concezione di realtà familiare chiusa in sé stessa o come organismo contraddistinto soltanto da rapporti verticali unidirezionali, a vantaggio dell'idea di famiglia intesa come

¹⁰ Giovanna Rossi e Eugenia Scabini, *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie*, Milano, Vita e Pensiero, 2016.

¹¹ ONU, *La dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, Roma, Senato della Repubblica, 2008 (ed. or. Paris, dicembre 1948).

¹² ONU, *Report of the World Summit for Social Development*. Copenhagen, 6-12 March 1995, New York, UN, 1996.

¹³ Rita Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2002.

¹⁴ Monica Mancini, *Percorso di lettura, «Salute e benessere dei bambini: i primi 1000 giorni di vita. Rassegna bibliografica Infanzie e Adolescenza»*, (2020), n. 4, pp. 5-17.

¹⁵ Monica Amadini et al., *Itinerari di Pedagogia dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2018.

frutto di scelta intenzionale e di investimento progettuale¹⁶. Un sistema che entra in relazione, che si apre al mondo esterno in una dimensione dinamica; si tenga presente che il discorso pedagogico ha restituito alla famiglia l'immagine di un oggetto che è al tempo stesso soggetto, non solo in quanto è costituito da soggetti, ma in quanto è custode e attore della propria evoluzione¹⁷. L'evoluzione implica sempre e costantemente un movimento non solo ed esclusivamente di tipo verticale o anagrafico, ma anche e soprattutto di tipo orizzontale, un moto esistenziale in cui i bambini subiscono gli influssi degli eventi sociali e al tempo stesso li influenzano.

Si pensi alla situazione in cui i bambini conversano durante i momenti di *routine* con i propri genitori o *caregivers*, su questioni di dubbio o richieste di "perché" e/o di spiegazione; i partecipanti alla conversazione danno un apporto risolutivo ai problemi e una risposta alle domande. In tal senso i bambini non riproducono la cultura degli adulti ma trasformano le informazioni tratte dal mondo adulto per rispondere alle preoccupazioni del proprio mondo: la cultura degli adulti viene interpretata; perciò, la nuova sociologia dell'infanzia definisce questo processo: "riproduzione interpretativa"¹⁸.

In questo movimento continuo e perenne di incontri e dis-incontri tra identità bambine e identità adulte, si colloca una famiglia che sembra assumere, come affermato da V. Iori, una pluridentità¹⁹ capace di riconoscere una continuità di tipo educativo e relazionale tra il suo interno e l'esterno, appunto verso e con la comunità educante. Non possiamo eludere il fatto, parafrasando Morin, che per stare insieme, bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze, attraverso arcipelaghi di incertezze²⁰. In quanto sistema complesso di relazioni e attori, la comunità educante non è l'insieme delle agenzie educative di un territorio ma l'esito di un lavoro paziente, condiviso, lungimirante, dotato di una buona dose di immaginazione rispetto a processi, azioni di *governance* e sostenibilità. Il lavoro di costruzione della "comunità educante" registra oggi differenti velocità tra i vari attori coinvolti, oggi siamo dinnanzi a un vero e proprio movimento politico-culturale dinamico, rappresentato prevalentemente dai soggetti del terzo settore. Giuseppe Lombardo Radice alla fine degli anni '20 del secolo scorso, rispetto all'opera di comunità educante sottolinea il valore dell'istituzione scolastica, perché è soprattutto in questo luogo – di una scuola che si fa comunità, e di una comunità che si raccoglie intorno alla scuola – si formano e identità intergenerazionali. Anche se «il problema educativo della scuola – osservava l'illustre filosofo e pedagogista – [è] il problema di tutta la

¹⁶ Luigi Pati, *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014.

¹⁷ Jean-Pierre Pourtois e Desmet Huguette, *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

¹⁸ William A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2003.

¹⁹ Vanna Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della famiglia*, «Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione», vol. 3 (1999), n. 6, pp. 115-127.

²⁰ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

comunità sociale, di cui la scuola è il nucleo. La scuola si fa animosa, quasi invadente. Chi educa è lo spirito educativo comune, che si incarna e si impersona in tutti i congiurati per il bene»²¹.

Si tratta di educare verso la comunità, verso la condivisione e non verso il diventare un lupo tra i lupi!²²

3. Il tempo e i luoghi del riconoscimento identitario tra presente e futuro

Il discorso argomentato in queste pagine, si sviluppa in un tempo e in un luogo Europeo e internazionale già fortemente segnato dalla pandemia, da immutate disuguaglianze, nonché da condizioni belliche ancora presenti. Un tempo in cui appare utile interrogarsi sul tempo e i luoghi di un riconoscimento identitario intergenerazionale. Si tratta di domandarsi se sia necessario ri-pensare i bambini e l'infanzia in una prospettiva antica e nuova e nuova allo stesso tempo: la lentezza, ancora oggi, per certi versi, inedita perché come affermato da:

La fretta è il nemico dell'educazione, la prospettiva per l'educazione passa dal resistere alla fretta, dal dare il tempo, dare il tempo che i bambini si formino e si strutturino. C'è fretta, non si può perdere tempo. Tutto questo veramente, anche se è fatto in buona fede, è un pericolo per i bambini. Prendere il tempo di vedere da che lato il bambino può andare²³.

È necessario cogliere, ricercare, studiare ed esplicitare la struttura latente e profonda di ogni accadere educativo, quell'insieme, interagente e dinamico, storicamente e socialmente determinato di dimensioni materiali, di procedure, tecniche, condizioni, motivazioni, spazi, tempi, corpi, linguaggi che agisce in ogni fenomeno ed evento educativo, che l'autore definisce "cosa educante": dispositivo in azione che produce effetti educativi²⁴. Accadimenti educativi in cui l'infanzia si qualifica come tempo di vita presente, in cui essere bambini e bambine richiede una curiosa, continua ricerca per attribuire significati al mondo circostante sulla base delle proprie esperienze. I primi anni dell'infanzia non devono, quindi, essere visti solo in funzione della preparazione a un tempo futuro ma anche in funzione del tempo presente che i bambini e le bambine stanno vivendo.

In questo discorso si inseriscono i numerosi spazi e luoghi di intervento, anche legislativi, che caratterizzano l'identità bambina della contemporaneità. Si sottolinea quale elemento di

²¹ Angelo Patri, *A Schoolmaster of the Great City*, New York, Macmillan, 1917, p. 211: citato in Lorenzo Luatti, *La "comunità educante", oggi e... un secolo fa*, «insegnare. Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti», luglio 2021. <https://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/comunita-educante-secolo-fa>

²² Miguel Benasayag, *Quali competenze educative per crescere nell'incertezza della complessità?*, in *Ri-pensare ai bambini nell'incertezza della nostra epoca. Educare alla complessità*, a cura di Claudia Ciccardi, Paola Vassuri e Aldo Garbarini, Lavis (TN), Zeroseiup Edizioni, 2023, pp. 45-47.

²³ Benasayag, *Quali competenze educative per crescere nell'incertezza della complessità?*, p. 46.

²⁴ Riccardo Massa, *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Milano, UNICOPLI, 2003.

riflessione, il valore dei patti educativi di comunità così come definiti dal Decreto-Legge 14/8/2020 n. 104, che prevede accordi specifici tra le Istituzioni scolastiche e i soggetti del territorio che si occupano di educazione e di formazione quali gli enti, i musei, le associazioni di volontariato il terzo settore in generale. In essi si ritrova il tema della partecipazione attiva dei minori e dei giovani, in quanto obiettivo chiave individuato per lo sviluppo stesso dei Patti, nonché uno degli obiettivi centrali dell'Anno Europeo della Gioventù e della *Child Guarantee* (raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio, del 14 giugno 2021). Entrambi i processi sono supportati dalla Strategia generale europea sui diritti dei minori 2019-2027, all'interno della *Child Guarantee*, l'Italia è uno di quei paesi europei in cui la sperimentazione si baserà su analisi *evidence-based* e sui modelli sostenibili di servizi e interventi innovativi. Nonostante tale interesse appaia ben indirizzato verso le Persone in divenire, ancora oggi, ci poniamo la domanda se siano veramente questi i luoghi, gli spazi in cui cogliere opportunità di riconoscimento di un'Identità intesa come apertura dell'individuo a ciò che è l'altro da sé e non come perdita di sé o della propria soggettività.

Il tema dovrebbe essere affrontato e richiamato da molteplici epistemologie e prospettive interdisciplinari a partire da una domanda chiave, parafrasata dal titolo dell'albo illustrato dell'autrice illustratrice Beatrice Alemagna²⁵: *Chi è un bambino? Chi è una bambina?* Incominciare a rispondere a questa domanda significa volgersi verso la creazione di interconnessioni e scambi fecondi tra persone, enti e istituzioni; diffondere e sensibilizzare a partire da un approccio di prossimità (*outreach*); coinvolgimento degli *stakeholders*.

In Italia, nel 2022, prende corpo il PANGI - Piano di Azione Nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia. Giuste radici per chi cresce²⁶, un piano attuativo che si poggia su due importanti documenti europei: 1. la Raccomandazione europea del 14 giugno 2021, che istituisce la *Child Guarantee*, un atto ricco di proposte e di esercizi di responsabilità dell'Ue verso i diritti delle bambine, dei bambini e degli adolescenti; la 2. Strategia dell'Ue sui diritti dei minorenni del 24 marzo 2021, che afferma nella sua introduzione: i diritti dei minorenni sono diritti umani. Nasce così il quinto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023 promosso dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza che pone l'accento su tre aspetti cardine: Educazione, Equità, *Empowerment*.

- a) Educazione formale e non formale, come strumento essenziale per garantire il benessere, psicologico e fisico, e lo sviluppo, sin dalla nascita, in sinergia fra pubblico e privato.

²⁵ Beatrice Alemagna, *Che cos'è un bambino?*, Milano, TopiPittori, 2020.

²⁶ Ministero delle imprese e del made in Italy, *Piano di Azione Nazionale della Garanzia Infanzia (PANGI)*, 2022, ottobre 14. <https://www.mimit.gov.it/it/pangi>; MUR, *MUR the European Child Guarantee*, MUR, 2022, marzo 28. https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-10/PANGI_IT.pdf

- b) Equità come principio per contrastare la povertà assoluta, favorire l'inclusione sociale e garantire pari accesso alla tecnologia; come strategia per coinvolgere, sviluppare e tutelare giovani cittadini consapevoli e attivi.
- c) *Empowerment* per la gestione dei sistemi sociosanitari rispetto alle condizioni di vulnerabilità e per la programmazione e la valutazione delle politiche pubbliche di settore²⁷.

In questa sede interessa sottolineare che il PANGI si pone l'obiettivo di diffondere e sensibilizzare a partire da un approccio di prossimità (OUTREACH); ciò significa che tutti i bambini, le bambine e le loro famiglie, a partire da coloro più in difficoltà, devono essere consapevoli dei loro diritti di accesso ai servizi chiave per poterli rivendicare e poterne godere appieno. In coerenza con tale principio fondamentale, secondo un approccio ecologico alle politiche sociali, il Piano identifica tre livelli di azione: 1. sensibilizzazione e informazione sui contesti istituzionali; 2. sensibilizzazione e informazione degli attori chiave (operatori e operatrici dei servizi amministrativi, socio-sanitari territoriali, scolastici, terzo settore, ecc.). 3. sensibilizzazione, informazione e coinvolgimento dei minorenni e delle loro famiglie, a partire da coloro che sono più vulnerabili. L'obiettivo è quello di favorire l'accesso universale ai servizi abbattendo le barriere soprattutto per i target caratterizzati da maggiore vulnerabilità.

È interessante notare come in questo piano le identità adulte e le identità bambine si possano ritrovare a un tavolo comune, perché questo sia possibile il documento sottolinea quali debbano essere le azioni che caratterizzano la *governance* e le infrastrutture di sistema che si occupano di garantire l'infanzia e l'adolescenza. I seguenti passaggi segnalano l'intenzione e la volontà di stabilire una relazione significativa, di contatto e di interazione tra adulti, bambini e ragazzi.

Le azioni-obiettivo sono state articolate nelle quattro aree: 1. educazione e cura della prima infanzia, istruzione e attività scolastiche, mense; 2. salute e assistenza sanitaria; 3. contrasto alla povertà e diritto all'abitare; 4. *governance* e infrastrutture di sistema. Nel documento

si evidenzia uno sforzo di declinazione di obiettivi in una scala di breve, medio e lungo termine fino al 2030 per raggiungere, in alcuni casi il massimo di copertura e di garanzia rispetto ai servizi che devono avere accesso effettivo e gratuito, cioè educazione e cura della prima infanzia, istruzione e attività scolastiche inclusive e un pasto sano al giorno a scuola, assistenza sanitaria e gli altri individuati ad accesso effettivo, cioè nutrizione sana, alloggi adeguati²⁸.

²⁷ Presidenza del Consiglio dei ministri e Dipartimento per le politiche della famiglia, *5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Educazione, Equità, Empowerment*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2022, p. 8. https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_quintopianoazione_220725-2.pdf

²⁸ MUR, *MUR the European Child Guarantee*, p. 33.

4. Conclusioni

Alla luce di quanto presentato e argomentato, si potrebbe pensare che l'incontro generativo di quello stato di INSIEME che si esprime nel pronome personale plurale NOI, che ha costituito l'*incipit* di questo contributo, abbia finalmente trovato una sua residenza.

Fa ben sperare, infatti, il coinvolgimento delle ragazze e dei ragazzi facenti parte del gruppo sperimentale *Youth Advisory Board* (YAB) costituito nel 2021, riconosciuto organismo di consultazione nazionale sperimentato nel rispetto delle indicazioni europee al fine di attivare un meccanismo di partecipazione attiva da parte di bambine, bambini e adolescenti ai processi istituzionali collegati alla Garanzia Infanzia. Il gruppo è costituito da un campione complesso in cui i ragazzi coinvolti sono: 23 ragazze e ragazzi tra i 14 e i 21 anni, provenienti da tutta Italia, tra cui giovani con *background* migratorio, ragazze e ragazzi di seconda generazione, bambine e bambini Rom, Sinti e Caminanti, *care leavers*, ragazze e ragazzi con disabilità, volontarie e volontari impegnati a diverso titolo nelle loro comunità. Le richieste emergenti da questo inedito organismo sono indirizzate alla partecipazione attiva dei più piccoli e dei più giovani, essi/esse infatti richiedono quanto segue:

- a. Chiediamo maggiore coinvolgimento di bambine e bambini, ragazze e ragazzi nella progettazione dei servizi a noi dedicati, ma anche nel processo di valutazione. Siamo noi a vivere sulla nostra pelle i problemi di cui oggi parliamo e per questo siamo capaci di dare un riscontro sui tipi di servizi di cui abbiamo bisogno e come ci vengono forniti.
- b. Serve che possiamo esprimerci sulla qualità degli interventi attraverso strumenti semplici e interattivi: smiley digitali utili anche per i più piccoli; questionari di feedback multilingue, box di raccolta giudizi.
- c. Allo stesso modo l'informazione sui servizi per l'infanzia e l'adolescenza deve essere a misura di bambina e bambino e di adolescente sia per il linguaggio utilizzato che ella scelta dei canali in cui viene diffusa. Gli organi di consultazione scolastici, i rappresentanti di classe e di istituto, dovrebbero essere presenti anche nelle scuole secondarie di primo grado, per garantire una partecipazione più estesa e educare alla gestione responsabile e partecipata.
- d. Chiediamo infine che realtà come quella dello YAB, in cui i giovani si impegnano in prima persona e da protagonisti per migliorare la qualità della vita nel nostro Paese, vengano non solo ascoltate ma adeguatamente appoggiate e sostenute, affinché le loro indicazioni siano ritenute parte integrante della vita democratica e diano un apporto concreto per superare anche le criticità rilevate da questo sondaggio.

- e. Rispetto alla partecipazione di bambine/i, ragazze/i e giovani nell'attuazione della *Child Guarantee*, chiediamo infine la creazione di YAB locali e la predisposizione di finanziamenti adeguati²⁹.

Fanno anche ben sperare le innovazioni normative e gli sviluppi teorici delle comunità scientifiche, associative e istituzionali che in modo abbastanza sistematico propongono molteplici forme di dibattito che pongono domande e attivano nuove riflessioni e risposte su questo tema. L'istituzione del sistema integrato con la Legge 107/2015 e relativi decreti attuativi, le successive Linee pedagogiche del Sistema integrato Zerosei.

Ciò nonostante, non possiamo trascurare il fatto che il tempo presente è fortemente caratterizzato da stentati sentimenti di tenerezza e aspetti abusanti e violenti che non hanno niente a che vedere con le migrazioni ma con la capacità educante dei Popoli; infatti, la parola violenza non ha solo un significato antropologico, fisico o psicologico, ma anche e molto spesso, è il mis-conoscimento dell'Altro/Altra, della negazione dell'alterità nel rapporto Io-Tu.

Vi è violenza quando si crea dipendenza del bambino riducendo il suo spazio di vita e di decisione. Non vi è violenza se vi è il riconoscimento dell'Altro nel momento in cui è oggetto della nostra cura. Soprattutto nelle situazioni in cui ha particolare bisogno di noi e dipende dalla nostra sopravvivenza. La radice comune di questi comportamenti è che sia negato o amplificato a dismisura, lo sforzo e la fatica dell'educare. Per un adulto è sempre difficile prendersi in carico il bambino nella costruzione della relazione educativa che definisca l'incontro tra identità. Tale processo, diacronico e partecipato, va pensato con la logica di una valutazione di qualità negoziata che osserva la realtà come molteplice e costruita; la qualità è un concetto a più voci che fa emergere convinzioni, esigenze, programmi, responsabilità da parte dei diversi attori chiamati a valutare ciò che corrisponde al reale³⁰.

Tutto questo richiede una forte consapevolezza, qui intesa come la capacità di essere presenti in quello che facciamo mentre lo stiamo facendo, un dato che nasce dall'esperienza strettamente correlata alla Responsabilità, si tratta di "con-sapere", sapere insieme, in un mondo in cui prevale una norma di comportamento in cui al bambino è proposto un modo adulto di essere. Come affermato da F. Dolto:

[...] per sostenere il suo sviluppo, dobbiamo considerarlo nel suo futuro e avere fiducia nell'adulto che aspira a diventare [...] è un preadulto, è vero, ma di uno stile che ancora non esiste e che deve essere inventato, che deve trovarlo lui stesso. Il bambino che viene al mondo dovrebbe

²⁹ Ivi, p. 32.

³⁰ Anna Bondioli, *La qualità negoziata*, in *Bambini, famiglie, servizi: verso un sistema integrato 0-6*, a cura di Andrea Bobbio e Donatella Savio, Milano, Mondadori Università, 2019.

ricordarci che l'essere umano è un essere che viene da altrove e che ognuno nasce per portare qualcosa di nuovo nel proprio tempo³¹.

Per questo, ancora oggi, è necessario essere in grado, essere capaci di Ascolto delle opinioni del bambino: sancito dall'art. 12 della convenzione ONU 1989, prevede il diritto dei bambini a essere ascoltati in tutti i procedimenti che li riguardano, soprattutto in ambito legale. L'attuazione del principio comporta il dovere, per gli adulti, di ascoltare il bambino capace di discernimento e di tenerne in adeguata considerazione le opinioni.

³¹ Françoise Dolto, *La cause des enfants*, Paris, Robert Laffont, 1985, p. 294: citato in *La cause des enfants. Archives Françoise Dolto*, a cura di Georges Juttner, 2008, p. 8. https://psychaanalyse.com/pdf/enfant_la_cause_des_enfants.pdf

Riferimenti bibliografici

- Alemagna, Beatrice, *Che cos'è un bambino?*, Milano, TopiPittori, 2020.
- Amadini, Monica et al., *Itinerari di Pedagogia dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2018.
- Arendt, Hannah, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2011.
- Benasayag, Miguel, *Quali competenze educative per crescere nell'incertezza della complessità?*, in *Ripensare ai bambini nell'incertezza della nostra epoca. Educare alla complessità*, a cura di Claudia Ciccardi, Paola Vassuri e Aldo Garbarini, Lavis (TN), Zeroseiup Edizioni, 2023, pp. 45-47.
- Bertolini, Piero, *Infanzia tra scuola e società: spunti per una discussione sui Nuovi orientamenti*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993.
- Bondioli, Anna, *La qualità negoziata*, in *Bambini, famiglie, servizi: verso un sistema integrato 0-6*, a cura di Andrea Bobbio e Donatella Savio, Milano, Mondadori Università, 2019, pp. 254-259.
- Corsaro, William A., *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Demetrio, Duccio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma, Editori Laterza, 1997.
- Dolto, Françoise, *La cause des enfants*, Paris, Robert Laffont, 1985.
- Fadda, Rita, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2002.
- Foucault, Michel, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al College de France 1981-1982*, Milano, Feltrinelli, 2016.
- Granese, Alberto, *John Dewey. Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Iori, Vanna, *Per una pedagogia fenomenologica della famiglia*, «Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione», vol. 3 (1999), n. 6, pp. 115-127.
- Luatti, Lorenzo, *La "comunità educante", oggi e... un secolo fa*, «insegnare. Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti», luglio 2021. <https://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/comunita-educante-secolo-fa>
- Mancini, Monica, *Percorso di lettura*, «Salute e benessere dei bambini: i primi 1000 giorni di vita. Rassegna bibliografica Infanzie e Adolescenza», (2020), n. 4, pp. 5-17.
- Massa, Riccardo, *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Milano, UNICOPLI, 2003.
- Ministero delle imprese e del made in Italy, *Piano di Azione Nazionale della Garanzia Infanzia (PANGI)*, 2022, ottobre 14. <https://www.mimit.gov.it/it/pangi>.
- Morin, Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- MUR, *MUR the European Child Guarantee*, MUR, 2022, marzo 28. https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-10/PANGI_IT.pdf
- ONU, *La dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, Roma, Senato della Repubblica, 2008 (ed. or. Paris, 1948).
- ONU, *Report of the World Summit for Social Development. Copenhagen, 6-12 March 1995*, New York, UN, 1996.
- Pati, Luigi, *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014.

- Patri, Angelo, *A Schoolmaster of the Great City*, New York, Macmillan, 1917.
- Postman, Neil, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, A. Armando, 1999.
- Pourtois, Jean-Pierre e Desmet Huguette, *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- Presidenza del Consiglio dei ministri e Dipartimento per le politiche della famiglia, *5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Educazione, Equità, Empowerment*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2022.
https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_quintopianoazione_220725-2.pdf
- Rossi, Giovanna e Eugenia Scabini, *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie*, Milano, Vita e Pensiero, 2016.
- Volpicella, Angela M., *La famiglia di fronte alla ricerca di nuove prospettive di senso*, «Pedagogia più didattica», vol. 2 (2009).

Ringraziamenti

a cura del Comitato organizzativo

Desideriamo esprimere la nostra profonda gratitudine a tutte le persone e le istituzioni che hanno reso possibile la realizzazione del Convegno Dottorale “Dialoghi sull'identità” e la successiva pubblicazione di questo volume collettaneo.

Innanzitutto, rivolgiamo un sentito ringraziamento al Prof. Giuseppe Sergioli, Coordinatore del Corso di Dottorato in Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane, alla Prof.ssa Francesca Ervas, Vicecoordinatrice del Corso, e a tutto il Collegio Docenti per il loro costante sostegno e la loro preziosa guida nell'organizzazione dell'evento.

Un ringraziamento speciale va al Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia dell'Università di Cagliari per aver promosso e sostenuto il Convegno Dottorale, riconoscendone l'importanza nel contesto accademico e scientifico.

Vogliamo esprimere la nostra gratitudine a tutte le dottorande e i dottorandi del XXXVI, XXXVII e XXXVIII ciclo del Corso di Dottorato che hanno lavorato instancabilmente per la buona riuscita dell'evento e per la realizzazione di questo volume collettaneo. Ringraziamo tutte le autrici e tutti gli autori che hanno contribuito con i loro studi e le loro ricerche, dando vita a un dialogo interdisciplinare ricco e stimolante sul tema dell'identità.

Un sentito ringraziamento, inoltre, non può che essere rivolto alle Prof.sse Gabriella Baptist e Claudia Secci per il loro impegno e la loro dedizione nella curatela del presente volume.

Grazie a tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questo progetto, che speriamo possa costituire un fruttuoso punto di riferimento per futuri approfondimenti sulla questione dell'identità nell'ambito delle scienze umane.

Il Comitato Organizzativo

Le autrici e gli autori

Le curatrici del volume

Gabriella Baptist è professoressa associata presso l'Università degli Studi di Cagliari, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, dove insegna Antropologia filosofica, Etica sociale, Etica per la formazione, Etica applicata e bioetica. Ambiti di ricerca: filosofia classica tedesca, fenomenologia, ermeneutica, decostruzione. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni in varie lingue. Ha tradotto dal tedesco, dal francese e dall'inglese testi filosofici di alcuni protagonisti del pensiero filosofico dell'Ottocento e del Novecento.

Claudia Secci è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi di Cagliari e insegna Pedagogia delle relazioni educative e Pedagogia del ciclo di vita e degli adulti presso il Corso di studi in Scienze pedagogiche e dei processi formativi e Pedagogia generale presso il Corso di studi in Scienze e tecniche psicologiche. Tra le sue pubblicazioni *I giovani, il dolore e la crescita. Cultura, formazione, prospettive educative* (2017); la curatela *Accompagnare i genitori verso un'autoformazione condivisa. Esperienze di educazione e ricerca* (2021); *Modelli e stereotipi di genere nella pedagogia e nell'educazione familiare* (2022), in Ortu (Ed.), *Oltre lo specchio delle bugie. Indagini sulle alterità di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*.

Le autrici e gli autori

Arianna Careddu è esperta di cinema sperimentale e documentario, laureata in Regia cinematografica a Roma³ e in Expanded Cinema presso il Goldsmiths College, Londra. Ha esperienza decennale nell'assistenza alla direzione artistica e programmazione di festival cinematografici italiani e internazionali. Nel 2023 ha curato il volume *Media, linguaggi, comunicazione: scenari del presente e del futuro* ed è editor della Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio. Ha partecipato a varie conferenze sull'uso delle metafore multimodali nella comunicazione e ha tenuto diversi seminari sul tema. È dottoranda in Filosofia del Linguaggio presso l'Università di Cagliari.

Stefania Falchi è dottoranda in Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane (PON R&I su tematiche *green*) presso l'Università degli Studi di Cagliari. I suoi interessi di ricerca sono rivolti al tema dell'educazione verso la sostenibilità, alla Pedagogia e Didattica Speciale, all'innovazione nella pratica didattica e allo sviluppo professionale degli insegnanti. Ha pubblicato nella rivista *Italian Journal of Special Education for Inclusion* "Barriere epistemiche e «mutuo appoggio»: quale accessibilità?" e nella rivista *Form@re* "Practices of environmental education in primary school: a scoping review".

Ludovica Fanni è pedagoga ed esperta in risorse umane, laureata in “Gestione dei servizi educativi” nel 2019, con un Master in Risorse Umane nel 2020. Collaboratrice nel progetto POT dell'Università di Cagliari, attualmente dottoranda in “Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane”. I suoi interessi di ricerca sono prevalentemente nel campo della formazione del professionista educativo e dell'integrazione delle tecnologie digitali nell'higher education.

Luca Filaci, nel 2021, ha conseguito la laurea magistrale in Scienze Filosofiche presso l'Università La Sapienza di Roma con una tesi sul tema della ragione poetica all'interno dell'opera della filosofa spagnola María Zambrano. Dal 2022 è dottorando in Filosofia presso l'Università degli studi di Cagliari con una tesi che cerca di proporre una possibile nuova postura ecologica che sappia fronteggiare l'attuale crisi climatica e ambientale, con un focus filosofico-antropologico, in vista del superamento dell'antropocentrismo della cultura occidentale moderna. Ha svolto due soggiorni di ricerca dottorale all'estero: presso l'Universidad Complutense di Madrid e presso la University of Maastricht. Cinque suoi articoli sono stati pubblicati, di cui l'ultimo sulla Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio.

Mario Garzia è dottorando di ricerca in Filosofia, epistemologia e scienze umane all'Università di Cagliari. Nello stesso ateneo è stato docente a contratto di Sociologia dei processi culturali e comunicativi e borsista di ricerca nell'ambito della produzione di videogame per la promozione del patrimonio ambientale e assegnista di ricerca nell'ambito dello sviluppo di nuove tecnologie per il libro personalizzato. Per Meltemi ha pubblicato il saggio *Back To The 80s. L'immaginario degli anni Ottanta nell'era digitale* (2020). Con Youcanprint ha pubblicato i saggi *Il libro(game) contro gli altri media* (2021), *In cerca del vero Jim Morrison* (2021).

Sebastiano Ghisu è professore associato di Storia della filosofia presso l'Università di Sassari. Ha conseguito il dottorato di ricerca alla *Freie Universität* di Berlino con Wolfgang Fritz Haug. La sua ricerca si concentra sulle teorie del soggetto, soprattutto nella moderna filosofia tedesca, nella filosofia francese contemporanea e nel pensiero marxista. Le sue pubblicazioni più recenti riguardano Kant, Lichtenberg, Lessing, Foucault, Deleuze, Althusser, Spinoza e i problemi metodologici della storiografia filosofica. È condirettore della rivista “Giornale critico di Storia delle idee”. Tra le sue pubblicazioni *Storia dell'indifferenza* (2007), *Elogio dell'indifferenza* (2009), *Breve introduzione alla Storia critica delle idee* (2012), *Soggetto e possibilità: la svolta kantiana e i suoi presupposti storici* (2016). Ha anche curato e tradotto *Sulla franchezza* di Filodemo di Gadara.

Beatrice Ligorio è professore ordinario presso l'Università degli Studi di Bari (IT) dove insegna Psicologia dell'Educazione e tiene un corso specialistico sull'E-learning. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'apprendimento collaborativo e il socio-costruttivismo, la tecnologia educativa, l'innovazione nell'educazione, le comunità, la relazione tra identità e

apprendimento, il ruolo delle emozioni nell'apprendimento, l'intersoggettività, il blended e il mobile learning, l'approccio dialogico, gli ambienti virtuali e la costruzione di conoscenza. Ha all'attivo più di 200 pubblicazioni tra articoli scientifici su riviste nazionali e internazionali, capitoli e testi curati.

Elena Marescotti è professoressa associata di *Pedagogia generale e sociale* all'Università degli Studi di Ferrara, dove insegna *Educazione degli adulti* e *Educazione e comunicazione per la sostenibilità*. Dirige la rivista "Annali online della Didattica e della Formazione Docente". Si occupa di identità adulta; prospettive dell'educazione permanente e degli adulti; competenze per la sostenibilità; professionalità educativa e docente. Tra i suoi volumi: *Educazione degli adulti. Identità e sfide* (Unicopli, 2012); *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman* (Anicia, 2013); *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (a cura di, Mimesis, 2015); *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione* (FrancoAngeli, 2020); *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi* (a cura di, Utet, 2022).

Laura Pinna è PhD Student in Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane, docente a contratto degli insegnamenti di Pedagogia dell'Infanzia e Pedagogia del disagio e delle devianze nei Corsi di area pedagogica dell'Università degli Studi di Cagliari. Ha pubblicato in testi collettanei, articoli in saggi e riviste. Come docente di scuola dell'infanzia ha svolto ricerca e studio sul ruolo e la funzione del genitore, dell'insegnante. Attualmente svolge una ricerca dottorale sul tema della governance educativa delle istituzioni in relazione al sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6.

Mariano Luis Rodríguez-González è professore di Filosofia presso l'UCM (Università Complutense di Madrid), co-direttore del Seminario Nietzsche Complutense e del Gruppo di Ricerca "Corpo, Linguaggio e Potere: Letture Contemporanee da Nietzsche". È anche membro della RIEN (Rete Ibero-Americana degli Studi Nietzscheani) e della SEDEN (Società Spagnola degli Studi Nietzscheani). È stato ricercatore senior nel programma "Salvador de Madariaga" presso l'Universidade Nova de Lisboa. Oltre a insegnare Filosofia della Mente, ha condotto ricerche sulle opere di pensatori come Nietzsche, Freud, Wittgenstein e María Zambrano. Ha tradotto opere di Derek Parfit e David Velleman.

Enrica Spada è danzatrice, coreografa, pedagogista. Laureata presso l'Università per la danza Folkwang di Essen in Germania, sotto la direzione di Pina Bausch. Ha danzato in Italia, Germania, Francia e Taiwan. Negli anni ha sviluppato una metodologia di movimento educativo ludico-creativo-autobiografica, declinata in molteplici e diversificati ambiti formativi, sociali e teatrali. Laureata con lode in Scienze dell'Educazione e in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi, è cultrice della materia in Pedagogia generale. Attualmente è dottoranda del Corso di Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane presso l'Università degli Studi di Cagliari con una

Le autrici e gli autori

ricerca incentrata sulla danza e i linguaggi delle arti contemporanee come strumenti di sviluppo e coesione sociale. Ha pubblicato diversi saggi sulla relazione danza e filosofia e danza per l'educazione.

Cristiano Vidali si è formato presso le Università Statale e San Raffaele di Milano. Ha conseguito il dottorato di ricerca in cotutela tra le Università di Cagliari e l'Université Paris Nanterre. Ha condotto soggiorni di ricerca all'Università di Rouen, oltre che agli Archivi Husserl di Parigi e Friburgo. Studioso della fenomenologia e dell'esistenzialismo, ha scritto diversi saggi e articoli su Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre e Alexandre Kojève comparsi in riviste nazionali e internazionali. Vincitore del Premio Mimesis Filosofia 2019 "Opera Prima", ha pubblicato la monografia *Fine senza compimento. La fine della storia in Alexandre Kojève tra accelerazione e tradizione* (Mimesis, 2020), con prefazione di Massimo Cacciari.

Gabriella Baptist è professoressa associata presso l'Università degli Studi di Cagliari, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, dove insegna Antropologia filosofica, Etica sociale, Etica per la formazione, Etica applicata e bioetica. Ambiti di ricerca: filosofia classica tedesca, fenomenologia, ermeneutica, decostruzione. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni in varie lingue. Ha tradotto dal tedesco, dal francese e dall'inglese testi filosofici di alcuni protagonisti del pensiero filosofico dell'Ottocento e del Novecento.

Claudia Secci è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi di Cagliari e insegna Pedagogia delle relazioni educative e Pedagogia del ciclo di vita e degli adulti presso il Corso di studi in Scienze pedagogiche e dei processi formativi e Pedagogia generale presso il Corso di studi in Scienze e tecniche psicologiche. Tra le sue pubblicazioni *I giovani, il dolore e la crescita. Cultura, formazione, prospettive educative* (2017); la curatela *Accompagnare i genitori verso un'autoformazione condivisa. Esperienze di educazione e ricerca* (2021); *Modelli e stereotipie di genere nella pedagogia e nell'educazione familiare* (2022), in Ortu (Ed.), *Oltre lo specchio delle bugie. Indagini sulle alterità di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*.

Il volume raccoglie i contributi di professoressa, professori, dottorande e dottorandi uniti dall'obiettivo di esplorare il tema dell'identità nell'ambito della filosofia, della psicologia, della pedagogia e della comunicazione: Dott.ssa Arianna Carredu, Dott.ssa Stefania Falchi, Dott.ssa Ludovica Fanni, Dott. Luca Filaci, Dott. Mario Garzia, Prof. Sebastiano Ghisu, Prof.ssa Beatrice Ligorio, Prof.ssa Elena Marescotti, Dott.ssa Laura Pinna, Prof. Mariano Luis Rodríguez-González, Dott.ssa Enrica Spada, Dott. Cristiano Vidali.

ISSN 2974-6671
ISBN 978-88-3312-154-3
e-ISBN 978-88-3312-155-0
DOI <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-155-0>