

SAGGI – ESSAYS

SOGGETTIVITÀ IBRIDE TRA UMANO E NON UMANO

HYBRID SUBJECTIVITIES BETWEEN HUMAN AND  
NON-HUMAN

*Pierangelo Barone (Università degli Studi di Milano-Bicocca),*

*Camilla Barbanti (Università degli Studi di Milano-Bicocca)\**

Rifacendosi alla figura del *cyborg* e ai processi di ibridazione che essa richiama (Haraway, 1991/1995), l'articolo intende evidenziare l'opportunità per la pedagogia di un ripensamento critico e creativo delle soggettività umane e di riposizionamento della stessa nel dialogo con le altre scienze. L'ipotesi qui discussa è che l'identità del soggetto sia l'esito di una storia vitale di accoppiamento strutturale per la quale il cervello non è indipendente dalla struttura dell'esperienza corporea (Varela, Thompson & Rosch, 1991/1992). In tal senso, la corporeità umana e il mondo prodotto (*enacted*) dalle storie di accoppiamento corpo/mente riflettono solo una delle molte traiettorie evolutive possibili (Varela, 1992) dell'intra-azione tra umano e non umano. Pensare le soggettività come non unitarie (Braidotti, 2012/2019), articolate (Haraway, 1992/2019) incarnate e integrate (Braidotti, 2014), incapaci di vivere, se non nella loro radicale materialità e complicità, con i regimi tecnologici (Braidotti, 2013/2014) richiede anche al sapere pedagogico di collocarsi criticamente.

\* I §§ 1, 4 e 5 sono da attribuire a Camilla Barbanti, i §§ 2 e 3 sono da attribuire a Pierangelo Barone.

Drawing on the cyborg figure and on the processes of hybridization it echoes (Haraway, 1991/1995), the article aims to highlight the opportunity for pedagogy to reconsider human subjectivities critically and creatively and to reposition itself in the discussion with the other humanities and natural sciences. The assumption argued is that subject's identity is the result of a vital history of structural coupling whereby the mind is not independent of the structure of bodily experience (Varela, Thompson & Rosch, 1991/1992). Hence human corporeality, and the world enacted by body/mind coupling plots, reflect just one of many possible evolutionary trajectories (Varela, 1992) of the intra-action between human and nonhuman. Conceiving subjectivities as non-unitary (Braidotti, 2012/2019), articulated (Haraway, 1992/2019), as embodied and embedded (Braidotti, 2013/2014), unable of living except in their radical materiality and entanglement with technological schemes (Braidotti, 2013/2014), require pedagogy to place itself as critical knowledge.

### *1. Premessa*

La nostra riflessione muove dall'esigenza di recuperare un argomento centrale nel dibattito dei maggiori filosofi dell'educazione italiani del Novecento: quale posto assume il Soggetto, nell'accezione di "umano", nell'interpretazione del processo formativo? Che ruolo assumono le strutture e i costrutti sociali e culturali nella formazione del Soggetto? Come ripensare l'umano? A queste paradigmatiche domande pedagogiche se ne possono aggiungere altre, attinenti al dibattito di questo scorcio di nuovo millennio, concernente l'impatto delle nuove tecnologie nei processi formativi: che genere di rapporto sussiste tra soggetto, ambiente e tecnologie? Le tecnologie sono da intendere solo come supporti strumentali di cui può beneficiare l'uomo o costituiscono la parte incorporata di un sistema che apprende? Cosa sono diventati i nostri corpi oggi? Nel contributo, attraverso la figura scomoda e mostruosa del cy-

borg (Haraway, 1991/1995; 1992/2019), cominceremo a cartografare (Braidotti, 2012/2019) ed esplorare alcuni complessi territori della contemporaneità, nel tentativo di cominciare a rispondere a tali domande. Ci soffermeremo sulle soggettività incarnate e integrate di mente e corpo, nella prima parte, e sulle soggettività ibride esito dell'articolarsi di umano-non umano nella seconda.

Il *cyborg* diviene dunque un concetto-diagramma per prendere posizione e mettere a tema, criticamente, i complessi scenari in cui ci troviamo a vivere e a lavorare come pedagogisti e come educatori. Non si tratta di creare nuovi modelli, ma di esplorare ciò che già c'è a partire da un posizionamento che non riproponga rigidi dualismi assiologici, dicotomie oppostive, né tuttavia miscugli che portino alla sintesi e all'appiattimento di ogni diversità verso una inesistente neutralità e una problematica indifferenza. In tal senso il *cyborg* è figurazione (Haraway, 1991/1995) capace di portarci oltre una certa dialettica, ovvero oltre quel «possente macchinario che appiattisce la ricchezza delle differenze sul codice binario delle opposizioni, che asserve l'affermazione alla negazione, che soffoca inesorabilmente l'evento» (Guareschi, 2017, p. 9). Per scongiurare ciò, crediamo che non ci resti che posizionarci in percorsi in grado o che tentino di «far risuonare la polifonia delle differenze» (Guareschi, 2017, p. 9), in modo critico e contestualizzato, al riparo dalle vuote ideologie e dai micro-razzismi imperanti (Braidotti, 2013/2014).

## 2. Riposizionare il "Soggetto"

Nel contesto italiano, ai tentativi di dare risposta in campo pedagogico alle prime domande, sono corrisposti tre grandi modelli di analisi, interni alle principali linee di ricerca delle scienze pedagogiche, modelli interpretativi critici verso il paradigma filosofico dell'idealismo degli inizi del Novecento: «le prospettive empiriste, le prospettive umaniste e le prospettive materialiste» (Massa & Bertolini, 1998, cit. in Geymonat, 1998, p. 337). A esse si riconducono molteplici contributi che hanno animato il dibattito scientifico dei

pedagogisti, in cui spiccano le analisi e le riflessioni di intellettuali che hanno delineato la storia della pedagogia italiana, influenzando significativamente il panorama culturale educativo e didattico, tra la metà e il finire del secolo scorso. Tra essi è necessario ricordare gli apporti di Franco Frabboni, Roberto Maragliano, Benedetto Vertecchi in riferimento soprattutto alle prospettive empiriste; di Antonio Banfi, Giovanni Maria Bertin, Giacomo Cives, Piero Bertolini e Franco Cambi in riferimento alle prospettive umaniste; di Angelo Broccoli, Antonio Santoni Rugiu, Alberto Granese e Riccardo Massa in riferimento alle prospettive materialiste.

Rispetto a queste importanti prospettive, il nostro interesse converge in modo particolare su quella materialista, poiché l'orizzonte materialista delinea l'occorrenza di assumere l'accadere educativo come processo di elaborazione *in fieri* dei costrutti praticosociali, i quali sono costantemente ridefiniti a partire dall'esperienza corporea, cognitiva e affettiva dei soggetti implicati nell'evento (Barone, 1997; Massa & Bertolini, 1998). In tal senso è la materialità educativa, in quanto oggetto specifico di una ricerca pedagogica che si riferisce a un orizzonte materialista, a indicare la "regione nascosta" (Massa, 1991) «di cui lasciar affiorare i dispositivi latenti e i meccanismi di efficacia che rendano possibile la lettura dell'esperienza educativa in ogni suo aspetto» (Barone, 1997, p. 123).

Le prospettive materialiste contribuiscono a chiarire la struttura complessa che sovrintende e genera l'accadere educativo, riconducendo il problema della conoscenza alla sua radice esperienziale e oltrepassando, in tal senso, qualsivoglia illusorio riduzionismo che farebbe corrispondere il valore dell'educazione con la questione del "Soggetto". A riposizionare il soggetto e a rileggere i processi stessi di soggettivazione sono anche una ricca serie di studi e ricerche non direttamente afferenti al dibattito pedagogico e che potremmo collocare nell'ambito dei femminismi post-strutturalisti e neo-materialisti. Queste scienziate e filosofe – o "cattive ragazze" come le chiamerebbe Rosi Braidotti – tra le quali nominiamo Isabelle Stengers (2005), Karen Barad (2003), Donna Haraway e Braidotti stessa, discutono criticamente il rapporto del soggetto "umano" con il sapere e la ricerca scientifica, con la natura-cultura e con le

tecnologie. Haraway e Braidotti, in particolare, attraverso i concetti di “soggetto nomade” o “non unitario” (Braidotti, 2012/2019) e di *cyborg* (Haraway, 1991/1995), mettono al centro delle loro riflessioni, in modo non banale e ideologico “il soggetto”, senza cedere a posizioni vetero-umanistiche e antitecnologiche (Guareschi, 2017). Le studiose infatti traslano, trasformano e “tradiscono” (Lattour, 2005) questo controverso concetto: parlare di soggettività e di processi di identificazione è una faccenda di concatenamenti<sup>1</sup> (Deleuze & Guattari, 1980/2017), di interdipendenza e dell’essere in relazione dell’*anthropos* con gli “altri da sé”.

L’orizzonte materialista in pedagogia sottolinea la necessità di ricollocare il “Soggetto” tra gli effetti di una complessità materiale che rimescola regolarmente gli elementi correnti nel campo di esperienza, di cui il soggetto è appunto una parte necessaria ma non sufficiente nell’esplicare la trama dell’accadere educativo. In questa direzione, ci pare, si spingono alcune delle ipotesi più interessanti nella riconfigurazione dei modelli con cui si illustrano i processi di conoscenza. La messa tra parentesi del problema del Soggetto, tratteggiata dalle prospettive materialiste, unita a una ridefinizione della stessa proposta attraverso alcuni dei concetti appena menzionati, e che approfondiremo anche nei prossimi paragrafi, permette di decentrarsi rispetto al discorso della ricerca pedagogica tradizionale, ponendo al centro le dimensioni strutturali che includono il soggetto stesso come parte di una complessità che si distingue in senso “autopoietico”:

la specificità pedagogica consiste nel fatto che solo una molteplicità di processi formativi autopoietici, con le loro intrinseche e peculiari proceduralità, non un insieme di principi oggettivi o soggettivi, può spiegare la configurazione della vita sociale e individuale (Massa & Bertolini, 1998, p. 352).

<sup>1</sup> Il concetto di concatenamento per gli autori rimanda a un aggregato che è al contempo discorsivo, sociale e materiale (Deleuze & Guattari, 1980/2017).

Ci rifaremo, a tale scopo, alla lettura, poco valorizzata dal dibattito interno alle scienze umane, tramite la quale Francisco J. Varela descrive il funzionamento dei processi cognitivi come conoscenza incarnata (Varela, Thompson & Rosch, 1991/1992, p. 20); da questa lettura cercheremo di ricavare le dimostrazioni volte a rivelare il valore, in ottica pedagogica, che oggi assume il tema dell'incorporazione tecnologica sul versante della formazione dei soggetti.

### *3. Enazione e incorporazione tecnologica*

Se la teoria dell'autopoiesi elaborata dagli epistemologi e filosofi della scienza cileni, Humberto Maturana e Francisco J. Varela, consente di spiegare i meccanismi attraverso cui un sistema vivente apprende e si modifica in relazione alle spinte e alle perturbazioni ambientali, è soprattutto con l'elaborazione del concetto di enazione che l'allievo più illustre di Humberto Maturana, Varela, riconfigura la questione del come può essere descritto nella sua sostanzialità il processo tramite il quale si determina la cognizione.

La tesi di Francisco J. Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch, pur partendo da studi inerenti al campo delle scienze cognitive, si muove sul terreno delle filosofie del corpo che hanno avuto un'importante sistemazione nella tradizione fenomenologica-esistenziale europea (Merleau-Ponty) e nelle filosofie orientali (buddhismo, taoismo, confucianesimo). Il nucleo fondamentale di tale proposta è costituito dal concetto di enazione, con il quale si intende la «produzione di un mondo e di una mente sulla base della storia delle diverse azioni che un essere compie nel mondo» (Varela, Thompson & Rosch, 1991/1992, p. 32). La conoscenza, quindi, è da intendere come l'effetto processuale di un sistema che è in relazione di interdipendenza sia con lo sfondo materiale e simbolico – cioè i significati, le convinzioni, i modelli da un lato e le pratiche biologiche, culturali, sociali dall'altro lato – sia con la corporeità – cioè i vissuti, le esperienze e le azioni incarnate.

In questa interpretazione, dunque, non vi è un mondo già dato, da afferrare e conoscere solo attraverso le capacità rappresentazionali della mente, ma vi è un mondo di cui il soggetto è parte attiva attraverso il suo corpo. Come scrivono Varela, Thompson e Rosch (1992):

il punto di riferimento per comprendere la percezione non è più un mondo prestabilito e indipendente dal percettore, ma piuttosto la struttura senso motoria del percettore stesso. È questa struttura – la modalità corporea del percettore –, e non un mondo prestabilito, a determinare come il percettore possa agire ed essere regolato dagli eventi ambientali (p. 206).

L'*embodiment* è quindi la modalità cognitiva peculiare dei sistemi viventi in possesso di una struttura neuronale e definisce il processo autopoietico che li caratterizza.

Possiamo sostenere, sulla base di tali nozioni, che lo sviluppo delle conoscenze tecnologiche, oggi, è orientato da una logica sistemico-enattiva: una parte significativa dei progetti di ricerca negli ambiti della robotica, della bioingegneria e delle tecnologie della comunicazione, hanno “eletto” il corpo umano, con le sue qualità e peculiarità fisiche e percettive, nell’interdipendenza con l’ambiente in cui agisce, come nuova frontiera di implementazione delle nuove tecnologie. Sull’interdipendenza sistemica di corpo-ambiente-tecnologia si rintracciano sempre più numerosi esempi di applicazione di modelli “enattivi” nell’ambito delle ricerche sulle tecnologie della comunicazione, dell’informazione e della percezione; in particolare se ci riferiamo all’area della robotica percettiva.

L’aspetto più innovativo e più stimolante di questi studi riguarda il modello interpretativo della domanda di ricerca: ciò che infatti viene ad esprimersi nei progetti legati ai laboratori di robotica percettiva, è un cambiamento paradigmatico che modifica la logica di funzionamento delle tecnologie robotiche, sempre più orientate verso l’esplorazione delle specifiche qualità sensoriali del corpo. L’utilizzo di tali modelli, che in realtà sono già presenti in moltissime applicazioni con cui nell’ultimo decennio sono stati im-

plementati i diversi dispositivi tecnologici di comunicazione e informazione che accompagnano la nostra quotidianità (attraverso sistemi ottici, modalità di interazione “touch”, comandi vocali, sistemi “prime-sense”), si muovono sempre di più nella direzione di sviluppare tecnologie in grado di replicare l’interazione naturale con l’ambiente esterno. La tecnologia, qui, smette pertanto di essere pensata come risorsa a partire da una logica protesica, cioè come realizzazione di ausili di sostituzione o di implementazione di parti del corpo menomate o incapaci di continuare a svolgere una data funzione. Ci pare, dunque, che un tale modello epistemologico, basato sullo sviluppo di tecnologie “incorporate”, risponda essenzialmente a una logica sistemico-enattiva.

#### 4. *Cartografie cyborg per attuali soggettività non unitarie e articolate*

Era il 1991 quando negli Stati Uniti d’America veniva pubblicato il testo “Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo” di Donna Haraway (1991/1995). Sono passati almeno trent’anni e, quello che forse allora poteva sembrare un testo provocatorio e visionario, “infestato” da creature fantascientifiche (compresi certi concetti teorici, immagini, espressioni linguistiche, posizionamenti etico-politici), oggi si rivela profetico e, per certi aspetti, sorprendentemente puntuale. Una guida cartografica (Braidotti, 2012/2019) ancora valida e assolutamente aggiornata per accompagnare studiosi di diversi ambiti del sapere, compreso quello pedagogico, a pensare e a prendere posizione intorno ad alcune delle sfide poste dalle trasformazioni culturali, scientifiche e tecnologiche del tempo presente.

Le figurazioni della realtà che il concetto di *cyborg* esprime nel testo di Haraway (1991/1995), il suo essere corpo modificato da impianti, protesi o innesti, ibrido di macchina e organismo, esito di un «miscuglio di carne e tecnologia» (Braidotti, 1995, p. 11), di «fantasia e realtà materiale» (Haraway, 1991/1995, p. 41), suggerisce, e al contempo denuncia, la necessità di prospettive multiple e com-



plesse per superare certe logiche contemporanee, retrograde e nostalgiche, che non solo non sono capaci di comprendere criticamente e generativamente gli universi tecnologici e scientifici che mediano e costituiscono il quotidiano delle nostre soggettività attuali, ma che, se mantenute, rischiano di perpetuare ingiustizie e indifferenze.

Anche in ambito educativo, dunque, urge «una visione del soggetto degna del presente» (Braidotti, 2013/2014, p. 55), un modo responsabile di occuparsi di quest'ultimo, ossia capace di *responsability*: di generare risposte e, dunque, di restare a contatto con il “problema” (Haraway, 2016). È necessario un modo “altro” di pensare e formare le soggettività, all'altezza di questi tempi di capitalismo avanzato (Braidotti, 2013/2014) e di informatica del dominio (Haraway, 1991/1995). Prendere posizione non è trascurabile se vogliamo metterci nelle condizioni di affrontare in modo attivo e non solo subire passivamente le profonde e mostruose (Haraway, 1992/2019) trasformazioni e ibridazioni a cui andiamo incontro e, soprattutto, comprendere e agire quelle che già stanno avvenendo. Come suggerisce Braidotti (2013/2014), infatti, «abbiamo bisogno di imparare a pensare in modo diverso a noi stessi» (p. 16) e agli altri. La sfida non riguarda tanto inventarsi “un nuovo mondo” o un “nuovo uomo”, quanto mettere a tema e occuparsi in modo diverso del rapporto tra essere umano e mondo, tra umano – parte della questione è anche quella di mettere in discussione questa stessa categoria, assunta altrimenti a priori e con effetti tautologici e ideologici – e non umano. Il *cyborg*, in tal senso, può essere emblema di questo rapporto, espressione dei concatenamenti (Deleuze & Guattari, 1980/2017), composizioni e decomposizioni di rapporti (Deleuze, 2007) tra elementi molteplici e a piani diversi. È figurazione non tassonomica (Braidotti, 1995), corpo ibrido di reale e virtuale che permette di pensare, raccontare, mettere in scena e in campo (*to enact*), quelle interconnessioni e intra-azioni (Barad, 2003) tra elementi diversi e molteplici, biologici e tecnologici, materiali e discorsivi, che caratterizzano da sempre il vivere

dell'essere umano. L'*anthropos*, infatti, è da sempre ibridato con l'altro (Longo, 2014), "in mezzo" e in relazione a molti "Altri" umani e non umani (Marchesini, 2002).

La semiotica *cyborg*, dunque, nel suo essere capace di dire e descrivere le ibridazioni e gli aggregati di mente e corpo, umano e tecnologia, reale e virtuale, spirituale e materiale, sfida la posizione centrale che l'umano si è auto-attribuito come misura di tutte le cose, ricollocandolo nel mezzo dei fenomeni molteplici di cui è parte (oltre che artefice) e, nel fare ciò, traduce anche la differenza in polimorfia: non nega, estingue o sussume in sé la differenza ma, nel mentre la trascende – in quanto ibrido, figura unica e singolare, esito di diversi elementi, funzioni, linguaggi, ecc. concatenati – ne riafferma la diversità.

Il concetto ibrido e ibridato del corpo *cyborg*, dunque, più che semplice mito e metafora diviene motore per elaborare «modelli alternativi di soggettività trasversale» (Braidotti, 2013/2014, p. 102) capaci di superare non solo una serie di dicotomie, care per secoli al pensiero occidentale (mente e corpo, umano e macchina, materia e discorso, ecc.), ma di andare anche oltre certe concezioni di umano senza cadere nelle retoriche della trascendenza<sup>2</sup>. Le soggettività sono *cyborg*, nel senso di diversità non dicotomiche, singolari ma non unitarie, immanenti e trasversali, che catturano e sviluppano forze ed energie promuovendo interazioni, interconnessioni multiple, assemblaggi e concatenamenti (Braidotti, 2012/2017; Deleuze & Guattari, 1980/2017).

È dallo studio di queste articolazioni che la pedagogia può partire per ripensare le soggettività e una formazione delle stesse, in questa società contemporanea capitalista, globalizzata e tecnologicamente guidata (Braidotti, 2013/2014). Non si tratta di "tornare" al Soggetto – nel senso tradizionale che questo concetto ha assunto e che ancora oggi troviamo ampiamente implicato, pur nelle sue diverse declinazioni, nelle prassi e nei discorsi educativi – ma di

<sup>2</sup> Il riferimento è qui soprattutto alle posizioni trans-umaniste del postumanesimo e alle promesse/minacce di certo materialismo deterministico insito nei discorsi e nelle pratiche delle tecno-scienze. Per un approfondimento cfr. Braidotti, 2013/2014.

assumere in maniera ancora più radicale un'idea di accadere educativo come combinazione materiale di elementi (tempi, spazi, regole, discorsi, procedure, rituali, corpi, soggettività, ecc.) che, non solo si concatenano tra loro in forme non completamente controllabili dall'essere umano, ma sono anche costantemente ridefiniti a partire dall'esperienza corporea, cognitiva e affettiva dei soggetti implicati nell'evento. Prendere in seria considerazione la complessità estrema di questi concatenamenti che sovrintendono e generano l'accadere educativo ci costringe a navigare e attestarci sul caotico e generativo piano dell'esperienza. Se infatti l'accadere educativo è un processo sempre in divenire, poiché esito di come si combinano e come fanno presa sui corpi i costrutti pratico-sociali (Barone, 1997), non si possono però ignorare le linee di fuga (Deleuze & Guattari, 1980/2017) di cui questi stessi sono capaci e che concorrono a dare vita all'esperienza e all'esperire.

Ripartire da questa potente figurazione di corporeità incarnata ed estesa, soggettività singolare non unitaria<sup>3</sup> (Braidotti, 2012/2019), ci dà l'occasione, come pedagogisti e formatori, di tracciare una cartografia (Braidotti, 2012/2019) che ci aiuti a uscire dalla concezione di differenza come dicotomia, per osservare piuttosto come queste creature, *critters* (Haraway, 2016), umane e non umane (piante, animali non umani, macchine, virus, piattaforme digitali, ecc.), a seconda di come si alleano e si articolano, dis-alleano e dis-articolano, generano o meno affiliazioni e parentele (Haraway, 2016), dando vita, nel qui e ora, a esperienze concrete. Tracciare, dunque, ciò che fanno e che possono fare queste creature, nel loro aperto e inevitabile ibridarsi e ibridare, ci aiuta a ripensare noi stessi ("umani?") e le relazioni con ciò che esiste (non

<sup>3</sup> Braidotti (2012/2019) chiama "soggettività non unitarie" l'esito «di forze o flussi, intensità e passioni che si concretizzano nello spazio e consolidano nel tempo sotto forma di quella singolare configurazione comunemente nota come "sé individuale"» (p. 156). Ci troviamo dunque di fronte a un'immagine di soggetto «radicalmente immanente» (p. 155) che invita a prendere le distanze dalla «classica negazione umanistica del corpo, della materia e della carne» (p. 157) e riconosce senso e valore a processi di creazione plurali, collettivi e in divenire che rimandano più che a modelli astratti, universali e trascendenti, a forme concrete e in atto di «relazionalità multisfaccettata» (p. 157).

solo umano), generando anche – è ciò che ci auguriamo – uno spazio di co-esistenza su questo pianeta tra entità biologiche e tecnologiche in continua trasformazione, che ci allontanano dagli scenari di sfruttamento e passiva determinazione tipici di certo capitalismo avanzato e logiche del controllo nei quali siamo altrimenti iscritti e nei quali inscriviamo, a nostra volta noi stessi e, in quanto formatori, i soggetti-corpi che concorriamo a formare.

### *5. Soggettività incarnate e tecno-scienze*

Le tecnologie della comunicazione e le biotecnologie contemporanee (ri)costruiscono i nostri corpi, attraverso pratiche e discorsi, che li riducono a un problema di codifica e di linguaggio e, così facendo, fanno presa su di essi. Come osserva Braidotti (2013/2014)

L'ingegneria genetica e le biotecnologie hanno determinato uno sconvolgimento qualitativo e concettuale nella classificazione attuale dei soggetti incarnati. I corpi sono ridotti alla loro superficie informazionale in termini di materialità e capacità vitali (p. 101).

Il divenire delle soggettività corporee rischia però così di essere mercificato e ridotto a una questione di «ricerca di un linguaggio comune in cui scompare ogni resistenza al controllo strumentale e ogni eterogeneità possa venire sottoposta al disassemblaggio, al riassetto, all'investimento e allo scambio» (Haraway, 1991/1995, p. 59). Di fatto tecnologie e discorsi scientifici formalizzano l'altrimenti fluida interazione sociale e impongono significati ma, come osserva Haraway (1991/1995),

il confine tra mito e mezzo, strumento e concetto, sistemi storici di relazioni sociali e anatomie storiche di corpi possibili, inclusi gli oggetti di conoscenza, è permeabile. In realtà il mito e il mezzo si costituiscono a vicenda (p. 59).

Fondamentale diviene allora smarcarsi non solo da un certo materialismo deterministico, implicito nella definizione di soggetto delle tecnoscienze, che riduce le soggettività umane a corpi in termini di materialità e capacità vitali a livello di cellule e di codice genetico (Braidotti, 2013/2014), ma anche dalle derive delle tecno-trascendenze che spogliano i corpi dei loro elementi materiali, in virtù di un concetto astratto di virtuale che rischia di eliminare ogni responsabilità per una corporalità virtuale (Haraway, 1991/1995).

Il corpo non è solamente elemento su cui fa presa il potere-sapere di turno, ma è a sua volta capace di potenza<sup>4</sup> (Deleuze, 2007). È infatti attraverso di esso – ossia attraverso i concatenamenti umani e non umani di cui è parte e che contribuisce a creare – che si disvelano «le collocazioni di potere che strutturano la nostra posizione di soggetto» (Braidotti, 2013/2014, p. 173) e che si torna al piano dell'esperienza e dunque alle questioni che riguardano anche il potere di agire. Riappropriarsi dunque del «corpo eterogeneo e artefatto che è la nostra natura sociale» (Haraway, 1992/2019, p. 121) permette di cambiare la domanda da cosa è un corpo a cosa può un corpo (Braidotti, 2013/2014; Deleuze, 2007), spostando l'attenzione sia sul presente, sia sul divenire di un soggetto non unitario e ibrido.

Pensare i corpi come «*continuum* natura-cultura» (Braidotti, 2013/2014, p. 6), *anthropos*-tecnologia, discorso-materia, come strutture incarnate delle soggettività trasversali e corporeità immanenti, singolarità non unitarie e trasversali (Braidotti, 2012/2019), ibridi di umano e non umano, permette allo studioso di educazione (ma non solo) di accomitarsi da quel concetto astratto e universale di uomo che è anche portavoce di una specie specifica ed elitaria (Braidotti, 2013/2014) e di smettere, forse, di sostanziare, ispirare, nutrire le teorie e le pratiche in ambito educativo attingendo ancora a quell'immaginario mitico in cui il soggetto contemporaneo viene

<sup>4</sup> Deleuze descrive il concetto di potenza rifacendosi a Spinoza come una forza sempre in atto e costantemente effettuata: «La potenza è sempre in atto, è costantemente effettuata. Ciò che la effettua sono gli affetti [...]. Ciò che ad ogni istante effettua la potenza è ciò che viene sperimentato attivamente o passivamente» (Deleuze, 2007, p. 92).

descritto, o implicitamente inteso, come sovrano, «corpo fisico perfettamente funzionale [...] modellato sugli ideali di mascolinità bianca, normalità, giovinezza e salute» (Braidotti, 2013/2014, p. 72). Diviene, infatti, sempre più difficile comprendere come ancora oggi, tra le scienze umane nel XXI secolo, a fronte degli alti livelli di mediazione tecnologica e alla struttura del mondo globalizzato nei quali ci troviamo a vivere, che si sposta sempre di più in direzione di una «società multietnica e multimediale» (Braidotti, 2013/2014, p. 57), ci siano posizioni affezionate, per non dire ossessionate, da un'idea di soggetto che ancora si autoproclama centro del mondo, «razializzato e sessualizzato, promotore di ideali estetici e morali basati sulla civilizzazione europea bianca, maschilista, eterosessuale» (Braidotti, 2013/2014, p. 158).

È nel ripartire dal concetto-realtà inquietante e generativo di *cyborg*, ibrido così ben descritto dalle fantascienze e così storicamente e materialmente da sempre presente nel vivere quotidiano sul Pianeta, che si apre una pista per resistere e ripensare (anche in ambito pedagogico) il soggetto come corporeità integrata e soggettività incarnata. È attraverso l'accettazione e la riappropriazione del nostro essere da sempre *cyborg*, corpi e soggettività ibridi, esito di processi di articolazione molteplici, soggetti relazionali determinati nella e dalla molteplicità, «in grado di operare sulle differenze ma anche internamente differenziat[i]» (Braidotti, 2013/2014, p. 53), che possiamo spingerci oltre a scenari material-discorsivi che riproducono un soggetto individuale-individualistico-autocentrato e i suoi interessi, e proporre un fare educativo che tenga conto delle interconnessioni concrete e immanenti tra sé e gli altri, «inclusi i non umani e "altri della terra"» (Braidotti, 2013/2014, p. 53).

Per uscire, dunque, dalle forme perverse di umano che il capitalismo avanzato e le sue tecnologie biogenetiche generano, è necessario attivare un movimento di estraneazione e di riposizionamento – radicale secondo Braidotti (2012/2017; 2012/2019; 2013/2014) – rispetto alla visione dominante di soggetto. Si tratterebbe dunque, anche in ambito educativo, di andare oltre quell'ideale classico dell'Uomo come «misura di tutte le cose» (Braidotti, 2013/2014, p. 17) che lo ha illuso, e continua a farlo, di poter

vivere facendo a meno dell'altro non umano; di abbandonare quella promessa, eredità di certo Umanesimo europeo, di un'eccezionalità dell'*anthropos* come specie biologicamente perfetta, per velleità morali e razionali, che sovente si è in realtà tradotta in atteggiamenti gerarchici, egemonici e violenti (Braidotti, 2013/2014); e infine, di superare un modello implicito e difficilmente estirpabile, per quanto non realmente rappresentativo, di Uomo universale come «maschio, bianco, urbanizzato, parlante un linguaggio standard, eterosessuale [...]» (Braidotti, 2013/2014, p. 69). Infatti, «non è il momento dei lamenti nostalgici per il trascorso umanista, bensì degli esperimenti lungimiranti per nuove forme di soggettività» (Braidotti, 2013/2014, p. 49). La «fine dell'uomo in senso "occidentale"» (Haraway, 1991/1995, p. 55) e il «tramonto della posizione del soggetto unitario» (Braidotti, 2013/2014, p. 57) che mettono in crisi le scienze umane – e tra queste, nello specifico, quelle teorie e approcci tra le scienze dell'educazione che hanno fatto della categoria tradizionale di soggetto il proprio oggetto fondativo come sapere scientifico –, divengono opportunità di ripensamento critico e creativo non solo di quest'ultimo ma anche delle discipline stesse.

Se dunque le scoperte più all'avanguardia di discipline come la biologia molecolare ci mostrano, e al contempo costruiscono e ci convincono, che la materia si auto organizza in senso autopoietico, non basta più dire che è uno specifico insieme di procedure simboliche e materiali nel quale è irretito il corpo a fargli fare esperienze (Foucault, 1976), ma diviene fondamentale, in ottica pedagogica soprattutto, comprendere e ricostruire come sia la materialità stessa a giocare un ruolo attivo nei meccanismi di potere (Barad, 2003). Comprendere cosa vuol dire che le tecnologie emergenti, in uno specifico contesto storico-culturale, non sono semplicemente uno strumento a uso degli uomini ma un fenomeno agenziale (Barad, 2003) attraverso cui si costruiscono significati e realtà sociomateriali, soggettività agenti, richiede di cominciare a prendere in considerazione e osservare gli intrecci tra elementi materiali e discorsivi, tecnologici e biologici, umani e non-umani, reali e vir-

tuali, senza “dicotomizzarli”, ma vedendone e ricostruendone, attraverso le reciproche intra-azioni e concatenamenti, gli effetti – causali ma non deterministici, specifici ma mai determinati una volta per tutte, poiché sempre in divenire – di materializzazione.

Tornare, in quanto pedagogisti ed educatori, in contatto con i *cyborg* dei nostri tempi, nel qui e ora delle situazioni concrete e immanenti, riconoscere e tracciare le soggettività multiple e nomadi (Braidotti, 2012/2019) create da e creatrici degli assemblaggi eterogenei nei quali quotidianamente diveniamo, agendo e patendo, ci chiede di apparecchiare situazioni nelle quali sia possibile anche prendere distanza dai “sintomi della crisi” per cominciare a vederli, attraverso un’ottica affermativa (Braidotti, 2012/2017) come eventi produttivi capaci di mettere in campo e in gioco «ancora non sfruttate possibilità di legami, di costruzioni di comunità, di potenziamento del soggetto» (Braidotti, 2013/2014, p. 57).

«Noi articoliamo, dunque siamo», osserva Haraway (1992/2019, p. 123) e ci ricorda che «[i]l discorso è solo uno tra i processi dell’articolazione. Un mondo articolato conta un numero indefinito di modalità e siti per potenziali connessioni» (p. 122).

### Bibliografia

- Barad K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
- Barone P. (1997). *La materialità educativa. L’orizzonte materialista dell’epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Barone P. (2012). Corpo e tecnologie: il reincanto del concreto. In I. Gammelli (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nella formazione e nella cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2014). Embodiment, formazione e post-umanesimo. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell’età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Braidotti R. (1995). Introduzione. In D. Haraway (1995), *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo* (pp. 9-38). Milano: Feltrinelli.



- Braidotti R. (2014). *Il postumano. Vol I. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi. (I edizione 2013).
- Braidotti R. (2017). *Per una politica affermativa. Itinerari etici*. Milano: Mimesis. (I edizione 2012).
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Milano: Meltemi. (I edizione 2012).
- Deleuze G. (2007). *Cosa può un corpo? Lezioni su Spinoza*. Verona: Ombre corte.
- Deleuze G., & Guattari F. (2017). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia* (2nd ed.). Napoli-Salerno: Orthotes. (I edizione 1980).
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Guareschi M. (2017). Introduzione. In G. Deleuze & F. Guattari, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia* (2nd ed.) (pp. 7-23). Napoli-Salerno: Orthotes.
- Haraway D. (1995). *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Milano: Feltrinelli. (I edizione 1991).
- Haraway D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chtibulucene*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haraway D. (2019). *Le promesse dei mostri* (2nd ed.). Roma: DeriveApprodi. (I edizione 1992).
- Latour B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-network theory*. New York: Oxford University Press.
- Longo G.O. (2014). Corpo e tecnologia. Verso il post-umano? In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 87-99). Milano: Raffaello Cortina.
- Marchesini R. (2002). *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Massa R., & Bertolini P. (1998). Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione. In L. Geymonat (a cura di), *Storia del pensiero scientifico e filosofico*, Vol. IX (pp. 337-360). Milano: Garzanti.
- Maturana H., & Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio. (I edizione 1970).
- Maturana H., & Varela F.J. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Milano: Astrolabio. (I edizione 1972).
- Stenger I. (2005). *Cosmopolitiche*. Roma: Luca Sossella Editore.
- Varela F.J. (1992). *Un know-how per l'etica*. Roma: Laterza.
- Varela F.J., Thompson E., & Rosch E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli. (I edizione 1991).