

Oltre le solite etichette: cosa scopriamo se iniziamo ad ascoltare davvero il gruppo?

Antonio Sacristano ¹

¹ Università degli Studi di Parma; antonio.sacristano@unipr.it

Abstract: Il contributo analizza lo spostamento di paradigma nelle pratiche osservative all'interno dei contesti educativi, proponendo il superamento del modello della riflessività a favore di una postura diffrattiva. Muovendo dalle premesse del realismo agenziale di Karen Barad e del postumanesimo critico, il saggio decostruisce l'osservazione intesa come rappresentazione speculare di una realtà preesistente e oggettivabile. Attraverso l'analisi dei concetti di intra-azione e "taglio agenziale", viene proposta una riconcettualizzazione dell'ascolto come pratica materiale ed etica, capace di intercettare le interferenze tra corpi, spazi e materiali. L'obiettivo è dimostrare come un approccio diffrattivo permetta di andare "oltre le solite etichette", riconoscendo l'agentività distribuita del gruppo e assumendo la responsabilità ontologica del ricercatore nella co-costituzione dei fenomeni educativi. La documentazione pedagogica viene così ripositionata come un dispositivo performativo di giustizia e libertà, orientato a mappare le potenzialità impreviste della relazione educativa.

Parole chiave: Diffrazione; Intra-azione; Taglio agenziale; Ascolto sensibile; Postumanesimo

1. Introduzione: La crisi della visione rappresentativa nel lavoro d'aula

L'osservazione nei contesti educativi è stata a lungo confinata entro i perimetri della misurazione, della comparazione e della catalogazione. Tradizionalmente, osservare in una classe significa verificare se un corpo rispetti le tappe dello sviluppo psicomotorio, se aderisca alle norme comportamentali attese o se presenti scostamenti da una traiettoria evolutiva considerata standard e desiderabile. Questa postura si fonda su una visione "rappresentativa" della conoscenza, un'eredità del pensiero moderno che presuppone l'esistenza di una realtà oggettiva, statica e preesistente che l'educatore, posizionato in una condizione di presunta neutralità epistemologica, deve semplicemente decodificare, fotografare e tradurre in dati. Tuttavia, tale approccio solleva un interrogativo pedagogico, etico e politico urgente: cosa sacrificiamo quando riduciamo l'incontro con l'altro a una sequenza di etichette diagnostiche, prestazionali o sociali?

Il limite di questa prospettiva risiede nel suo profondo antropocentrismo e nel dualismo che separa nettamente il soggetto conoscente (l'adulto) dall'oggetto conosciuto (il bambino o il gruppo). In questa dinamica, l'osservatore agisce come un supervisore esterno che guarda "dall'alto" o "da fuori", convinto che i propri strumenti di rilevazione — siano essi griglie, diari di bordo o videoca-



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

mere — siano specchi trasparenti capaci di restituire la verità del fenomeno. Eppure, la ricerca educativa contemporanea, influenzata dalla svolta ontologica e dal post-strutturalismo, ci avverte che non esiste uno sguardo neutro. Ogni atto osservativo è un intervento che modifica il campo d'indagine. Come suggerito da Hillevi Lenz Taguchi (2010), l'osservazione non è mai un atto passivo di ricezione, ma un processo produttivo che co-determina ciò che viene osservato.

Il presente saggio intende dunque decostruire l'immagine dell'osservatore come testimone distaccato, proponendo una riconcettualizzazione dell'ascolto e dell'osservazione come pratiche di "diffrazione". Mentre la riflessione classica cerca l'identità e il rispecchiamento (il "già noto"), la diffrazione — concetto mutuato dalla fisica quantistica e trasposto nelle scienze sociali da Donna Haraway (1997) e Karen Barad (2007) — si focalizza sulle interferenze, sulle risonanze e sulla produzione della differenza. Muovendo dalle premesse del realismo agenziale, si argomenterà come la vita del gruppo in classe non sia un insieme di individui isolati da studiare, bensì un "assemblaggio" vibrante di corpi, spazi, tempi e materiali in cui l'educatore è sempre, ontologicamente, implicato.

Andare "oltre le etichette" non è un mero esercizio di stile o un invito a una generica "gentilezza" pedagogica. È una sfida alla struttura stessa del sapere educativo: significa riconoscere che l'identità del collettivo non è un dato biologico o psicologico fisso, ma emerge continuamente all'interno di relazioni materiali e discorsive (intra-azioni). In questo quadro, l'ascolto cessa di essere una funzione puramente uditiva o psicologica per farsi postura etica: una capacità di stare nell'incertezza, di accogliere il rumore di fondo della classe e di assumersi la responsabilità delle realtà che contribuiamo a generare attraverso il nostro sguardo. L'obiettivo del saggio è dimostrare come un ascolto autenticamente diffrattivo permetta di scoprire potenzialità inedite nel gruppo, trasformando la documentazione pedagogica da strumento di controllo a dispositivo di libertà e giustizia ontologica.

2. Lo specchio rotto: i limiti della riflessività tradizionale e l'inganno del controllo

Per decenni, il paradigma del "professionista riflessivo" proposto da Donald Schön (1983) ha rappresentato il perno attorno cui ruota l'idea di qualità nei servizi educativi e scolastici. L'invito rivolto all'insegnante a riflettere "nel" e "sul" proprio agire ha indubbiamente favorito una transizione necessaria: il superamento della figura del tecnico esecutore a favore di un professionista capace di sostare nell'incertezza e di interrogare la propria pratica. Tuttavia, se analizzata attraverso una lente epistemologica post-strutturalista e postumana, la metafora della riflessione rivela un limite strutturale invalicabile: essa opera come uno specchio, tendendo a rimandare l'immagine di chi guarda o, più precisamente, l'immagine di ciò che chi guarda è già pronto a riconoscere. Questa "politica del rispecchiamento" produce quella che Lisa Fendler (2003) definisce una "sala degli specchi" (*hall of mirrors*), un circuito chiuso in cui

l'adulto non fa che intercettare i propri *habitus* pedagogici, i propri timori e le strutture di potere istituzionali che abitano il suo sguardo professionale. In questo senso, la riflessività non è un atto di scoperta dell'altro, ma una tecnologia del sé che spesso serve a validare il già saputo. Come argomentato da Dahlberg, Moss e Pence (2007), la riflessione rischia di diventare uno strumento di normalizzazione neoliberista: si riflette per correggere lo scostamento dalla norma, per riportare il gruppo entro i binari della produttività e dell'ordine prestabilito, soffocando l'imprevisto pedagogico in nome di una "qualità" pre-definita e misurabile.

Il limite capitale della riflessività classica risiede nel mantenimento del dualismo cartesiano che separa nettamente il soggetto conoscente (l'insegnante-osservatore) dall'oggetto conosciuto (il gruppo-osservato). Questa distanza epistemologica è ciò che permette l'esercizio del controllo: l'osservatore resta "fuori" dal fenomeno, protetto da una presunta trasparenza dei propri strumenti (griglie, diari, checklist), mentre il gruppo è posizionato "dentro", analizzato come un organismo da regolare, normalizzare o correggere secondo parametri evolutivi predefiniti. In questa dinamica, il bambino e il gruppo vengono "oggettivati": diventano entità passive, private di agentività, la cui unica funzione è quella di corrispondere o meno alle aspettative dell'adulto. Al contrario, una pedagogia dell'ascolto autentica, come proposta da Carlina Rinaldi (2005), suggerisce che l'ascolto sia un tempo di accoglienza e di reciprocità, dove l'osservatore accetta di essere messo in discussione dal soggetto osservato, trasformando l'osservazione in un atto di vulnerabilità condivisa.

Passare a una postura diffrattiva significa, dunque, rompere questo specchio e accettare la fine della neutralità. Mentre la riflessione cerca l'identità, la somiglianza e la ripetizione del medesimo (il bambino che "deve" diventare ciò che il programma prevede), la diffrazione — mutuata dalla fisica quantistica e trasposta nelle scienze sociali da Karen Barad (2007) — si concentra sulla produzione della differenza e sulle interferenze. Osservare diffrattivamente il gruppo significa smettere di guardare "il" bambino o "il" gruppo come oggetti isolati, per iniziare a mappare come la nostra stessa presenza, i nostri strumenti di documentazione e l'ambiente fisico stiano attivamente co-producendo ciò che vediamo. Il gruppo non è più un'entità statica, ma una soggettività nomade (Braidotti, 2011): un assemblaggio in divenire che sfugge alle catture identitarie e che richiede una giustizia ontologica (Murrin, 2016), ovvero il riconoscimento che ogni bambino, indipendentemente dall'età o dalle competenze, è un soggetto pienamente capace di produrre teoria e senso nel mondo.

Andare "oltre le etichette" richiede quindi il coraggio di abbandonare l'illusione del controllo per immergersi nell'immanenza della relazione. Come suggerisce Barad (2017), noi non osserviamo il mondo da una posizione esterna, ma siamo "parte della natura che cerca di conoscere se stessa". Se l'osservazione riflessiva è un monologo dell'adulto mascherato da analisi, l'osservazione diffrattiva è un dialogo materiale e sensibile che riconosce al gruppo una potenza d'agire che sfugge a ogni tentativo di categorizzazione preventiva. Come evidenziato dalle ricerche più recenti di Carol Taylor (2020) sulla "micro-etologia" della classe, l'ascolto deve farsi capace di cogliere i minimi spostamenti d'aria, i

movimenti dei corpi e le risonanze materiali che precedono il linguaggio verbale. Solo rompendo lo specchio della riflessività possiamo iniziare a scorgere non ciò che il gruppo "manca" di essere, ma la ricchezza vibrante di ciò che il gruppo sta "diventando" in quel preciso, irripetibile istante di incontro intra-attivo.

3. La diffrazione come metodo: l'ascolto sensibile e la vita del gruppo

Se la riflessione opera come un ritorno dell'identico, la diffrazione si configura come una metodologia che legge i fenomeni "l'uno attraverso l'altro" (*reading insights through one another*), come teorizzato da Karen Barad (2007) e applicato alla pedagogia da Hillevi Lenz Taguchi (2012). Adottare un approccio diffrattivo all'interno della classe significa abbandonare la pretesa di isolare il comportamento del singolo bambino per osservare, invece, l'assemblaggio di forze (umane e non-umane) che lo produce. L'ascolto autentico, in questa cornice, cessa di essere una funzione puramente psicologica o uditiva e si trasforma in una postura sensoriale ed epistemologica: è la capacità di sintonizzarsi sulle interferenze che si generano tra corpi, discorsi, spazi e tempi. L'ascolto sensibile del gruppo non cerca la chiarezza del messaggio — quella "trasparenza" tipica della pedagogia positivista che vuole tutto spiegare e tutto misurare — ma si mette in ascolto dell'opacità del "rumore di fondo". In una classe, questo significa accorgersi di come la disposizione degli arredi, la densità della luce in un particolare angolo della stanza o la resistenza fisica di un materiale didattico non siano semplici sfondi inerti, ma attori che partecipano attivamente alla dinamica relazionale. Come suggerito da Lenz Taguchi (2010), l'agentività è distribuita: non è solo il bambino che "agisce" sul mondo, ma è il mondo che "agisce" sul bambino in un processo di intra-azione continua. Osservare diffrattivamente significa mappare queste risonanze, senza gerarchizzare il "chi" sul "che cosa", riconoscendo quella che Taylor e Iverson (2013) definiscono la "materialità vibrante" dei contesti educativi.

Se, ad esempio, un gruppo di bambini manifesta una tensione durante un'attività collettiva, lo sguardo diffrattivo non si limita a etichettare il gruppo come "irrequieto" o "poco concentrato" (giudizio riflessivo basato su uno standard atteso), ma interroga l'intera ecologia del momento. Si analizza come la temperatura dell'aria, il riverbero acustico della stanza, il tono di voce dell'adulto e la qualità tattile degli oggetti stiano interferendo tra loro per produrre quella specifica tensione. Il "dato" non è più il comportamento del bambino, ma l'evento prodotto dall'incontro tra questi elementi. Questo spostamento metodologico richiede all'educatore di compiere uno sforzo di "disimparare" la visione standardizzata, quella che cerca sempre una causa lineare per ogni effetto, per abbracciare quella che Braidotti (2011) definisce una prospettiva postumana di interconnessione radicale.

Andare oltre le etichette significa stare nell'immanenza dell'evento senza la fretta di doverlo spiegare o ricondurre a una teoria evolutiva rassicurante. È quello che Gilles Deleuze, e successivamente la pedagogia postumana, definisce

un "ascolto nomade", capace di seguire le traiettorie e i flussi del desiderio che attraversano il gruppo senza incanalarli forzatamente in binari prestabiliti. In questo contesto, la documentazione pedagogica cambia radicalmente funzione: non serve a cristallizzare una verità passata ("ecco cosa ha fatto il bambino"), ma a rilanciare nuove possibilità d'azione ("ecco cosa sta diventando il gruppo"). La traccia documentale diventa un dispositivo di rilancio, un "concetto-evento" che riapre il possibile anziché chiuderlo in un verbale di accertamento.

Analizzare i dati per sovrapposizione — accostando, ad esempio, una registrazione sonora del brusio della classe, una sequenza fotografica di un movimento collettivo e le note emotive dell'insegnante — permette di far emergere ciò che resta invisibile a una lettura lineare. Come suggerisce Murris (2016), questo tipo di analisi diffrattiva è un atto di giustizia cognitiva, poiché permette di valorizzare linguaggi e movimenti che solitamente vengono scartati come "disturbi". La diffrazione ci svela che il gruppo non è una massa uniforme da gestire o un insieme di individui da sommare, ma un organismo vibrante che produce continuamente differenze. L'ascolto diventa così un atto di resistenza alla normalizzazione: significa dare diritto di esistenza a quelle sfumature, a quegli inciampi e a quelle intese silenziose che le solite etichette — troppo grossolane e sorde — non sanno né vedere né nominare. Solo attraverso questo ascolto partecipe, che riconosce la dignità ontologica della materia e del corpo, possiamo restituire alla vita della classe la sua natura di laboratorio del possibile, dove l'apprendimento non è un esito previsto, ma un'emergenza relazionale imprevedibile.

4. La micro-etologia dell'aula: risonanze tra corpi e agentività materiale

Spostare lo sguardo oltre le etichette individuali richiede una transizione epistemologica radicale verso quella che Carol Taylor (2020) definisce una "micro-etologia" dell'ambiente educativo. Se la pedagogia classica, di matrice funzionalista, ha storicamente considerato lo spazio come un contenitore neutro e i materiali come semplici strumenti inerti al servizio dell'apprendimento umano, l'approccio diffrattivo ci costringe a riconoscere che gli oggetti possiedono una propria "voce" e partecipano attivamente alla co-costituzione della vita del gruppo. L'ascolto, dunque, non è più un'esclusiva del canale verbale, ma si espande fino a comprendere la vibrante materialità (Bennett, 2010) della classe: il modo in cui la ruvidità venata di un pezzo di legno, il riflesso cangiante di uno specchio o la densità di una seduta circolare non si limitano a "ospitare" l'azione, ma la suggeriscono, la deviano e talvolta la impongono, definendo precise possibilità d'azione e di relazione.

In questa cornice, osservare il gruppo significa mappare le traiettorie di movimento che si generano dall'incontro incessante tra i corpi dei bambini e la geografia vibrante della stanza. Come suggerito da Taylor e Iverson (2013), i materiali non sono entità passive in attesa di un'intenzione umana che conferisca loro un senso, ma possiedono una propria "forza d'invito" (*affordance*) intrinseca che agisce come un polo d'attrazione capace di accelerare o rallentare

i flussi dell'attività collettiva. Un ascolto sensibile, allenato alla diffrazione, si accorge con stupore di come un gruppo di bambini non sia "irrequieto" per una tara caratteriale o una mancanza di disciplina, ma possa essere letteralmente "messo in movimento" da un'illuminazione zenitale troppo aggressiva che eccita i sistemi sensoriali, o da uno spazio eccessivamente frammentato che frammenta, a sua volta, la possibilità di sosta e di concentrazione. Questo tipo di osservazione rinuncia a spiegare il "perché" psicologico di un comportamento per descrivere minuziosamente il "come" fisico di un'interazione materiale: è un'indagine sui territori che i corpi costruiscono insieme agli oggetti.

Integrare questa sensibilità nella pratica della documentazione significa dare visibilità e dignità ontologica a quelle che Hillel Lenz Taguchi (2012) chiama "pedagogie della materia". Documentare la vita del gruppo attraverso una lente micro-etologica significa registrare i micro-spostamenti, le posture inclinate, i ritmi del respiro e le pause tattili che definiscono l'abitare scolastico. Non si tratta più di catalogare successi o fallimenti rispetto a un obiettivo pre-formattato, ma di tracciare una vera e propria cartografia dei possibili: osservare, ad esempio, come un tubo di cartone di recupero, posizionato in un angolo di luce soffusa, possa diventare il perno di un'intesa silenziosa e profonda tra due bambini che ancora non padroneggiano il linguaggio verbale, ma che "comunicano" attraverso la mediazione vibrante della cellulosa.

L'ascolto, in questo senso, diventa una pratica di sintonizzazione con l'immanenza del mondo fisico, dove l'apprendimento emerge come un fenomeno squisitamente ecologico: un groviglio inseparabile di carne, legno, luce, polvere e desiderio. Come sottolineato da Barad (2017), il confine tra il "bambino" e il "mondo" è una costruzione temporanea; nella realtà dei fatti, essi si costituiscono reciprocamente momento per momento. Solo abitando questa complessità materiale, e rinunciando alla pretesa di essere gli unici soggetti agenti, l'educatore può finalmente liberarsi dalle strette maglie delle categorie diagnostiche. Riscoprire il gruppo come un organismo vivente e trans-individuale significa riconoscere la sua capacità di inventare costantemente nuove forme di esistenza nel qui ed ora dell'incontro materiale. Documentare diventa allora un atto di fedeltà all'evento, una scrittura che non imprigiona ma libera le risonanze segrete che tengono insieme il mondo e chi lo abita.

Conclusioni: Verso una pedagogia dell'imprevisto e della "Response-ability" futura

Andare «oltre le solite etichette» non costituisce un mero esercizio di stile o una dichiarazione di intenti etici, ma rappresenta una riconfigurazione radicale e urgente dell'agire pedagogico contemporaneo. Come analizzato in questo contributo, il passaggio dal paradigma della riflessione — spesso ridotta a una «sala degli specchi» che rimanda solo le pre-cognizioni dell'osservatore — a

quello della diffrazione permette di sottrarre l'ascolto e l'osservazione alla logica del controllo biopolitico e della standardizzazione, per riconsegnarli alla dimensione della ricerca, della meraviglia e dello stupore. In un'epoca dominata dalla richiesta di performance misurabili e dalla "datificazione" (Dahlberg, Moss & Pence, 2007) precoce delle esistenze, l'adozione di una postura diffrattiva si configura come un atto di resistenza: una rivendicazione del diritto all'opacità contro ogni tentativo di semplificazione diagnostica o categorizzazione evolutiva.

Proiettando questa riflessione verso il futuro, emergono direzioni fondamentali per la ricerca e la pratica educativa. In primo luogo, la formazione degli educatori come ricercatori diffrattivi: è necessario promuovere percorsi formativi che allenino la sensibilità a cogliere le «interferenze» e le «intra-azioni» tra corpi, spazi e materiali (Barad, 2007). Questo implica insegnare a "disimparare" lo sguardo che cerca conferme per coltivare, invece, una capacità negativa (Keats, 1817) — intesa come l'abilità di stare nell'incertezza, nel dubbio e nel groviglio del quotidiano — senza la fretta di dover approdare a una spiegazione rassicurante. L'educatore diffrattivo non è un osservatore esterno, ma un "nomade" (Braidotti, 2011) che abita il confine tra il noto e l'ignoto, mappando le potenze del gruppo anziché le sue mancanze.

In secondo luogo, la documentazione pedagogica deve essere intesa come un dispositivo di giustizia ontologica (Murrin, 2016) e di partecipazione democratica: essa deve svincolarsi dalla funzione meramente burocratica per farsi custode dell'imprevedibile. Il «taglio agenziale» operato dall'educatore (Barad, 2012) deve essere guidato da un'etica della cura che privilegi la potenzialità rispetto alla carenza, trasformando la scuola in uno spazio dove ogni soggettività può eccedere le proprie etichette e riscoprirsi parte di un'ecologia vibrante (Bennett, 2010). Documentare non significa più fermare il tempo, ma alimentare un processo di "divenire-con" (Haraway, 2008), dove la traccia diventa un seme per nuovi rilanci esplorativi.

Infine, l'ascolto diffrattivo si proietta oltre le mura della classe per diventare un modello di convivenza democratica radicale. Imparare ad ascoltare il gruppo come un assemblaggio di differenze in perenne divenire offre una chiave di lettura preziosa per abitare la complessità della società contemporanea. La pedagogia ha il compito di nutrire questa "response-ability" (Haraway, 1997): una capacità di risposta etica che non si basi sul giudizio dell'altro o sulla sua classificazione, ma sulla responsabilità verso l'intreccio di relazioni materiali e discorsive che ci costituiscono.

In ultima analisi, andare oltre le etichette significa accettare la sfida più alta della pedagogia: riconoscere che il gruppo, così come l'infanzia, non è un oggetto da definire o un dato da raccogliere, ma un orizzonte di senso in perenne movimento. Solo attraverso uno sguardo capace di accogliere le rifrazioni del quotidiano potremo costruire una scuola che non si limiti a istruire o a correggere, ma che impari a desiderare, insieme ai corpi e agli oggetti che la abitano, mondi più giusti, plurali e viventi. La pedagogia dell'imprevisto è, in definitiva, una pratica di speranza: la scommessa che nell'incontro autentico con

l'alterità risieda la forza per reinventare, ogni giorno, il significato stesso dell'essere umani.

Riferimenti

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2012). On touching — The inhuman that therefore I am. *Differences*, 23(3), 206–223. <https://doi.org/10.1215/10407391-1892943>
- Barad, K. (2017). *Per incontrare l'universo a metà strada: il realismo agenziale e l'inseparabilità ontologica di materia e significato* (R. Marchesini, Trad.). Castelvechi.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory* (2nd ed.). Columbia University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd ed.). Routledge.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan_Meets_OncoMouse: Feminism and technoscience*. Routledge.
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet*. University of Minnesota Press.
- Lenz Taguchi, H. (2010). Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy. Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and agentic realism in early childhood education: On-to-epistemology in practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 265–281. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.265>
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picture-books*. Routledge.
- Osgood, J., & Giugni, M. (2015). Incorporate: A posthumanist approach to the curriculum. In *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*. Routledge.
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, contexts and curricula*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. (Trad. it. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*, Dedalo, 1993).
- Taylor, C. A. (2020). Knowledge-making as ethical encounter: Diffractive methodologies in higher education. In *Posthumanism and Higher Education* (pp. 45–62). Palgrave Macmillan.
- Taylor, C. A., & Ivinson, G. (2013). Material feminisms: New materialisms and education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(6), 665–679. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2012.00893.x>
- Taylor, C. A., & Hughes, C. (2016). *Posthuman research practices in education*. Palgrave Macmillan.