

## Lo straniamento del concetto di *persona* come orientamento per la collettività

Gabriele Giampieri

**Abstract.** By comparing analyses from developmental psychology and anthropology studies is possible to detect how cultural interpretations of the infants' intentions and skills radically influence the modes of attunement by which caregivers co-regulate their interactions with them. In turn, the different modes of attunement expressed in different cultural communities defer and transfer a particular idea of personhood. The following study intends to bring out the high pedagogical degree of cross-cultural analysis of the concept of *person*, how the resulting estrangement allows for the suspension of the identity relationship between person and selfhood, a necessary preamble to a collective and trans-individual revolution.

The paper highlights how comparative methodology can enlighten a community regarding the structural incompleteness of any interpretation of personhood and guide its future pedagogies by overcoming the identity-alterity dichotomy.

### 1. Introduzione

Il tema della collettività investe la ricerca semiotica sin dalle sue origini e su diversi livelli.

Sappiamo che la lingua e la funzione segnica mutano a causa della massa parlante (Saussure 1916), sappiamo che le norme e gli usi fatti e disfatti dagli apprezzamenti collettivi ricadono sugli schemi virtuali e sugli atti di parole (Hjelmslev 1959), sappiamo che la processualità dei modi d'esistenza non può che esprimersi in una dimensione collettiva avendo fra i suoi poli un momento di realizzazione, di manifestazione comunitaria e sociale ed un altro di virtualità impersonali (Fontanille e Zilberberg 1998, Paolucci 2020).

Non poteva essere altrimenti; una teoria che si fonda sulla primatà della relazione sui termini che la compongono non poteva non scoprire la primatà del processo collettivo di individuazione dell'individuo sull'individuo stesso, portando verso un Soggetto composto da regolarità enciclopediche e abiti interpretativi la cui natura non ha nulla di singolare ma risulta del tutto impersonale.

Se è dunque collettiva la dimensione del senso e la stessa costruzione dell'individuo singolare per quale motivo lo stare insieme sembra un tema così problematico e in cui di contrappunto la dimensione individuale e singolare ci appare stranamente più familiare, comoda e solida?

L'ipotesi che esporremo in questo lavoro consiste nell'analizzare come la più rilevante risorsa per una futura comunità più che risiedere su politiche che direttamente si appellano al collettivo o pianificazioni sociologico-interculturali (di cui sicuramente abbiamo bisogno), non debba passare in prima istanza da una riflessione sul processo di formazione di un individuo, sulla radice e sulla natura collettiva di tale formazione e su quali strumenti possano essere messi in campo per rendere il vivere insieme una dimensione più familiare.

Vorremmo dunque dimostrare: (a) come il concetto di "persona", intesa come struttura virtuale circolante nelle diverse Enciclopedie culturali, abbia un ruolo determinante nel rapporto tra genitori e bambini, come esso sia trasmesso intergenerazionalmente attraverso diverse modalità di interazione e che ruolo ha nella formazione della soggettività infantile; (b) come l'inevitabile tentazione di concepire la propria idea di persona come ontologica possa essere mitigata dalla comparazione cross-culturale dei concetti di "persona" e come tale pratica produca un effetto di straniamento; (c) come tale straniamento

sia ascrivibile a strumento di conoscenza e potenziale guida sociale per uno stare-insieme che evada dalla dicotomia io-altri.

## 2. Intersoggettività e intenzioni durante l'infanzia

Verso la fine del primo anno di vita, la comunicazione infantile passa da interazioni diadiche a interazioni triadiche. Mentre le proto-conversazioni (Bateson 1971) che i bambini intraprendono durante il periodo diadico comportano il monitoraggio degli sguardi delle persone per condividere esperienze emotive, la comunicazione triadica comporta il coordinamento con gli sguardi delle persone per condividere esperienze sul mondo (Trevvarthen, 1979). L'attenzione coordinata (joint attention) è considerata un'importante conquista sociocognitiva e si ipotizza che svolga un ruolo centrale nello sviluppo della cognizione sociale nonché della comunicazione pre-linguistica.

I teorici hanno proposto diversi percorsi di sviluppo della comunicazione e della consapevolezza dello stato mentale nei bambini. Trevarthen (1979) propone che i bambini diventino capaci di attenzione congiunta perché stanno passando dall'intersoggettività primaria – la capacità di condividere le emozioni con gli altri – all'intersoggettività secondaria – cioè la capacità di condividere con gli altri le cose che percepiscono nell'ambiente.

Secondo Trevarthen, e in seguito Tomasello (2009), l'intersoggettività è uno “strumento innato e preludio all'intelligenza collaborativa degli adulti” (ivi, p. 230):

For infants to share mental control with other persons they have two skills. First, they must be able to exhibit to others at least the rudiments of individual consciousness and intentionality. This attribute of acting agents I call subjectivity. In order to communicate, infants must also be able to adapt or fit this subjective control to the subjectivity of others: they must also demonstrate intersubjectivity. By subjectivity I mean the ability to show by coordinated acts that purposes are being consciously regulated. Subjectivity implies that infants master the difficulties of relating objects and situations to themselves and predict consequences, not merely hidden processes but in manifest, intelligible actions (Trevvarthen 1977, pp. 321-322).

Anche Tomasello (1993) ha proposto che intorno all'anno di età, nelle relazioni interpersonali dei bambini umani, accade qualcosa che cambia profondamente la natura delle loro interazioni sociali e il conseguente senso di sé. Nei mesi immediatamente precedenti il loro primo anno, i bambini umani iniziano a comportarsi in una serie di modi che dimostrano la loro crescente consapevolezza di come le altre persone funzionano come agenti. È a questa età, quindi, che per la prima volta seguono l'attenzione degli altri guardando dove loro guardano (competenza squisitamente semiotica, in quanto si attualizza uno “stare per”), cercano di determinare come gli altri si sentono nei confronti di una persona o di un oggetto nuovo (riferimento sociale) e cercano di fare ciò che gli altri fanno con un oggetto nuovo (apprendimento imitativo).

Tomasello sottolinea che ciò che accade intorno al primo anno non è l'improvviso emergere di un concetto di sé, ma è solo l'apertura di una possibilità ad imparare a conoscere il mondo dal punto di vista degli altri, ciò che si definisce “apprendimento culturale”, in cui il bambino impara non da un altro, ma attraverso un altro (Tomasello, Kruger, & Ratner, 1993).

L'evoluzione del concetto di sé è dunque legato ad un concetto di differenziazione dal resto dell'ambiente che permette all'organismo di percepirsi come un sé indipendente. Il tema della differenziazione è caro anche a Rochat (1995) che infatti evidenzia come un sistema biologico non risponde semplicemente in modo automatico a stimoli privi di significato ma dimostra esplorazione, plasticità (scoperta di nuove soluzioni) e orientamento verso obiettivi funzionali, ciò implica che sa qualcosa di sé: si percepisce come un agente, differenziato e situato nell'ambiente.

Tale impostazione che concepisce la soggettività come un prodotto permesso da una dimensione intersoggettiva che la precede e ne guida le potenzialità ci appare del tutto coerente con l'epistemologia semiotica (Eco 1975, Violi 2004, 2007, 2012), l'epistemologia enattivista (Di Paolo 2018) e l'approccio in seconda persona nelle teorie di cognizione sociale (Reddy 2008, 2018).

Tuttavia nella visione di Trevarthen, Tomasello e molti altri psicologi dello sviluppo vi è un postulato che ci sembra limitare la portata euristica delle loro teorie e scontrarsi sia con la comparazione cross-culturale – come vedremo a breve – che con la circolarità intergenerazionale della prassi enunciativa. Tale postulato riguarda la natura innata dell'intenzionalità, la quale rischia di non rilevare alcune radicali conseguenze della costruzione sociale del sé a scapito proprio del nostro oggetto di discussione: lo straniamento dal concetto di *persona* come orientamento per la collettività.

Psicologi dello sviluppo come Piaget (1936), Frye (1991), Tomasello (2009) e Trevarthen (1988), al netto delle radicali differenze riguardo il concetto di intersoggettività espresse da questi studiosi, fanno leva su una concezione positiva e ontologica dei concetti di intenzionalità innata, il che influenza direttamente la metodologia di indagine che si concentrerà sulle azioni del singolo infante come guidate da una innata agentività transitiva e collaborativa.

Altri teorici invece – Kaye (1982), Lock (1980), Newson (1977), Packer (1983), e Schaffer (1989) – definiscono l'intenzionalità in termini di sviluppo relazionale intersoggettivo piuttosto che di funzionamento individuale e la comunicazione non come semplice strumento ma come creatore di impalcature (*scaffolding*) che il bambino utilizza per costruire il senso dell'ambiente e le sue possibilità di intenzionalità. Si salva certamente l'intenzione intesa come la tendenza di un organismo a cercare nell'ambiente le risorse necessarie per la sopravvivenza; tuttavia, le caratteristiche, le direzioni e le dinamiche di tali interazioni non sono ritenute innate.

Il lavoro di Kaye, ad esempio, sembra decisamente ispirato da una consapevolezza semiotica. La seconda parte del suo *The mental and social life of babies* (1982) si intitola espressamente “costruzione della persona”. Gli adulti si comportano, a suo avviso, in modi sistematici che favoriscono lo sviluppo delle abilità del bambino e il suo apprendimento dei modi convenzionali di esprimere significati. Il pensiero non è soltanto significato simbolico internalizzato, una costruzione di proposizioni che usano un codice acquisito, ma è piuttosto un *embodiement* di logiche che permettono di anticipare quale risposta può essere fornita dagli altri in base ad un nostro comportamento<sup>1</sup>.

Non ci sembra un caso che Kaye si rivolga ai pragmatisti (Peirce, James, Baldwin, Dewey, Mead ecc.) definendoli “promettenti” (ivi, p. 182). Nella sua visione l'internalizzazione di segni non consiste in un mero apprendimento di sistema di codici ma di una vastissima arena di logiche, pratiche e stili di vita (molto affine a nostro avviso a quello descritto da Fontanille 2008) che, nei termini di Kaye, crea una persona. Perciò l'intersoggettività è definita come processo di condivisione di significati attraverso la trasmissione di logiche o modelli di intenzioni.

I menzionati ricercatori che adottano la prospettiva dello *scaffolding* parentale ritengono che i genitori proiettino un significato sul comportamento (privo di significato) del neonato e attraverso questo atto apparentemente interpretativo trasferiscono in realtà la struttura di quel significato di comportamento, ovvero producono e mettono a disposizione dell'infante un modello di intenzione. Ad esempio, nei primi mesi di vita del bambino i neonati e i genitori trascorrono molto tempo in scambi simili a conversazioni che seguono un modello di rotazione ABABAB. Uno scambio standard inizia con un partner che suscita l'attenzione dell'altro, magari attraverso un affetto positivo o una vocalizzazione, e il partner risponde restituendo lo sguardo. La diade si impegna poi in un periodo di sguardo reciproco, l'interazione continua in modo coordinato e sincronizzato, con i partecipanti che si alternano fino a quando lo scambio termina, spesso quando il bambino distoglie l'attenzione.

Kaye e gli altri teorici dello *scaffolding* sostengono che questi comportamenti non sono intenzionali. Sostengono invece che si tratta di modelli di azione “pre-programmati” nel bambino attraverso le reazioni dei genitori in base ad una supposizione delle sue competenze. I caregiver sono in grado di inserire i loro commenti negli spazi del bambino, facendo sembrare che la “conversazione” sia interattiva ma è un'apparenza. Secondo questi teorici i genitori interpretano le azioni dei piccoli come significative perché i bambini sono umani e sono quindi considerati come i genitori. L'ipotesi che il bambino sia un essere comunicante conduce i caregiver ad attribuire un significato a quelle azioni che sono normalmente significative nel discorso umano, come le espressioni facciali, lo sguardo e i movimenti del corpo. Anche su altri ambiti come la stima dei tempi di sviluppo, la marcatura dell'inizio e della fine

---

<sup>1</sup> Si veda la teoria della “percezione intersoggettiva diretta” in Gallagher e Zahavi (2008).



degli episodi comportamentali e l'attribuzione di un significato alle vocalizzazioni e alle espressioni emotive del neonato, è stato dimostrato che i giudizi degli adulti sono influenzati da fattori generali come la cultura<sup>2</sup>. Da dove provengono tali supposizioni genitoriali che conducono a questo ambiguo ciclo di produzioni e interpretazioni di competenze e intenzioni?

### 3. Sul legame tra competenze, intenzioni e persone nelle credenze culturali infantili

Se si fa caso all'origine dei casi-studio dai quali provengono le ipotesi sullo sviluppo degli infanti nella letteratura della psicologia dello sviluppo è difficile non notare che provengono tutti da una ristretta area del mondo, prevalentemente tra le due sponde settentrionali dell'Atlantico.

Le pratiche di educazione dei figli nella propria cultura possono apparire "naturali" ma alcune pratiche possono essere in realtà piuttosto insolite in senso assoluto se guardate da una prospettiva cross-culturale. Le famiglie assumono forme diverse; le famiglie nucleari rappresentano solo una delle diverse ecologie sociali in cui si trovano i genitori. In molte culture i bambini sono accuditi da una varietà di caregiver, sia che si tratti di asili nido familiari, di centri diurni, di villaggi o di campi.

In secondo luogo, l'esame di altre culture facilita in modo unico la ricerca della comprensione delle forze che agiscono nella genitorialità, esponendo variabili che possono essere influenti ma "invisibili" da una prospettiva monoculturale.

Nell' *Handbook of Research Methods in Child Development*, si osserva che:

If children are studied within the confines of a single culture, many events are taken as natural, obvious, or a part of human nature and are therefore not reported and not considered as variables. It is only when it is discovered that other peoples do not follow these practices that have been attributed to human nature that they are adopted as legitimate variables (Op. cit. p. 933)

Dai resoconti antropologici emergono difatti casi-studio provenienti da altri paesi ove sembra necessaria una messa in discussione dei canoni con cui si analizza, ad esempio, il modo in cui un bambino riconosce e riproduce un sentimento, un'intenzione o un desiderio.

La rilevanza delle interazioni bambino-adulto come significative nello studio dei sistemi antropologici è stata evidenziata a gran voce dalla *language socialization*, una corrente di studi ascrivibile al più largo campo dell'antropologia linguistica.

La ricerca sulla socializzazione linguistica studia come i processi di sviluppo linguistico e culturale siano interconnessi e come questi processi varino a seconda dei contesti culturali.

Illuminante in tal senso è il lavoro di comparazione che Elinor Ochs (1982) conduce tra le modalità di attunement e interazioni sociali durante la prima infanzia nelle isole Samoa e nella classe media anglosassone. Nelle famiglie Samoane la madre non si occupa direttamente e in maniera fisica del bambino e delega la maggior parte della cura ai fratelli e alle sorelle maggiori del neonato.

Ochs sottolinea delle differenze rilevanti rispetto all'interazione verbale caregiver-bambino anglosassone: assenza di turni di scambio verbale ABABAB tra i due soggetti, assenza di espansioni, cioè quei suggerimenti per far ottimizzare le parole del neonato, assenza di baby talk.

Ma ciò che rende il lavoro di Ochs straordinario e decisamente affine alle analisi di semiotica interpretativa è cosa si deduce da tale comparazione, ovvero che il caregiver anglosassone:

- a) suppone che bambino abbia compiuto un atto sociale intenzionale;
- b) suppone che il bambino abbia prodotto un'intenzione ma in maniera non chiara, non appropriata;
- c) adotta la prospettiva del bambino (decentramento), in modo da poter valutarne l'intenzione e adattandosi al suo egocentrismo.

Tali supposizioni sono state per lunghissimo tempo considerate forme tipiche e generalizzabili di interazione infantile, non una forma locale o culturale.

---

<sup>2</sup> Si vedano anche i lavori di Ekman, Goodnow, Cashmore, Cotton & Knight, Ninio.

Tuttavia queste dimensioni riflettono un particolare insieme di valori e credenze culturali su cosa è una persona e come tali vengono trasmesse.

I caregiver samoani non condividono questi valori e queste credenze, in particolare non condividono la stessa idea di persona e neanche delle sue competenze o, per essere più precisi, l'origine agentiva di tali competenze. Pertanto, non rispondono ai neonati e ai bambini piccoli nello stesso modo in cui lo fanno i caregiver anglosassoni di classe media.

La supposizione dell'infante come interlocutore nelle moderne famiglie dei paesi industrializzati viene egregiamente descritto da Trevarthen:

As a rule, prespeech with gesture is watched and replied to by exclamations of pleasure or surprise like "Oh, my my!", "Good heavens!", "Oh, what a big smile!", "Ha! That's a big one!" (meaning a story), questioning replies like, "Are you telling me a story?", "Oh really?", or even agreement by nodding "Yes" or saying "I'm sure you're right"... A mother evidently perceives her baby to be a person like herself. Mothers interpret baby behavior as not only intended to be communicative, but as verbal and meaningful (Trevarthen 1979, p. 340).

Il caregiver ritiene che il bambino stia esprimendo in modo imperfetto un'intenzione comunicativa. Quando il caregiver riformula l'enunciato del bambino come un'espansione, indica al bambino proprio quello che lei (o lui) ritiene sia l'intenzione.

Questo assunto sulla capacità dei neonati e dei bambini di controllare e dirigere i loro comportamenti a fini sociali non è condiviso dagli adulti delle Samoa occidentali. Sebbene i bambini e i caregiver abbiano un considerevole contatto fisico e sociale fra loro, non si impegnano in interazioni di tipo comunicativo nella misura descritta da Trevarthen e altri. Ai neonati si canta e si tuba per distrarli dalla fame o per farli addormentare o semplicemente per divertirli; non vengono "salutati", né le loro vocalizzazioni o i loro gesti sono tipicamente trattati come atti sociali. I membri delle comunità samoane tradizionali tendono a presumere di sapere cosa sta accadendo in una particolare situazione, oppure presumono di non sapere affatto cosa sta accadendo.

I caregiver delle comunità samoane tradizionali occidentali non fanno congetture su cosa potrebbe esprimere un enunciato poco chiaro del bambino.

Dal punto di vista samoano, le persone hanno poco controllo sulle proprie azioni. Le persone non sono concettualizzate come esseri integrati; non hanno un meccanismo di controllo centrale che organizza e dirige le azioni e gli stati umani. Le azioni e le funzioni corporee sono associate a particolari parti del corpo e non a una fonte centrale che le governa. Così, i samoani tendono a dire "Le gambe camminano" "La mano scrive", "La testa (ha) le vertigini" (ito niniva le ulu).

Piuttosto che le persone che generano gli stati d'essere, questi stati sono spesso visti come causati da situazioni o dall'esterno. Il termine "triste" è "fa anoanoa", che letteralmente significa "makes sad", c'è un agente impersonale che rende tristi gli uomini.

Non esiste un vocabolario per "individuo", "personalità", "sé". "Il loro linguaggio è esente da forme riflessive. Di tali difformità del concetto di persona in sistemi culturali diversi da quello occidentale i report etnografici sono talmente colmi da dover intendere la "antropologia della persona" come una branca a sé nell'ecosistema degli studi antropologici<sup>3</sup>.

Se le intuizioni della Ochs sono corrette, l'adesione ad una locale e culturale idea di "persona" è inevitabile, si riverbera e si trasmette nelle più minute interazioni intersoggettive sin dall'infanzia ed è filogeneticamente necessaria per la nostra stessa tenuta sociale e psichica.

Partendo dal presupposto dell'origine culturale del concetto di *persona*, quali conseguenze hanno diversi concetti di persona per il problema che affrontiamo oggi, lo stare insieme? L'ipotesi è che acquisire un concetto di "persona" non comporti solo conseguenze su di noi come singoli organismi, ma sull'intera percezione dell'ambiente in cui siamo immersi. L'acquisizione dell'idea di *persona* emersa dalle logiche culturali e acquisita attraverso il rispondere a un TU (Reddy 2008) è l'inizio di un processo di perimetrazione del Sé e degli altri che marca un confine molto netto fra ciò con cui è possibile interagire

---

<sup>3</sup> Per necessità d'esposizione rinviamo a Capello (2016) e ovviamente ai lavori di Descola, Ingold e Viveiros de Castro nei quali è possibile identificare l'attributo di "persona" esteso agli attori non-umani.

alla pari (cioè con altre *persone*, altre entità *come me*) e altri soggetti che si ritengono invece fuori dalle possibilità di interazione, influenzando radicalmente le potenzialità della nostra cognizione sociale.

#### 4. Perimetrazione della persona e Trans-individuale

La vita dei neonati, ovunque, può sembrare relativamente circoscritta e le pratiche di cura nei primi due anni di vita possono sembrare universali a causa di circostanze biologiche. Tuttavia, come abbiamo potuto notare nelle analisi cross-culturali condotte dalla socializzazione linguistica, esistono significative variazioni culturali nelle attività quotidiane di chi si prende cura dei bambini. Tali variazioni nelle modalità d'interazione nascono da diverse concezioni di competenze e intenzioni infantili le quali a loro volta derivano da una diversa concezione di *persona*. Catena di interpretazioni che a cascata agisce su diversi insiemi di aspettative nei confronti dell'infante e – dall'altra parte – sulla costruzione identitaria dell'infante stesso, un fenomeno che potremmo definire “trasmissione intergenerazionale di competenze e di intenzioni”.

L'ipotesi che indagiamo riguarda il modo in cui questa trasmissione comporti inevitabilmente un processo di *perimetrazione della persona* che dal virtuale semiotico incide sui confini fenomenologicamente percepiti da un organismo tra “sé” e un ambiente esterno.

L'analisi della Ochs in merito alle interazioni bambino-caregiver nelle Samoa occidentali ha fatto emergere che dati apparentemente analitici (assenza di turni conversazionali, assenza di estensioni, assenza di adattamento della prospettiva dell'infante, assenza di ipotesi di intenzioni dell'infante) sono supportati dal concetto culturale di *persona*.

Alla luce del percorso promosso sinora, che ci ha permesso di stabilire una relazione tra interpretazione delle competenze e intenzioni di un infante con la realizzazione di particolari modalità di interazione e di comprendere come, a loro volta, tali pratiche di interazione siano al contempo generate da e permettano di trasmettere un particolare concetto culturale di *persona* intergenerazionalmente, ci sembra necessario indagare possibili meccanismi formali che possano restituirci la natura collettiva della nostra idea di persona come orientamento per la collettività.

Come iscritto nelle radici epistemologiche della semiotica, valori e fenomeni non possono che emergere per differenza. Un fenomeno complesso come la trasmissibilità del concetto di persona difficilmente potrà emergere dalla prospettiva di un singolo analista che, per educazione e necessità, aderisce e si definisce – nolente o volente – attraverso le logiche della sua cultura. Questa incapacità costitutiva di potersi “guardare indietro”, cioè al nostro processo di individuazione, può essere superata con l'analisi comparata o, come fa Simondon (2005), con la comparazione con altre serie di individuazioni (fisiche, chimiche, biologiche).

Proprio in merito alla semiotica della *persona*, Volli (2021) riconduce la radice dei problemi semantici del concetto di persona “[nell]’ossimoro di un soggetto oggettivato, che si figurativizza in un’interiorità esteriorizzata” questione che a nostro avviso trova una chiara risposta nel campo dell'enunciazione riscontrando la presenza della dimensione delocutiva in quella locutiva, cioè dell'Egli nell'Io come rileva Paolucci (2020) riprendendo Guillaume.

Emerge in breve la natura transindividuale della nostra soggettività, la presenza del collettivo all'interno del soggetto la cui forma individuale si rivela solo come una fase all'interno di un processo ontogenetico collettivo in costante e continua evoluzione. Il soggettivo e l'individuale non possono essere che colti come transizioni e il loro “interno” risulta come l'elaborazione di un fuori già dato. Nelle chiare parole di Combes commentando Simondon: “Più alla radice, il transindividuale emerge da ciò che in noi è altro da noi, si costituisce a partire da ciò che nel soggetto non è il nucleo individuale costituito: ‘in ogni istante dell'autocostituzione il rapporto tra l'individuo e il transindividuale si definisce come ciò che SUPERA L'INDIVIDUO PROLUNGANDOLO’” (2014, p. 67, maiuscoletto dell'autore).

Porre in questione l'identità tra persona e singolo individuo attraverso lo scarto differenziale fra i diversi concetti di *persona* in spazi e tempi diversi può permettere di ritrovare le chiavi della comunità proprio nella natura molteplice e trans-individuale del concetto di persona? “Percepire il suo divenire la sua continuità, provocare una messa in questione del soggetto, che prende necessariamente la forma di una liberazione momentanea dall'individualità costituita, sommersa dal pre-individuale” (ivi, p. 63).



Quali strumenti o processi sono a disposizione di una collettività di persone che desiderano vivere insieme superando le singole unità?

## 5. Straniamento ed educazione

Nel saggio “L’arte come procedimento” (Sklovskij 1917) si riflette sull’abitudine della percezione e su come il linguaggio artistico possa rompere l’automazione del riconoscimento degli oggetti. Di tale possibilità si ritiene responsabile la procedura dello straniamento che estirpa gli oggetti dalla loro serialità abituale (logico-fenomenica) permettendo di vederli “per la prima volta” inducendo nel fruitore un’impressione viva e insolita di un determinato contenuto, qualcosa di familiare diventa sconosciuto, spingendo i lettori a vedere le cose sotto una nuova luce.

Tale è il compito e la finalità dell’arte, cioè “far sentire” il divenire dell’oggetto, il linguaggio poetico viene creato intenzionalmente per sospendere l’automatismo della percezione quotidiana affinché la percezione vi indugi e raggiunga la sua forza e durata più alte possibili. L’oggetto non è recepito nella sua spazialità ma nella sua continuità con altre configurazioni di significato con cui può entrare in identità e di nuovo rapidamente perderle.

Se tale è il compito e la finalità dell’arte per Sklovskij, quali conseguenze potrebbe avere tale operazione se applicata – a livello sociale attraverso il campo dell’educazione – al concetto di “persona”, ponendo come oggetto una parte piuttosto significativa della nostra identità di soggetti.

La comparazione cross-culturale dei concetti di persona di cui non ho potuto che fornire un minuscolo campionario produce due movimenti radicali verso un diverso modo di vivere insieme.

Lo straniamento riesce a far percepire la costruzione differenziale e sempre in evoluzione di qualsiasi oggetto (in questo caso di un soggetto) ed una volta straniato si svela l’“artificiosità” del suo senso, la sua natura culturale, la sua natura collettiva, la sua natura virtuale (non referenziale direbbero i formalisti all’interno del testo poetico, non individuale diremmo noi in questo caso).

La comparazione fra diversi concetti di persona non produce un nuovo contenuto ma un distacco, un distanziamento da un contenuto che ci sembrava acquisito, scontato e ovvio.

In termini semiotici sappiamo che un ritaglio enciclopedico mette a disposizione un ground per interpretare un’occorrenza in vista della sua attualizzazione.

L’“invenzione” nel *Trattato* viene definita come: “un modo di produzione in cui il produttore della funzione segnica sceglie un nuovo continuum materiale non ancora segmentato ai fini che si propone, e suggerisce una nuova maniera di dargli forma per TRASFORMARE in esso gli elementi pertinenti di un tipo di contenuto” (Eco 1975, p. 309, maiuscoletto dell’autore). Con l’invenzione si assiste alla definizione di un modo di produzione in cui qualcosa è trasformato da qualcosa d’altro che non è ancora stato definito.

Si tratta insomma di una relazione tra due funtivi la cui configurazione è ancora in fieri; di conseguenza stiamo parlando di una vera e propria istituzione di codice.

Ciò che rende più o meno radicale un’invenzione è il suo rapporto, il suo contrasto, la sua lotta con tutte le forme già prodotte in una cultura, ed è qui che, se possiamo permetterci giochi metalinguistici, Eco compie la sua invenzione radicale: quando un discorso produce una nuova correlazione o una nuova forma del continuum esso è potenzialmente in grado di fornire una nuova regola accettata culturalmente ed “elevarsi” ad unità culturale, “affinché la convenzione possa nascere, è necessario che l’invenzione del *non ancora detto* venga fasciata di *già detto*” (ivi, p. 319).

Nel caso della comparazione tra diverse configurazioni del concetto di persona si assiste invece al rapporto tra due occorrenze il cui *attrito*, dovuto alla messa in parallelo del lavoro di comparazione, non produce una nuova regolarità bensì la deflagrazione delle precedenti regolarità/terzità che ne supportavano l’interpretazione, lasciando il soggetto che le sta attualizzando senza un ground con cui poter fornire senso. Non si assiste ad un nuovo lavoro tra occorrenza e continuum ma allo svelamento del continuum sotto ogni occorrenza. Per questo lo straniamento produce esattamente una sospensione del senso ed è lì che riteniamo possa dimorare l’aspetto educativo dell’antropologia comparata dei concetti di persona in quanto ne fa emergere la sua natura trans-individuale e mai singolare.

La seconda constatazione è un passaggio ulteriore dal transindividuale al pre-individuale in quanto lo straniamento prodotto dal contatto con diverse semiotizzazioni del concetto di *persona* pretende di chiamare in causa non solo la dimensione virtuale dell'Enciclopedia ma un ventaglio di ordine superiore e cioè il potenziale in cui si aprono per qualunque soggetto possibilità di modi di essere al condizionale nei quali potevamo essere immersi e trovare un'altra identità.

Anche in questo caso la comparazione fra diversi concetti di persona non produce una nuova funzione segnica, ma viene sottratto ad un contenuto (cioè una struttura formale) ciò che lo rende stabile, la sua Terzità abituale, ciò che gli ha permesso di viaggiare come un elemento "ovvio", "acquisito", "scontato" e dunque indisturbato all'interno di un'Enciclopedia. Lo straniamento disturba la forma, ogni trasposizione di una forma su un altro sfondo modifica tale forma, ciò che permetteva ad essa di costituire una zona di positività adesso vacilla, la connette ad uno sfondo continuo con un raggio di possibilità che non aveva considerato.

Lo straniamento del concetto di persona attraverso comparazione cross-culturale permette ad un singolo particolare membro di una particolare singola comunità culturale di realizzare di essere – cioè di occupare topologicamente – solo una piccola zona intensiva di un larghissimo termine estensivo che ne costituisce il potenziale, che ne costituisce il pre-individuale, a cui tutte e tutti apparteniamo e che ci portiamo dietro costantemente.

La circolazione e la divulgazione collettiva della dimensione pre-individuale – tramite l'educazione cross-culturale – permetterebbe l'evoluzione di una collettività in grado di superare la dicotomia identità-alterità, in quanto l'alterità è ciò che ci ha formato e la nostra identità è un caso, un accidente, un abbaglio. L'educazione allo straniamento del concetto di "persona" permetterebbe ai singoli componenti di una futura collettività di vedersi per la prima volta, permette di vedere sé come un altro e un altro come una possibilità.

Lo straniamento permette di percepire la natura differenziale e non ontologica di ogni concetto, anche di quello di *Persona*, per quanto si presti a perno del nostro agire quotidiano.

Alla luce di tale percorso, lo stare insieme di una futura collettività ci appare come un processo che debba affrontare l'identità tra individuo e persona, in quanto una sua crisi metterebbe in luce il carattere trans-individuale della persona e porterebbe ad una sua apertura e messa in relazione con una molteplicità di elementi che includeremmo per la prima volta nella nostra dimensione sociale.

Per condurci a tale esito rileviamo due accortezze pedagogiche che proponiamo in conclusione:

(a) promozione nelle scuole primarie della grammatica valenziale (Tésnière 1959) che permette di acquisire una logica che riconosce come fonte di un'azione non un Soggetto ma un verbo, il quale a seconda del numero delle sue valenze mette a disposizione luoghi attanziali che possono essere occupati da qualsiasi attore, anche non-umano;

(b) promozione nelle scuole secondarie superiori di una pedagogia che trovi nella comparazione il suo paradigma, al fine di riconoscere che *nessun modo di essere è l'unico possibile*. Le analisi cross-culturali non veicolano un significato, ma educano ad un atteggiamento, e cioè al non potersi accontentare delle cose così come sono, educano a riconoscere che non siamo osservatori di un mondo esterno ma che possiamo conoscere perché facciamo parte del mondo nel suo divenire differenziale e come una sua infinitesimale possibilità. La continuità del processo vitale non è quindi individuale ma sociale e che "noi tutti veniamo al mondo con l'equipaggiamento naturale adatto per vivere mille tipi di vita, ma finiamo con l'averne vissuta una sola" (Ingold 2018)

Marco [Polo] entra in una città; vede qualcuno in una piazza vivere una vita o un istante che potevano essere suoi; al posto di quell'uomo ora avrebbe potuto esserci lui se si fosse fermato nel tempo tanto tempo prima, oppure se tanto tempo prima a un crocevia invece di prendere una strada avesse preso quella opposta e dopo un lungo giro fosse venuto a trovarsi al posto di quell'uomo in quella piazza. Ormai, da quel suo passato vero o ipotetico, lui è escluso; non può fermarsi; deve proseguire fino a un'altra città dove lo aspetta un altro suo passato, o qualcosa che forse era stato un suo possibile futuro e ora è il presente di qualcun altro. I futuri non realizzati sono solo rami del passato [...]. Il viaggiatore scopre il poco che è suo scoprendo il molto che non ha avuto e non avrà. (Calvino 1972, p. 26)

## Bibliografia

- Bateson M.C., 1971, "The interpersonal context of infant vocalization", in *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics*, 100, pp. 170-176.
- Calvino, I., 1972, *Le città invisibili*, Milano, Mondadori.
- Capello, C., 2016, *Antropologia della persona. Un'esplorazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Combes, M., 2014, "La relazione transindividuale", in E. Balibar, V. Morfino, a cura, *Il Transindividuale*, Milano, Mimesis, pp. 49-77.
- Di Paolo, E., 2018, "The enactive conception of life", in A. Newman, L. De Bruin, S. Gallagher, *The oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford, Oxford University Press, pp. 71-94.
- Eco, U., 1975, *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.
- Fontanille, J., 2008, *Pratiques sémiotiques*, Paris, Puf.
- Fontanille, J., Zilberberg, C., 1998, *Tension et signification*, Liège, Mardaga.
- Frye, D., 1991, "The origins of intention in infancy", in D. Frye, C. Moore, a cura, *Children's theories of mind: Mental states and social understanding*, in Hillsdale, NJ, Erlbaum Associates, pp. 15-38.
- Hjelmslev, L., 1959, *Essais linguistiques*, Copenhagen, Travaux du Cercle Linguistique de Copenhagen, vol. XII.
- Ingold, T., 2018, *Antropology and/as education*, London, Routledge.
- Kaye, K., 1982, *The mental and social life of babies*, Chicago, USA, University of Chicago.
- Lock, A., 1980, *The guided reinvention of language*, London, Academic Press.
- Newson, J., 1977, "An intersubjective approach to the systematic description of mother-infant interaction", in H.R. Schaffer, a cura, *Studies in mother-infant interaction*, London, Academic Press, pp. 47-61.
- Paolucci, C., 2020, *Persona: enunciazione e soggettività nel linguaggio*, Milano, Bompiani.
- Ochs, E., 1982, "Talking to children in Western Samoa", in *Language in Society*, 11, pp. 77-104.
- Packer, M.J., 1983, "Communication in early infancy: Three common assumptions examined and found inadequate", in *Human Development*, 26, pp. 233-248.
- Piaget, J., 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé; trad. it. *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia 1977.
- Reddy, V., 2008, *How infants know minds*, London, Harvard University Press.
- Reddy, V., 2018, "Why Engagement? A Second- Person Take on Social Cognition", in A. Newman, L. De Bruin, S. Gallagher, *The oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford, Oxford University Press.
- Rochat, P., 1995, "Early objectification of the self", in P. Rochat, a cura *The self in infancy: Theory and research*. North-Holland/Elsevier.
- Saussure, de, F., 1916, *Cours de linguistique générale*; trad.it. *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza 2008.
- Schaffer, H.R., 1989, "Early social development", in A. Slater, G. Bremner, a cura, *Infant development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Simondon, G., 2005, *L'individuation à la lumière des notions de formes et d'information*, Grenoble, Jérôme Millon.
- Sklovskij, V.B., 1917, *Iskusstvo kak priëm*; trad. it. "L'arte come procedimento" in *I formalisti russi*, Torino, Einaudi 1968, pp. 73-94.
- Tesnière, L., 1959, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Éditions Klincksieck.
- Tomasello, M., 1993, "On the interpersonal origins of self- concept", in U. Neisser, a cura, *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of the self-knowledge*, New York: Cambridge University Press, pp. 174-184.
- Tomasello, M., 2009, *Why We Cooperate*, Massachusetts, MIT Press.
- Tomasello, M., Kruger, A.C., Ratner, H.H., 1993, "Cultural learning", in *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), pp. 495-552.
- Trevarthen, C., 1977, "Descriptive analyses of infant communication behavior", in H.R. Schaffer, a cura, *Studies in mother-infant interaction: The Loch Lomond Symposium*, London, Academic Press, pp. 227-270.
- Trevarthen, C., 1979, "Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity", in M. Bullowa, a cura, *Before speech. The Beginning of Human Communication*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 321-349.
- Trevarthen, C., 1988, "Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents", in G. Jahoda, I.M. Lewis, a cura, *Acquiring Culture: Ethnographic Perspectives on Cognitive Development*, London, Croom Helm, pp. 37-90.
- Violi, P., 2004, "'Il soggetto è negli avverbi'. Lo spazio della soggettività nella teoria semiotica di Umberto Eco", in *E|C – Rivista Associazione Italiana Studi Semiotici*, www.ec-aiss.it.
- Violi, P., 2007, "Semiosis without Consciousness? An ontogenetic perspective", in *Cognitive Semiotics*, vol. 1, no. s1, pp. 65-86.



Volli, U., 2021, “Di che cosa parliamo quando diciamo ‘persona’? Fra filosofia e semiotica”, in J. Ponzio, G. Vissio, a cura, *Culture della persona: itinerari di ricerca tra semiotica, filosofia e scienze umane*, Torino, Accademia University Press, pp. 3-30.