

Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
Applicata

Corso di laurea Magistrale in
Pluralismo culturale, Mutamento sociale e Migrazioni

Tesi di laurea Magistrale

**A infância como zampillo na sociedade contemporânea:
linguagens, travessias e possibilidades do campo educativo**

*L'infanzia come zampillo nella società contemporanea. Linguaggi,
attraversamenti e possibilità del campo educativo*

Relatore

Professor Andrea Petrella

Co-relatore

Professor Daniel Gaivota

Laureando

Federico Signoretto
matricola 2125847

Anno accademico 2025/2026

Índice

Introdução	5
Capítulo 1	11
Habitar a confusão (Abitare la confusione)	11
1. Nascimento do “zampillo” entre educação, linguagem e pensamento (Nascita dello “zampillo” tra educazione, linguaggio e pensiero).....	11
2. Atravessar o Brasil: experiência, língua e deslocamento (Attraversare il Brasile: esperienza, lingua e dislocazione)	14
3. Manifesto da contaminação e do zampillo (Manifesto della contaminazione e dello zampillo)	17
4. O zampillo antes do conceito (Lo zampillo prima del concetto)	25
Capítulo 2	27
A infância como linha de fuga (L’infanzia come linea di fuga)	27
1. Do poder soberano à microfísica do poder (Dal potere sovrano alla microfisica del potere)27	
2. Disciplina, panoptismo e produção da subjetividade (Disciplina, panoptismo e produzione della soggettività)	29
3. Macropolítica e micropolítica (Macropolitica e micropolitica)	31
4. Desejo, captura e microfascismos (Desiderio, cattura e microfascismi).....	34
5. Linhas de fuga e transformação social (Linee di fuga e trasformazione sociale)	36
6. Fronteiras móveis, circulação dos fluxos e zonas temporariamente autônomas (Confini mobili, circolazione dei flussi e zone temporaneamente autonome).....	40
7. Micropolítica, desejo e inconsciente colonial (Micropolitica, desiderio e inconscio coloniale)44	
8. Infância, potência vital e possibilidades de resistência (Infanzia, potenza vitale e possibilità di resistenza).....	47
Capítulo 3	51
A invisibilidade da infância e a potência da educação filosófica (L’invisibilità dell’infanzia e la potenza dell’educazione filosofica)	51
3.1 A infância como sujeito invisibilizado (L’infanzia come soggetto invisibilizzato)	51
3.2 As escolas invisíveis e os regimes de visibilidade (Le scuole invisibili e i regimi di visibilità)	53
3.3 Errância, nomadismo e diferença (Erranza, nomadismo e differenza).....	56
3.4 Da errância ao erro: a construção moderna do desvio (Dall’erranza all’errore: la costruzione moderna della deviazione)	61
3.5 A educação filosófica como prática de escuta (L’educazione filosofica come pratica di ascolto)	64
3.6 A infância como potência de pensamento (L’infanzia come potenza del pensiero)	67
3.7 O zampillo: infância, errância e transformação (Lo zampillo: infanzia, erranza e trasformazione)	70
3.8 O Ateliê Casa Tempo entre infância e errância (L’atelier Casa Tempo tra infanzia ed erranza)	72
Capítulo 4	77
4.1 Infans: não ausência de palavra, mas palavra não reconhecida (Infans: non assenza di parola, ma parola non riconosciuta)	77
4.2 Linguagem infantil e macroestrutura do desempenho (Linguaggio infantile e macrostruttura della prestazione).....	78
4.3 Errar pela língua: o erro como hipótese e desvio (Errare nella lingua: l’errore come ipotesi e deviazione)	82
4.4 As cem linguagens e os regimes de escuta (I cento linguaggi e i regimi dell’ascolto)	85
4.5 A linguagem como zampillo da infância (Il linguaggio come zampillo dell’infanzia)	87
4.6 Da emergência à escuta: as condições do zampillo (Dall’emersione all’ascolto: le condizioni dello zampillo)	90
4.7 Quando a infância transforma o ambiente educativo (Quando l’infanzia trasforma l’ambiente educativo).....	97

Capítulo 5	104
O zampillo entre emergência, cristalização e captura (Lo zampillo tra emersione, cristallizzazione e cattura)	104
5.1 Quando o zampillo deixa um rastro (Quando lo zampillo lascia una traccia)	104
5.2 Visibilidade, hemostasia e captura (Visibilità, emostasi e cattura)	106
5.3 Da linha de fuga ao zampillo (Dalla linea di fuga allo zampillo)	108
5.4 Preservar a abertura (Preservare l'apertura)	110
5.5 Considerações finais (Considerazioni finali)	111
Conclusione	115
Bibliografia e sitografia	121

Introdução: da confusão ao zampillo

(Introduzione: dalla confusione allo zampillo)

L'idea della presente tesi è nata quasi casualmente durante il corso di Mediazione didattica per l'inclusione, tenuto dal professor Daniel Gaivota Contage presso l'Università degli Studi di Padova. Avevo scelto di frequentarlo perché mi incuriosivano gli argomenti indicati nel programma e la particolare reputazione che il corso aveva acquisito tra gli studenti. Chi lo aveva già seguito lo descriveva come un'esperienza diversa dagli altri insegnamenti universitari, senza però riuscire, o forse senza voler spiegare, in che cosa consistesse davvero tale differenza. Il suggerimento era quasi sempre lo stesso: per comprenderlo avrei dovuto partecipare direttamente alle lezioni. Fin dal primo incontro mi sono trovato in una situazione di forte disorientamento, poiché molte delle regole che avevano organizzato i miei oltre vent'anni di esperienza scolastica e universitaria sembravano improvvisamente non funzionare più.

La lezione non era frontale, il professore non occupava stabilmente la cattedra e gli studenti non rimanevano necessariamente seduti dietro i banchi. A volte ci si disponeva in cerchio, altre volte il professore sedeva su un banco insieme a noi, mentre le discussioni si sviluppavano senza seguire una sequenza interamente stabilita in anticipo. I temi prendevano forma dalle domande, dai dubbi e dagli interventi emersi nell'aula, per poi essere ripresi e trasformati negli incontri successivi. Questa mancanza di una direzione immediatamente riconoscibile produceva confusione, perché non sapevamo sempre dove ci avrebbe condotto una discussione o quale risposta ci si aspettasse da noi. Spesso, però, una risposta già pronta non esisteva. Il sapere appariva come un processo costruito attraverso il confronto, e la confusione smetteva di essere soltanto una difficoltà individuale per diventare una condizione condivisa, legata alla partecipazione di tutti a ciò che stava accadendo.

Anche la composizione linguistica e culturale del gruppo modificava le regole della stanza. Il professor Gaivota, essendo brasiliano, poteva non ricordare una parola italiana, chiedere agli studenti di aiutarlo a trovarla oppure utilizzare un termine portoghese privo di una traduzione immediata. Questa situazione non diminuiva la sua autorevolezza, ma rendeva visibile qualcosa che nella lezione tradizionale tende a rimanere nascosto: anche chi insegna può avere un dubbio, cercare una parola e dipendere dalla collaborazione di chi ascolta. Alla pluralità contribuivano un'altra studentessa brasiliana, legata alle attività del Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (Centro di Studi di Filosofie e Infanzie), e alcuni studenti Erasmus

provenienti da altri Paesi. Durante le discussioni, le parole passavano così dall'italiano al portoghese, allo spagnolo o all'inglese, acquisendo e perdendo significati nel corso dello spostamento. L'incomprensione obbligava a riformulare, spiegare meglio e osservare da un'altra prospettiva ciò che inizialmente sembrava evidente, mentre la lingua diventava parte dell'esperienza educativa e non più un semplice mezzo trasparente.

Anche la valutazione finale si discostava dalle modalità alle quali ero abituato. Al posto di una prova conclusiva tradizionale, il corso prevedeva la costruzione collettiva del Manifesto dello Zampillo, un documento che avrebbe dovuto raccogliere le idee e le domande emerse durante le lezioni, senza raggiungere però una forma definitivamente conclusa. Proprio questa incompiutezza mi affascinava, perché il manifesto conservava la stessa confusione del corso e una pluralità di voci difficile da ricondurre a una definizione unica. La parola "zampillo" era nata quasi accidentalmente nel tentativo di tradurre un termine utilizzato dal professore in portoghese. A essere precisi, la parola italiana non corrispondeva perfettamente a ciò che egli intendeva, poiché il riferimento originario sembrava riguardare l'apertura o il foro dal quale qualcosa fuoriesce, mentre noi iniziammo a indicare il getto stesso. Da questo piccolo spostamento linguistico nacque tuttavia un'immagine capace di accompagnare l'intero percorso: qualcosa si muove all'interno di una struttura, raggiunge la superficie, fuoriesce e diventa visibile.

Il corso si concluse senza risolvere completamente la confusione, ma mi aveva mostrato che essa non doveva necessariamente essere eliminata. Aveva inoltre messo in discussione il modo in cui concepivo la scuola, l'insegnamento e il ruolo del professore, mostrando che una lezione può essere costruita e modificata durante l'incontro senza rinunciare al rigore o alla responsabilità educativa. Mi riconoscevo in questa possibilità, anche pensando al mio futuro come insegnante, perché il rapporto con una materia dipende dai contenuti e dal modo in cui vengono proposti. Al termine del corso, un'altra compagna e io chiedemmo al professor Gaivota di svolgere la tesi con lui. Sapevamo che si trovava in Brasile per seguire le attività del proprio gruppo di ricerca e immaginavamo che la distanza avrebbe reso difficile una collaborazione, ma egli accettò e ci propose di raggiungerlo nello Stato di Rio de Janeiro per partecipare alle attività del gruppo e alle lezioni del programma di post-laurea in Educazione dell'Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Università Statale di Rio de Janeiro).

Accettammo con entusiasmo e incredulità, partendo senza conoscere il portoghese e senza sapere pienamente che cosa avremmo incontrato.

L'esperienza brasiliana fu estremamente accogliente, ma l'inizio risultò complesso dal punto di vista linguistico. Le lezioni si svolgevano principalmente in portoghese e la difficoltà attraversava anche la vita quotidiana, dal chiedere un'informazione al partecipare a una conversazione o comprendere una battuta. Arrivare in un Paese sconosciuto senza possederne la lingua significava vivere una nuova forma di confusione, più concreta e corporea rispetto a quella sperimentata durante il corso. A essa si accompagnavano lo smarrimento prodotto dall'ambiente nuovo, il timore di comportarmi in modo inadeguato e la dipendenza dalla disponibilità degli altri. Ritenevo importante provare a parlare portoghese anche come forma di rispetto verso le persone che ci ospitavano, e iniziai quindi a imparare attraverso l'ascolto e il tentativo, parlando, sbagliando e ricostruendo il significato delle parole a partire dal contesto.

Proprio durante questo processo iniziai a osservare una differenza che avrebbe orientato la ricerca. Nelle interazioni tra adulti, la mancanza di un codice comune veniva spesso percepita come un problema da risolvere rapidamente, quasi che la comunicazione potesse cominciare soltanto dopo l'adeguamento di una persona alla lingua dell'altra. Nelle scuole frequentate durante il soggiorno, molti bambini sembravano invece accettare l'incomprensione iniziale come parte dell'incontro. Se non comprendevo una parola, ripetevano, modificavano il tono, indicavano un oggetto, utilizzavano un'onomatopea o accompagnavano il discorso con un gesto. A volte prendevano la mia mano per condurmi in un luogo, altre volte comunicavano vicinanza attraverso un abbraccio, un sorriso o la semplice presenza fisica. Il significato si costruiva attraverso la parola e il corpo, senza che la mancata padronanza del portoghese interrompesse necessariamente la relazione.

Queste osservazioni appartengono a un'esperienza specifica e non permettono di sostenere che tutti i bambini comunichino nello stesso modo, né di contrapporre un'infanzia naturalmente aperta a un mondo adulto necessariamente rigido. Produssero però uno spostamento decisivo, mostrandomi che il codice verbale corretto non rappresenta l'unica condizione della comunicazione e che gesti, suoni, movimenti o forme di vicinanza possono costruire un significato anche quando la lingua non è ancora pienamente comune. L'esperienza richiamava ciò che era accaduto a Padova: la lezione non frontale e l'incontro con i bambini mettevano in

discussione, in ambiti differenti, percorsi che avevo considerato naturali. La struttura non scompariva, ma veniva attraversata e temporaneamente modificata.

Da quel momento ho iniziato a vedere con maggiore chiarezza le istituzioni, le regole, i linguaggi e le aspettative che organizzano la vita sociale. Non ne comprendevo ancora i meccanismi e non possedevo gli strumenti teorici per descriverli, ma proprio questa difficoltà mi affascinava. Mi domandavo perché alcune forme di parola e di comportamento fossero riconosciute come legittime, mentre altre venissero considerate immature o prive di significato, e perché le modalità espressive dell'infanzia tendessero a essere corrette, ridotte o rese invisibili durante la crescita. È a partire da queste domande che ha preso forma il cuore della tesi. I bambini possiedono già una voce, poiché parlano, domandano, inventano e costruiscono significati anche attraverso il corpo. Occorre allora interrogare le condizioni attraverso cui tali forme vengono riconosciute come parola, pensiero e conoscenza, e il regime di ascolto che stabilisce quali voci siano comprensibili e capaci di produrre conseguenze.

La domanda di ricerca riguarda quindi il modo in cui un'espressione infantile possa diventare visibile senza essere immediatamente ricondotta alla forma adulta. Che cosa accade quando un bambino devia dal percorso previsto? In quali condizioni questa deviazione può modificare la relazione educativa e quando viene invece corretta, classificata o assorbita dalla struttura? Il concetto di zampillo è stato progressivamente utilizzato per nominare il momento in cui qualcosa raggiunge la superficie e diventa percepibile. Esso nasce all'interno della struttura e utilizza parole, regole e materiali già disponibili, attraversandoli però secondo connessioni non interamente previste. Può apparire in un'invenzione linguistica, in una domanda inattesa, in un gesto o in un silenzio che modifica il modo di abitare uno spazio. La sua importanza risiede nella possibilità di rendere visibile ciò che la struttura non riusciva ancora a riconoscere.

La scelta della parola conserva inoltre una risonanza legata a un immaginario personale e ludico. Essendo da sempre appassionato dell'universo dei Pokémon, quando il termine emerse durante il corso pensai alla mossa chiamata Zampillo, la cui potenza, nei videogiochi, è proporzionale ai punti salute attuali del Pokémon che la utilizza. Quanto maggiore è l'energia disponibile, tanto più forte è il getto prodotto, mentre la diminuzione dei punti salute ne riduce la potenza. Questa caratteristica offre una metafora secondaria del concetto sviluppato nella tesi, perché anche lo zampillo

educativo dipende dalle energie, dagli affetti e dalle condizioni che lo alimentano. Un ambiente che concede tempo e ascolto può sostenerne l'emersione, mentre una struttura orientata alla correzione immediata può indebolirlo prima che diventi percepibile.

Un errore di programmazione presente nella terza generazione dei videogiochi rende la metafora ancora più significativa. Attraverso il cosiddetto glitch della Baccagrana, un Pokémon portato a zero punti salute poteva utilizzare comunque Zampillo e il gioco interpretava il valore dei punti salute attuali come 65.535. La quantità di danno superava così la capacità di calcolo prevista, provocando un overflow, cioè un superamento del valore rappresentabile, e la mossa finiva per curare il bersaglio invece di danneggiarlo. Ciò che era stato programmato per produrre un effetto determinato generava il proprio contrario perché la forza immessa eccedeva la capacità del sistema di rappresentarla. Allo stesso modo, quando una parola o un gesto infantile non rientrano nelle categorie disponibili, ciò che appare come errore può rivelare un limite del sistema che interpreta. La metafora non attribuisce all'infanzia una funzione salvifica e non rende positiva ogni deviazione, ma suggerisce che l'errore possa risiedere anche nella struttura incapace di leggere ciò che la eccede.

Il primo capitolo ricostruisce la nascita del concetto attraverso il corso di Mediazione didattica per l'inclusione, il Manifesto dello Zampillo e l'esperienza brasiliana, approfondendo gli episodi qui richiamati soltanto nelle loro linee essenziali. Il secondo capitolo costruisce il quadro teorico necessario a comprendere il funzionamento della struttura, muovendo dalla microfisica del potere di Michel Foucault e dalla distinzione tra dimensione molare e molecolare elaborata da Gilles Deleuze e Félix Guattari. La riflessione si concentra sulla disciplina, sulla produzione della soggettività, sulla micropolitica e sui processi attraverso cui il desiderio può essere orientato e catturato. Il terzo capitolo sposta l'attenzione sull'invisibilità dell'infanzia e sulla prospettiva adultocentrica che interpreta il bambino soprattutto in funzione di ciò che dovrà diventare, mettendo in dialogo le riflessioni di Walter Kohan e Daniel Gaivota con le esperienze di educazione filosofica incontrate nel lavoro del NEFI.

Il quarto capitolo individua nel linguaggio uno dei luoghi privilegiati in cui lo zampillo può diventare visibile. Le invenzioni linguistiche, gli errori grammaticali, i gesti e le ipotesi sulla scrittura rendono percepibile il lavoro attraverso cui il bambino entra nella lingua e la ricostruisce. Il quinto capitolo affronta il destino dello zampillo dopo la sua

apparizione, osservando come la traccia necessaria alla memoria e alla condivisione possa mantenere aperta l'esperienza oppure trasformarla in una nuova forma di normalizzazione. La tesi non propone un metodo capace di produrre zampilli né un modello educativo universalmente applicabile. L'obiettivo è costruire uno strumento di attenzione che permetta di riconoscere i momenti in cui qualcosa rende visibile una possibilità non prevista e di comprendere se la struttura educativa sappia lasciarsi attraversare e, almeno in alcuni casi, modificare.

La ricerca nasce dunque da due esperienze di confusione, quella prodotta da una lezione che non rispettava le forme universitarie alle quali ero abituato e quella vissuta in un Paese del quale non conoscevo la lingua. In entrambi i casi, la perdita iniziale di orientamento ha reso visibile qualcosa che l'abitudine tendeva a nascondere. Lo zampillo nasce precisamente in questo spazio, quando ciò che appare come errore, incomprensione o deviazione smette di essere considerato soltanto un problema da eliminare e comincia a essere osservato come una possibilità di pensiero.

Capitolo 1

Habitar a confusão

(Abitare la confusione)

1.1 Nascimento do “zampillo” entre educação, linguagem e pensamento

(Nascita dello “zampillo” tra educazione, linguaggio e pensiero)

Nella stesura della presente tesi ho attraversato, fin dall’inizio, una sensazione di disorientamento, non perché mancassero idee, ma perché ce n’erano troppe, sovrapposte, confuse e non ancora distinguibili le une dalle altre. Prima ancora di sapere di cosa avrebbe parlato questa tesi, ciò che la attraversava era una confusione persistente, quasi ostinata, che sembrava resistere a ogni tentativo di ordinamento, chiarificazione e sintesi. In un primo momento appariva come un ostacolo, qualcosa da superare, risolvere e mettere a tacere per poter finalmente “iniziare a scrivere”. Solo in seguito ho compreso che il punto non era liberarsene, bensì fermarsi a guardarla, abitarla e provare a descriverla.

Questa tesi nasce quindi dal tentativo di prendere sul serio uno stato di incertezza e di farne un punto di partenza anziché un limite. In un contesto accademico che spesso richiede chiarezza immediata, obiettivi definiti e percorsi lineari, scegliere di partire dalla confusione può sembrare una forzatura, eppure proprio questa forzatura si è rivelata necessaria. La confusione non era soltanto mia, ma condivisa e prodotta da un’esperienza collettiva che ha messo in crisi il modo in cui ero abituato a pensare lo studio, l’apprendimento e la scrittura.

Questa esperienza ha un luogo e un tempo precisi, le aule universitarie e l’inizio del corso di Mediazione didattica per l’inclusione del professor Daniel Gaivota Contage¹. Fin dalle prime lezioni, il corso ha interrotto bruscamente le aspettative con cui eravamo entrati. Non eravamo preparati a ciò che avremmo incontrato e non avevamo

¹ Daniel Gaivota Contage ha studiato Filosofia all’Università Federale di Rio de Janeiro (UFRJ) e ha conseguito un dottorato in Scienze dell’educazione presso l’Università Statale di Rio de Janeiro (UERJ), con un periodo di studio presso la Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), in Belgio. Ha insegnato per molti anni nelle scuole pubbliche, all’Università degli Studi di Padova (Unipd) per un periodo e attualmente insegna all’Università dello Stato di Rio de Janeiro (UERJ). È borsista di ricerca post-dottorato CNPq all’estero e ricercatore associato presso il Laboratorio di Ricerca in Filosofia Pratica (L.R.P.Ph.) dell’Università dell’Egeo. Inoltre, collabora come ricercatore presso il NEFI, il Centro di Studi di Filosofia e Infanzia, collegato al Programma di Dottorato in Scienze dell’educazione (ProPEd) dell’UERJ.

l'abitudine di essere studentesse e studenti attivi, di partecipare alla lezione invece di limitarci al ruolo di soggetti che subiscono passivamente l'istituzione.

Non era il "solito" corso universitario. Mancavano una lezione frontale tradizionale e una sequenza di argomenti predefiniti che il professore avrebbe spiegato mentre noi, seduti dietro ai banchi, prendevamo appunti. Fin dall'inizio ci siamo trovati, al contrario, di fronte a uno spazio vuoto, o meglio, a uno spazio da costruire. Le lezioni prendevano forma attraverso le discussioni, i dubbi, le domande e le idee che emergevano di volta in volta, come se il programma non precedesse il corso, ma nascesse insieme ad esso. Questo cambiamento apparentemente semplice, ossia l'assenza di una struttura frontale, ha prodotto uno scarto profondo nel modo di seguire le lezioni e di concepire il sapere. Il professore non occupava la cattedra come punto fisso, a volte era in piedi, altre volte sedeva su un banco come noi, mentre gli studenti non erano disposti in file ordinate, ma spesso in cerchio. Questi piccoli spostamenti, quasi banali, hanno modificato radicalmente il campo di forze dell'aula, rendendo i ruoli meno rigidi e le posizioni meno prevedibili. Il sapere non veniva trasmesso dall'alto verso il basso, circolava, si interrompeva e si ricomponeva, costruendosi e decostruendosi.

In questo contesto, la confusione ha smesso di essere un errore ed è diventata una condizione condivisa. Non sapere dove si stava andando non rappresentava più un fallimento individuale, ma una parte integrante del processo, poiché proprio dalla mancanza di una direzione chiara nascevano le domande più interessanti.

Un altro elemento fondamentale dell'esperienza è stata la composizione eterogenea del gruppo. All'interno del corso erano presenti studenti Erasmus, in particolare spagnoli, mentre il professore e un'altra studentessa erano brasiliani. Questa pluralità linguistica e culturale ha contribuito a spostare continuamente il punto di vista, mettendo in discussione, attraverso altre prospettive, temi che per noi studenti italiani apparivano scontati, neutri o invisibili. Le parole stesse cambiavano peso, senso e risonanza, e la lingua smetteva di essere soltanto un mezzo per diventare oggetto di riflessione, fraintendimento e contaminazione.

Nel corso delle lezioni abbiamo attraversato una molteplicità di temi e concetti. Abbiamo parlato di campo di forze, potere e produzione del reale, ci siamo soffermati sulla lingua, sulla semiotica e sulla contaminazione come processo, discutendo anche di comunità, identità, appartenenza, sistemi, inclusione ed esclusione. L'educazione e le differenze sono state affrontate soprattutto in relazione ai Bisogni Educativi Speciali,

mentre il concetto di subalternità ci ha portati a interrogarci su chi possa parlare e su chi venga sistematicamente reso inascoltabile. Questi temi non si sono susseguiti in modo ordinato, ma si sono intrecciati, sovrapposti e richiamati a vicenda.

Alle discussioni facevano da sfondo gli autori e le autrici che hanno contaminato il nostro pensiero, tra cui Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Gayatri Chakravorty Spivak e Thomas Nail. Più che “studiarli”, li abbiamo usati come strumenti e lenti attraverso cui osservare ciò che accadeva dentro e fuori dall’aula. Le loro teorie non venivano applicate dall’esterno, ma messe alla prova nelle discussioni, a partire dalle nostre esperienze personali. È in questo contesto che ha iniziato a emergere lentamente il concetto di “zampillo”. All’inizio non era una teoria né un’idea chiaramente definita, ma un’immagine, una metafora che cercava di dare forma a ciò che stavamo vivendo, alle deviazioni improvvise, alle fuoriuscite inattese e alle crepe nella struttura. Lo zampillo nasceva come un modo per pensare quei movimenti che non seguono il flusso previsto e che, proprio per questo, aprono nuove possibilità.

Parallelamente alle lezioni, il corso prevedeva la costruzione di un documento condiviso al quale contribuivano tutti gli studenti. L’obiettivo finale era la scrittura di un manifesto che raccogliesse e restituisse le idee emerse durante il percorso. Il testo, tuttavia, non è mai stato davvero concluso ed è rimasto aperto, incompiuto. Proprio in questa incompiutezza ho riconosciuto qualcosa di fondamentale, perché la confusione iniziale con cui avevo cominciato a pensare alla tesi tornava sotto un’altra forma. Il manifesto non finito non rappresentava un fallimento del corso, ma la traccia più autentica del suo funzionamento, poiché qualcosa continuava a resistere alla possibilità di essere chiuso, sistematizzato e risolto una volta per tutte.

Da questa intuizione nasce la scelta di aprire la tesi con il manifesto dello zampillo, considerato non come punto di arrivo, ma come punto di partenza. Riprendere quel testo, rielaborarlo e portarlo avanti significa per me assumere la confusione come metodo, finendo ciò che non è stato terminato non per chiudere, ma per continuare il movimento. Il primo capitolo è dunque il manifesto dello zampillo, inteso come tentativo di dare forma teorica a una pratica vissuta e non come semplice resoconto di un’esperienza didattica. Questa tesi, in fondo, nasce dal non sapere e dalla decisione di non nascondere, come esprime una delle prime frasi scritte durante il corso a proposito del manifesto, «Siamo noi a scrivere lo zampillo, o è lui a scrivere noi?»²

² Manifesto dello Zampillo, documento collettivo elaborato durante il corso di Mediazione didattica per l’inclusione tenuto dal professor Daniel Gaivota Contage presso l’Università degli Studi di Padova.

1.2 Atravessar o Brasil: experiência, língua e deslocamento

(*Attraversare il Brasile: esperienza, lingua e dislocazione*)

Un altro passaggio fondamentale per la tesi è rappresentato dall'esperienza vissuta in Brasile nei mesi successivi al corso. I rapporti con il professor Daniel Gaivota sono rimasti vivi oltre il contesto universitario italiano, fino a portare un'altra compagna di corso e me a decidere di seguirlo per tre mesi nello Stato di Rio de Janeiro, partecipando alle lezioni del programma di post-laurea in Scienze dell'educazione dell'UERJ e alle attività del suo gruppo di ricerca, dedicate alla filosofia dell'educazione. Il NEFI, *Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias* (Centro di Studi di Filosofie e Infanzie)³, impegnato nel dialogo tra pedagogia, filosofia e infanzia, insieme alle lezioni di dottorato tenute da Daniel e dal professor Walter O. Kohan⁴, ha rappresentato uno spazio di confronto profondamente pedagogico, vissuto presso l'UERJ, l'Università Statale di Rio de Janeiro.

L'inizio di questa esperienza è stato tutt'altro che semplice. Arrivare in un Paese oltreoceano senza conoscerne la lingua ha significato trovarsi immediatamente in una posizione di vulnerabilità. L'inglese era poco utilizzato e l'unico modo per comunicare consisteva nel provare a parlare portoghese brasiliano, affrontando silenzi, incomprensioni e ripetizioni continue. Dopo mesi di ascolto, studio e tentativi quotidiani, la lingua ha però iniziato a diventare abitabile e siamo riusciti a esprimerci, scherzare, ridere e partecipare pienamente alle conversazioni con gli altri ricercatori e con le persone incontrate nella vita di tutti i giorni.

Particolarmente significativa è stata, all'interno della ricerca del NEFI, l'esperienza del progetto di alfabetizzazione filosofica per l'infanzia svolto in una scuola pubblica a Duque de Caxias, nell'area metropolitana di Rio de Janeiro. L'esperienza è stata resa possibile dalla disponibilità e dall'accoglienza di Vanise de Cássia de Araújo Gomes⁵,

³ NEFI è un gruppo di ricerca con oltre 20 anni di esperienza, coordinato dal professor Walter O. Kohan, professore ordinario presso l'Università Statale di Rio de Janeiro.

⁴ Walter Kohan è professore all'Università Statale di Rio de Janeiro (UERJ), ricercatore presso il Centro di Studi di Filosofia e Infanzia (NEFI/UERJ), il CNPq e la FAPERJ. È co-redattore della rivista *childhood & philosophy (infanzia e filosofia)*. È autore, tra gli altri libri, di *Philosophy for Children (Filosofia per bambini)*, Lamparina, 2000), *Childhood: Between Education and Philosophy (Infanzia: tra educazione e filosofia)*, Autêntica, 2003) e *The Master Inventor (Il maestro inventore)*, Autêntica, 2013).

⁵ Vanise de Cássia de Araújo Gomes è una pedagoga presso la *Faculdade de Educação* (Facoltà di Scienze dell'educazione) dell'UFF. Ha conseguito un Master in Scienze dell'educazione presso Educação/ProPEd/UERJ e un Dottorato di ricerca in Scienze dell'educazione presso l'UERJ. Insegna nelle classi dalla prima alla quinta della scuola primaria del Comune di Duque de Caxias. Assegnata al Dipartimento dell'Istruzione del Comune di Duque de Caxias, lavora presso la Scuola Comunale Joaquim da Silva Peçanha, dove coordina il progetto *Em Caxias, a filosofia en-caixa? (A Caxias, la filosofia entra nella scatola?)*. È membro del Centro di Studi di Filosofia e Infanzia del NEFI/UERJ. Svolge attività di ricerca in ambito educativo, concentrandosi sulle scuole pubbliche. La sua ricerca affronta temi quali l'infanzia, la filosofia con i bambini, la formazione degli insegnanti, l'insegnamento, l'apprendimento e l'alfabetizzazione.

coordinatrice della scuola. In quel contesto il problema della lingua assumeva un significato completamente diverso. Nel mondo adulto, il fatto di non parlare correttamente veniva percepito come un limite, mentre con i bambini questo ostacolo sembrava non esistere, perché ripetevano, spiegavano e insistevano senza mettere in discussione la relazione. L'infanzia appariva così capace di seguire una logica differente, meno normativa e più paziente, accogliendo la differenza senza trasformarla immediatamente in errore.

Parallelamente, le conversazioni settimanali con il gruppo di ricerca NEFI e le visite a diverse scuole dello Stato di Rio de Janeiro hanno reso evidente la pluralità delle realtà sociali e culturali dell'educazione brasiliana. In questo contesto ho iniziato a riconoscere il mio stesso posizionamento, quello di uno studente europeo portatore di uno sguardo che, pur aparendomi corretto e legittimo, si rivelava profondamente segnato da una prospettiva eurocentrica. Il confronto con modi diversi di studiare, insegnare e vivere ha reso visibili i limiti del mio punto di vista iniziale.

Solo a posteriori ho compreso fino in fondo ciò che stavo vivendo, perché io stesso ero diventato uno zampillo, un elemento estraneo che, entrando in una struttura, ne modificava temporaneamente il funzionamento. Le persone rallentavano il modo di parlare, riformulavano e adattavano le conversazioni alla mia presenza. Questa condizione era evidente anche sul piano burocratico, nell'impossibilità di ottenere un visto da studente, nell'uso di un visto turistico e nella necessità di appoggiarsi a cittadini brasiliani per accedere a servizi che richiedevano documenti specifici. In tutti questi casi non rispecchiavo i canoni prestabiliti dalla struttura. Proprio nella dislocazione ho riconosciuto, in modo vivido e incarnato, ciò che durante il corso avevamo soltanto iniziato a pensare teoricamente, ossia lo zampillo come esperienza vissuta anziché come concetto astratto.

È importante precisare che il Manifesto della contaminazione dello Zampillo, che costituisce il primo capitolo della tesi, è il risultato di un percorso profondamente situato e collettivo. Pur essendo frutto del mio processo personale di riflessione, maturato attraverso le lezioni svolte in Italia e in Brasile, il manifesto nasce anche dal dialogo continuo con il gruppo classe e dai lavori, dalle discussioni e dalle pratiche condivise durante il corso di Mediazione didattica per l'inclusione. Le idee che lo attraversano non sono riconducibili a un'elaborazione individuale isolata, perché si sono formate nell'incontro tra esperienze, pensieri e contributi diversi, che hanno

contaminato il mio sguardo e reso possibile l'emergere della teoria dello zampillo come sintesi aperta e in divenire.



Figura 1 – Momento informale condiviso con ricercatrici e ricercatori del NEFI durante il periodo trascorso a Rio de Janeiro, 2025. Fotografia dell'autore.

1.3 Manifesto da contaminação e do zampillo

(Manifesto della contaminazione e dello zampillo)

Le riflessioni sviluppate in questa sezione non derivano da una singola fonte teorica, ma dalle discussioni svolte durante il corso di Mediazione didattica per l'inclusione del professor Daniel Gaivota Contage. Attraversano in particolare le opere di Suely Rolnik, *Spheres of Insurrection (Sfere dell'insurrezione)*, Thomas Nail, *Theory of the Border (Teoria del confine)*, Gayatri Chakravorty Spivak, *Can the Subaltern Speak? Subaltern Studies (Può il subalterno parlare? Studi subalterni)*, Paulo Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Michel Foucault, *Microfisica del potere*, e Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Mille piani*.

PREMESSA: PERFORARE IL PENSIERO

Come perforare il proprio pensiero? Può la scrittura farsi strumento di perforazione, capace di attraversare la struttura, incrinarla, contaminarla e renderla porosa? Queste domande non costituiscono soltanto il punto di partenza del manifesto, ma anche il movimento interno e la tensione che lo attraversano dall'inizio alla fine. Non cercano una risposta definitiva. Aprono piuttosto uno spazio instabile in cui il pensiero smette di essere un oggetto solido e si manifesta come processo, come attraversamento continuo.

Questo testo non nasce da un progetto lineare né da un'intenzione individuale chiaramente identificabile, ma da una pratica condivisa e da una costellazione di incontri, letture e dialoghi, insieme a silenzi, frizioni ed esitazioni. È il risultato di una contaminazione lenta, stratificata e spesso impercettibile. Forse non siamo noi ad aver scritto il manifesto, forse è il manifesto ad aver scritto noi, a partire dai movimenti che ci hanno attraversati, dalle domande che ci hanno destabilizzati e dalle parole che ci hanno costretti a rivedere continuamente le nostre posizioni.

Il corso magistrale da cui questo lavoro prende forma era stato inizialmente pensato dall'istituzione universitaria come un corso frontale, secondo una modalità didattica consolidata e apparentemente neutra. Nel tempo, quello spazio si è però trasformato in una serie di incontri in cui il dialogo ha preso il posto della trasmissione unidirezionale del sapere. Si è formata così una piccola comunità di pensanti, noi, contaminazione, non una comunità chiusa o un gruppo omogeneo, ma un insieme

instabile di soggettività attraversate da differenze di linguaggio, esperienza e posizionamento.

Nel tentativo di comprendere cosa significhi includere, ci siamo inevitabilmente imbattuti nell'esclusione, considerata non come il suo contrario, ma come il suo doppio strutturale. Inclusione ed esclusione non si danno separatamente, perché si producono a vicenda, si alimentano reciprocamente e si definiscono l'una attraverso l'altra. Studiare l'inclusione senza interrogare l'esclusione significa accettare, senza metterla in discussione, la struttura che la produce.

L'esperienza vissuta non è stata una rottura violenta o un gesto di opposizione frontale, ma una contaminazione. Non si è trattato di un'invasione o di un'irruzione, quanto piuttosto di una serie di provocazioni, inviti e aperture progressive, simili a un virus che entra in un corpo soltanto quando le condizioni lo rendono possibile, oppure al Cavallo di Legno che attraversa le mura di Troia perché qualcuno decide di aprire le porte. La contaminazione più profonda non si impone, viene accolta. Per questo vogliamo scrivere un manifesto che inviti a spostare lo sguardo, dirigere il pensiero verso luoghi estranei e lasciarsi deviare, senza ordinare o prescrivere, ma aprendo e moltiplicando il senso.

SUPERFICIE, ATTENZIONE E CATTURA SISTEMICA

Viviamo in un tempo che privilegia la superficie. Gli eventi si susseguono rapidamente, gli incontri si moltiplicano e le informazioni circolano in modo incessante. Eppure, più aumenta ciò che è visibile, più diminuisce la capacità di percepire quanto accade tra un evento e l'altro, sotto la superficie delle interazioni, nei margini e negli interstizi. La vita contemporanea sembra addestrarci a vedere senza guardare e a partecipare senza abitare. Per percepire i flussi che attraversano le nostre vite è necessaria attenzione, una risorsa non infinita che richiede tempo, sospensione e disponibilità, proprio ciò che le strutture produttive, educative e digitali tendono sistematicamente a sottrarre. Il tempo viene frammentato, accelerato e saturato, mentre l'attenzione è continuamente interrotta, deviata e catturata.

Anche gli spazi digitali partecipano a questa dinamica. Le piattaforme tecnologiche promettono connessione, apertura e accesso, ma funzionano spesso come dispositivi di cattura, attraverso algoritmi che selezionano ciò che vediamo, orientano i desideri e producono bolle percettive. La velocità sostituisce la profondità e la reazione immediata prende il posto dell'elaborazione. Anche in questi spazi ipercontrollati,

tuttavia, emergono scarti, usi imprevisti, pratiche di resistenza, comunità informali e deviazioni di flusso. Anche il digitale può essere perforato.

L'Università, istituzione iperstrutturata per definizione, dovrebbe essere uno spazio-tempo sospeso, un luogo in cui esercitare l'attenzione, sostare nelle domande e coltivare una lentezza critica. La progressiva riduzione di questa possibilità è il sintomo di una cattura sistemica che riguarda l'educazione e il modo stesso in cui produciamo senso. Manifestarsi, oggi, significa creare un corpo estraneo dentro l'organismo, non per distruggerlo, ma per alterarne il metabolismo, rallentarne la digestione e renderne visibili le contraddizioni.

CAMPO DI FORZE, POTERE E PRODUZIONE DEL REALE

Nel corso di questo percorso abbiamo compreso di essere sempre immersi in campi di forze politici, economici, sociali e istituzionali. Nessuna struttura è neutra e nessun sapere è innocente, perché ogni forma di organizzazione deriva da rapporti di potere sedimentati nel tempo che continuano a produrre effetti.

Le letture che ci hanno accompagnato, dalla genealogia foucaultiana del potere alle linee di fuga deleuziane, fino alle riflessioni postcoloniali sulla subalternità e alle teorie dei confini e dei flussi, non sono rimaste riferimenti teorici esterni. Sono diventate strumenti per leggere il presente, riconoscere i dispositivi che ci attraversano e individuare i punti di attrito e le possibili trasformazioni. Il potere non agisce soltanto attraverso la repressione, ma produce soggettività, normalità, desideri e categorie. Il campo di forze non è dunque qualcosa che subiamo passivamente, bensì ciò che ci costituisce e che, proprio per questo, può essere messo in crisi.

LINGUA, SEMIOTICA E CONTAMINAZIONE

La lingua occupa un posto centrale in questo campo di forze. Non costituisce un semplice mezzo di comunicazione, perché ordina il mondo, nomina, classifica, separa e gerarchizza, stabilendo ciò che è dicibile e ciò che resta indicibile, ciò che è legittimo e quanto viene escluso.

Essere in mezzo a più lingue e linguaggi significa abitare una zona di attrito. La traduzione continua, il linguaggio inclusivo e l'ibridazione dei registri assumono una portata politica che supera la scelta stilistica. Inventare parole, forzarne il senso e contaminarne l'uso apre crepe nei regimi di significato dominanti. La diversità

linguistica diventa così una risorsa da abitare anziché un ostacolo da superare, poiché ogni lingua porta con sé un modo specifico di percepire il mondo e, quando le lingue si intrecciano, il reale si moltiplica.

COMUNITÀ, IDENTITÀ E PROCESSI DI APPARTENENZA

La comunità non è un semplice insieme di individui, ma uno spazio relazionale in cui le identità si costruiscono, si trasformano e si mettono in crisi. Attraverso le relazioni, i conflitti, la cura e il dialogo, ciascuno ridefinisce continuamente chi è. L'identità, mai puramente individuale, è situata, relazionale e attraversata da appartenenze multiple. Le teorie dell'identità sociale mostrano come i confini tra noi e loro derivino da processi di categorizzazione capaci di produrre profondi effetti materiali e simbolici. La comunità può offrire riconoscimento e protezione, ma anche irrigidirsi, trasformarsi in identitarismo e produrre esclusione. Appartenere senza essere inghiottiti richiede quindi una vigilanza costante sui processi di chiusura.

SISTEMA, INCLUSIONE ED ESCLUSIONE

Inclusione ed esclusione sono processi complementari. Ogni sistema vive di confini, ruoli e norme che producono una forma di sicurezza, sebbene le forze che lo attraversano non siano mai completamente controllabili. L'esclusione non assume sempre la forma di un atto esplicito di marginalizzazione, perché può diventare una strategia attraverso cui il sistema preserva la propria coerenza. Anche l'inclusione rischia di trasformarsi in una forma di cattura quando non mette in discussione la struttura che la rende necessaria.

EDUCAZIONE, DIFFERENZA E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

La scuola è uno dei luoghi in cui queste dinamiche diventano più visibili. I Bisogni Educativi Speciali mostrano che la differenza non costituisce un'eccezione, ma una condizione diffusa. La presenza di studenti con difficoltà può diventare uno zampillo, una forza capace di costringere il sistema a rallentare, riorganizzarsi e interrogarsi. L'inclusione assume così la forma di un processo collettivo, non individuale.

SUBALTERNITÀ, ASCOLTO E MEDIAZIONE

La subalternità non riguarda soltanto l'esclusione materiale, ma anche l'impossibilità di essere ascoltati come soggetti legittimi. Persino quando il subalterno parla, la sua voce rischia di essere tradotta, neutralizzata e resa innocua. Ascoltare significa allora sospendere il controllo interpretativo, accettare l'opacità dell'altro e rinunciare alla comprensione totale. Questo gesto è profondamente politico.

TEMPO, LENTEZZA E ATTENZIONE

Il tempo è uno dei dispositivi più potenti attraverso cui i sistemi esercitano il controllo. Non riguarda soltanto la dimensione misurabile e cronologica, ma anche il tempo vissuto, con il suo ritmo, la velocità e l'urgenza. Le istituzioni educative, produttive e digitali lo organizzano secondo logiche di efficienza, rendimento e ottimizzazione, trasformando la lentezza in un'anomalia, l'indugio in un errore e la pausa in una perdita. Eppure l'attenzione non può essere accelerata senza essere svuotata. Prestare attenzione significa sostare, restare ed esporsi alla complessità senza ridurla immediatamente. La lentezza non coincide con l'inerzia, ma rappresenta una forma attiva di resistenza, perché rallentare i flussi significa renderli percepibili, intelligibili e trasformabili.

Nel contesto educativo, la lentezza assume una valenza politica cruciale. Solo rallentando diventa possibile ascoltare davvero, cogliere le differenze e lasciare emergere ciò che altrimenti resterebbe invisibile. La lentezza costituisce uno spazio di possibilità nel quale lo zampillo può manifestarsi senza essere immediatamente catturato.

CURA, RELAZIONI E MICROPOLITICA

La cura non è un gesto accessorio né una dimensione privata separata dalla politica. È una pratica profondamente politica, perché agisce sui corpi, sulle relazioni e sulle condizioni materiali dell'esistenza. Nei contesti educativi e comunitari si manifesta attraverso gesti minimi di ascolto, presenza, attenzione e continuità.

La micropolitica opera proprio a questo livello, intervenendo sui dispositivi quotidiani che riproducono esclusione e normalizzazione anziché sulle grandi strutture dall'alto. Ogni relazione di cura può diventare uno zampillo, una deviazione capace di incrinare l'automatismo del sistema. Nel nostro percorso, tali relazioni hanno avuto un ruolo

decisivo nel rendere possibile la partecipazione, sostenere la permanenza e contrastare l'abbandono. La cura non risolve i problemi strutturali, ma apre spazi di resistenza nei quali diventa possibile immaginare alternative.

TEORIA DELLO ZAMPILLO

Lo zampillo è un reindirizzamento che esce dal flusso organico del sistema e crea crepe. Nasce sotto la struttura, come una pressione interna che trova una via di fuga, ed è il risultato di una tensione accumulata, di una forza che non può più essere contenuta nei canali predisposti. Non coincide con la rottura spettacolare o con la rivoluzione immediata. Può manifestarsi come un'esplosione improvvisa, ma più spesso assume la forma di una perdita lenta, continua e quasi invisibile, simile a un'emorragia o a una microfrattura. Proprio nella discrezione risiede la sua potenza, poiché più uno zampillo è invisibile, più può contaminare in profondità.

Gli zampilli sono sempre movimenti, mentre la struttura tende alla stabilità e si presenta come fissa, organica e funzionale. Lo zampillo introduce instabilità, deviazione e rumore. Ogni apertura produce una possibilità, ma non tutte le possibilità restano aperte a lungo, perché spesso il sistema reagisce, si adatta, ingloba lo zampillo e lo trasforma in un nuovo flusso regolato, in una norma o in una nuova giunzione. Questo processo di cattura non annulla la sua efficacia. Nel momento in cui viene ricondotto all'ordine, lo zampillo ha già prodotto effetti, aperto altre crepe, attivato microfughe e reso visibili tensioni prima invisibili. Anche quando viene catturato, lascia quindi tracce che continuano a operare.

Il sistema può inoltre tentare di appropriarsi delle tattiche dello zampillo, imparandone l'invisibilità, la flessibilità e la deviazione per rafforzare la propria organicità e ricondurre i flussi devianti entro un nuovo ordine. Lo zampillo si rivela così una forza ambivalente, mai pura o definitivamente liberatoria. Se non è possibile separare i limiti dalle loro fughe e ciò che accade a un limite consiste in una serie di fughe controllate e organizzate per corrispondere a un ordine sistemico, non è esagerato affermare che esistono soltanto fughe e che la struttura rappresenta una loro temporanea stabilizzazione.

In questo quadro, lo zampillo non esiste in opposizione alla cattura o alla sistematizzazione, ma sotto di esse, più attento e più veloce, generando buchi che l'organismo può ammettere soltanto come parte di sé, come accade con i batteri che abitano il corpo umano e senza i quali non potrebbe sopravvivere. La nostra ipotesi è

che fare spazio nei sistemi agli elementi esclusi sia più interessante che includerli come un nuovo flusso possibile all'interno di un organismo che mantiene la propria forma, funzione e ordine. Ancora più radicale e fecondo è rafforzare gli zampilli, proteggere le fughe, curare le crepe e non richiuderle troppo in fretta.

«Includendo, manteniamo la struttura che esclude.

Zampillando, esercitiamo forza in innumerevoli direzioni.

Includendo, diamo voce, spazio, visibilità.

Zampillando, ascoltiamo gli echi, apriamo varchi, sovvertiamo i regimi di luce.»⁶

DERIVE CONTEMPORANEE: ZAMPILLI, TECNOLOGIA E CONTROLLO

Nel contesto contemporaneo, i sistemi di controllo non operano soltanto attraverso istituzioni visibili e gerarchiche, ma anche mediante reti diffuse, algoritmi e protocolli invisibili. Il potere agisce sempre più come modulazione continua dei comportamenti, orientamento morbido dei desideri, previsione e prevenzione delle deviazioni. Gli zampilli, in questo scenario, non scompaiono, ma cambiano forma. Le piattaforme digitali, i sistemi di valutazione e i meccanismi di ranking e reputazione producono una normalizzazione silenziosa. Proprio negli spazi iperregolati emergono però pratiche di uso improprio, riappropriazioni e deviazioni minime, come account anonimi, linguaggi ibridi, temporalità asincrone e comunità effimere. Sono zampilli che non cercano visibilità, ma continuità sotterranea.

PEDAGOGIA DELLO ZAMPILLO

Pensare l'educazione a partire dallo zampillo significa rovesciare l'idea di apprendimento come accumulazione lineare di contenuti. L'apprendimento procede attraverso scarti, interruzioni e ritorni, e ciò che trasforma realmente non è quanto viene trasmesso, ma ciò che devia il percorso previsto. Una pedagogia dello zampillo non mira a formare soggetti adattabili al sistema, bensì soggettività capaci di percepire le crepe, sostare nell'incertezza e abitare la complessità. L'errore, la lentezza e la discontinuità diventano condizioni di possibilità dell'apprendimento invece di essere considerati ostacoli.

⁶ La citazione non appartiene a una singola autorialità, ma nasce da un processo collettivo di discussione, contaminazione teorica e scrittura condivisa sviluppato durante il corso di Mediazione didattica per l'inclusione del professor Daniel Gaivota Contage e successivamente sedimentato nel Manifesto dello Zampillo.

In questa prospettiva, il ruolo di chi insegna consiste nel creare le condizioni affinché gli zampilli possano emergere, attraverso spazi di ascolto, tempi non saturi e dispositivi aperti, anziché nel guidare dall'alto. L'educazione diventa così un atto di cura verso ciò che eccede il programma.

CORPI, AFFETTI E CONTAMINAZIONE

I sistemi agiscono sulle idee e sui corpi, organizzati, disciplinati e normalizzati attraverso posture, ritmi e spazi. I corpi, tuttavia, non sono mai completamente docili, perché producono affetti, resistenze ed eccessi. La contaminazione avviene anche a questo livello, negli affetti che circolano, nelle emozioni condivise e nei disagi che non trovano un'immediata traduzione discorsiva. I corpi percepiscono spesso prima del pensiero e gli zampilli emergono come tensioni corporee, insofferenze e desideri non allineati. Prendere sul serio questa dimensione significa riconoscere che la trasformazione non è soltanto cognitiva, ma incarnata, e che ogni cambiamento reale attraversa il corpo.

CONCLUSIONE: RESTARE NELLO ZAMPILLARE

Questo manifesto non propone un nuovo ordine o una soluzione definitiva. Non offre risposte chiuse, ma pratiche di interrogazione continua, scegliendo di restare nella zona instabile in cui qualcosa continua a zampillare. Restare nello zampillare significa accettare l'incertezza, rinunciare al controllo totale ed esporsi alla possibilità di fallire. Significa anche prendersi cura delle crepe, proteggerle dalla chiusura prematura e lasciare che producano effetti inattesi. La funzione del testo non è guidare, ma accompagnare, non consiste nell'indicare una direzione unica, bensì nel moltiplicare i percorsi e nell'aprire spazi di possibilità dentro e sotto quelli esistenti, senza costruire un sistema alternativo.

Questo manifesto è uno zampillo e, come ogni zampillo, non chiede di essere fissato, ma attraversato.

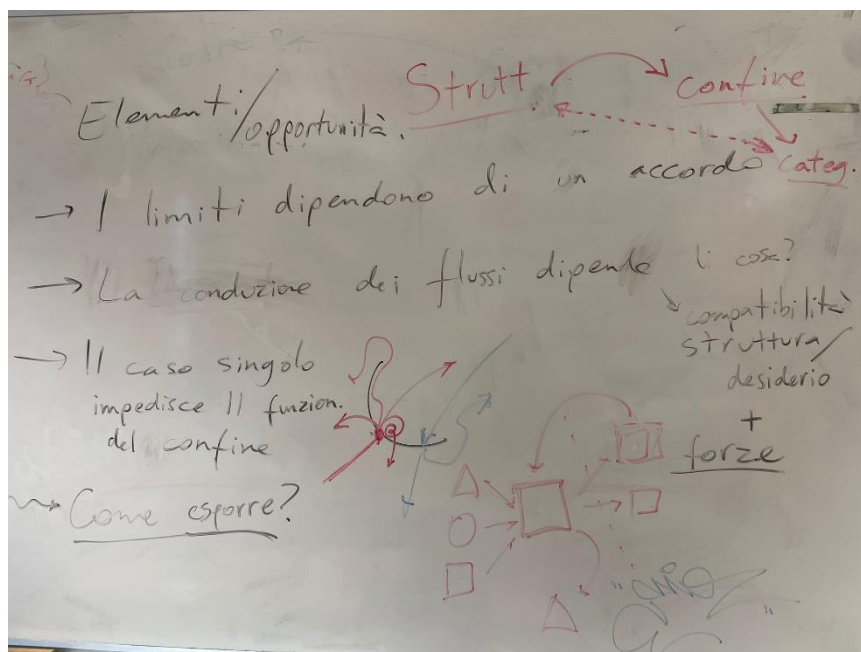


Figura 2 – Schemi e connessioni concettuali elaborati collettivamente durante il corso di Mediazione didattica per l'inclusione, Università degli Studi di Padova, 2025. Fotografia dell'autore.

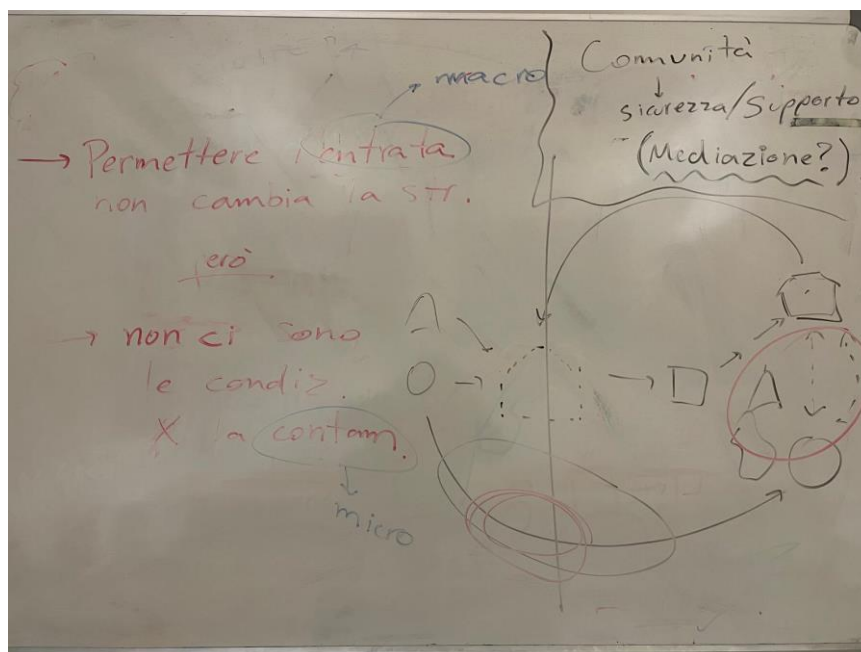


Figura 3 – Tracce delle discussioni e delle connessioni concettuali emerse durante la costruzione collettiva del Manifesto dello Zampillo, Università degli Studi di Padova, 2025. Fotografia dell'autore.

1.4 O zampillo antes do conceito

(Lo zampillo prima del concetto)

Ancora prima di essere nominato e teorizzato esplicitamente, lo zampillo era già presente in tutti i punti attraversati fino a questo momento del manifesto. Si manifestava nella deviazione iniziale del gesto stesso dello scrivere, come un'apertura minima capace di incrinare l'ordine e trasformare la scrittura in un atto di fuga controllata. Prendeva la forma della lentezza, sottraendo l'attenzione alla cattura sistemica per restituirla alla possibilità, ed emergeva come tensione interna ai campi di forze, una pressione che nasce dall'interno del potere e ne devia temporaneamente le traiettorie.

Lo zampillo si è reso visibile anche nello slittamento semantico della lingua, là dove le parole eccedono il loro significato stabilizzato, e nei processi di appartenenza non chiusi, in cui la presenza partecipa senza fissarsi e abita senza coincidere. È apparso come una fuga non integrabile, un movimento che il sistema non riesce del tutto a tradurre o contenere, e come una pagliuzza capace di obbligare il sistema educativo a riformulare le proprie pratiche, riconoscendo la differenza come risorsa. Ha attraversato il tema della subalternità come una voce che passa sotto, non sempre immediatamente udibile, ma in grado di scavare lentamente nuovi canali di senso. Si è manifestato inoltre nell'uso improprio della tecnica, come gesto minimo che devia l'automatismo del controllo, nell'apprendimento che si allontana dai percorsi misurabili e standardizzati, producendo trasformazioni profonde ma non immediatamente quantificabili, e infine come affetto che non trova posto nelle strutture date, ma insiste, resiste e continua a produrre movimento. Lo zampillo non si configura quindi come un concetto aggiunto a posteriori, bensì come una dinamica già operante, trasversale e sotterranea, che ha accompagnato l'intero percorso prima ancora di trovare una definizione teorica esplicita.

Capitolo 2

A infância como linha de fuga

(*L'infanzia come linea di fuga*)

2.1 Do poder soberano à microfísica do poder

(*Dal potere sovrano alla microfísica del potere*)

Michel Foucault, filosofo, sociologo e storico francese, è il rappresentante più importante per quanto riguarda la definizione del concetto di potere all'interno del panorama della teoria sociale contemporanea. Prima delle sue idee, la filosofia politica e la sociologia intendevano il potere come un modello giuridico-sovrano, che basava il suo dominio sul fatto che esso appartenesse direttamente allo Stato, alle istituzioni giuridiche e a un'autorità centrale, la quale imponeva punizioni e norme dall'alto del suo potere verso il basso. Il potere veniva pensato principalmente attraverso comandi, repressioni o divieti, ed esso appariva come qualcosa che veniva imposto da qualcuno e subito da altri in maniera passiva. Nelle sue opere *Sorvegliare e punire* (1975) e *La volontà di sapere* (1976), l'autore esce da questa visione, dimostrando che il potere moderno non possa più essere semplificato solamente attraverso il paradigma della sovranità. Il potere, infatti, dice l'autore, è una rete diffusa di pratiche e relazioni che si manifestano nel corpo sociale nel suo complesso, intersecando corpi, linguaggi e attraversando ogni dimensione della vita quotidiana. Si tratta di un cambiamento importante nella prospettiva sociologica, in quanto il concetto di potere non viene più visto come una struttura esterna o separata dalla società, ma come qualcosa di intrinseco alle relazioni sociali. Esso non interviene più occasionalmente nella vita quotidiana, nella vita sociale, ma è proprio lui stesso, dall'interno, che riproduce il sociale. È proprio attraverso queste opere che Foucault conia il nome *microfísica del potere*, un concetto che indica l'insieme dei micromeccanismi quotidiani attraverso i quali il potere prende forma in maniera concreta. La *microfísica del potere* foucaultiana verrà successivamente ripresa da Deleuze e Guattari e rielaborata attraverso una scissione tra micropolitica e macropolitica.

Nell'opera *Sorvegliare e punire*, l'autore parla del modello giuridico del potere che, come spiegato precedentemente, si manifesta attraverso una serie di leggi e repressioni. Tuttavia, quest'idea non funziona se vengono prese in considerazione le società moderne, poiché si riduce meramente al suo significato negativo e proibitivo.

All'inizio dell'opera, nell'incipit, l'autore parla del supplizio come della forma più visibile attraverso cui il potere spettacolarizza la propria sovranità. Infatti, esso viene esercitato direttamente sul corpo del condannato. Foucault, tuttavia, chiarisce immediatamente che, con il passare del XVIII e XIX secolo, quest'idea cambia. Non si tratta solamente di una pratica punitiva accompagnata da una progressiva umanizzazione della pena, poiché la scomparsa del supplizio non riguarda soltanto la manifestazione del potere sul corpo, ma il suo perfezionamento. Esso, infatti, non colpisce più il corpo in maniera spettacolarizzata, ma lo attraversa in maniera continua, discreta e produttiva. Come scrive Foucault: «Il corpo è direttamente immerso in un campo politico; i rapporti di potere operano su di lui una presa immediata, lo investono, lo marchiano, lo addestrano».⁷ Quest'ultima frase è importante perché spiega come il potere sia intrinseco e permanente all'interno del corpo sociale. Il corpo, quindi, smette di essere solo un elemento neutro, succube del potere, ma acquista una dimensione attiva. Diventa il luogo all'interno del quale il potere si esercita, produce e si riproduce a sua volta. Scuole, fabbriche, ospedali e prigioni, quindi, non si limitano a controllare o a esercitare potere su individui già formati, ma creano soggettività che seguono le esigenze della società contemporanea.

La *microfisica del potere* di Foucault ci mostra, quindi, come il potere non sia una proprietà detenuta da qualcuno, ma una rete di relazioni onnipresente. Egli afferma infatti che il potere deve essere inteso «non come una proprietà, ma come una strategia; non come un privilegio che si può detenere, ma come una rete di relazioni sempre in attività».⁸ La definizione di potere cambia completamente la sua idea sociologica, con uno spostamento che va dalle istituzioni, dalle norme astratte e dalle leggi alle pratiche quotidiane, alle tecniche e ai dispositivi. Il potere non prende forma soltanto in maniera visibile, ma attraverso piccole, o meglio micro-pratiche, che regolano tutte le dimensioni della quotidianità dell'individuo. Questa riflessione è importantissima all'interno di questa tesi per comprendere il problema dell'infanzia all'interno della società adulta. Infatti essa non viene semplicemente esclusa dalla struttura, ma viene modellata in modo che possa essere capita e reindirizzata all'interno delle logiche normative della società contemporanea. I bambini, quindi, vengono educati a parlare, pensare e relazionarsi seguendo una struttura prestabilita. Possiamo così vedere come il potere non venga semplicemente esercitato

⁷ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976, pp. 30-31

⁸ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976, pp. 26-28

dall'esterno, ma si inserisca direttamente all'interno della formazione della soggettività del bambino.

2.2 Disciplina, panoptismo e produção da subjetividade *(Disciplina, panoptismo e produzione della soggettività)*

Sempre all'interno di *Sorvegliare e punire*, l'autore parla del concetto di disciplina all'interno della società moderna, mostrando come essa sia uno degli strumenti principali del potere contemporaneo. La disciplina, infatti, non si limita solo a imporre divieti o a punire comportamenti che non seguono le regole prestabilite della struttura, ma organizza lo spazio e il tempo di tutti i corpi all'interno della struttura, creando quindi modelli di comportamento e di relazione per le persone coinvolte. Come detto prima, all'interno delle scuole, delle fabbriche o delle prigioni, la disciplina regola lo spazio e il tempo delle attività, controlla i movimenti e valuta le prestazioni degli individui. Il fine ultimo della disciplina, quindi, non è più, come in passato, una semplice limitazione della libertà, ma si trasforma in qualcosa di più, ossia una specie di utilitarismo, dove i corpi devono risultare utili, efficienti e produttivi all'interno della società. Nascono le definizioni di *corpi docili* e, a sua volta, la disciplina diventa *fabbrica di corpi docili*⁹: corpi che possono essere sottomessi, utilizzati, trasformati e migliorati». Queste definizioni sono importantissime per capire come la disciplina non limiti la produttività, ma anzi ne crei le condizioni. Essa non distrugge i corpi, ma li rende migliori, li riorganizza e li ottimizza, rendendoli funzionali alla volontà della struttura sociale alla quale appartengono. Il corpo non è più, quindi, semplicemente succube del potere che si esercita attraverso la disciplina, ma un soggetto attivo che può essere continuamente modellato e riadattato alle esigenze della struttura.

All'interno della scuola moderna possiamo notare uno degli esempi più evidenti per quanto riguarda il potere e la disciplina. Infatti, essa non è finalizzata unicamente all'apprendimento. Il suo unico fine non è l'apprendimento, ma l'organizzazione dell'intera esperienza corporea e relazionale degli studenti, in quanto lo spazio, all'interno del quale viene deciso come porre i banchi, la gestione del tempo, la scansione delle attività e il controllo del comportamento, con la successiva valutazione dei corpi e della loro performatività, diventano strumenti attraverso i quali un soggetto

⁹ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976, pp. 148-150

può essere inteso come conforme o meno alla norma imposta dalla struttura. Gli studenti, quindi, non apprendono solo contenuti disciplinari, ma indirettamente imparano come comportarsi, come parlare, come porsi fisicamente davanti all'altro e come relazionarsi con l'autorità. Un altro concetto importante della riflessione di Foucault è quello di panoptismo. Il Panopticon, elaborato da Jeremy Bentham (filosofo, giurista ed economista inglese vissuto tra il XVIII e il XIX secolo, considerato uno dei principali teorici dell'utilitarismo moderno; il modello del Panopticon viene presentato per la prima volta nel 1791 nell'opera *Panopticon; or, The Inspection-House (Il Panopticon, ovvero la casa d'ispezione)*), non viene visto semplicemente come un modello architettonico carcerario, ma come la dimostrazione del funzionamento del potere. Il panottico, infatti, simboleggia il principio di una visibilità asimmetrica, dove il soggetto è sempre visibile, mentre il potere rimane sempre invisibile, producendo un effetto decisivo, dato che l'individuo, senza accorgersene, interiorizza e rende propria la sorveglianza, finendo per autodisciplinarsi. Foucault scrive che il panoptismo è una macchina che «induce nello stato cosciente e permanente di visibilità che assicura il funzionamento automatico del potere»¹⁰, un modello che non interviene più semplicemente dall'esterno, ma viene incorporato nei comportamenti e nelle relazioni degli individui stessi, senza che essi se ne accorgano. Un modello che possiamo benissimo associare anche alle istituzioni educative contemporanee, dove gli studenti e le studentesse imparano ad autocontrollarsi e a correggere il proprio comportamento in maniera autonoma, al fine di rispettare e conformarsi alle aspettative normative dell'istituzione.

Importante da prendere in considerazione è anche il rapporto tra sapere e potere. Infatti, il potere disciplinare non controlla semplicemente i corpi, ma anche le menti, producendo una serie di saperi sui corpi, come, per esempio, la pedagogia, la psicologia o la criminologia. L'autore mostra anche come il sistema penale moderno non giudichi soltanto l'atto compiuto dall'individuo, ma l'individuo nella sua totalità. «Non si giudicano più soltanto dei delitti, ma delle anime». ¹¹Il sapere diventa così uno strumento di classificazione, normalizzazione e produzione della verità. Questo fenomeno occupa una posizione centrale all'interno dell'infanzia. Infatti, il bambino viene continuamente osservato e corretto nelle sue modalità di linguaggio, di apprendimento e di comportamento, dato che esse devono seguire degli standard normativi che definiscono se egli possa essere considerato un individuo corretto o

¹⁰ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976, pp. 218-220

¹¹ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976, pp. 20-25

deviante. Seguendo quest'idea, l'invisibilizzazione dell'infanzia non incide solamente sulla sua marginalizzazione, ma sul fatto che le forme di espressione autonoma del bambino vengano continuamente regolarizzate per seguire, invece, codici già prestabiliti dagli adulti.

2.3 Macropolítica e micropolítica **(*Macropolítica e micropolítica*)**

Prendendo in considerazione tutte le idee di Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari (Gilles Deleuze, filosofo francese nato nel 1925 e morto nel 1995, è considerato uno dei principali filosofi contemporanei per quanto riguarda i temi del desiderio, della differenza e della critica alle strutture del pensiero occidentale. Félix Guattari, psicoanalista, filosofo e militante politico francese, nato nel 1930 e morto nel 1992, ha sviluppato una riflessione sul rapporto tra desiderio, politica e soggettività, collaborando con Deleuze in numerose opere fondamentali), sviluppano, nella loro opera *Mille piani* (1980), un'idea sul rapporto tra potere, desiderio e organizzazione sociale, introducendo la scissione tra macropolitica e micropolitica. Partendo dalle idee foucaultiane, essi concordano con l'autore sul fatto che il potere non si limiti esclusivamente a una realtà e a una struttura verticale del dominio, con imposizioni che arrivano dall'alto verso individui posti in basso, e spostano l'attenzione dal concetto di disciplina dei corpi al concetto di produzione del desiderio e della soggettività. Se nella *microfisica del potere* foucaultiana vengono analizzati gli strumenti attraverso i quali il potere definisce quali siano i comportamenti da seguire, la micropolitica deleuziana cerca di comprendere il modo in cui il sociale attraversi il desiderio degli individui, modellando affetti, percezioni e modalità relazionali. Queste idee ridefiniscono profondamente il concetto di politica. Nella tradizione moderna, la politica riguardava solamente lo Stato, la legge e, in generale, le istituzioni collettive, ma Deleuze e Guattari mettono in discussione quest'idea, spiegando come essa si manifesti in tutti gli aspetti della vita quotidiana e risieda all'interno di essi, nei linguaggi, nelle emozioni, nelle abitudini e nella sensibilità dell'individuo. Come sostengono Deleuze e Guattari, il potere non si organizza a partire da un unico centro sovrano, ma attraverso una molteplicità di relazioni, segmentazioni e processi micropolitici diffusi. Questa affermazione è decisiva perché rompe definitivamente con l'idea di una separazione netta tra individuo e società. Il sociale non esiste

indipendentemente dai processi molecolari che attraversano i corpi e i desideri degli individui.

Questa affermazione è decisiva perché esce definitivamente dall'idea che l'individuo e la società siano separati in maniera netta. Il potere non è più qualcosa di imposto dall'alto verso il basso, ma un insieme di relazioni che, direttamente o indirettamente, gli individui rendono proprie, rendono parte di sé e riproducono nelle loro pratiche quotidiane. Le istituzioni non impongono solamente norme o divieti, ma organizzano i desideri dei soggetti. Seguendo queste idee, Deleuze e Guattari creano la distinzione tra *piano molare* e *piano molecolare*. Il *piano molare* è quello delle grandi strutture stabili che organizzano il sociale, come, per esempio, lo Stato, la scuola, la famiglia e gli apparati burocratici. A questo livello vediamo la produzione di identità riconoscibili e una netta separazione tra ciò che è bianco e ciò che è nero, per esempio tra ciò che è normale e ciò che è deviante, ciò che è produttivo e ciò che è improduttivo, o la differenza stessa tra ciò che può essere considerato adulto e ciò che può essere considerato bambino. Attraverso questa distinzione, la società viene classificata e organizzata. Il *piano molare*, quindi, è basato su una segmentazione rigida, e la macropolitica opera proprio a questo livello: definisce norme, produce gerarchie e costruisce istituzioni.

Nonostante ciò, la società non può essere limitata esclusivamente a queste grandi strutture. Infatti, il piano *molare* coesiste con il livello molecolare della micropolitica, che costituisce tutto quell'insieme di desideri, linguaggi ed emozioni che costruiscono effettivamente il sociale. La politica attraversa i corpi e la produzione della soggettività prima ancora delle istituzioni visibili. Come scrivono Deleuze e Guattari, «ogni politica è insieme macropolitica e micropolitica». ¹²Questa idea, quindi, ci mostra come il dominio non si limiti a vietare comportamenti o a imporre un'ideologia prestabilita, ma prenda forma anche attraverso una serie di micro-pratiche quotidiane che organizzano il desiderio degli individui. Gli autori ci tengono però a definire come la distinzione tra molare e molecolare non vada intesa come un'opposizione rigida tra due livelli separati. Deleuze e Guattari insistono sul fatto che «C'è sempre qualcosa di molecolare che fugge o sfugge alle organizzazioni molarie». ¹³Un passaggio fondamentale per capire come il potere non si eserciti semplicemente dall'alto verso il basso, ma anche dal basso verso l'alto. Le istituzioni continuano a vivere perché vengono continuamente incarnate nei corpi e nei comportamenti degli individui.

¹² Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Castelveccchi, Roma, 2003, p. 266.

¹³ Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Castelveccchi, Roma, 2003, p. 269.

Se vogliamo prendere come esempio la scuola, possiamo vedere un'evidente coesistenza tra piano macropolitico e micropolitico. Da un lato, infatti, possiamo osservare chiaramente il *piano molare* attraverso l'organizzazione del tempo, la distribuzione dei corpi nello spazio e la produzione di gerarchie mediante la classificazione degli individui. Dall'altro, a livello molecolare, la scuola interviene sui desideri e sulle modalità attraverso cui studenti e studentesse percepiscono la realtà nella quale sono inseriti. La mente degli alunni viene plasmata ed essi imparano a concepire la valutazione positiva e il successo come qualcosa di desiderabile, come qualcosa da seguire per essere conformi alla struttura nella quale sono inseriti. Il sistema scolastico non insegna solamente contenuti disciplinari, ma definisce anche il modo in cui studenti e studentesse devono rapportarsi al tempo, allo spazio, al corpo e all'autorità, producendo inoltre una forte competitività che spinge gli individui a cercare di essere i migliori nel seguire le regole imposte dalla struttura.

Questa compresenza tra dimensione istituzionale e relazioni micropolitiche emerse con particolare chiarezza durante il mio primo ingresso presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, a Duque de Caxias. Eravamo due persone italiane, ancora esterne alle abitudini e ai rapporti quotidiani della scuola, tuttavia l'accoglienza ricevuta nella sala degli insegnanti modificò progressivamente la posizione iniziale di estraneità. Le persone presenti ci fecero spazio, ci offrirono cibo e caffè e cercarono di coinvolgerci nelle relazioni ordinarie dell'istituzione, mentre la presenza di Vanise, che avevamo già incontrato presso l'UERJ, contribuiva a rendere meno rigida la distanza tra chi apparteneva alla comunità scolastica e chi vi entrava per la prima volta. Le differenze di provenienza, ruolo e responsabilità non venivano eliminate, ma quei gesti quotidiani mostravano come la scuola non fosse costituita esclusivamente dalle proprie regole, dagli orari e dalle funzioni istituzionali. Accanto a questa organizzazione molare prendevano forma pratiche minime di ospitalità capaci di modificare concretamente il modo in cui le persone potevano abitare lo spazio comune. Pur senza trasformare l'ordine scolastico nel suo complesso, l'accoglienza produceva uno spostamento micropolitico nelle relazioni, facendo sì che due persone inizialmente esterne venissero temporaneamente incluse nella quotidianità della scuola¹⁴.

Se prendiamo in considerazione l'idea di infanzia portata avanti in questa tesi, questa riflessione assume un'importanza decisiva per quanto riguarda il rapporto tra infanzia

¹⁴ Osservazione personale svolta durante il primo ingresso presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 1° settembre 2025.

e struttura sociale. All'interno dell'infanzia, infatti, possiamo trovare ancora uno spazio attraverso il quale l'organizzazione molare dei bambini e delle bambine si discosta dalla società adulta. I bambini, infatti, non sono ancora completamente omologati alla struttura dominante ed essi fuggono dall'idea di ciò che viene concepito dagli adulti come corretto e da seguire attraverso il linguaggio e il desiderio. Sono proprio questi aspetti che le istituzioni moderne tentano continuamente di organizzare e catturare. All'interno della scuola, quindi, possiamo vedere come ci sia una continua coesistenza tra macropolitica e micropolitica. L'istituzione, attraverso la disciplina e la sorveglianza, cerca di plasmare la realtà infantile riscrivendola secondo codici riconosciuti come corretti dalla società adulta, correggendo il linguaggio, preferendo la produttività al gioco e organizzando il tempo libero secondo criteri di efficienza. L'invisibilizzazione dell'infanzia, quindi, coincide con il processo attraverso il quale la dimensione molecolare viene progressivamente ricondotta a quella molare della società contemporanea. Ma è anche grazie al fatto che il *piano molare* e quello molecolare non coincidano ancora del tutto che l'infanzia rappresenta uno zampillo, una possibilità di apertura e di trasformazione. I bambini mantengono ancora quel senso di sperimentazione, di erranza e di immaginazione che differisce dalla realtà adulta. L'infanzia può essere intesa, quindi, come uno spazio micropolitico continuamente attraversato da possibilità di deviazione rispetto all'ordine dominante.

2.4 Desejo, captura e microfascismos **(Desiderio, cattura e microfascismi)**

Un altro aspetto radicale delle idee di Deleuze e Guattari riguarda la ridefinizione del concetto di desiderio. Al contrario di quanto sostenuto dalla tradizione psicoanalitica, secondo la quale il desiderio viene visto come una mancanza o come la ricerca di qualcosa di perduto, gli autori sostengono che esso sia una forza produttiva. «Il desiderio non manca di nulla; non manca del suo oggetto. È il soggetto che manca al desiderio».¹⁵ Questa formulazione rappresenta una rottura teorica decisiva, poiché il desiderio non viene più concepito come deficit o incompletezza, ma come potenza capace di produrre realtà, relazioni sociali e configurazioni collettive. Il desiderio, quindi, passa dall'essere considerato meramente esclusivo della sfera privata dell'individuo ad assumere una dimensione sociale nella produzione della realtà della società. Infatti, è la struttura sociale che organizza i desideri degli individui, decidendo

¹⁵ Gilles Deleuze, Félix Guattari, *L'Anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino, 2002, p. 32.

cosa possa essere considerato desiderabile o produttivo, ed è proprio questa la ragione per la quale il capitalismo contemporaneo non tenta soltanto di reprimere il desiderio, ma di catturarlo. Deleuze e Guattari mostrano come il capitalismo contemporaneo liberi continuamente flussi di desiderio e possibilità espressive soltanto per ricatturarli successivamente all'interno delle proprie logiche.

Il capitalismo contemporaneo non funziona, quindi, solamente attraverso un'imposizione dall'alto della disciplina, ma prende forma attraverso la sua capacità di organizzare i desideri degli individui che vivono all'interno della società succube del suo potere. Il sistema produce soggettività che desiderano ciò che il mercato richiede, come, per esempio, il successo, l'efficienza e la produttività. Il potere, quindi, non si esercita solamente attraverso l'imposizione di divieti e la punizione di chi non li segue, ma anche attraverso il fatto che gli individui finiscono, senza accorgersene, per desiderare di essere integrati all'interno del sistema. Se vogliamo portare quest'idea all'interno dell'ambiente scolastico, questo processo di cattura del desiderio prende forma attraverso l'organizzazione dei desideri degli studenti, che diventano individui i quali apprendono progressivamente a desiderare la valutazione positiva, il rendimento e il riconoscimento dell'istituzione, conformandosi così ai modelli socialmente accettati.

È in questo quadro che Deleuze e Guattari introducono il concetto di micro-fascismo. Il fascismo non coincide soltanto con i grandi regimi totalitari del Novecento, ma si manifesta anche nei desideri quotidiani di ordine, sicurezza, identità e controllo. «Il fascismo che è in tutti noi, che è nelle nostre teste e nei nostri comportamenti quotidiani.»¹⁶ Il microfascismo risiede all'interno di ogni aspetto della realtà quotidiana degli individui, nei loro rapporti familiari, scolastici o sociali, ed è evidente ogni volta che il desiderio coincide con una logica di esclusione, normalizzazione o controllo. Ogni volta che gli individui desiderano rigidità identitaria, gerarchia e conformità, si producono dinamiche fasciste. La scuola contemporanea rappresenta, quindi, uno degli spazi privilegiati di questa organizzazione micropolitica del desiderio. Gli studenti vengono educati a desiderare il successo individuale, a creare competizione con gli altri individui e a essere il più possibile efficaci ed efficienti. Spesso le idee di cooperazione, di erranza e di sperimentazione vengono eliminate per far posto alla logica imperativa della performance.

¹⁶ Gilles Deleuze e Félix Guattari, *L'Anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino, 2002, p. XIII.

All'interno di questo contesto, il linguaggio occupa una posizione fondamentale. Infatti, esso viene continuamente corretto e normalizzato dalla struttura dominante perché fugge dalle strutture grammaticali della realtà adulta. Tuttavia, proprio questo rappresenta lo zampillo, poiché tutto ciò che viene considerato errato e da correggere dalla struttura dominante ci mostra come il linguaggio non possa essere completamente controllato all'interno di strutture stabili, ma continui a vivere attraverso processi di trasformazione e molteplicità. Ed è proprio su questo punto che nasce il problema dell'invisibilità dell'infanzia, perché essa non riguarda solamente una marginalizzazione sociale, ma un tentativo, da parte della struttura dominante, di neutralizzare questa potenza desiderante che i bambini portano dentro di sé. L'infanzia, quindi, attraverso la sua eccedenza rispetto alle istituzioni educative moderne, appare come uno dei pochi spazi rimanenti attraversati da possibilità molecolari che mettono in crisi la rigidità della macrostruttura sociale.

2.5 Linhas de fuga e transformação social **(Linee di fuga e trasformazione sociale)**

Uno dei concetti più importanti e complessi di Gilles Deleuze e Félix Guattari all'interno di *Mille piani* è proprio il concetto di *linea di fuga*. È impossibile, se si parla di micropolitica, non parlare di questo concetto, perché rappresenta la chiave attraverso la quale possiamo capire come ogni sistema sociale, che tende naturalmente alla stabilizzazione, alla classificazione e alla normalizzazione, presenti comunque al proprio interno movimenti che producono trasformazioni impreviste, eccedendo ciò che la struttura vuole imporre. La *linea di fuga* rappresenta un movimento produttivo attraverso il quale il sistema viene destabilizzato dall'interno. Deleuze e Guattari affermano infatti che «Fuggire non è affatto rinunciare alle azioni, non c'è niente di più attivo di una fuga. È il contrario dell'immaginario. È far fuggire, non necessariamente gli altri, ma far fuggire qualcosa, far fuggire un sistema come si fora un tubo». ¹⁷Questo passaggio è particolarmente importante perché ci mostra un significato completamente diverso della parola fuga. Essa, infatti, non indica un semplice sottrarsi alla realtà, ma l'apertura, all'interno della realtà stessa, di una possibilità differente di esistere, di relazionarsi e di concepire il desiderio. Nella tradizione politica occidentale, la trasformazione sociale segue una logica prevalentemente macropolitica. Infatti, le rivoluzioni, i cambiamenti istituzionali, la

¹⁷ Gilles Deleuze, Claire Parnet, *Dialoghi*, Ombre Corte, Verona, 1998, p. 52

conquista del potere statale e le strutture giuridiche ed economiche fanno parte di una dimensione prevalentemente macropolitica. Deleuze e Guattari, però, non negano l'importanza di questi processi, ma mostrano come essi siano insufficienti se non accompagnati da una trasformazione anche a livello micropolitico, nelle forme della soggettività. Nessuna struttura sociale, infatti, resta in piedi solamente attraverso una coercizione esterna, ma continua a vivere perché, al suo interno, gli individui interiorizzano desideri, linguaggi e comportamenti portati avanti dalla macrostruttura. La trasformazione sociale, quindi, non può essere ridotta semplicemente a un cambiamento delle istituzioni, ma richiede anche movimenti molecolari attraverso i quali gli individui imparano ad abitare diversamente la realtà nella quale sono inseriti.

Le *linee di fuga*, quindi, compaiono sempre all'interno di una struttura organizzata, perché nessun sistema è completamente chiuso o stabile. Infatti, al loro interno esistono sempre tensioni ed eccedenze che possono produrre zampilli o deviazioni rispetto all'ordine dominante. In questo senso, la società non appare più come una totalità immobile, ma come una realtà continuamente attraversata da processi di territorializzazione e deterritorializzazione. Con territorializzazione intendiamo l'organizzazione, la classificazione e l'assegnazione di funzioni che stabiliscono i flussi all'interno di una struttura in maniera rigida. Con deterritorializzazione, invece, si rompono questi codici, creando nuove modalità relazionali e nuove possibilità di esistere. Il processo di deterritorializzazione, comunque, non rappresenta una liberazione definitiva dalle regole imposte dalla struttura, infatti, gli autori spiegano come ogni *linea di fuga* possa essere successivamente riassorbita e ricondotta all'interno dei flussi attraverso nuove forme di territorializzazione. Vediamo, quindi, uno dei più grandi esempi di come funziona il capitalismo contemporaneo, all'interno del quale il sistema non si limita semplicemente a reprimere il desiderio, ma libera continuamente possibilità espressive e relazionali soltanto per poi catturarle nuovamente all'interno della propria logica. La creatività, l'immaginazione e l'autenticità, quindi, possono essere trasformate in risorse economiche e strumenti di valorizzazione del mercato.

Il carattere collettivo delle linee di fuga può essere precisato attraverso il concetto di macchina da guerra, sviluppato da Deleuze e Guattari nel *Trattato di nomadologia*. Nonostante il nome, la macchina da guerra non coincide originariamente con un esercito né possiede necessariamente la guerra come proprio fine. Gli autori la descrivono come un concatenamento nomade, esterno alla forma organizzativa

dell'apparato di Stato, capace di comporre corpi, affetti e movimenti secondo relazioni che non dipendono da un comando centrale o da una struttura gerarchica prestabilita¹⁸. La macchina da guerra permette quindi di comprendere che una linea di fuga non è soltanto una deviazione individuale, ma può diventare una composizione collettiva capace di produrre percorsi e forme di relazione differenti. Essa non deve però essere idealizzata come automaticamente liberatoria, poiché l'apparato di Stato può appropriarsene, modificarne il funzionamento e rivolgerla verso i propri fini. In rapporto alla presente ricerca, il concetto aiuta a pensare lo *zampillo* non soltanto come un'emersione isolata, ma anche come un movimento che può coinvolgere più soggetti e modificare temporaneamente l'organizzazione delle relazioni, restando comunque esposto alla possibilità di essere nuovamente catturato dalla struttura.

Questa riflessione è fondamentale per comprendere il rapporto tra infanzia e struttura sociale. L'infanzia, infatti, può essere vista ancora come uno spazio privilegiato per quanto riguarda l'esistenza delle *linee di fuga*. I bambini, al suo interno, possono vivere ancora una realtà che non è completamente organizzata secondo le rigide regole della società adulta. Il loro rapporto con il linguaggio, con il tempo, con lo spazio, con il gioco e con il desiderio riesce ancora a mantenere una dimensione che si discosta da quella imposta dalla macrostruttura. Essi esprimono continuamente connessioni impreviste, modalità differenti di relazionarsi con gli altri e forme linguistiche che escono dalle strutture grammaticali della lingua adulta. Il linguaggio, quindi, diventa una delle massime espressioni di deterritorializzazione della struttura, mostrando come esso non possa essere inteso meramente come un sistema chiuso, ma come una dimensione viva attraversata da possibilità creative. Ciò che la scuola interpreta come errore, all'interno di questa tesi, può essere visto non come un difetto da correggere, ma come uno zampillo, una *linea di fuga* linguistica, ossia un momento nel quale il linguaggio apre nuove possibilità di espressione e di relazione con il mondo.

La società adulta tende generalmente a vedere l'errore infantile come un segno di immaturità e incompletezza. Ma, se vista da un punto di vista deleuziano, questa dimensione viene completamente rovesciata e l'errore non appare più come un deficit rispetto alla norma, ma come un modo per uscire dal senso che la macrostruttura vuole imporre. Il significato, quindi, non è mai completamente fisso e la realtà può essere continuamente attraversata da connessioni e possibilità espressive. Nella

¹⁸ Gilles Deleuze e Félix Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* [*Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*], trad. di Brian Massumi, Minneapolis-London, University of Minnesota Press, 1987, «1227: Treatise on Nomadology — The War Machine» [«1227: Trattato di nomadologia — La macchina da guerra»], pp. 351-352 e 418-419.

scuola moderna, il linguaggio errante tende a essere riportato dentro forme considerate corrette, neutralizzando questa dimensione errante attraverso la standardizzazione delle competenze, la classificazione dei comportamenti e una continua valutazione. Inoltre, il gioco viene sostituito dall'apprendimento e il tempo libero viene organizzato. In questo modo, l'educazione opera come un dispositivo di territorializzazione. Stabilizza i flussi molecolari e li rende compatibili con la società dominante, più razionale. Sicuramente questo processo non riguarda esclusivamente il linguaggio, ma investe l'esperienza totale del bambino, sia dal punto di vista corporeo sia da quello relazionale. I bambini imparano a stare seduti, a parlare solo quando autorizzati e a rispettare i tempi, interiorizzando classifiche e valutazioni che definiscono chi sia migliore dell'altro.

Tuttavia, le *linee di fuga* continuano a fuoriuscire dalla struttura, proprio perché il desiderio dei bambini non coincide mai totalmente con le strutture che tendono a organizzarlo. Continuano a emergere deviazioni, aperture e forme di resistenza rispetto alla normatività. Possiamo prendere come esempi concreti di questi zampilli l'immaginazione, l'erranza linguistica o il gioco. L'infanzia appare quindi come una dimensione micropolitica capace di destabilizzare la struttura sociale adulta. Lo zampillo, quindi, rappresenta una forza che emerge temporaneamente dalla rigidità della macrostruttura, senza coincidere completamente con essa. L'infanzia, dal punto di vista deleuziano, diventa quindi uno zampillo, perché non distrugge immediatamente il sistema, ma devia e apre nuove possibilità di trasformazione. Dobbiamo però fare attenzione a non interpretare questa dimensione come una semplice preparazione all'età adulta, ma, anzi, come uno spazio capace di mettere in questione il modo attraverso il quale la società adulta organizza il desiderio, il linguaggio e la produzione della soggettività nei corpi e nelle relazioni.

La *linea di fuga*, quindi, non coincide totalmente con un'idea di qualcosa al di fuori del potere, ma nasce all'interno della struttura stessa. Infatti, anche le pratiche di resistenza emergono sempre da una relazione di potere che cerca di organizzare la vita sociale dentro la quale sono immerse. È proprio questa impossibilità di racchiudere il desiderio dentro forme stabili che rende possibile la trasformazione sociale. Ogni sistema, al suo interno, presenta molteplici movimenti molecolari che eccedono continuamente la struttura e, in questo gioco tra cattura del sistema ed eccedenza dei flussi, troviamo la possibilità di trasformazione. Deleuze e Guattari, quindi, ci insegnano come la politica non possa essere limitata alle grandi rivoluzioni e

ai cambiamenti istituzionali, ma come tutte le trasformazioni sociali passino anche attraverso processi molecolari, impercettibili, invisibili e quotidiani, che prendono forma, per esempio, nelle relazioni con gli altri, nella maniera attraverso la quale viviamo il nostro corpo e il tempo o nel nostro modo di parlare. La micropolitica, quindi, rappresenta il livello invisibile delle grandi strutture sociali, mentre la macropolitica riguarda invece il livello delle istituzioni, delle norme e dell'organizzazione stabile della società. Le macrostrutture, infatti, continuano a esistere perché vengono costantemente portate avanti attraverso i comportamenti e i desideri degli individui che le incarnano. Ogni trasformazione collettiva, quindi, richiede necessariamente anche una trasformazione delle forme della soggettività.

L'infanzia, quindi, occupa uno spazio fondamentale per la nostra tesi, in quanto rappresenta uno degli spazi non ancora completamente organizzati dalla società adulta, nel quale i bambini possiedono un modo di relazionarsi al mondo ancora aperto alla sperimentazione. Un'idea che, però, la scuola contemporanea tende a neutralizzare, sostituendo il gioco con la produttività e vedendo la differenza come devianza e l'erranza come un errore. L'invisibilizzazione dell'infanzia, quindi, non riguarda soltanto il fatto che i bambini non siano rappresentati socialmente, ma proprio il tentativo di eliminare quelle linee di fuga che potrebbero mettere in crisi l'ordine dominante. Rendere invisibile l'infanzia, quindi, vuol dire rendere invisibile la possibilità di immaginare altre modalità di relazione, di parlare o di riorganizzazione della vita collettiva. Invece, riconoscere la dimensione deviante dell'infanzia significa aprire uno spazio politico e teorico in cui la società non viene vista come una struttura chiusa e definita, ma come un campo continuamente attraversato da possibilità di trasformazione.

2.6 Fronteiras móveis, circulação dos fluxos e zona autônoma temporária (*Confini mobili, circolazione dei flussi e zone temporaneamente autonome*)

Le riflessioni sulle linee di fuga possono essere ulteriormente approfondite attraverso la teoria del confine elaborata dal filosofo statunitense Thomas Nail. Nel volume *Theory of the Border (Teoria del confine)*, pubblicato nel 2016, l'autore mette in discussione l'immagine tradizionale del confine come una linea immobile collocata tra due territori, due Stati o due realtà già costituite, proponendo invece di intenderlo come «a process of social division», cioè «un processo di divisione sociale»¹⁹. Il

¹⁹ Thomas Nail, *Theory of the Border [Teoria del confine]*, New York, Oxford University Press, 2016, pp. 2-4.

confine non rappresenta dunque soltanto il limite esterno di una struttura, perché partecipa alla produzione dello spazio sociale e dei percorsi che possono essere compiuti al suo interno. La definizione proposta da Nail comporta alcune conseguenze importanti. Il confine si trova innanzitutto tra le realtà che divide e non può essere completamente identificato con nessuna di esse, inoltre non è statico, poiché viene continuamente prodotto, mantenuto e trasformato. Esso agisce infine attraverso la circolazione, organizzando il movimento delle persone, delle cose e delle forze sociali, anziché limitarsi a separare definitivamente un interno da un esterno. Il confine deve quindi essere studiato come un processo in movimento e non come un oggetto immobile che esiste indipendentemente dalle pratiche che lo rendono operativo.

Nail descrive questo processo attraverso l'immagine della biforcazione. Un flusso che procede in una determinata direzione incontra una divisione che apre percorsi differenti, permettendo ad alcuni movimenti di continuare e devianandone altri. La continuità non viene necessariamente eliminata, ma distribuita in modo diseguale. Lo stesso confine può risultare quasi impercettibile per chi è autorizzato ad attraversarlo, mentre può assumere la forma di un'interruzione, di un respingimento o di un'espulsione per chi non possiede tale possibilità.²⁰ Il confine, pertanto, non si limita a fermare ciò che lo raggiunge. Nail afferma che «division is not simple blockage, it is redirection», vale a dire che «la divisione non è un semplice blocco, ma un reindirizzamento»²¹. Un movimento può essere rallentato, deviato, separato da altri movimenti oppure costretto a seguire un percorso differente, continuando tuttavia a circolare. L'efficacia della struttura non consiste necessariamente nell'eliminazione di ciò che potrebbe eccederla, ma nella capacità di assegnargli una posizione e una direzione compatibili con il proprio funzionamento.

Questa prospettiva permette di stabilire un collegamento con le riflessioni precedenti sulla disciplina e sulla produzione della soggettività. Le strutture sociali non agiscono soltanto mediante divieti espliciti, ma organizzano i movimenti possibili, stabiliscono i percorsi legittimi e distribuiscono diversamente le possibilità di accesso. In una scuola, per esempio, i confini non coincidono esclusivamente con le mura che separano l'edificio dall'esterno. Essi prendono forma anche nella suddivisione delle aule, nella disposizione dei corpi, negli orari, nelle autorizzazioni necessarie per spostarsi e nelle procedure attraverso cui ciascun individuo viene assegnato a una posizione determinata. Questa applicazione deve essere formulata con cautela, perché Nail non

²⁰ Ivi, pp. 3-5.

²¹ Ivi, p. 8

sviluppa direttamente una teoria pedagogica. La sua ricerca riguarda soprattutto tecnologie materiali e sociali di divisione, che nel corso della storia hanno assunto le forme della recinzione, del muro, della cella e del punto di controllo²². Il rapporto con la scuola non deriva quindi dall'idea generica che qualsiasi differenza costituisca un confine, ma dalla presenza concreta di dispositivi che distribuiscono i corpi, regolano il movimento e organizzano la circolazione all'interno dello spazio istituzionale.

La teoria di Nail consente inoltre di precisare il rapporto tra dimensione molare, movimento molecolare e linea di fuga. Una struttura molare cerca di stabilizzare le posizioni e di determinare i percorsi possibili, mentre i movimenti molecolari continuano ad attraversarla, modificandone le relazioni e producendo deviazioni che non erano state completamente previste. Il confine non si colloca semplicemente davanti al flusso come un ostacolo esterno, perché prende forma proprio nel tentativo di dividerlo, selezionarlo e farlo circolare secondo direzioni determinate. Questa attività di organizzazione non raggiunge tuttavia una stabilità definitiva. Nail sostiene che «social motion can never be completely or finally captured», cioè che «il movimento sociale non può mai essere catturato completamente o definitivamente», e aggiunge che «all borders leak», ossia che «tutti i confini lasciano filtrare qualcosa»²³. La fuoriuscita non deve essere interpretata soltanto come un malfunzionamento accidentale, perché il confine viene prodotto all'interno dello stesso movimento che cerca di controllare e deve essere continuamente ricostruito per conservare la propria efficacia. Il fatto che ogni confine lasci filtrare qualcosa non significa che ogni deviazione sia necessariamente trasformativa. Un movimento può fuoriuscire temporaneamente da un percorso ed essere successivamente ricondotto a una nuova forma di organizzazione, mentre una struttura può modificarsi per catturare ciò che inizialmente le era sfuggito. La relazione tra confine e flusso rimane quindi aperta e conflittuale, poiché nessuna delle due dimensioni può essere considerata completamente esterna all'altra.

L'impossibilità di chiudere definitivamente i movimenti che attraversano una struttura permette di introdurre anche il concetto di Zona temporaneamente autonoma elaborato da Hakim Bey. Pur muovendosi in un contesto teorico differente rispetto a Nail, la TAZ descrive una forma di apertura provvisoria che cerca di sottrarsi alla cattura senza trasformarsi immediatamente in un nuovo ordine stabile. Nel testo *T.A.Z. Zone temporaneamente autonome*, Bey evita deliberatamente di offrire una

²² Ivi, pp. 12-13.

²³ Ivi, p. 13

definizione conclusiva del concetto, che non viene presentato come una teoria politica sistematica o come un modello da applicare in maniera uniforme. La TAZ indica piuttosto una possibilità concreta e temporanea di sospendere alcune forme ordinarie del controllo, creando uno spazio che può dissolversi prima di essere pienamente identificato, stabilizzato e ricondotto all'interno della struttura dominante²⁴. Questa proposta nasce dalla critica all'idea secondo cui la trasformazione debba coincidere necessariamente con la conquista permanente del potere. Per Bey, anche una rivoluzione vittoriosa può irrigidirsi e ricostruire un nuovo apparato istituzionale, mentre la TAZ segue una logica differente. Libera temporaneamente «un'area (di tempo, di terra, di immaginazione)» e successivamente si dissolve, per poter eventualmente riapparire altrove e secondo una forma diversa²⁵.

La temporaneità non rappresenta quindi soltanto un limite. Essa può diventare una modalità attraverso cui un'esperienza evita, almeno provvisoriamente, di essere fissata in una struttura stabile. La TAZ non occupa necessariamente un luogo esterno alla società, ma utilizza gli intervalli e le possibilità presenti al suo interno, mantenendo nello stesso tempo una collocazione reale nel tempo e nello spazio²⁶. Il concetto può essere messo in relazione con le linee di fuga di Deleuze e Guattari e con la teoria dei confini mobili di Nail, senza essere identificato completamente con nessuno dei due. La linea di fuga indica un movimento capace di modificare un sistema dall'interno, Nail mostra che i confini cercano di dividere e reindirizzare i flussi, mentre la TAZ descrive la formazione temporanea di uno spazio nel quale alcune relazioni possono organizzarsi in maniera differente rispetto all'ordine dominante. Non ogni esperienza provvisoria costituisce tuttavia una Zona temporaneamente autonoma e non ogni sottrazione produce necessariamente una trasformazione. Il concetto possiede una dimensione politica e collettiva precisa e deve quindi essere utilizzato come riferimento interpretativo, evitando di trasformarlo in una metafora applicabile indistintamente a ogni situazione.

All'interno della presente ricerca, Nail e Bey offrono due riferimenti differenti per comprendere il concetto di *zampillo*. Lo *zampillo* non appartiene al vocabolario dei due autori e non coincide né con il flusso studiato da Nail né con la Zona temporaneamente autonoma. Esso indica un'emersione localizzata che prende forma all'interno di una struttura, mentre la TAZ riguarda la costruzione temporanea di uno spazio relativamente autonomo. I concetti condividono però l'idea che un'apertura non

²⁴ Hakim Bey, *T.A.Z. Zone temporaneamente autonome*, trad. di Syd MIGX, Milano, Shake Edizioni, 2007, p. 12.

²⁵ Ivi, p. 15.

²⁶ Ivi, p. 25.

debba diventare permanente per produrre effetti reali. La teoria di Nail permette di osservare il processo attraverso cui una struttura divide, seleziona e reindirizza i movimenti che la attraversano, mentre Hakim Bey richiama l'attenzione sulla possibilità che alcune aperture mantengano la propria forza proprio grazie alla loro durata limitata. Rimane tuttavia aperto il problema di ciò che accade quando un movimento o uno spazio temporaneamente autonomo vengono riconosciuti e nuovamente organizzati dal potere. È su questo piano che si collocano le successive riflessioni di Suely Rolnik, dedicate alle modalità attraverso cui il capitalismo contemporaneo cattura il desiderio e la potenza creativa dei soggetti.

2.7 Micropolítica, desejo e inconsciente colonial ***(Micropolítica, desejo e inconscio coloniale)***

Le riflessioni di Suely Rolnik (psicoanalista, filosofa e teorica culturale brasiliana contemporanea, nota soprattutto per i suoi studi sul desiderio, la soggettività e i processi di colonizzazione dell'inconscio all'interno del capitalismo contemporaneo) ci aiutano a completare il cerchio del discorso teorico che abbiamo iniziato con Foucault e Deleuze e Guattari, parlando sempre della produzione della soggettività e della relazione tra desiderio e potere nel funzionamento della società contemporanea. Mentre Foucault aveva mostrato come il potere operasse attraverso dispositivi disciplinari che organizzavano i corpi e i comportamenti, e Deleuze e Guattari avevano spostato l'attenzione su una dimensione più molecolare della politica e sulla produzione del desiderio, Rolnik spiega come sia proprio l'inconscio a venire catturato, trasformando la potenza creativa dei soggetti in una forza produttiva funzionale alla società. Le sue idee, quindi, ci aiutano a comprendere come il dominio contemporaneo non operi semplicemente attraverso istituzioni visibili o strutture economiche, ma soprattutto attraverso gli affetti, le percezioni e le modalità attraverso le quali gli individui fanno esperienza del mondo che li circonda.

Uno degli aspetti centrali della teoria di Rolnik è la critica alla separazione tradizionale tra macropolitica e micropolitica. Infatti, l'autrice spiega come gran parte delle teorie moderne concentri la propria attenzione sulle strutture istituzionali, economiche o statali, trascurando invece la soggettività. Le grandi trasformazioni politiche del Novecento si aspettavano che, modificando le istituzioni, si potesse produrre automaticamente una trasformazione nella vita sociale degli individui. Tuttavia, Rolnik mostra come ogni cambiamento che non sia capace di incidere sulle forme del

pensiero e dell'inconscio risulti inevitabilmente vano e venga successivamente riassorbito all'interno delle logiche dominanti. «O inconsciente é o próprio campo de batalha da política», ossia «L'inconscio è il campo di battaglia stesso della politica».²⁷ Questa affermazione è fondamentale, perché ci mostra come non sia sufficiente trasformare le strutture esterne se le modalità di percepire e desiderare degli individui continuano a riprodurre la stessa logica dominante imposta dalla società.

Per l'autrice, il capitalismo contemporaneo non opera attraverso la repressione diretta o la coercizione visibile, ma produce una forma di dominio molto più invisibile e sofisticata, che agisce direttamente sui processi di soggettivazione. Infatti, gli individui vengono progressivamente educati a percepire sé stessi come delle imprese, obbligati a trasformare la propria vita in un progetto performativo e a misurare il proprio valore sulla base della produttività, della competitività e dell'efficienza. Il capitalismo contemporaneo, quindi, non organizza semplicemente il lavoro e la produzione economica, ma agisce direttamente sulla sensibilità dei soggetti, producendo modalità specifiche di percepire il proprio corpo e quello degli altri, il tempo e le forme di relazionarsi o di desiderare. In questa prospettiva, il concetto di inconscio coloniale assume un ruolo importantissimo. L'inconscio diventa quindi un vero e proprio campo di battaglia politico, nel quale il dominio non si esercita semplicemente attraverso istituzioni visibili, ma attraverso il modo in cui gli individui incarnano modelli percettivi e desideranti funzionali al sistema nel quale sono inseriti. La colonizzazione dell'inconscio consiste, quindi, nel fatto che gli individui finiscono progressivamente per desiderare ciò che il sistema richiede loro di essere. I comportamenti dell'individuo, quindi, non vengono imposti semplicemente dall'esterno, ma organizzati dall'interno, rendendo la soggettività funzionale alla struttura dominante.

Le idee dell'autrice, quindi, rappresentano una radicalizzazione di quelle di Deleuze e Guattari sul desiderio produttivo. Il capitalismo contemporaneo, infatti, non cerca di eliminare il desiderio, ma lo mobilita per poi successivamente catturarlo. Valori come la creatività, l'autonomia o l'immaginazione delle persone vengono trasformati in risorse economiche, per essere poi integrati nelle logiche di mercato. Rolnik definisce questo processo come *“cafetinagem da vida”* ossia una prostituzione della vita. Con questa espressione, l'autrice cerca di mostrare la maniera attraverso la quale il capitalismo cattura la potenza creativa dei soggetti e la converte in forza produttiva, trasformando l'immaginazione, la capacità di invenzione o l'affettività non in un

²⁷ Suely Rolnik, *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada* [Sfere dell'insurrezione: note per una vita non prostituita], n-1 edições, São Paulo, 2018, p. 54.

pericolo da reprimere, ma, al contrario, in strumenti da assorbire e trasformare in risorse economiche. Questo passaggio è importante perché mostra come il neoliberismo contemporaneo riesca a incorporare anche ciò che apparentemente gli si oppone. Creatività, autenticità o ribellione vengono recuperate e trasformate in una macchina di valorizzazione economica. La soggettività degli individui non è più disciplinata esclusivamente dall'esterno, ma viene riorganizzata affinché possa autoprodurre continuamente sé stessa secondo criteri di performance e valorizzazione.

La scuola contemporanea occupa una posizione centrale all'interno di questo processo. Infatti, l'istituzione educativa non produce soltanto competenze tecniche o conoscenze astratte, ma organizza la soggettività dei suoi studenti, poiché essi vengono educati a percepirsi come performativi, competitivi e, soprattutto, continuamente valutabili. Questa logica attraversa l'intero sistema educativo. Le competenze diventano misurabili, così come il sapere. Il tempo viene organizzato secondo criteri di produttività e l'autorealizzazione e il successo finiscono per coincidere con modelli socialmente riconosciuti. All'interno di questa prospettiva, anche la creatività viene subordinata alla logica della performance. Infatti, l'immaginazione non viene valorizzata in quanto rappresenta un'apertura a possibilità di trasformazione, ma soltanto nella misura in cui può essere ricondotta all'idea di innovazione produttiva e di risorsa economica che la struttura richiede. La scuola contemporanea, quindi, tende a integrare precocemente i bambini all'interno della razionalità neoliberale, trasformando la loro potenza creativa in una competenza funzionale al sistema fin dall'infanzia.

Questa riflessione, ai fini della mia tesi, è fondamentale perché permette di comprendere l'invisibilizzazione dell'infanzia non soltanto come un fattore di esclusione sociale, ma come un processo di cattura della potenza vitale e desiderante dei bambini. I bambini, infatti, attraverso l'infanzia rappresentano uno degli spazi ancora parzialmente sottratti alla colonizzazione neoliberale, dato che la loro relazione con il tempo, con il linguaggio e con il desiderio non è ancora stata completamente influenzata dalle logiche della macrostruttura. Questa eccedenza, che non può essere letta in maniera produttivista dalle istituzioni, finisce quindi per essere concepita come errata e come qualcosa che deve essere continuamente corretto e reso funzionale all'ordine dominante. Anche per l'autrice, il gioco, l'immaginazione, le erranze linguistiche e la capacità di costruire connessioni impreviste rappresentano forme di

relazione con il mondo che sfuggono alla logica dell'efficienza e della performance. Ed è proprio per questo che tali dimensioni tendono a essere trasformate dalla struttura in strumenti pedagogici finalizzati alla produttività. L'infanzia, quindi, appartiene a uno spazio micropolitico attraversato continuamente da tensioni tra cattura ed eccedenza, o erranza. Da un lato si trovano le istituzioni educative che cercano di organizzare il desiderio infantile. Dall'altro, i bambini continuano a produrre deviazioni e aperture che eccedono la rigidità della macrostruttura sociale. Ed è proprio in questa tensione che emerge la possibilità di trasformazione.

2.8 Infância, potência vital e possibilidades de resistência ***(Infanzia, potenza vitale e possibilità di resistenza)***

Anche se Suely Rolnik non tematizza direttamente l'infanzia in modo sistematico, la sua riflessione offre uno spazio teorico estremamente utile per pensare il bambino come figura micropolitica, capace di mettere in questione la razionalità della società contemporanea. L'infanzia, infatti, può essere interpretata come una soggettività non ancora completamente colonizzata, caratterizzata da un modo di relazionarsi con il mondo aperto alla sperimentazione, all'erranza e alla produzione continua di nuove connessioni. In questo senso, i bambini incarnano una forma di potenza vitale che eccede continuamente gli strumenti attraverso i quali la società adulta cerca di organizzare il desiderio e la produzione delle soggettività. La temporalità infantile si pone come uno degli elementi più significativi di questa eccedenza. Infatti, i bambini non vivono ancora secondo la temporalità lineare e produttivista della società contemporanea, ma il loro rapporto con il tempo è attraversato dal gioco, dalla ripetizione delle azioni e dall'immaginazione, dimensioni che appaiono incompatibili con la razionalità contemporanea e che sicuramente non combaciano con criteri di efficienza, rendimento e ottimizzazione. Per la società neoliberale, il tempo viene concepito come qualcosa che deve essere costantemente misurato e reso produttivo. L'idea della ripetizione propria dell'infanzia, però, non combacia né con criteri di efficienza né con criteri di efficacia. Proprio per questo, essa viene vista come qualcosa di errato e come un fattore da riorganizzare, attraverso l'idea che il gioco debba diventare educativo e che anche il tempo libero debba trasformarsi in un'occasione di apprendimento, nella quale i bambini devono produrre competenze utili e misurabili. In questo modo, il tempo infantile viene progressivamente adattato e trasformato in tempo produttivo.

Tuttavia, il bambino continua spesso a vivere il tempo secondo modalità differenti, attraverso la ripetizione del gioco, l'immersione immaginativa, la curiosità non finalizzata a una logica performativa o la capacità di soffermarsi su dettagli apparentemente insignificanti. Queste modalità di esperienza del mondo eccedono la razionalità della prestazione propria della struttura, mostrando come la relazione dei bambini con il tempo sfugga, almeno parzialmente, alla logica neoliberale della prestazione continua. Una prospettiva utile per precisare il significato del gioco è offerta da Brian Massumi in *What Animals Teach Us about Politics (Che cosa ci insegnano gli animali sulla politica)*. A partire dal gioco di lotta tra cuccioli, l'autore mostra come i gesti ludici riprendano azioni appartenenti ad altre situazioni senza coincidere completamente con esse. Il morso compiuto durante il gioco richiama il morso del combattimento, ma ne sospende la forza e la funzione. Il gioco può contribuire all'apprendimento e preparare a situazioni future, ma non si esaurisce in questa utilità, poiché apre un margine di variazione, improvvisazione e invenzione che eccede la funzione adattiva. Anche la ripetizione non consiste quindi nella riproduzione identica di un'azione già data, perché ogni ripresa può modificarne la forma e generare possibilità differenti. Massumi non affronta direttamente il gioco infantile, ma la sua riflessione permette di comprendere perché la ripetizione ludica dei bambini non debba essere giustificata soltanto attraverso le competenze che potrebbe produrre. Il gioco conserva un valore proprio, che precede la sua trasformazione in attività educativa, risultato misurabile o preparazione a una funzione futura²⁸.

Anche il linguaggio infantile può essere visto come una forma di resistenza rispetto alla rigidità della struttura adulta. I bambini producono slittamenti semantici, invenzioni linguistiche, associazioni impreviste all'interno delle frasi e deviazioni grammaticali che tendono a mostrarci come il linguaggio non sia una struttura chiusa, ma uno spazio aperto alla trasformazione. Una visione che, però, la scuola moderna non condivide. Al contrario, tende a combatterla, vedendola come un errore da correggere e subordinando il linguaggio infantile alle norme grammaticali e simboliche della lingua adulta. Proprio questa erranza linguistica può essere vista come uno zampillo all'interno di questa ricerca, ossia una forza o un flusso capace di fuoriuscire temporaneamente dalla macrostruttura sociale prima di essere catturato e riorganizzato. Lo zampillo non rappresenta quindi una rivoluzione totale o una rottura

²⁸ Brian Massumi, *What Animals Teach Us about Politics [Che cosa ci insegnano gli animali sulla politica]*, Durham-London, Duke University Press, 2014, pp. 4-5 e 10-14.

definitiva dalla struttura, ma indica semplicemente la presenza e la possibilità di aperture molecolari che attraversano il sociale. L'infanzia, quindi, non costituisce semplicemente una fase preliminare all'età adulta, ma rappresenta uno spazio attraverso il quale possiamo vedere e criticare le modalità attraverso cui la società organizza la vita.

Attraverso la disciplina, la valutazione e la classificazione dei comportamenti, la scuola contemporanea tende a neutralizzare questa potenza, e l'esperienza infantile viene riscritta entro codici normativi riconosciuti e considerati legittimi. Il gioco, il linguaggio e il corpo vengono corretti, scandendone i ritmi e definendone la produttività e la correttezza. Se cerchiamo di applicare le idee descritte da Rolnik all'interno della scuola, possiamo vedere come non solo l'apprendimento scolastico, ma l'intera produzione di soggettività dei bambini subisca un processo di colonizzazione dell'inconscio descritto proprio dall'autrice. Gli studenti imparano progressivamente a percepirsi come soggetti continuamente valutabili e a vivere all'interno di una dimensione competitiva e performativa, mettendosi costantemente in discussione e in una continua gara con i propri coetanei. La scuola insegna allora a desiderare il successo, il riconoscimento e l'autodeterminazione come soggetti corretti o devianti rispetto ai modelli dominanti.

L'invisibilizzazione dell'infanzia, quindi, nel pensiero dell'autrice non consiste semplicemente nella mancanza di rappresentazione sociale e politica dei bambini, ma nel tentativo di eliminare la dimensione che essi incarnano. L'infanzia, infatti, rappresenta la possibilità di immaginare altre forme di relazione, di linguaggio e di organizzazione della vita. Tuttavia, la società adulta tende a riconoscere come legittime soltanto quelle modalità di esistenza che risultano compatibili con la razionalità produttivista dominante. Un'idea che può essere direttamente collegata alla colonizzazione dell'inconscio imposta dalla società contemporanea. Tuttavia, proprio perché il desiderio non può mai essere completamente catturato, l'infanzia continua a rappresentare una possibilità di trasformazione sociale. I bambini producono continuamente deviazioni, aperture e forme di resistenza implicita rispetto ai dispositivi di normalizzazione contemporanei. Il gioco, l'immaginazione, la curiosità, l'erranza linguistica e la capacità di costruire connessioni impreviste mostrano che il sociale non è mai una struttura completamente chiusa.

In questo senso, l'infanzia può essere interpretata come uno spazio micropolitico privilegiato. Essa rappresenta un luogo in cui il desiderio non è ancora completamente

organizzato dalla razionalità neoliberale e in cui rimane possibile sperimentare forme differenti di relazione con il mondo. Pensare l'infanzia attraverso la microfisica del potere, la micropolitica deleuziana e la teoria dell'inconscio coloniale di Rolnik significa allora riconoscere nei bambini non soggetti incompleti da educare e normalizzare, ma presenze capaci di mettere radicalmente in questione la struttura sociale adulta. È proprio qui che la nozione di "zampillo" assume il proprio significato teorico più profondo. Lo zampillo rappresenta quella forza eccedente che emerge dall'interno della struttura sociale senza coincidere completamente con essa. L'infanzia, con la sua erranza, la sua apertura e la sua capacità di produrre nuove possibilità di senso, diventa così uno spazio attraverso cui immaginare modalità differenti di produzione delle soggettività e nuove forme di convivenza sociale.

Capitolo 3

A invisibilidade da infância e a potência da educação filosófica

(L'invisibilità dell'infanzia e la potenza dell'educazione filosofica)

3.1 A infância como sujeito invisibilizado

(L'infanzia come soggetto invisibilizzato)

Nei capitoli precedenti sono state prese in esame le modalità attraverso le quali il potere organizza i corpi, produce soggettività e orienta il desiderio all'interno delle strutture sociali contemporanee: è arrivato il momento di spostare l'attenzione verso un soggetto che occupa una posizione particolarmente significativa all'interno di queste dinamiche: l'infanzia. Essa rappresenta infatti una delle figure maggiormente esposte ai processi di invisibilizzazione che attraversano la società contemporanea. Tuttavia, tale invisibilità non deve essere interpretata come una semplice assenza dalla vita sociale. I bambini sono continuamente presenti all'interno delle istituzioni educative, degli spazi familiari e dei dispositivi pedagogici che organizzano la vita collettiva. Ciò che viene marginalizzato non è dunque la loro presenza fisica, ma la possibilità di riconoscerli come soggetti capaci di produrre pensiero, di elaborare significati e di partecipare attivamente alla costruzione del mondo comune. Le riflessioni sviluppate da Walter Kohan e Daniel Gaivota nelle loro opere consente di problematizzare questa condizione, mostrando come l'infanzia venga frequentemente interpretata attraverso una prospettiva adultocentrica che la definisce in termini di mancanza. Questa rappresentazione richiama la ricostruzione storica proposta da Philippe Ariès, secondo il quale, nella società medievale, il bambino non era ancora riconosciuto come portatore di una condizione specifica e distinta da quella adulta, ma veniva assimilato a un «adulto in miniatura». All'interno della prospettiva adultocentrica, il bambino viene così considerato come un adulto incompleto, un soggetto ancora privo delle competenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale e politica²⁹. In questa prospettiva, il valore dell'infanzia non risiede in ciò che essa è nel presente, ma esclusivamente in ciò che potrà diventare nel futuro. L'infanzia viene così ridotta a una fase preparatoria dell'esistenza, una condizione transitoria che acquista significato soltanto in funzione dell'età adulta.

²⁹ Philippe Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1999

Questa visione produce una forma particolare di invisibilità. I bambini vengono osservati, valutati, classificati e continuamente educati, ma raramente ascoltati come interlocutori legittimi. La loro parola tende a essere interpretata come incompleta, ingenua o priva di rilevanza teorica. Ciò che emerge dalle loro domande, dalle loro invenzioni linguistiche e dalle loro modalità di comprendere il mondo viene spesso tradotto all'interno di categorie adulte che ne neutralizzano la portata trasformativa. Walter Kohan descrive efficacemente questa condizione quando afferma che «*a infância fala uma língua que não se escuta [...] pronuncia uma palavra que não se entende [...] pensa um pensamento que não se pensa*» («l'infanzia parla una lingua che non si ascolta [...] pronuncia una parola che non si comprende [...] pensa un pensiero che non si pensa»)³⁰.

Questa affermazione permette di comprendere come l'invisibilità dell'infanzia non dipenda dall'assenza di pensiero nei bambini, ma dalla difficoltà della società adulta a riconoscere forme di pensiero che si esprimono secondo modalità differenti da quelle generalmente considerate legittime. Con il termine *infanzia* non si fa qui riferimento esclusivamente a una fase biologica dello sviluppo, ma a una particolare maniera di rapportarsi al mondo, caratterizzata dall'apertura all'esperienza, dalla curiosità, dalla capacità di interrogare ciò che appare scontato e dalla disponibilità a immaginare possibilità alternative. Al contrario, la razionalità adulta tende spesso a privilegiare criteri come la coerenza logica, l'efficienza, la prevedibilità e la capacità di fornire risposte immediate e definitive. Le domande dei bambini, i loro racconti, i giochi simbolici o le associazioni inattese vengono così frequentemente interpretati come forme immature o incomplete di pensiero, anziché come modi differenti di produrre significato. L'infanzia appare allora come una presenza eccedente, una modalità altra di abitare il linguaggio, il tempo e le relazioni, che sfugge continuamente ai tentativi di classificazione e normalizzazione, in questo senso, il problema dell'invisibilità non riguarda esclusivamente i bambini, ma il modo attraverso il quale una società decide chi può essere riconosciuto come soggetto capace di pensare. Il problema non consiste quindi nel rendere visibile l'infanzia a ogni costo, poiché essa è già presente e continua a produrre esperienze e significati, ma nel trasformare lo sguardo sociale che non riesce a riconoscerli. In alcuni casi, diventa anzi necessario proteggere questa dimensione di invisibilità, affinché ciò che sfugge alle categorie dominanti

³⁰ Walter Omar Kohan, *Infância, estraneidade e ignorância. Ensaio de filosofia e educação* [Infanzia, estraneità e ignoranza. Saggi di filosofia e educazione], Belo Horizonte, Autêntica, 2007, pp. 130-131.

possa continuare a vivere senza essere immediatamente corretto, disciplinato o ricondotto a forme già stabilite.

Le riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti permettono di comprendere più chiaramente questo processo. Se Foucault ha mostrato come il potere operi attraverso dispositivi capaci di organizzare i corpi e produrre soggettività disciplinate, e se Deleuze e Guattari hanno evidenziato come ogni struttura sia attraversata da linee di fuga che eccedono continuamente la sua capacità di organizzazione, allora l'infanzia può essere interpretata come uno dei luoghi privilegiati nei quali questa eccedenza continua a manifestarsi. Proprio per questo motivo essa tende a essere continuamente normalizzata e resa invisibile. L'infanzia non rappresenta quindi una semplice categoria anagrafica, ma una particolare modalità di relazione con il mondo. Essa coincide con una disponibilità all'imprevisto, con una capacità di interrogare la realtà senza assumere come definitivi i significati già stabiliti. Ciò che la società adulta interpreta come immaturità può essere letto, da un'altra prospettiva, come una forma di apertura capace di generare nuovi modi di pensare e di vivere.

3.2 As escolas invisíveis e os regimes de visibilidade **(Le scuole invisibili e i regimi di visibilità)**

La riflessione sull'invisibilità dell'infanzia trova un importante approfondimento nel lavoro di Daniel Gaivota, il quale propone di interrogare non soltanto ciò che viene reso invisibile all'interno delle istituzioni educative, ma anche le modalità attraverso le quali la visibilità stessa viene prodotta. L'autore mostra infatti come ogni sistema educativo non si limiti a trasmettere conoscenze o a organizzare processi di apprendimento, ma contribuisca a definire ciò che può essere riconosciuto come legittimo, significativo e degno di attenzione. L'invisibilità non coincide quindi con una semplice mancanza di esposizione. Al contrario, essa rappresenta il risultato di un preciso regime di visibilità che seleziona quali esperienze meritano di essere riconosciute e quali invece vengono escluse dai processi di produzione del sapere. Ciò che non risponde ai criteri dominanti di razionalità, misurabilità o produttività tende progressivamente a scomparire dallo spazio pubblico, pur continuando a esistere nella concretezza dell'esperienza vissuta.

In *Escolas invisíveis* (*Scuole invisibili*), Gaivota sviluppa una critica profonda a questa logica, mostrando come la scuola contenga al proprio interno dimensioni che non possono essere completamente catturate dai linguaggi della valutazione, delle

statistiche o dell'efficienza. L'autore afferma infatti che «*só podemos falar do visível, mas somente o invisível pode ser vivido*» («*possiamo parlare soltanto del visibile, ma soltanto l'invisibile può essere vissuto*»)³¹. Questa affermazione assume una rilevanza particolare all'interno della presente ricerca. Essa suggerisce infatti che gli aspetti più significativi dell'esperienza educativa non coincidano necessariamente con ciò che può essere misurato o rappresentato. Le relazioni, gli affetti, le trasformazioni interiori, le intuizioni improvvisi e le esperienze di pensiero che emergono all'interno della scuola appartengono spesso a una dimensione che sfugge alla registrazione istituzionale. Non per questo risultano meno reali, al contrario, sono proprio questi elementi a costituire la parte più viva dell'esperienza educativa.

Durante una delle prime lezioni seguite presso l'Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Walter Kohan mostrò un video realizzato da alcuni bambini negli spazi della loro scuola. Il filmato non seguiva una narrazione lineare né presentava una regia immediatamente riconoscibile secondo i criteri abituali dello sguardo adulto: le immagini si susseguivano attraverso movimenti, cambiamenti improvvisi di prospettiva e passaggi il cui significato non risultava subito evidente. Ciò che inizialmente poteva apparire disordinato mostrava, però, un modo differente di attraversare e rappresentare lo spazio scolastico. I bambini non erano semplicemente i soggetti osservati o raccontati da un adulto, ma partecipavano direttamente alla costruzione di ciò che poteva essere visto. Il video rendeva così percepibile una forma di esperienza che rischiava di risultare invisibile proprio perché non rispettava i criteri adulti di continuità, ordine e leggibilità. Il problema non riguardava quindi l'assenza di significato, ma la capacità di riconoscere un significato organizzato secondo modalità differenti da quelle attese.³²

Questa esperienza permette di rileggere anche la condizione dell'infanzia alla luce della riflessione di Gaivota. I bambini non risultano invisibili perché assenti, ma perché portatori di modalità di esperienza che eccedono continuamente le categorie attraverso cui la società adulta interpreta il mondo. Le loro domande, i loro giochi, le loro invenzioni linguistiche e le loro forme di immaginazione appartengono infatti a una dimensione che difficilmente può essere tradotta nei linguaggi della prestazione e della produttività. Si pensi, ad esempio, al gioco spontaneo, che spesso non persegue uno scopo preciso né produce un risultato misurabile, ma trova valore nell'esperienza

³¹ Daniel Gaivota Contage, *Escolas invisíveis: boas para uma crítica da visão pura [Scuole invisibili: pieghe per una critica della visione pura]*, 1ª ed., Rio de Janeiro, NEFI, 2024, p. 320.

³² Osservazione personale svolta durante la prima lezione seguita presso il Programa de Pós-Graduação em Educação dell'Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 27 agosto 2025.

stessa del giocare. Oppure alle domande che i bambini rivolgono agli adulti, interrogativi che frequentemente non cercano una risposta immediata e definitiva, ma aprono nuove possibilità di pensiero e mettono in discussione ciò che viene considerato ovvio. Anche le invenzioni linguistiche infantili, come parole create, significati modificati o associazioni inattese tra concetti differenti, tendono a essere corrette o ricondotte alle norme del linguaggio adulto, proprio perché sfuggono ai criteri di precisione e funzionalità che caratterizzano la comunicazione ordinaria. In questo senso, l'infanzia rende visibili forme di esperienza che non si lasciano facilmente ridurre alla logica dell'efficienza, della misurazione o dell'utilità immediata, da questo punto di vista, l'invisibilità dell'infanzia appare come una conseguenza diretta della tendenza contemporanea a privilegiare esclusivamente ciò che può essere controllato, quantificato e reso immediatamente funzionale. Ciò che non risponde a questi criteri viene progressivamente marginalizzato o reinterpretato secondo parametri che ne riducono la complessità.

L'autore invita tuttavia a non intendere l'invisibilità come una condizione esclusivamente negativa. Esiste infatti una dimensione dell'invisibile che coincide con la possibilità di sottrarsi almeno parzialmente ai processi di cattura operati dalla struttura. In questo senso, l'invisibilità può rappresentare anche uno spazio di resistenza, una zona nella quale continuano a svilupparsi forme di vita che non si lasciano ridurre completamente alle logiche dominanti, è in questa prospettiva che Gaivota descrive la scuola come *«uma fenda, uma brecha»* (*«una fessura, una breccia»*). La metafora della fessura richiama l'idea di uno spazio attraversato da tensioni e possibilità impreviste. La scuola non appare più come una struttura completamente omogenea, orientata esclusivamente alla riproduzione dell'ordine sociale, ma come un luogo nel quale possono emergere esperienze capaci di interrompere temporaneamente la normalità dei processi educativi.

Questa interpretazione risulta particolarmente interessante se messa in dialogo con le riflessioni di Deleuze e Guattari analizzate nel capitolo precedente. La fessura di cui parla Gaivota può infatti essere interpretata come uno spazio nel quale diventano visibili quelle linee di fuga che attraversano ogni struttura sociale. All'interno della scuola convivono infatti processi di normalizzazione e possibilità di trasformazione, dispositivi di controllo e aperture inattese, tentativi di organizzazione e forme di eccedenza che sfuggono continuamente alla loro cattura. L'infanzia occupa una posizione privilegiata all'interno di questa tensione. I bambini introducono nella scuola

modalità di pensiero che non coincidono pienamente con le aspettative dell'istituzione. Essi pongono domande impreviste, producono connessioni inattese e stabiliscono relazioni con il sapere che spesso sfuggono ai percorsi programmati dagli adulti. In questo senso, la loro presenza rende visibili le crepe che attraversano ogni sistema educativo, mostrando come nessuna struttura riesca mai a controllare completamente la produzione di significato.

La nozione di scuola invisibile proposta da Gaivota non indica quindi una scuola nascosta o marginale, ma la presenza di dimensioni dell'esperienza che resistono alla completa visibilità. Difendere queste dimensioni non significa sottrarle al mondo, bensì riconoscere il loro valore e la loro capacità di generare nuove possibilità di esistenza. L'invisibile diventa così il luogo nel quale possono emergere forme differenti di educazione, di relazione e di pensiero, è proprio a partire da questa possibilità che diventa necessario approfondire il concetto di erranza, una delle categorie centrali sviluppate da NEFI all'interno di esperienze di educazione filosofica. Se l'invisibilità rappresenta la condizione che permette l'emergere di forme di vita eccedenti rispetto alla struttura, l'erranza costituisce invece il movimento attraverso il quale tali possibilità vengono concretamente esplorate e vissute.

3.3 Errância, nomadismo e diferença **(Erranza, nomadismo e differenza)**

Tra i concetti maggiormente sviluppati all'interno delle esperienze e delle riflessioni del Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), l'erranza occupa una posizione particolarmente significativa. Il termine deriva dal verbo latino *errare*, che racchiude una duplice accezione: da un lato indica il vagare, il muoversi senza seguire un percorso rigidamente prestabilito, dall'altro richiama l'idea dello sbaglio e della deviazione rispetto a una norma considerata corretta. Questa ambivalenza risulta particolarmente interessante dal punto di vista educativo, poiché mette in relazione movimento, ricerca, incertezza e possibilità dell'errore. Nelle riflessioni sviluppate da Walter Kohan, Daniel Gaivota e dagli altri ricercatori del NEFI, l'erranza non viene intesa come una metodologia didattica in senso stretto né come una tecnica educativa applicabile attraverso procedure definite. Essa indica piuttosto una particolare disposizione nei confronti del pensiero e dell'esperienza, caratterizzata dalla disponibilità a confrontarsi con ciò che emerge lungo il percorso senza ridurlo immediatamente a categorie già conosciute. Per questo motivo gli autori affermano

che l'erranza si è consolidata nelle pratiche del gruppo «não como uma metodologia (seria mais o oposto), mas como uma postura» («non come una metodologia (sarebbe piuttosto il contrario), ma come un atteggiamento») ³³orientata verso il desvio, l'imprevisto e le possibilità che sfuggono alle forme di pensiero cristallizzate. L'erranza non coincide quindi con la perdita di orientamento né con l'assenza di direzione. Al contrario, essa descrive una modalità di relazione con il sapere che attribuisce valore ai percorsi, agli incontri e alle trasformazioni che si producono durante il cammino. Più che indicare una meta da raggiungere, l'erranza invita a prestare attenzione a ciò che accade mentre si pensa, si ricerca e si impara.

Questa disposizione viene formulata esplicitamente in un testo dedicato alla storia e alle pratiche del gruppo, «*A errância está se consolidando nas práticas do NEFI não como uma metodologia (...), mas como uma postura, um modo de estar atento não ao acerto, ao correto e ao esperado, mas ao desvio, ao imprevisito, àquilo que escapa das estruturas de pensamento cristalizadas e gera linhas improváveis.*» («L'erranza si sta consolidando nelle pratiche del NEFI non come una metodologia (...), ma come un atteggiamento, un modo di prestare attenzione non a ciò che è giusto, corretto e atteso, ma alla deviazione, all'imprevisto, a ciò che sfugge alle strutture di pensiero cristallizzate e genera linee improbabili.»)³⁴

Questa definizione appare particolarmente significativa per la presente tesi, poiché permette di stabilire un collegamento diretto con le riflessioni di Deleuze e Guattari sviluppate nel capitolo precedente. Le *"linee improbabili"* richiamate dagli autori possono infatti essere interpretate come quelle linee di fuga che attraversano continuamente le strutture sociali e che rendono possibile la trasformazione. L'erranza non coincide quindi con una semplice mancanza di orientamento, ma con la capacità di accogliere ciò che eccede i percorsi già definiti. Durante il periodo trascorso a Rio de Janeiro partecipai con regolarità agli incontri del NEFI presso l'UERJ, nei quali ricercatori e ricercatrici discutevano questioni legate all'infanzia, all'adultocentrismo, alla scuola pubblica e alle possibilità dell'educazione filosofica. In quel contesto, l'erranza smise progressivamente di apparirmi come una categoria esclusivamente teorica: il pensiero si costruiva attraverso interventi differenti, esitazioni, divergenze e

³³ Walter Omar Kohan, Daniel Gaivota Contage e Carlineide Justina da Silva Almeida, «O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI): um percurso para pensarmos o campo do ensino de filosofia no Brasil» [«Il Nucleo di studi di filosofie e infanzie (NEFI): un percorso per pensare il campo dell'insegnamento della filosofia in Brasile»], *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 38, art. 68059, 2024, p. 22.

³⁴ Walter Omar Kohan, Daniel Gaivota Contage e Carlineide Justina da Silva Almeida, «O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI): um percurso para pensarmos o campo do ensino de filosofia no Brasil» [«Il Nucleo di studi di filosofie e infanzie (NEFI): un percorso per pensare il campo dell'insegnamento della filosofia in Brasile»], *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 38, 2024, p. 22.

domande che potevano modificare il percorso della discussione, senza che fosse sempre necessario ricondurlo immediatamente a una conclusione comune.³⁵

Una dinamica simile emerse durante una delle prime *Aulas do Pensamento* osservate presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, quando l'incontro prese avvio dall'ascolto di *O Catador de Pensamentos (Il raccoglitore di pensieri)*. Il racconto non venne utilizzato per verificare se i bambini avessero individuato un significato già stabilito, ma diventò un elemento comune dal quale la conversazione poteva prendere direzioni differenti. Il testo offriva un punto di partenza, mentre il percorso veniva costruito attraverso le associazioni, le domande e gli spostamenti prodotti durante l'incontro. L'erranza assumeva così una forma concreta: non assenza di preparazione, ma disponibilità a seguire ciò che nasceva dalla relazione con il racconto e con le persone presenti³⁶, da questo punto di vista, l'infanzia occupa una posizione privilegiata. I bambini vivono infatti il mondo attraverso modalità che raramente seguono traiettorie lineari. Le loro domande, i loro giochi e le loro forme di immaginazione producono continuamente deviazioni rispetto alle logiche che organizzano l'esperienza adulta. L'infanzia appare quindi come una condizione naturalmente vicina all'erranza, poiché mantiene una particolare disponibilità verso ciò che non è ancora stato completamente codificato.



Figura 4 – Disposizione circolare durante un'Aula do Pensamento presso la Escola Municipal Joaquim da

³⁵ Osservazioni personali svolte durante gli incontri settimanali del Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias presso l'Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, tra agosto e novembre 2025.

³⁶ Osservazione personale svolta durante un'Aula do Pensamento presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, settembre 2025.



Figura 5 – Costruzione collettiva del percorso della conversazione durante un'Aula do Pensamento, Duque de Caxias, 2025. Fotografia dell'autore.

Non è un caso che, all'interno delle riflessioni sviluppate dal NEFI, l'infanzia venga descritta come un vero e proprio "inizio del pensiero". In un contributo del gruppo di ricerca, dedicato al rapporto tra filosofia e infanzia, si legge infatti *«Optamos por partir da infância como errância, pois ela é considerada (...) como um “início do pensamento” criativo.»* (*«Abbiamo scelto di partire dall'infanzia come erranza, poiché essa è considerata (...) come un “inizio del pensiero” creativo.»*)³⁷

Questa prospettiva permette di superare una concezione tradizionale dell'infanzia come semplice fase preparatoria dell'esistenza. Il bambino non viene interpretato come qualcuno che ancora non pensa, ma come colui che pensa in maniera differente. La sua forza non risiede nella vicinanza a un sapere già consolidato, bensì nella capacità di inaugurare nuove possibilità di pensiero. L'idea di inizio assume qui un significato particolarmente importante. Pensare non significa semplicemente applicare concetti già disponibili, ma essere capaci di aprire nuovi percorsi. Da questa prospettiva, l'infanzia non coincide con una condizione di incompletezza, ma con una particolare potenza creativa. Essa rappresenta la possibilità di dare origine a

³⁷ Carla Silva, «A propósito da infância: errância» [«A proposito dell'infanzia: erranza»], in Allan de Carvalho Rodrigues, Simone Berle e Walter Omar Kohan (a cura di), *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar* [Filosofia ed educazione in erranza: inventare la scuola, infanzie del pensiero], Rio de Janeiro, NEFI, 2018, p. 41.

connessioni inattese, di formulare domande che interrompono le certezze consolidate e di immaginare mondi differenti da quelli già esistenti.

L'erranza si manifesta allora come una pratica che valorizza questa dimensione inaugurale del pensiero. Invece di orientare immediatamente il bambino verso risposte corrette e comportamenti attesi, essa cerca di preservare lo spazio della domanda e dell'incertezza. Non si tratta di eliminare il sapere o di rinunciare alla conoscenza, ma di riconoscere che ogni autentico processo educativo nasce dall'incontro con ciò che ancora non sappiamo, è proprio in questo contesto che il concetto di errore assume una valenza completamente diversa rispetto a quella attribuita dalla scuola tradizionale. L'errore non appare più come una mancanza da correggere, ma come una possibilità di apertura. Gli autori di NEFI esprimono questa idea in maniera estremamente efficace quando affermano «*Ao perguntar, erramos com as certezas, as fazemos errar.*» («*Ponendo domande, erriamo con le certezze e le facciamo errare.*»)³⁸

La domanda filosofica diventa quindi uno strumento capace di destabilizzare le evidenze e di interrompere la fissità delle interpretazioni dominanti. Domandare significa mettere in movimento il pensiero, sottraendolo alla ripetizione automatica di ciò che è già conosciuto. L'errore, in questo senso, non rappresenta il fallimento del pensiero, ma la sua condizione di possibilità. Questa concezione dell'erranza presenta profonde implicazioni pedagogiche. Essa invita infatti a concepire la scuola non come un luogo destinato esclusivamente alla trasmissione di contenuti, ma come uno spazio nel quale possano emergere esperienze autentiche di ricerca e di trasformazione. Educare non significa soltanto fornire risposte, ma creare le condizioni affinché nuove domande possano nascere.

La figura dell'errante descritta da Daniel Gaivota in *Poética do deslocamento (Poetica dello spostamento)* aiuta a comprendere ulteriormente questa prospettiva. L'errante non è colui che si è perso, ma colui che attribuisce maggiore importanza al percorso che alla destinazione. Egli accetta di non conoscere completamente il punto di arrivo e si lascia guidare dagli incontri che emergono durante il cammino. In questo senso, l'erranza si configura come una pratica di apertura alla differenza, una disponibilità a lasciarsi trasformare da ciò che non era stato previsto. L'infanzia condivide profondamente questa caratteristica. I bambini esplorano il mondo senza essere completamente vincolati alle categorie che organizzano l'esperienza adulta. Essi

³⁸ Kohan, Contage e Almeida, «O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)» [«Il Nucleo di studi di filosofie e infanzie (NEFI)»], cit., p. 22.

attribuiscono significati inattesi agli oggetti, costruiscono connessioni imprevedibili tra le parole e sperimentano continuamente nuove modalità di relazione. Questa disponibilità all'incontro con il diverso rende l'infanzia una delle espressioni più significative dell'erranza, da questa prospettiva, l'erranza può essere interpretata come una forma di resistenza rispetto alle logiche che cercano di organizzare completamente il pensiero e il desiderio. Essa mantiene aperta la possibilità dell'imprevisto e preserva quella dimensione di eccedenza che attraversa ogni autentica esperienza educativa. È proprio in questa eccedenza che si manifesta la potenza filosofica dell'infanzia, una potenza che non coincide con il possesso di determinate conoscenze, ma con la capacità di inaugurare continuamente nuovi inizi.

3.4 Da errância ao erro: a construção moderna do desvio **(Dall'erranza all'errore: la costruzione moderna della deviazione)**

La riflessione sull'erranza acquista un significato più preciso se si considera l'ambivalenza racchiusa nel verbo *errare*, che può indicare tanto il vagare e il muoversi senza una direzione interamente prestabilita quanto lo sbagliare rispetto a una norma o a un percorso ritenuto corretto. I due significati non sono necessariamente opposti: chi esplora può perdere la strada, cambiare direzione o incontrare qualcosa che non aveva previsto. Tuttavia, nella cultura occidentale il secondo significato ha progressivamente assunto una posizione dominante, soprattutto nei contesti in cui il sapere viene associato alla possibilità di individuare un metodo capace di distinguere il vero dal falso e di ridurre le deviazioni. Non sarebbe corretto ricostruire questo processo come una genealogia lineare, né attribuirne l'origine a un singolo autore. Già in Aristotele l'agire umano viene pensato in relazione ai fini, poiché, secondo l'apertura dell'*Etica Nicomachea*, ogni arte, ricerca, azione e scelta tende verso un bene³⁹. La deviazione dal fine può quindi apparire come un mancato compimento dell'azione. Allo stesso tempo, Aristotele riconosce che l'indagine etica riguarda situazioni variabili e non può pretendere la stessa precisione delle scienze matematiche. Il suo pensiero non deve dunque essere presentato come l'origine della moderna eliminazione dell'errore, ma come un antecedente nel quale sono già presenti il rapporto tra azione e direzione e, insieme, la consapevolezza che non tutti gli ambiti consentano il medesimo grado di esattezza.

³⁹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, trad. di Carlo Natali, Roma-Bari, Laterza, 1999, libro I, 1, 1094a1-3.

Con la filosofia e la scienza moderne, la questione del percorso corretto assume una forma metodologica più esplicita. Nel *Discorso sul metodo*, Cartesio afferma che la diversità delle opinioni non dipende dalla diversa distribuzione della ragione, ma dal fatto che gli uomini fanno procedere i propri pensieri «per strade diverse» e non rivolgono l'attenzione alle stesse cose. Subito dopo ricorre all'immagine di coloro che, pur camminando lentamente, avanzano più di chi corre se rimangono sulla «via diritta»⁴⁰. La metafora non implica che ogni deviazione sia priva di valore, ma collega la ricerca della verità alla necessità di orientare il pensiero attraverso un metodo, evitando che la sola rapidità o forza dell'intelletto lo conduca lontano dalla direzione scelta. Anche Francis Bacon attribuisce al metodo il compito di correggere le tendenze attraverso cui la mente anticipa, deforma o organizza impropriamente l'esperienza. Nel *Novum Organum (Nuovo organo)*, la critica agli idoli mostra che l'errore non è soltanto un incidente occasionale, perché può derivare dalle abitudini del pensiero, dalle dottrine ricevute e dalla tendenza a formulare troppo rapidamente conclusioni generali⁴¹. L'indagine deve quindi ricominciare dall'esperienza e costruire progressivamente il proprio percorso, mantenendo il giudizio sospeso finché non siano state raccolte condizioni sufficienti per procedere. Il metodo non elimina definitivamente la possibilità di sbagliare, ma cerca di disciplinare il rapporto tra osservazione, interpretazione e formulazione delle conoscenze.

Un'immagine simile della precisione compare nell'approvazione ecclesiastica premessa al *Saggiatore* di Galileo. Nicolò Riccardi celebra l'opera affermando che la verità non viene più pesata «con la stadera, & alla grossa», ma attraverso «saggiuoli sì delicati»⁴². La frase non appartiene direttamente all'argomentazione di Galileo e deve quindi essere letta come un elemento paratestuale, ma esprime efficacemente il valore culturale attribuito, nel contesto della nuova scienza, alla misurazione accurata e alla distinzione tra procedure più o meno affidabili. Questi passaggi non dimostrano che la scuola moderna derivi direttamente dalle filosofie di Cartesio, Bacon o Galileo. Permettono però di riconoscere un più ampio orizzonte culturale nel quale il sapere viene progressivamente associato alla direzione corretta, alla precisione del metodo e alla possibilità di identificare e correggere l'errore. Quando tale orientamento viene trasferito nelle pratiche educative, la risposta conforme rischia di assumere un valore

⁴⁰ René Descartes, *Discorso sul metodo*, Roma-Bari, Laterza, 2009, parte I.

⁴¹ Francis Bacon, *Novum Organum [Nuovo organo]*, a cura di Paolo Rossi, Roma-Bari, Laterza, 1998, libro I, aforismi XIX, XXII-XXVI e XXXVIII-XLIV.

⁴² Nicolò Riccardi, approvazione premessa a Galileo Galilei, *Il Saggiatore*, Roma, Giacomo Mascardi, 1623, p. 6. Edizione elettronica Liber Liber, 2020.

superiore rispetto al percorso che l'ha prodotta, mentre esitazioni, tentativi e deviazioni vengono osservati soprattutto in funzione della loro correzione.

L'errore scolastico non è necessariamente una costruzione negativa. Segnalare una differenza rispetto a una convenzione condivisa permette al bambino di acquisire strumenti linguistici, concettuali e pratici necessari alla partecipazione alla vita comune. Il problema nasce quando l'unico significato riconosciuto all'errore coincide con la distanza dalla risposta prevista, rendendo invisibile il movimento di pensiero attraverso cui quella risposta è stata formulata. Le riflessioni sviluppate da Walter Kohan, Daniel Gaivota e dal NEFI riaprono invece l'ambivalenza del verbo *errare*. Senza negare il valore della conoscenza, del rigore o delle convenzioni, l'erranza richiama l'attenzione su ciò che può emergere quando il pensiero non viene immediatamente ricondotto al percorso già stabilito. Una deviazione può essere semplicemente un errore da correggere, ma può anche rendere visibile un'ipotesi, un'associazione inattesa o una domanda che modifica il problema iniziale.

Molte produzioni infantili si collocano precisamente in questa tensione. Le invenzioni linguistiche, le associazioni impreviste e le domande che interrompono un'attività programmata non possiedono automaticamente un valore trasformativo, ma non possono neppure essere considerate soltanto fallimenti rispetto a una norma. Prima della correzione è possibile domandarsi quale percorso abbia condotto il bambino a quella forma e che cosa essa renda percepibile del suo rapporto con il linguaggio e con il mondo. La distinzione tra erranza ed errore prepara così il passaggio alle pratiche di educazione filosofica. Il problema non consiste nello scegliere tra l'assenza di regole e la correzione immediata, ma nel comprendere se l'ambiente educativo sia capace di riconoscere, all'interno di una deviazione, la presenza di una ricerca ancora in movimento.

3.5 A educação filosófica como prática de escuta ***(L'educazione filosofica come pratica di ascolto)***

Se l'erranza rappresenta una disposizione capace di mantenere aperto il pensiero all'imprevisto e alla possibilità di nuovi inizi, l'educazione filosofica può essere interpretata come una delle pratiche che maggiormente favoriscono questa apertura. Le esperienze sviluppate dal Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) si collocano precisamente in questa prospettiva, proponendo un modo differente di concepire il rapporto tra educazione, filosofia e infanzia. Tradizionalmente, la scuola è

stata spesso concepita come un luogo nel quale gli adulti trasmettono ai bambini conoscenze già elaborate e considerate valide. All'interno di questa impostazione, il bambino occupa una posizione prevalentemente ricettiva: apprende, assimila e progressivamente acquisisce competenze che gli permetteranno di entrare nel mondo degli adulti. Il sapere appare così come qualcosa di già costituito, che deve essere trasferito da chi lo possiede a chi ne è ancora privo.

Paulo Freire ha criticato profondamente questa concezione dell'educazione, definendola «educação bancária» («educazione bancaria»). Secondo l'autore, in questo modello gli educatori assumono il ruolo di depositari del sapere, mentre gli studenti vengono ridotti a semplici destinatari passivi dei contenuti trasmessi. Come scrive Freire, «*na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber*» («nella concezione bancaria dell'educazione, il sapere è una donazione di coloro che si giudicano sapienti a coloro che ritengono non sappiano nulla»)⁴³. In questa prospettiva, l'apprendimento consiste principalmente nel ricevere, memorizzare e riprodurre conoscenze considerate legittime. In opposizione a tale modello, Freire propone una concezione dialogica dell'educazione, nella quale insegnanti e studenti partecipano insieme alla costruzione del sapere. L'educazione non viene più intesa come un trasferimento di conoscenze, ma come un processo condiviso di ricerca e problematizzazione della realtà. Questa prospettiva risulta particolarmente significativa per comprendere le esperienze di educazione filosofica sviluppate dal NEFI, che si fondano proprio sul riconoscimento della capacità dei bambini di produrre domande, elaborare significati e contribuire attivamente ai processi di pensiero. Le esperienze di educazione filosofica sviluppate da NEFI mettono radicalmente in discussione questa prospettiva. Esse partono infatti dall'idea che il pensiero non sia una prerogativa esclusiva degli adulti e che i bambini possiedano una reale capacità di interrogare il mondo, produrre significati e formulare questioni filosoficamente rilevanti. In questa prospettiva, il compito dell'educazione non consiste nel riempire un vuoto, ma nel creare le condizioni affinché il pensiero possa manifestarsi e svilupparsi liberamente.

Ciò implica una trasformazione profonda del ruolo dell'insegnante. L'educatore non viene più concepito come colui che possiede le risposte corrette, ma come qualcuno che partecipa a un processo condiviso di ricerca. L'attenzione si sposta così dalla trasmissione delle risposte alla costruzione delle domande. L'esperienza filosofica non

⁴³ Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* [Pedagogia degli oppressi], Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 33.

viene definita dalla quantità di conoscenze possedute, ma dalla capacità di interrogare criticamente il mondo e di lasciarsi trasformare dagli incontri che emergono durante il percorso. Questa trasformazione della relazione educativa diventava visibile anche nell'organizzazione materiale delle *Aulas do Pensamento* osservate presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Prima dell'incontro, i banchi venivano spostati e le sedie disposte in cerchio, in modo che i partecipanti potessero guardarsi e condividere uno spazio comune. Con i bambini più piccoli, una palla veniva utilizzata per indicare chi avesse temporaneamente la parola, mentre nei gruppi dei più grandi il turno poteva essere richiesto alzando la mano⁴⁴. La disposizione circolare non eliminava le differenze di età e di responsabilità, né rendeva automaticamente uguali tutte le posizioni, ma modificava il modo in cui i corpi e le parole occupavano l'aula. L'insegnante continuava a predisporre l'attività, a tutelare i turni e ad accompagnare la conversazione, senza per questo presentarsi come l'unica persona autorizzata a determinare il significato di ciò che veniva discusso. L'ascolto assumeva così anche una dimensione concreta, prodotta dalla disposizione dello spazio, dal tempo lasciato agli interventi e dalla possibilità che le parole dei bambini contribuissero a orientare l'incontro.

In questa configurazione, l'ascolto assume un'importanza centrale. Ascoltare i bambini non significa semplicemente concedere loro la parola, ma riconoscere che ciò che essi esprimono possiede una dignità teorica e una rilevanza filosofica autonoma. Si tratta di un cambiamento particolarmente significativo, poiché interrompe la tradizionale gerarchia che colloca l'adulto nella posizione esclusiva di produttore di sapere, da questa prospettiva, il dialogo filosofico diventa uno spazio nel quale bambini e adulti possono condividere domande, dubbi e intuizioni senza che il valore delle loro parole venga stabilito esclusivamente dall'età o dall'autorità istituzionale.

Questa apertura risulta strettamente collegata alla dimensione dell'erranza. Accettare l'incertezza e rinunciare al controllo totale del processo educativo diventa infatti una condizione necessaria per accogliere forme di pensiero inattese. A questo proposito, gli autori affermano che «É quando nos dispormos a perceber e pensar a partir das incertezas que a escuta, como condição de igualdade e a presentificação dessas forças, se torna possível.» («È quando ci disponiamo a percepire e a pensare a partire dalle incertezze che diventa possibile l'ascolto, inteso come condizione di

⁴⁴ Osservazioni personali svolte durante le Aulas do Pensamento presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, tra settembre e novembre 2025.

uguaglianza e come presentificazione di queste forze.»⁴⁵ L'ascolto appare quindi come una pratica che richiede la sospensione delle certezze e la disponibilità a lasciarsi sorprendere da ciò che emerge nell'incontro con l'altro. Se l'infanzia è stata tradizionalmente pensata come la condizione di chi è privo di voce, ascoltare non significa attribuire ai bambini una voce che non possiederebbero, né rendere necessariamente visibile ciò che rimane sottratto allo sguardo adulto, ma riconoscere una parola già presente senza ricondurla immediatamente alle categorie disponibili. L'ascolto diventa così una forma di relazione capace di accogliere e proteggere ciò che l'infanzia esprime, lasciando che continui a esistere anche nella sua parziale invisibilità.¹

Questa prospettiva assume una particolare rilevanza se messa in relazione con il tema dell'invisibilità dell'infanzia. Se i bambini vengono frequentemente esclusi dai processi di produzione del sapere perché considerati incapaci di elaborare pensiero autonomo, allora l'educazione filosofica può essere interpretata come una pratica di visibilizzazione. Essa rende infatti percepibili forme di esperienza e di riflessione che la struttura educativa tradizionale tende spesso a ignorare o a marginalizzare. L'obiettivo non consiste nel trasformare i bambini in piccoli filosofi secondo modelli adulti, ma nel riconoscere la specificità del loro modo di pensare. Le domande infantili non sono importanti perché anticipano future competenze razionali, ma perché permettono di esplorare il mondo da prospettive differenti. La loro forza risiede proprio nella capacità di destabilizzare le evidenze e di aprire nuove possibilità di interpretazione.

Da questo punto di vista, l'educazione filosofica può essere intesa come una pratica profondamente politica. Essa non produce semplicemente conoscenze, ma modifica le relazioni che gli individui instaurano con il sapere, con il linguaggio e con gli altri. Creare uno spazio nel quale la parola dei bambini venga presa sul serio significa infatti mettere in discussione i criteri attraverso i quali la società stabilisce chi può essere riconosciuto come soggetto capace di pensare. Le esperienze raccontate all'interno dei materiali di NEFI mostrano chiaramente questa dimensione. In numerose attività realizzate nelle scuole, i bambini non si limitano a rispondere alle domande poste dagli adulti, ma producono interrogativi che aprono nuove direzioni di ricerca. La filosofia non appare quindi come una disciplina separata dalla vita, ma

⁴⁵ Kohan, Contage e Almeida, «O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)» [«Il Nucleo di studi di filosofie e infanzie (NEFI)»], cit., p. 22.

come una pratica che emerge dall'esperienza quotidiana e dalle questioni che attraversano concretamente l'esistenza.

In questo senso, l'educazione filosofica può essere interpretata come uno spazio nel quale l'infanzia smette di essere considerata un oggetto di studio e diventa un soggetto attivo nella produzione di significati. Essa restituisce visibilità a forme di pensiero che la razionalità adulta tende frequentemente a sottovalutare e permette di riconoscere nei bambini non soltanto dei futuri cittadini, ma interlocutori capaci di contribuire già nel presente alla costruzione del mondo comune, proprio questa capacità di produrre significati, formulare domande e aprire nuove prospettive rende necessario approfondire ulteriormente il rapporto tra infanzia e pensiero. Se l'educazione filosofica crea le condizioni affinché tale esperienza possa emergere, occorre ora interrogarsi sulla specificità della potenza di pensiero che l'infanzia stessa porta con sé.

3.6 A infância como potência de pensamento ***(L'infanzia come potenza del pensiero)***

La riflessione sviluppata finora consente di mettere in discussione una delle convinzioni più radicate all'interno della cultura pedagogica occidentale: l'idea secondo cui il bambino sarebbe un soggetto non ancora pienamente capace di pensare. Gran parte delle teorie educative moderne ha infatti interpretato l'infanzia come una fase caratterizzata da una razionalità incompleta, destinata progressivamente a svilupparsi fino a raggiungere la maturità adulta. In questa prospettiva, il bambino viene definito principalmente da ciò che gli manca e il suo valore risiede soprattutto nel futuro che rappresenta. Walter Kohan propone una lettura radicalmente differente di questa questione. L'infanzia non viene interpretata come una semplice tappa cronologica dello sviluppo umano, ma come una particolare relazione con il pensiero. Essa non coincide necessariamente con una determinata età biologica, ma con una disposizione capace di mantenere aperta la possibilità dell'inizio, della sorpresa e della trasformazione, da questo punto di vista, il bambino non appare come un adulto incompleto, bensì come un soggetto che abita il pensiero in una maniera differente. Le sue domande non derivano dalla mancanza di conoscenze, ma dalla capacità di interrogare aspetti della realtà che gli adulti tendono spesso a considerare scontati. L'infanzia possiede quindi una specifica forza filosofica, poiché rende possibile una continua riapertura del senso.

Le domande dei bambini possono destabilizzare certezze che l'esperienza adulta tende a considerare concluse, rendendo nuovamente interrogabili aspetti della realtà ai quali gli adulti non prestano più attenzione. L'infanzia appare quindi come una forza capace di interrompere l'automatismo delle abitudini cognitive. Là dove l'adulto tende a riconoscere significati già stabiliti, il bambino continua a produrre connessioni inattese e a sperimentare nuove possibilità interpretative. In questo senso, l'infanzia rappresenta una forma di pensiero che mantiene viva la capacità di stupirsi e di interrogare ciò che appare evidente.

Durante diverse *Aulas do Pensamento* osservate nella scuola di Duque de Caxias, questa capacità non si manifestava soltanto nelle singole risposte, ma nel modo in cui i bambini costruivano progressivamente il percorso della conversazione. A partire da un racconto, da una parola o da una domanda iniziale proposta dall'insegnante, gli interventi cominciavano a richiamarsi tra loro: una risposta generava una nuova domanda, un esempio modificava il problema e un'affermazione poteva essere ripresa, contraddetta o trasformata da un altro bambino. In alcuni incontri, soprattutto nella parte conclusiva, la conversazione sembrava procedere quasi interamente attraverso le domande formulate dai bambini. L'insegnante non scompariva dalla relazione, ma accompagnava questo movimento senza ricondurlo immediatamente alla soluzione che avrebbe potuto offrire come adulta. La potenza filosofica dell'infanzia diventava percepibile proprio in questa capacità di trasformare il punto di partenza, mantenere aperto un problema e coinvolgere gli altri nella costruzione di nuove possibilità di pensiero.⁴⁶

L'infanzia può quindi essere concepita come una particolare modalità di esistenza e resistenza caratterizzata da una continua disponibilità al nuovo. Questa apertura emerge con forza nelle riflessioni sviluppate attorno al concetto di erranza. Se l'erranza rappresenta la capacità di muoversi senza essere completamente determinati da una destinazione prestabilita, allora l'infanzia costituisce una delle sue manifestazioni più significative. Nel volume *Filosofia e educação em errância* (*Filosofia ed educazione in erranza*), l'infanzia viene infatti descritta come un "inizio del pensiero" e come una dimensione capace di generare possibilità ancora inesplorate. Gli autori sostengono che «*A partir da compreensão de que pensar tem a ver com inícios, a infância é pensada também nessa dimensão.*» («*A partire dalla*

⁴⁶ Osservazioni personali svolte durante le Aulas do Pensamento presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, tra settembre e novembre 2025.

comprensione che pensare ha a che fare con gli inizi, anche l'infanzia viene pensata in questa dimensione.»⁴⁷

Questa affermazione risulta particolarmente importante perché permette di spostare l'attenzione dal contenuto del pensiero alla sua capacità generativa. L'infanzia non viene valorizzata per ciò che sa, ma per ciò che rende possibile. Essa rappresenta una potenza di inaugurazione, una forza che introduce continuamente nuovi inizi all'interno del mondo sociale. La centralità del concetto di inizio richiama inevitabilmente le riflessioni sviluppate da Hannah Arendt sulla natalità. Sebbene gli autori qui analizzati seguano percorsi teorici differenti, entrambi riconoscono nell'infanzia una capacità di introdurre novità all'interno della realtà esistente. Ogni bambino porta con sé la possibilità di guardare il mondo da una prospettiva che non coincide completamente con quelle già disponibili. È proprio questa eccedenza a rendere l'infanzia una dimensione filosoficamente e politicamente significativa.

La società contemporanea tende, tuttavia, a neutralizzare questa potenza. La crescente attenzione verso la valutazione, la misurazione delle competenze e la standardizzazione dei percorsi educativi produce infatti una progressiva riduzione degli spazi dedicati alla domanda, all'immaginazione e alla sperimentazione. L'infanzia viene così continuamente orientata verso modelli prestabiliti di apprendimento e di successo, che limitano la possibilità di sviluppare forme autonome di pensiero, da questo punto di vista, la valorizzazione dell'infanzia assume una dimensione profondamente critica. Riconoscere la capacità filosofica dei bambini significa infatti mettere in discussione l'idea che il sapere debba sempre procedere dall'alto verso il basso, dagli adulti verso i più giovani. Significa inoltre accettare che il pensiero possa emergere in luoghi inattesi e assumere forme differenti da quelle riconosciute dalle istituzioni tradizionali.

L'infanzia rappresenta quindi molto più di una semplice categoria pedagogica. Essa costituisce una particolare esperienza del mondo, caratterizzata da una relazione aperta con il tempo, con il linguaggio e con la realtà. La sua forza non consiste nel possesso di conoscenze specifiche, ma nella capacità di mantenere vivo il movimento del pensiero (allenare, quindi, il pensiero critico per incentivare i bambini a interrogarsi sul mondo circostante). È proprio questa dimensione che permette di comprendere il valore politico dell'infanzia all'interno della presente ricerca. Se le strutture sociali tendono continuamente a organizzare la vita, il desiderio e la produzione della

⁴⁷ Silva, «A propósito da infância: errância» [«A proposito dell'infanzia: erranza»], cit., p. 45.

soggettività, l'infanzia rappresenta una delle forze che eccedono tali processi di organizzazione. Essa introduce nel sociale una possibilità permanente di trasformazione, mostrando che nessun ordine può mai considerarsi completamente chiuso o definitivo, in questo senso, l'infanzia può essere interpretata come una manifestazione concreta di quelle eccedenze che attraversano ogni struttura sociale. Le sue domande, le sue invenzioni linguistiche, la sua immaginazione e la sua disponibilità all'imprevisto mostrano come il pensiero continui a produrre aperture anche nei contesti maggiormente regolati. È proprio questa capacità di inaugurare nuovi percorsi che rende necessario concludere il presente capitolo tornando al concetto di zampillo, inteso come espressione di una forza che emerge dall'interno della struttura e apre possibilità inattese di trasformazione.

3.7 O zampillo: infância, errância e transformação **(Lo zampillo: infanzia, erranza e trasformazione)**

Il percorso sviluppato in questo capitolo ha permesso di osservare l'infanzia da una prospettiva diversa rispetto a quella che la interpreta esclusivamente come una fase preparatoria dell'esistenza. La sua invisibilità non dipende dall'assenza dei bambini dagli spazi sociali ed educativi, nei quali essi sono costantemente presenti, osservati e guidati, ma dalla difficoltà di riconoscerli come soggetti capaci di produrre significati, formulare domande e modificare le relazioni alle quali partecipano. Le esperienze di educazione filosofica descritte nelle sezioni precedenti mostrano che questa capacità non si manifesta necessariamente attraverso azioni eccezionali. Può emergere nel modo in cui un bambino costruisce un'immagine, riprende la domanda di un compagno, attribuisce a un racconto un significato non previsto oppure modifica la direzione di una conversazione. Anche il video realizzato dai bambini, gli incontri del NEFI e le *Aulas do Pensamento* hanno reso percepibile una produzione di pensiero che non coincide sempre con l'ordine predisposto dagli adulti.

L'erranza offre una categoria utile per comprendere questi movimenti. Essa indica una disposizione aperta a ciò che compare durante il percorso, senza identificarsi con l'assenza di orientamento o con la celebrazione indiscriminata di ogni deviazione. Errare può voler dire sbagliare rispetto a una norma, ma anche esplorare una strada il cui esito non è interamente conosciuto in anticipo. Nel campo educativo, questa ambivalenza permette di interrogare ciò che accade prima che una produzione venga

semplicemente classificata come corretta o sbagliata. È a partire da questa tensione che propongo il concetto di *zampillo*. La parola richiama l'immagine di qualcosa che, muovendosi all'interno di un terreno o di una struttura, raggiunge improvvisamente la superficie e diventa percepibile. Lo *zampillo* non proviene da uno spazio completamente esterno: utilizza i materiali, le parole e le relazioni già presenti, ma li attraversa secondo una direzione che non era stata interamente prevista.

Nel caso dell'infanzia, uno *zampillo* può manifestarsi attraverso una domanda, un'invenzione linguistica, un gesto, una relazione inattesa con un oggetto o uno spostamento nel percorso di una conversazione. Non coincide automaticamente con ogni comportamento infantile e non deve essere considerato una proprietà naturale dei bambini. Esso indica piuttosto un evento localizzato nel quale qualcosa emerge e rende visibile una possibilità che la struttura non aveva ancora riconosciuto. Questa precisazione evita di idealizzare l'infanzia come uno spazio puro, estraneo alle relazioni di potere e alle forme di organizzazione sociale. I bambini crescono dentro lingue, istituzioni, aspettative e norme che orientano il loro modo di agire e di pensare. La possibilità dello *zampillo* nasce proprio all'interno di queste relazioni, quando i materiali ricevuti vengono ripresi e combinati in una forma differente.

Il concetto conserva quindi un rapporto con la distinzione tra dimensione molare e molecolare e con le linee di fuga discusse nei capitoli precedenti, senza coincidere completamente con esse. In questa fase della ricerca, lo *zampillo* serve soprattutto a nominare il momento dell'apparizione: una forza, un pensiero o una deviazione che prima operavano in modo meno visibile assumono una forma riconoscibile all'interno dell'esperienza educativa. La sua portata trasformativa non deve essere misurata soltanto attraverso grandi cambiamenti istituzionali. Talvolta lo spostamento è minimo: una domanda rimane aperta più a lungo, un adulto è costretto a riconsiderare una certezza oppure il gruppo segue per alcuni istanti una direzione che non era stata programmata. Lo *zampillo* rende percepibile che la struttura non determina completamente ciò che può accadere al suo interno e che anche negli ambienti maggiormente organizzati continuano a emergere possibilità differenti.

L'educazione filosofica assume una particolare rilevanza in questo quadro perché può offrire uno spazio nel quale tali movimenti diventino osservabili. Le domande dei bambini non vengono considerate soltanto come tappe provvisorie verso una risposta adulta, ma possono partecipare alla costruzione del problema comune. L'insegnante mantiene una responsabilità educativa, mentre il percorso del pensiero non viene

ridotto interamente a ciò che era stato previsto prima dell'incontro. Lo *zampillo* non costituisce tuttavia una soluzione conclusiva né un metodo educativo da applicare. Non è possibile programmarne la comparsa o stabilire in anticipo quale espressione produrrà una trasformazione. Il concetto funziona piuttosto come uno strumento di attenzione, attraverso il quale interrogare gli eventi che interrompono, deviano o riaprono temporaneamente le forme abituali dell'esperienza.

3.8 O Ateliê Casa Tempo entre infância e errância *(L'atelier Casa Tempo tra infanzia ed erranza)*

Durante il periodo trascorso in Brasile ebbi l'opportunità di visitare, insieme ad alcuni membri del Núcleo de Estudos de Infância(s) e Filosofia(s), l'Ateliê Casa Tempo, situato nel quartiere di Corrêas, a Petrópolis⁴⁸. Fin dall'arrivo, ciò che mi colpì fu la difficoltà di ricondurre quello spazio alle categorie educative che conoscevo. Casa Tempo non appariva come una scuola nel senso convenzionale del termine, ma neppure come un luogo destinato semplicemente alla ricreazione o alla custodia dei bambini. Questa posizione intermedia non sembrava derivare da un'assenza di organizzazione, bensì dalla compresenza di attività, relazioni e modalità differenti di abitare lo spazio. La casa e il giardino formavano un ambiente nel quale gli oggetti, gli strumenti, gli alberi e gli animali potevano diventare occasioni di esplorazione. Durante la visita non seguimmo un percorso unico e prestabilito: alcune persone si avvicinarono agli strumenti musicali, altre osservarono i giochi o gli oggetti presenti nelle stanze, mentre altre ancora sostarono nel giardino. La disposizione del luogo non indicava una sola attività da svolgere né una destinazione comune che tutti dovessero raggiungere nello stesso momento. Questa caratteristica mi sembrò significativa perché rendeva difficile separare nettamente il gioco dall'apprendimento, il tempo libero dall'esperienza educativa e la casa dallo spazio destinato all'infanzia.

Il resoconto elaborato da Maria Júlia Abranches Jacinto dopo la visita permette di approfondire questa impressione. L'autrice racconta che il gruppo si riunì sotto una grande amoreira e descrive il ricordo della propria infanzia riemerso durante la permanenza nel giardino. Entrando nella casa, osservò inoltre che molti mobili e oggetti erano collocati all'altezza dei bambini, tanto che la posizione particolarmente bassa di uno specchio le fece percepire il proprio corpo adulto come fuori scala rispetto all'ambiente. Maria Júlia definisce il tempo vissuto nell'Ateliê come un tempo

⁴⁸ Osservazione personale svolta durante la visita all'Ateliê Casa Tempo, Corrêas, Petrópolis, nell'ambito delle attività del Núcleo de Estudos de Infância(s) e Filosofia(s), all'inizio di ottobre 2025.

non esclusivamente cronologico, legato ai sentimenti, al gioco e alla creazione: «o tempo aqui não é o tempo cronológico, mas um tempo infantil» («qui il tempo non è il tempo cronologico, ma un tempo infantile»)⁴⁹. Questa immagine del tempo infantile permette di collegare l'esperienza di Casa Tempo alle riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti. Il tempo dell'erranza non coincide con l'assenza di qualsiasi direzione, ma con un percorso che non viene interamente stabilito prima dell'incontro. All'interno dell'Ateliê, il valore dell'esperienza non sembrava dipendere esclusivamente dal raggiungimento di un risultato finale. Esplorare una stanza, sostare sotto un albero, toccare un oggetto o dedicarsi a un gioco potevano possedere un significato anche senza essere immediatamente ricondotti a una competenza da acquisire o a un prodotto da mostrare.

Anche Paula Demarco, nel proprio resoconto, descrive Casa Tempo attraverso due immagini particolarmente significative: la casa e l'invito. La sensazione di familiarità provata entrando nel luogo si accompagnava alla possibilità di esplorarlo e di costruire relazioni differenti con ciò che vi era presente. Alcune persone si sentirono invitate a utilizzare gli strumenti, altre a comporre un puzzle o a giocare con semplici materiali. Paula riferisce inoltre che, secondo quanto raccontato da una delle educatrici, alcuni genitori, arrivati inizialmente per accompagnare i figli, avevano progressivamente cominciato a partecipare alle attività e, in alcuni casi, a riscoprire la possibilità di giocare insieme ai bambini⁵⁰. I resoconti di Maria Júlia e Paula non sostituiscono la mia esperienza, ma mostrano come lo stesso luogo possa essere attraversato e interpretato secondo direzioni differenti. Per Maria Júlia, Casa Tempo riattiva il ricordo di una temporalità infantile vissuta nel giardino della nonna. Nel testo di Paula, invece, emerge soprattutto la potenza dell'invito e la possibilità che anche gli adulti vengano coinvolti nel gioco. Nella mia esperienza, l'elemento più evidente fu la difficoltà di classificare lo spazio secondo opposizioni già conosciute. Queste prospettive non coincidono completamente, ma proprio la loro differenza mostra che il significato dell'esperienza non era determinato in anticipo da una sola funzione del luogo.

Casa Tempo non deve tuttavia essere presentata come uno spazio completamente estraneo alle strutture educative o come un modello perfetto da contrapporre alla scuola. L'Ateliê possiede una propria organizzazione, è sostenuto dal lavoro e dalle responsabilità degli adulti e risponde a condizioni materiali concrete. La sua rilevanza,

⁴⁹ Maria Júlia Abranches Jacinto, «Relato de experiência em Petrópolis, no Ateliê Casa Tempo» [«Resoconto di un'esperienza a Petrópolis, presso l'Ateliê Casa Tempo»], 3 ottobre 2025, p. 1, testo inedito.

⁵⁰ Paula Demarco, «Ateliê Casa Tempo (vivo)» [«Atelier Casa Tempo (vivo)»], resoconto di esperienza, ottobre 2025, p. 1.

per questa ricerca, non deriva quindi dalla presunta assenza di regole, ma dalla possibilità di osservare una configurazione educativa che non coincide interamente con le categorie abituali della scuola, della ricreazione o della custodia, da questo punto di vista, Casa Tempo può essere letta come un'esperienza di erranza. Il termine non indica che il luogo sia privo di orientamento, ma che ciò che vi accade non sembra procedere necessariamente verso una destinazione identica per tutti. La casa, il giardino, gli oggetti e le relazioni rendono possibili percorsi differenti, che prendono forma attraverso ciò che ciascuno incontra durante la permanenza nello spazio.

Non definirei, quindi, Casa Tempo nel suo insieme come uno zampillo. Lo zampillo, secondo il significato proposto in questa tesi, indica un'emersione localizzata, un movimento che diventa percepibile all'interno di una struttura senza coincidere completamente con le sue forme previste. Un progetto educativo stabile non può essere identificato automaticamente con questo evento. Nell'esperienza di Casa Tempo è però possibile riconoscere la tensione tra struttura ed eccedenza sviluppata nel corso del capitolo: il luogo possiede una forma e una storia, ma ciò che può accadere al suo interno non sembra esaurito in anticipo dalla sua organizzazione. La visita mostra così, in maniera concreta, che l'educazione può assumere configurazioni differenti da quelle considerate abituali e che l'infanzia non si limita a occupare passivamente gli spazi predisposti dagli adulti. Il gioco, il rapporto con il tempo e le modalità attraverso cui ciascuno esplora ciò che incontra rendono visibili possibilità che le classificazioni tradizionali non riescono sempre a contenere. Casa Tempo entra pertanto in relazione con l'erranza non come modello da riprodurre, ma come esperienza capace di interrogare le forme attraverso cui siamo abituati a pensare l'educazione e l'infanzia.



Figura 6 – Spazi dell'Ateliê Casa Tempo, Corrêas, Petrópolis, ottobre 2025. Fotografia dell'autore.



Figura 7 – Organizzazione dello spazio dell'Ateliê Casa Tempo a partire dall'altezza e dalle possibilità di esplorazione dei bambini, Petrópolis, ottobre 2025. Fotografia dell'autore.



Figura 8 – Organizzazione dello spazio dell'Ateliê Casa Tempo a partire dall'altezza e dalle possibilità di esplorazione dei bambini, Petrópolis, ottobre 2025. Fotografia dell'autore.

Capitolo 4

4.1 *Infans*: não ausência de palavra, mas palavra não reconhecida (*Infans*: non assenza di parola, ma parola non riconosciuta)

Il termine infanzia deriva dal latino *infans*, composto dal prefisso negativo *in-* e dal participio del verbo *fari*, parlare⁵¹, l'*infans* sarebbe quindi, letteralmente, colui che non parla o che non è ancora in grado di farlo. Già nell'origine della parola, l'infanzia viene definita attraverso una mancanza: il bambino appare come un soggetto incompleto, collocato in una fase preliminare rispetto alla piena capacità linguistica dell'adulto. La parola adulta viene così assunta come punto di arrivo e criterio di misura, mentre le forme espressive infantili vengono interpretate sulla base della loro distanza da essa. Come mostrato nei capitoli precedenti, tuttavia, l'invisibilità dell'infanzia non dipende necessariamente dall'assenza di una voce. Dipende piuttosto dalle condizioni sociali attraverso cui una voce viene riconosciuta come legittima, razionale e degna di essere ascoltata: l'infanzia parla, comunica, domanda, inventa, imita, gioca con i suoni, costruisce associazioni e attribuisce significati agli oggetti. Molte di queste espressioni non coincidono però con i criteri attraverso cui la società adulta stabilisce che cosa sia un linguaggio corretto, coerente ed efficace.

Il problema dell'*infans* può quindi essere rovesciato: il bambino non è semplicemente colui che non possiede la parola, ma colui la cui parola rischia di non essere riconosciuta come tale. Ciò che viene definito silenzio può essere, in realtà, il risultato di un regime di ascolto incapace di accogliere forme espressive differenti da quelle dominanti. Un bambino molto piccolo che indica un oggetto, modifica l'espressione del volto e produce una vocalizzazione non è quindi privo di linguaggio. Sta costruendo una relazione tra il proprio corpo, l'oggetto e la persona a cui si rivolge: il significato non è ancora organizzato secondo una frase grammaticalmente riconoscibile, ma è già presente nell'azione comunicativa. È l'adulto, attraverso l'attenzione e l'interpretazione, a poter riconoscere quella manifestazione come una richiesta, una domanda, un'indicazione o un invito a condividere l'esperienza.

La riflessione del filosofo italiano Giorgio Agamben, che ha dedicato parte della propria ricerca al rapporto tra linguaggio ed esperienza, permette di approfondire questa questione. In *Infancy and History (Infanzia e storia)*, l'infanzia non indica

⁵¹ Istituto della Enciclopedia Italiana, voci «Infanzia» e «Infante», in *Vocabolario Treccani on line*, consultato il 23 giugno 2026.

soltanto un'età cronologica, ma una condizione costitutiva dell'esperienza umana: l'essere umano non nasce già come soggetto pienamente parlante, ma entra nella lingua e la attualizza nel discorso. L'infanzia occupa precisamente la soglia tra il sistema linguistico già esistente e l'atto concreto attraverso cui un soggetto prende parola⁵². L'infanzia non è pertanto un vuoto precedente al linguaggio, ma la condizione che rende visibile il passaggio dalla lingua al discorso: il bambino incontra parole e strutture che esistevano prima di lui, ma non si limita a ripeterle. Deve appropriarsene, provarle, combinarle e collegarle alla propria esperienza, in questo processo, la lingua ricevuta viene trasformata in una parola singolare.

Questa soglia costituisce già una prima manifestazione dello zampillo. Come definito nei capitoli precedenti, lo zampillo non è una forza proveniente da un esterno assoluto, ma qualcosa che emerge dall'interno di una struttura senza coincidere interamente con le sue forme prestabilite. Anche il bambino entra in una lingua che possiede regole, significati e gerarchie già organizzati, tuttavia, nel tentativo di usarla, produce combinazioni che la struttura non aveva previsto. La parola infantile può allora essere considerata uno dei luoghi privilegiati in cui la presenza dell'infanzia diventa visibile: essa mostra che, sotto la superficie del linguaggio adulto, esiste un movimento di produzione del significato che non è ancora completamente cristallizzato. L'infanzia non si trova al di fuori della lingua, ma la attraversa secondo ritmi, percorsi e associazioni che possono eccedere quelli riconosciuti dalla società adulta. Non si tratta di sostenere che il linguaggio infantile costituisca una lingua completamente separata da quella degli adulti, ma che il bambino vive dentro una comunità linguistica e deve progressivamente impararne le convenzioni per poter comunicare. Tuttavia, durante questo processo, egli non è un recipiente vuoto bensì possiede modalità proprie di organizzare l'esperienza e di produrre significato. La sua parola non è semplicemente una versione difettosa di quella adulta, ma una forma in movimento.

4.2 Linguagem infantil e macroestrutura do desempenho (Linguaggio infantile e macrostruttura della prestazione)

Nel secondo capitolo è stato mostrato come la macrostruttura sociale non agisca soltanto attraverso istituzioni e divieti espliciti, ma anche mediante la produzione di soggettività conformi ai criteri di efficienza, adattamento e prestazione. La società

⁵² Giorgio Agamben, *Infancy and History. The Destruction of Experience [Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza]*, trad. ingl. di Liz Heron, London-New York, Verso, 1993.

contemporanea richiede soggetti capaci di utilizzare correttamente il tempo, controllare il corpo, organizzare linearmente il pensiero e produrre risultati misurabili, anche il linguaggio viene progressivamente inserito all'interno di questa logica. Parlare bene significa generalmente parlare in modo chiaro, ordinato, rapido e comprensibile, oltre che rispettare la grammatica, utilizzare le parole previste e produrre una risposta pertinente alla domanda ricevuta. Queste competenze sono necessarie per vivere e comunicare all'interno di una comunità, ma il problema nasce quando esse diventano l'unico criterio attraverso cui valutare il significato di una parola.

Il linguaggio infantile è spesso poco performativo rispetto a tali parametri: può richiedere tempo, interpretazione e disponibilità all'incertezza. Il bambino può ripetere una domanda, interrompere un racconto, attribuire a una parola un significato inatteso o soffermarsi su un dettaglio che l'adulto considera irrilevante. Può rispondere senza seguire il percorso logico previsto o utilizzare una forma grammaticalmente irregolare per esprimere un'intuizione precisa. In una logica orientata alla prestazione, questa parola appare inefficiente: non conduce immediatamente al risultato, non rispetta sempre il tempo della conversazione e costringe l'adulto a rallentare rispetto a standard di efficienza ed efficacia postmoderni. Per essere compresa, richiede una sospensione temporanea del criterio di correttezza, proprio per questo, la sua marginalizzazione non costituisce soltanto un problema linguistico, ma si collega alle modalità con cui la società moderna disciplina il tempo, il pensiero e i comportamenti.

M.A.K. Halliday, fondatore della linguistica sistemico-funzionale, propone di osservare il linguaggio infantile non a partire dalla grammatica adulta, ma dalle funzioni che esso svolge. Imparare una lingua non significa innanzitutto memorizzare parole e regole, ma significa sviluppare un potenziale di significato, imparare cioè a fare qualcosa attraverso i segni⁵³. Il bambino usa il linguaggio per ottenere ciò di cui ha bisogno, regolare il comportamento altrui, entrare in relazione, esprimere se stesso, esplorare il mondo e costruire situazioni immaginarie. Nelle prime fasi dello sviluppo, Halliday parla di un sistema protolinguistico dotato di una propria organizzazione funzionale: esso non possiede ancora la grammatica della lingua adulta, ma non è per questo privo di struttura. Un suono può essere utilizzato costantemente per chiedere la presenza di qualcuno, un altro può segnalare il desiderio di ottenere un oggetto o una determinata vocalizzazione può aprire un gioco condiviso. Il significato risiede nella relazione tra la forma utilizzata, il contesto e la funzione che essa assume.

⁵³ M.A.K. Halliday, *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language* [Imparare a significare: esplorazioni nello sviluppo del linguaggio], New York-Oxford-Amsterdam, Elsevier North-Holland, 1977, ed. orig. 1975.

Questa prospettiva permette di comprendere come la definizione adulta di errore possa dipendere da uno spostamento del criterio di osservazione: se si considera esclusivamente la conformità alla grammatica, la produzione infantile appare insufficiente. Se si osserva ciò che il bambino riesce a fare attraverso quella produzione, emerge invece un sistema di significati in costruzione. Il linguaggio infantile non è dunque privo di ordine, ma segue un ordine che può non coincidere ancora con quello della macrostruttura linguistica adulta. È precisamente questa differenza a renderlo significativo per il concetto di zampillo: la forza infantile non distrugge la lingua, ma utilizza le risorse disponibili per produrre significati che non erano ancora stati pienamente codificati.

Anche lo psicologo statunitense Jerome S. Bruner, tra i principali esponenti della psicologia cognitiva e studioso dei processi educativi e dell'acquisizione linguistica, interpreta lo sviluppo linguistico come un processo relazionale. Il bambino non apprende la lingua isolatamente, ma all'interno di giochi, rituali e situazioni ricorrenti che Bruner definisce *formats*, in tali contesti, adulto e bambino condividono l'attenzione, si alternano nei ruoli e imparano progressivamente ad anticipare le azioni reciproche.⁵⁴ Si pensi, per esempio, al gioco in cui un adulto nasconde e fa riapparire un oggetto, prima ancora di pronunciare correttamente le parole, il bambino comprende la struttura dell'interazione: attende, guarda, manifesta sorpresa, chiede che l'azione venga ripetuta. Il linguaggio si sviluppa dentro questo spazio condiviso: il significato non viene semplicemente trasmesso dall'adulto, ma costruito attraverso la partecipazione reciproca.

Lo psicologo statunitense Michael Tomasello, studioso dello sviluppo cognitivo, della cognizione sociale e dell'acquisizione del linguaggio, approfondisce questa dimensione mostrando il ruolo dell'attenzione congiunta. Il bambino impara una parola quando riesce a comprendere che l'altro sta orientando la propria attenzione verso un determinato oggetto o evento e che quella parola fa parte di un'intenzione comunicativa condivisa⁵⁵. Il significato nasce quindi dentro una relazione, non dalla semplice associazione meccanica tra un suono e una cosa. Questo punto risulta importante anche per la questione dell'empatia: l'empatia non deve essere intesa soltanto come un sentimento di vicinanza affettiva, ma come la disponibilità a riconoscere che l'altro può attribuire all'esperienza un significato differente dal proprio.

⁵⁴ Jerome S. Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language* [Il linguaggio del bambino: imparare a usare la lingua], Oxford, Oxford University Press, 1983.

⁵⁵ Michael Tomasello, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition* [Costruire una lingua: una teoria dell'acquisizione linguistica basata sull'uso], Cambridge, Massachusetts-London, Harvard University Press, 2003.

Ascoltare il linguaggio infantile significa accettare che la parola del bambino non debba coincidere immediatamente con il modo adulto di organizzare la realtà. Il bambino impara progressivamente le convenzioni linguistiche, ma partecipa attivamente a questo processo. Tomasello mostra come le prime costruzioni siano spesso legate a espressioni specifiche, utilizzate in contesti determinati. Soltanto gradualmente il bambino individua schemi più astratti, generalizzandoli e adattandoli a situazioni nuove. Non riceve quindi una grammatica già completa, ma la ricostruisce attraverso l'uso.

Anche lo psicologo sovietico Lev S. Vygotskij, tra i principali esponenti della prospettiva storico-culturale e studioso dello sviluppo infantile, dell'apprendimento e del rapporto tra pensiero e linguaggio, rifiuta l'idea che la parola costituisca il semplice rivestimento esterno di un pensiero già completamente formato. Pensiero e parola si trasformano reciprocamente: il passaggio dal pensiero alla parola è un movimento dinamico attraverso diversi piani, nel quale il significato prende progressivamente corpo.⁵⁶ Ciò che il bambino dice può apparire frammentario perché il pensiero non è ancora stato completamente tradotto nella forma richiesta dal linguaggio esteriore. Un bambino che parla da solo durante un gioco non sta necessariamente producendo un rumore privo di funzione: può utilizzare la parola per organizzare l'azione, ricordare ciò che deve fare e affrontare un problema. Quello che per l'adulto appare un discorso egocentrico, inutile o ripetitivo può costituire una fase importante del processo attraverso cui il linguaggio sociale viene interiorizzato e diventa strumento del pensiero.

La macrostruttura tende invece a valutare il prodotto finale, la frase corretta, la risposta pertinente o il racconto ordinato: il processo che conduce a quella forma rimane spesso invisibile. Il bambino viene progressivamente indirizzato a eliminare esitazioni, ripetizioni e deviazioni, affinché la sua parola diventi simile a quella adulta. Questo passaggio non deve essere descritto come intrinsecamente negativo: l'acquisizione delle convenzioni permette al bambino di partecipare alla vita collettiva. Tuttavia, quando il processo educativo riconosce soltanto il risultato conforme, la lingua adulta non amplia le possibilità del bambino, ma sostituisce la sua ricerca. Il flusso viene ricondotto alla struttura prima che possa mostrare ciò che stava tentando di esprimere.

⁵⁶ Lev S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, a cura di Angiola Massucco Costa, Firenze, Giunti Psychometrics, 2021, cap. II, sul linguaggio egocentrico, e cap. VII, "Pensiero e parola", in particolare pp. 218-223

4.3 Errar pela língua: o erro como hipótese e desvio **(Errare nella lingua: l'errore come ipotesi e deviazione)**

Nel capitolo precedente, il concetto di erranza è stato sviluppato attraverso la doppia possibilità contenuta nel verbo *errare*, ossia sbagliare rispetto a una norma e vagare senza seguire un percorso interamente prestabilito. Il linguaggio infantile permette di osservare concretamente l'intreccio tra queste due dimensioni: il bambino erra quando produce una forma che non coincide con la norma grammaticale, ma erra anche perché attraversa il linguaggio in maniera esplorativa. Prova parole, estende regole, modifica significati e costruisce connessioni senza conoscere anticipatamente l'esito del proprio percorso, il suo errore non è sempre il semplice fallimento di una prestazione, ma può essere la traccia di un movimento del pensiero.

La linguista e psicolinguista statunitense Eve V. Clark, studiosa dell'acquisizione del linguaggio e dello sviluppo lessicale infantile, ha mostrato come le invenzioni lessicali infantili seguano frequentemente principi riconoscibili. I bambini preferiscono forme semplici, trasparenti e produttive, osservano le regolarità della lingua e le utilizzano per colmare lacune nel proprio vocabolario,⁵⁷ quando non conoscono il nome convenzionale di un oggetto, possono produrne uno nuovo collegandolo alla funzione che quell'oggetto svolge. Un esempio significativo è quello della «mastichina», riportato dallo scrittore, giornalista e maestro italiano Gianni Rodari, autore di opere per l'infanzia e di una riflessione pedagogica centrata sulla creatività linguistica. In *Grammatica della fantasia*⁵⁸, Rodari osserva che il bambino non ricorda o non conosce la parola «pasticchina», ma associa l'oggetto all'azione del masticare e costruisce un termine che rende visibile il rapporto da lui percepito. La parola non è conforme al lessico adulto, ma possiede una propria coerenza interna: non è un suono casuale, ma il risultato di un'ipotesi sul modo in cui le parole possono essere costruite.

Lo stesso avviene nelle sovrageralizzazioni grammaticali: un bambino italiano può dire «ho aprito» anziché «ho aperto» oppure «ho romputo» anziché «ho rotto». Dal punto di vista della norma, la forma è sbagliata: essa dimostra però che il bambino ha individuato una regola produttiva nella formazione del participio e la sta applicando anche ai casi irregolari. L'errore mostra quindi la presenza della regola, non

⁵⁷ Eve V. Clark, *The Lexicon in Acquisition [Il lessico nell'acquisizione]*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 109-140.

⁵⁸ Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973, cap. 9, «L'errore creativo».

necessariamente la sua assenza, il bambino infatti non si limita a ripetere passivamente espressioni già ascoltate, ma astrae uno schema e prova a utilizzarlo, mostrandoci come la forma convenzionalmente scorretta è il punto in cui questa operazione diventa visibile.

La macrostruttura linguistica osserva generalmente il risultato e lo confronta con il modello. “Aprito” deve essere sostituito con “aperto”. Dal punto di vista comunicativo, la correzione è comprensibile e, nel tempo, necessaria. Tuttavia, se l'adulto vede soltanto l'errore, perde l'occasione di riconoscere l'attività concettuale che lo ha prodotto. Non si tratta di lasciare il bambino permanentemente all'interno di forme non convenzionali, ma di distinguere il momento dell'ascolto da quello della correzione. Prima di ricondurre la parola alla forma adulta, è possibile domandarsi quale regola, quale associazione o quale esigenza espressiva il bambino stia mettendo alla prova.

Un piccolo libro illustrato incontrato durante il periodo trascorso in Brasile mi ha aiutato a guardare questa mobilità da un'altra angolatura. “*Uma coisa é outra coisa? (Una cosa è un'altra cosa?)*” di Ana Diva e Kica Zanetti, costruisce ogni sequenza mostrando come una stessa parola possa riferirsi a realtà differenti: *manga* è il frutto, ma anche la manica di una camicia, *rede* può essere un'amaca oppure una rete da pesca, *dente* indica il dente e lo spicchio d'aglio⁵⁹. La pagina successiva obbliga ogni volta a rivedere il significato che sembrava ormai stabilito. In questo caso non ci troviamo davanti a errori infantili, ma a significati già riconosciuti nella lingua portoghese. Il libro è comunque utile perché ricorda che il rapporto fra parola e cosa non è rigido come talvolta immaginiamo. Il contesto cambia ciò che una parola rende presente. Le invenzioni dei bambini possono spingersi oltre gli usi convenzionali, ma fanno emergere una mobilità che appartiene già alla lingua.

Questa distinzione appare con particolare chiarezza negli studi di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, studiose dei processi di alfabetizzazione e dell'acquisizione della lingua scritta. Le autrici mostrano che i bambini elaborano ipotesi sul sistema scritto prima di dominarne le regole alfabetiche. Le loro produzioni non sono semplicemente copie difettose: rappresentano tentativi di comprendere che cosa possa essere scritto, quali differenze debbano esistere tra le parole e quale relazione leghi la scrittura alla lingua orale.⁶⁰ Un bambino può ritenere, per esempio, che una parola debba contenere un numero minimo di segni per poter essere letta, oppure può utilizzare una

⁵⁹ Ana Diva e Kica Zanetti, *Uma coisa é outra coisa? [Una cosa è un'altra cosa?]*, Tulipa Editora, s.d.

⁶⁰ Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño [I sistemi di scrittura nello sviluppo del bambino]*, México, Siglo XXI Editores, 1979, pp. 332-358.

lettera per ogni sillaba, queste forme non coincidono con il sistema alfabetico, ma manifestano una specifica teoria della scrittura. Il bambino formula un problema, produce una soluzione provvisoria e la modifica quando incontra elementi che la mettono in difficoltà. Ferreiro e Teberosky insistono sul fatto che leggere non equivalga semplicemente a decifrare e che scrivere non significhi copiare un modello esterno. L'acquisizione della scrittura richiede una ricostruzione concettuale del sistema. Quando la scuola considera le produzioni infantili esclusivamente come errori grafici, rischia di rendere invisibili le ipotesi che le sostengono.

La categoria di errore è dunque ambivalente. Da una parte, segnala la distanza tra una forma e la convenzione condivisa, ma dall'altra può essere il luogo in cui una costruzione nuova emerge. L'errore diventa normalizzante quando viene utilizzato soltanto per classificare la prestazione del bambino, diventa invece generativo quando permette di osservare il processo attraverso cui egli sta costruendo il proprio rapporto con il linguaggio. Gianni Rodari porta questa riflessione sul terreno dell'immaginazione. Nel capitolo «L'errore creativo» di *Grammatica della fantasia*, racconta come "Lamponia", nata per una sostituzione involontaria di "Lapponia", possa trasformarsi in un paese da esplorare. Analogamente, davanti a un bambino che scrive "l'ago di Garda", l'adulto può cancellare l'errore oppure seguirne il suggerimento e immaginare un lago trasformato in un enorme ago.⁶¹

La scelta pedagogica si colloca precisamente in questo intervallo: correggere immediatamente significa chiudere la deviazione e ricondurre il termine alla geografia e all'ortografia riconosciute. Ascoltare l'errore non significa sostenere che "ago di Garda" sia la forma corretta, ma sospendere per un momento la correzione e osservare quale mondo possa emergere da quella deviazione. È in questo momento che l'errore può assumere la forma dello zampillo: una forza attraversa la lingua comune, utilizza le sue parole e ne modifica temporaneamente le connessioni. Lo zampillo non elimina "lago di Garda", ma fa apparire, accanto a esso, una possibilità che prima non esisteva: l'ago, la sua cruna, la sua punta, le storie che potrebbero svilupparsi intorno a quell'immagine.

Rodari collega esplicitamente la creatività alla capacità di rompere gli schemi dell'esperienza, formulare domande e muoversi all'interno di situazioni fluide. La sua riflessione assume anche un carattere politico quando critica una società fondata sul

⁶¹ Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973, cap. 9, "L'errore creativo".

mito della produttività, interessata a formare esecutori diligenti e soggetti funzionali.⁶² Il linguaggio infantile entra così in tensione con la razionalità performativa descritta nei capitoli precedenti. Le invenzioni, le ripetizioni e le deviazioni non sono sempre immediatamente utili: non producono necessariamente una competenza valutabile o una risposta corretta. Possono tuttavia aprire significati, rendere visibile un'associazione imprevista e interrompere la riproduzione automatica delle forme esistenti. Questo non significa romanticizzare qualsiasi errore: non ogni deviazione possiede una forza creativa e non ogni produzione infantile modifica il campo della relazione. Lo zampillo non coincide automaticamente con tutto ciò che è non convenzionale: esso appare quando la deviazione rende percepibile una possibilità, costringe l'adulto a modificare il proprio sguardo o apre uno spazio di pensiero che la forma corretta avrebbe immediatamente chiuso.

4.4 As cem linguagens e os regimes de escuta *(I cento linguaggi e i regimi dell'ascolto)*

Il linguaggio infantile non coincide soltanto con la parola verbale. Come mostrato nel terzo capitolo, l'invisibilità dell'infanzia è prodotta anche dalla selezione delle forme attraverso cui un'esperienza può diventare visibile e riconoscibile. Un regime di ascolto non stabilisce soltanto chi possa parlare, ma anche quali gesti, suoni, immagini e comportamenti possano essere interpretati come portatori di significato. L'educatore e pedagogista italiano Loris Malaguzzi, figura centrale dell'esperienza educativa dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, ha espresso questa pluralità attraverso l'immagine dei cento linguaggi. Il bambino possiede cento modi di pensare, giocare, parlare, ascoltare, meravigliarsi, inventare e sognare. La scuola e la cultura, tuttavia, tendono a separare ciò che nell'esperienza infantile appare intrecciato e a sottrarre al bambino novantanove di questi linguaggi⁶³. Il numero cento non rappresenta una classificazione precisa: indica la molteplicità aperta delle forme espressive: parola, gesto, disegno, gioco, movimento, suono, materia, costruzione, sguardo, silenzio. Il bambino non attende di dominare perfettamente il linguaggio verbale per produrre significato, abita il mondo attraverso il corpo e utilizza ciò che incontra per costruire segni.

⁶² Ivi, cap. 44, "Immaginazione, creatività, scuola".

⁶³ Loris Malaguzzi, "No Way. The Hundred Is There" [«Invece il cento c'è»], in Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, a cura di, *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation [I cento linguaggi dei bambini. L'esperienza di Reggio Emilia in trasformazione]*, 3ª ed., Santa Barbara-Denver-Oxford, Praeger, 2012, p. 2.

Un bambino che dispone oggetti in una sequenza, che attribuisce a una scatola la funzione di una casa o che ripete lo stesso movimento durante un gioco sta producendo una forma. Non sempre questa forma è immediatamente traducibile in una frase, ma può esprimere una relazione, una domanda o un'ipotesi. Considerarla semplice attività preparatoria significa osservarla soltanto dalla prospettiva dell'adulto che conosce già il punto di arrivo. La scuola tradizionale tende invece a stabilire una gerarchia tra i linguaggi. La parola corretta, la scrittura alfabetica e la risposta verbalmente ordinata occupano una posizione superiore. Il gesto viene interpretato come insufficiente, il disegno come attività accessoria, il movimento come distrazione e il silenzio come assenza di partecipazione. In questo modo, la macrostruttura non si limita a correggere il linguaggio, ma decide preventivamente quali forme possano essere chiamate linguaggio. L'invisibilizzazione non avviene perché il bambino non esprime nulla, ma perché ciò che esprime non viene registrato dal dispositivo educativo come produzione di conoscenza.

Il concetto di ascolto elaborato nell'esperienza di Reggio Emilia permette di opporsi a questa riduzione. Carlina Rinaldi descrive i bambini come soggetti attivi e competenti, capaci fin dalla nascita di cercare significati e costruire teorie interpretative sul mondo. Perché tali teorie possano esistere nella relazione educativa devono essere espresse, comunicate e ascoltate.⁶⁴ Ascoltare non significa semplicemente rimanere in silenzio mentre il bambino parla: significa disporsi a incontrare una forma di significato che non è ancora pienamente prevedibile. L'adulto deve rinunciare, almeno temporaneamente, alla pretesa di tradurre immediatamente la parola infantile nelle proprie categorie. L'empatia assume qui un valore conoscitivo e politico: essa consiste nella capacità di riconoscere che il comportamento dell'altro possiede un senso, anche quando quel senso non coincide con quello che l'adulto avrebbe attribuito alla stessa situazione. L'empatia non elimina la distanza, ma impedisce che la differenza venga interpretata automaticamente come mancanza o errore.

Un'esperienza osservata durante il periodo trascorso in Brasile mostra concretamente questa pluralità: nel corso di un'*Aula do Pensamento* dedicata alle emozioni, alcuni bambini cercarono di descrivere la felicità e la rabbia attraverso immagini corporee. Le emozioni venivano rappresentate come forze capaci di entrare, attraversare e uscire dal corpo, attraverso riferimenti all'ombelico, alle mani, alle orecchie o alla bocca⁶⁵.

⁶⁴ Carlina Rinaldi, "The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia" [«La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva dell'ascolto da Reggio Emilia»], in Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, a cura di, *The Hundred Languages of Children [I cento linguaggi dei bambini]*, cit., pp. 233-246, in particolare pp. 233-236.

⁶⁵ Osservazione personale svolta durante un'*Aula do Pensamento* dedicata alle emozioni, Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 18 settembre 2025.

Non si trattava di una definizione scientifica dell'emozione, ma del tentativo di dare forma a un'esperienza difficile da esprimere attraverso il solo linguaggio astratto. La parola, il corpo e l'immagine del movimento partecipavano insieme alla costruzione del significato. In questo caso, ascoltare non significava correggere l'immagine proposta dai bambini, ma soffermarsi sulla teoria dell'esperienza corporea che stava emergendo.

L'ascolto non deve tuttavia trasformarsi in un' accettazione indiscriminata, l'adulto deve partecipare alla costruzione del significato, offrire strumenti, introdurre parole e rendere accessibili convenzioni che il bambino non possiede ancora. La questione non è scegliere tra libertà assoluta e norma, ma comprendere come la norma venga introdotta. La parola adulta può funzionare come ampliamento oppure come cattura: amplia quando offre al bambino un ulteriore strumento senza cancellare la forma da cui è partito. Cattura quando sostituisce immediatamente il processo infantile e riconosce come significativo soltanto ciò che coincide con il risultato previsto.

L'esperienza di Reggio Emilia offre un esempio importante anche nel campo della scrittura: nei progetti relativi ai messaggi, i bambini non vengono semplicemente addestrati a riprodurre le lettere. Vengono collocati in situazioni nelle quali scrivere serve a comunicare con qualcuno, in questo contesto, esplorano il codice, producono teorie originali e ricostruiscono progressivamente le sue regole.⁶⁶ Un esempio è costituito dalle *messaggerie*, attività nelle quali i bambini utilizzano cassette personali per scambiarsi messaggi: la scrittura nasce così dal desiderio di comunicare qualcosa a un destinatario reale, ovvero salutare un compagno, rivolgergli una domanda, lasciargli un disegno o trasmettergli un'informazione. Il bambino si confronta con il problema di rendere il proprio messaggio comprensibile prima ancora di padroneggiare completamente le convenzioni alfabetiche e la scrittura viene così sottratta, almeno parzialmente, alla sola logica della prestazione. Non è innanzitutto una tecnica da eseguire correttamente, ma una pratica attraverso cui qualcosa può essere rivolto a un altro, la necessità di farsi comprendere conduce progressivamente verso la convenzione, ma non cancella il percorso di invenzione e sperimentazione.

⁶⁶ Laura Rubizzi e Simona Bonilauri, "From Messages to Writing: Experiences in Literacy" ["Dai messaggi alla scrittura: esperienze di alfabetizzazione"], in Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, a cura di, *The Hundred Languages of Children [I cento linguaggi dei bambini]*, cit., pp. 213-224, in particolare pp. 213-216.

4.5 A linguagem como zampillo da infância *(Il linguaggio come zampillo dell'infanzia)*

Le riflessioni sviluppate permettono di considerare il linguaggio infantile come una delle manifestazioni più evidenti dell'infanzia intesa come zampillo. Attraverso il linguaggio, infatti, diventa percepibile l'esistenza di una realtà infantile che non coincide interamente con le forme attraverso cui la macrostruttura adulta organizza il significato. L'infanzia non è esterna alla società. Il bambino nasce all'interno di istituzioni, relazioni, grammatiche e aspettative che lo precedono. Riceve una lingua già formata, incontra regole e viene progressivamente orientato verso modalità di comportamento riconosciute come corrette. Tuttavia, nel modo in cui attraversa questi elementi, produce scarti, associazioni e forme impreviste.

Il linguaggio infantile mostra concretamente il rapporto tra flusso e struttura. Il flusso è costituito dall'insieme ancora mobile di percezioni, desideri, immagini, pensieri e possibilità che cercano una forma. Lo zampillo è il momento in cui una parte di questo movimento emerge attraverso una parola, un gesto, un errore, un disegno o una domanda. La cristallizzazione è il processo attraverso cui tale forma diventa riconoscibile, condivisibile e relativamente stabile. Essa non è necessariamente negativa: senza una qualche forma, il flusso rimarrebbe impercettibile. Quando il bambino pronuncia una parola inventata, il movimento del pensiero diventa ascoltabile, quando un adulto la riprende, la annota o la trasforma in una storia, quella parola lascia una traccia e può produrre effetti oltre l'istante in cui è stata pronunciata. La cristallizzazione diventa però cattura quando la struttura riconosce la parola soltanto per sostituirla: la correzione può allora interrompere il processo: la forma adulta prende il posto dell'ipotesi infantile e cancella il percorso che l'aveva generata. Il bambino impara progressivamente che parlare significa evitare l'errore, rispettare l'ordine previsto e ridurre l'ambiguità.

Questo processo contribuisce alla produzione del soggetto performativo descritto nel secondo capitolo. Il bambino non apprende soltanto la grammatica. Impara a controllare la propria parola, anticipare il giudizio, fornire la risposta richiesta e nascondere i percorsi che potrebbero apparire incoerenti. La normalizzazione del linguaggio partecipa quindi alla normalizzazione della soggettività. Non è la grammatica in sé a costituire il problema: una lingua condivisa richiede convenzioni e tali convenzioni rendono possibile la comunicazione, la questione riguarda il modo in

cui il bambino viene condotto verso di esse. Se la convenzione viene presentata come unica forma legittima del pensiero, tutto ciò che la precede o la eccede diventa errore da eliminare. Se viene presentata come uno strumento tra altri, può ampliare la capacità del bambino senza cancellarne la ricerca.

Il linguaggio infantile è uno zampillo proprio perché emerge dall'interno della lingua comune: non inventa i propri materiali dal nulla: utilizza suoni, parole e regole ricevute. Tuttavia, li combina secondo relazioni che non sono ancora completamente cristallizzate, la stessa forma che segnala l'appartenenza alla struttura diventa il mezzo attraverso cui qualcosa può eccederla. A differenza di una rottura totale, lo zampillo è localizzato, temporaneo e vulnerabile: una parola inventata può essere immediatamente dimenticata o corretta. Non trasforma automaticamente l'istituzione scolastica e non libera definitivamente il bambino dalle norme adulte. Rende però visibile che la struttura non controlla interamente il movimento che la attraversa. In questo senso, lo zampillo si colloca sul piano molecolare discusso nei capitoli precedenti, non costituisce necessariamente un progetto politico consapevole. Il bambino che dice "ho aperto" non sta opponendosi intenzionalmente alla grammatica né formulando una critica alla società performativa. Tuttavia, la sua parola mostra che l'acquisizione linguistica non è semplice riproduzione: il soggetto analizza, generalizza e produce.

La forza politica del linguaggio infantile non risiede dunque nell'intenzione rivoluzionaria del bambino, ma nella possibilità che la sua espressione interrompa il modo abituale di vedere. L'errore rende percepibile il lavoro del pensiero, l'invenzione mostra che una parola può essere utilizzata diversamente, la domanda costringe l'adulto a sostare davanti a ciò che considerava evidente. Lo zampillo non è soltanto ciò che il bambino produce: dipende anche dalle condizioni che consentono alla produzione di emergere. Senza ascolto, la deviazione resta rumore, senza una relazione disponibile a rallentare, l'errore viene assorbito dalla correzione. Senza documentazione, molte forme scompaiono senza lasciare traccia.

Per questa ragione, ascoltare l'infanzia non significa semplicemente concederle uno spazio all'interno della struttura esistente. Significa accettare la possibilità che la sua parola modifichi la struttura stessa della relazione educativa: l'adulto non ascolta per tradurre immediatamente il bambino nella propria lingua, ma per esporsi alla possibilità che il proprio modo di comprendere venga spostato. La differenza è fondamentale: nell'inclusione normalizzante, il bambino viene accolto a condizione di

diventare comprensibile secondo i codici adulti. Nell'ascolto trasformativo, anche i codici dell'adulto possono essere messi in discussione dall'incontro, lo zampillo non chiede soltanto di essere inserito nella macrostruttura: rende visibile che la macrostruttura potrebbe essere organizzata diversamente.

Il linguaggio infantile mostra allora che l'infanzia non è priva di parola, ma portatrice di una parola che eccede temporaneamente le forme nelle quali dovrebbe essere contenuta, essa erra, perché si discosta dalla norma e perché esplora il linguaggio senza conoscere in anticipo la destinazione. Proprio in questa erranza, la lingua torna a essere un campo aperto alla possibilità. L'educazione si trova quindi davanti a una scelta. Può accelerare il processo di normalizzazione, riconoscendo valore soltanto alle forme corrette e performative, oppure può accompagnare il bambino verso la lingua condivisa senza cancellare le deviazioni attraverso cui egli la sta costruendo.

Nel primo caso, il linguaggio infantile viene considerato una fase da superare, nel secondo, diventa un luogo di conoscenza: rende visibile come un essere umano entri nella lingua, produca significati e trasformi i materiali che riceve. L'infanzia appare così non come silenzio, ma come emersione, non come assenza di struttura, ma come struttura in movimento, non come errore da eliminare, ma come possibilità che chiede di essere ascoltata prima di essere ricondotta alla norma. Il linguaggio costituisce, in conclusione, una delle dimostrazioni più concrete dello zampillo dell'infanzia. Attraverso parole, gesti, errori e invenzioni, qualcosa che la macrostruttura non aveva previsto prende forma e diventa percepibile. La sua esistenza può essere breve e la sua forza può essere ricatturata, ma la sua comparsa dimostra che nessun sistema riesce a determinare interamente i significati, i desideri e le forme di vita che lo attraversano.

4.6 Da emergência à escuta: as condições do zampillo ***(Dall'emersione all'ascolto: le condizioni dello zampillo)***

Se il linguaggio costituisce una delle forme attraverso cui lo zampillo dell'infanzia raggiunge la superficie, la sua emersione non garantisce tuttavia che esso venga realmente percepito. Una parola può essere pronunciata senza essere ascoltata, un gesto può essere visto senza essere riconosciuto come portatore di significato, una domanda può entrare nello spazio educativo ed essere immediatamente ricondotta a una risposta già prevista. La questione non riguarda quindi soltanto la capacità dell'infanzia di esprimersi, ma le condizioni che permettono a tale espressione di

incontrare qualcuno disposto a lasciarsene attraversare. Come emerso nei paragrafi precedenti, l'infanzia non deve essere considerata priva di voce. La sua invisibilità viene prodotta anche dai criteri attraverso cui la società adulta distingue ciò che è parola da ciò che è rumore, ciò che è pensiero da ciò che è errore e ciò che è comunicazione da ciò che appare soltanto come comportamento disordinato. Per questo motivo, parlare di ascolto non significa concedere una voce a chi non la possiede, ma interrogare le relazioni che rendono alcune voci ascoltabili e altre trascurabili.

Nel manoscritto *Escutar pelo labirinto (Ascoltare attraverso il labirinto)*, l'insegnante e ricercatrice brasiliana Renata Karla Magalhães Silva formula una domanda significativa: «*Si può dire che vi sia ascolto quando nulla cambia?*»⁶⁷. La domanda sposta l'ascolto dal piano della semplice ricezione a quello della trasformazione. Non basta che il suono raggiunga l'orecchio né che l'adulto lasci terminare il discorso del bambino: ascoltare implica che ciò che viene espresso possa produrre uno spostamento, per quanto minimo, nel modo in cui l'altro comprende la situazione, organizza la relazione o immagina ciò che può accadere. La distinzione tra udire e ascoltare può essere pensata, nello stesso testo, attraverso l'immagine del respiro. Respirare è generalmente un gesto automatico, fermarsi a respirare significa invece rivolgere attenzione a ciò che abitualmente avviene senza essere percepito. Allo stesso modo, le parole infantili possono attraversare quotidianamente gli ambienti educativi senza interromperne realmente il funzionamento. Vengono udite, ma passano da un orecchio all'altro senza lasciare una traccia: ascoltare richiede invece una pausa, una modificazione del ritmo e una diversa disponibilità verso ciò che potrebbe accadere.

Questa pausa entra in tensione con la logica performativa analizzata nei capitoli precedenti. La macrostruttura tende a privilegiare comunicazioni rapide, chiare, pertinenti e orientate a un risultato. L'ascolto dell'infanzia richiede spesso l'opposto: tempo, ripetizione, esitazione, interpretazione e capacità di sostare nell'incertezza. La parola infantile non sempre si presenta in una forma già ordinata, può emergere attraverso un gesto, un silenzio, una domanda indiretta, una ripetizione o una deviazione rispetto al tema stabilito. Ascoltarla significa non considerare automaticamente queste forme come difetti della comunicazione. La prospettiva del *childism*, discussa da Tanu Biswas e Toby Rollo, permette di attribuire a questa

⁶⁷ Renata Karla Magalhães Silva, *Escutar pelo labirinto [Ascoltare attraverso il labirinto]*, manoscritto inedito, s.d., p. 3,

questione una dimensione esplicitamente politica. L'adultocentrismo non consiste soltanto nel fatto che gli adulti esercitino responsabilità educative, ma nell'assunzione che il loro modo di conoscere, parlare e organizzare il mondo costituisca la misura universale rispetto alla quale valutare l'infanzia. Riconoscere i bambini come agenti epistemici significa ammettere che essi non sono soltanto destinatari di un sapere già formato, ma soggetti capaci di produrre interpretazioni, domande e conoscenze che possono intervenire nel mondo comune.⁶⁸ L'ascolto non può quindi ridursi all'inclusione simbolica della voce infantile dentro una struttura che resta immutata: un bambino può essere invitato a parlare e, nello stesso tempo, essere ascoltato soltanto nella misura in cui ciò che dice conferma le categorie dell'adulto. In tal caso, la partecipazione è apparente: la voce viene ammessa, ma non le viene riconosciuta la capacità di modificare l'ordine della conversazione.

L'educatore e ricercatore peruviano José María Taramona-Trigoso, studioso della filosofia con bambini e del ruolo dell'insegnante nelle comunità di ricerca filosofica, individua nel comune, nell'uguaglianza, nell'ascolto e nell'imprevedibilità alcune possibili condizioni per favorire e sostenere un incontro educativo⁶⁹. Questi elementi non costituiscono una tecnica da applicare meccanicamente, ma possono aiutare a precisare che cosa significhi creare le condizioni affinché uno zampillo venga percepito. Il comune indica innanzitutto la presenza di qualcosa intorno a cui bambini e adulti possano riunirsi: può trattarsi di una parola, un problema, un oggetto, un racconto o una domanda posta al centro della relazione. Mettere qualcosa in comune non significa stabilire in anticipo il significato che dovrà assumere, ma renderlo disponibile affinché ciascuno possa osservarlo, interrogarlo e trasformarlo. L'oggetto non appartiene più esclusivamente all'insegnante che lo introduce né al bambino che per primo lo nomina: circola tra le persone e diventa materia condivisa del pensiero.

La seconda condizione è l'uguaglianza: essa non nega le differenze di età, esperienza o responsabilità, ma rifiuta di trasformarle in una gerarchia delle intelligenze. L'adulto può possedere conoscenze che il bambino non possiede, ma ciò non significa che il suo pensiero abbia un valore ontologicamente superiore, come ricorda Taramona-Trigoso, quando qualcuno si colloca al di sopra dell'altro «*non si pensa insieme, non si dialoga, non si ascolta*».⁷⁰ L'uguaglianza rappresenta quindi una condizione

⁶⁸ Tanu Biswas e Toby Rollo, "Confrontando o adultocentrismo: intervenções criancistas e decoloniais em filosofias e instituições educativas" [«Confrontare l'adultocentrismo: interventi childisti e decoloniali nelle filosofie e nelle istituzioni educative»], *childhood & philosophy*, vol. 20, 2024, pp. 1-11

⁶⁹ José María Taramona-Trigoso, "Sobre el encuentro de las maestras con/en un ejercicio infantil de la filosofía" [«Sull'incontro delle insegnanti con/in un esercizio infantile della filosofia»], *childhood & philosophy*, vol. 19, 2023, pp. 1-18

⁷⁰ Ivi, p. 15. Traduzione dallo spagnolo dell'autore della tesi.

dell'ascolto perché permette di incontrare la parola infantile senza considerarla fin dall'inizio una forma inferiore da correggere, se l'adulto presume già di conoscere il significato di ciò che il bambino sta tentando di dire, l'ascolto viene sostituito dall'interpretazione anticipata. La parola del bambino non riesce a emergere nella propria differenza, perché viene immediatamente tradotta nel linguaggio di chi detiene l'autorità.

La terza condizione riguarda l'ascolto propriamente detto. Esso richiede una sensibilità capace di accogliere non soltanto le parole, ma i corpi, le pause, i toni e gli affetti attraverso cui una presenza si manifesta. Il modo in cui una voce viene ricevuta influisce sulle voci che potranno emergere successivamente. Un ambiente che accoglie soltanto risposte precise e ordinate favorirà parole conformi, esitanti o progressivamente silenziose, un ambiente che lascia spazio alla provocazione, alla differenza e alla domanda può invece rendere possibile l'apparizione di forme meno prevedibili. La quarta condizione è l'imprevedibilità. Non esiste incontro se ogni suo esito è già stabilito. È possibile preparare uno spazio, scegliere materiali e proporre domande, ma non determinare in anticipo ciò che verrà pensato. Secondo Taramona-Trigoso, è necessaria «una struttura che permetta la destrutturazione» quando irrompe qualcosa capace di modificare il corso dell'esperienza.⁷¹ Questa formulazione è particolarmente vicina al concetto di zampillo: la struttura non viene abolita, ma deve restare sufficientemente permeabile da poter essere trasformata da ciò che emerge al suo interno. L'imprevedibilità non coincide con l'assenza di preparazione: l'insegnante non rinuncia alla responsabilità di predisporre l'ambiente educativo, rinuncia però alla pretesa di controllare tutti gli effetti di ciò che ha predisposto. La differenza è quella tra progettare un percorso affinché conduca necessariamente a un risultato e preparare un ambiente nel quale possano comparire direzioni non immaginate.

Il filosofo dell'educazione belga Jan Masschelein, professore emerito presso la KU Leuven, permette di comprendere questa disposizione attraverso il concetto di attenzione. Educare lo sguardo non significa fornire una prospettiva corretta attraverso cui interpretare il mondo, ma liberare la visione affinché qualcosa possa presentarsi. L'attenzione non è lo stato di un soggetto che domina un oggetto, ma una condizione nella quale entrambi vengono messi in gioco e nella quale chi osserva può essere trasformato da ciò che incontra.⁷² L'ascolto dello zampillo richiede

⁷¹ Ivi, p. 16.

⁷² Jan Masschelein, "E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre" ["E-ducare lo sguardo: la necessità di una pedagogia povera"], *Educação & Realidade*, vol. 33, n. 1, 2008, pp. 35-48

precisamente questo passaggio dall'intenzione all'attenzione: l'intenzione tende a dirigere lo sguardo verso ciò che è stato deciso in anticipo, l'attenzione resta disponibile a ciò che appare durante il percorso. L'intenzione domanda se il bambino stia raggiungendo l'obiettivo previsto. L'attenzione domanda che cosa stia accadendo e quale possibilità si stia manifestando, anche quando non coincide con il piano iniziale.

Questa distinzione viene sviluppata anche nel volume *De-signing Educational Environments: Navigating Dis-courses (De-sign di ambienti educativi: navigando discorsi)*, curato da Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi. Il libro nasce da un'esperienza collettiva con le studentesse e gli studenti dell'Università di Padova e interpreta il design educativo non come progettazione rigida di spazi, tempi e risultati, ma come lavoro dentro un campo di forze⁷³. Progettare un ambiente educativo significa osservare le relazioni, i materiali, le abitudini e i discorsi che già lo attraversano, domandandosi quali forze rendano possibile l'incontro e quali, invece, lo impediscano. Nella presentazione del volume, il design viene esplicitamente avvicinato all'ascolto e alla disponibilità verso il non convenzionale. Le attività formative sono state spostate fuori dagli spazi tradizionali della lezione frontale e aperte alle forze del tessuto urbano e sociale. Il valore attribuito alla *discomfort zone* mostra come un ambiente educativo possa essere progettato non per eliminare l'incertezza, ma per permettere a studenti e docenti di incontrare ciò che non controllano ancora.

Il contributo di Masschelein contenuto nel volume utilizza l'immagine del «lavoro al buio». Lo studio viene descritto come una pratica nella quale non si conosce ancora ciò che verrà trovato. Appunti, schizzi, mappe e oggetti non servono semplicemente a rappresentare un contenuto, ma diventano artifici capaci di interrompere le intenzioni, invitare domande divergenti e creare l'attenzione necessaria per ascoltare ciò che il mondo ha da dire.⁷⁴ In questa prospettiva, la direzione del percorso non viene prodotta da una visione anticipata del risultato: si forma «non per intenzione, ma per attenzione»⁷⁵. Questa affermazione può essere applicata anche al rapporto con l'infanzia. Ascoltare il bambino non significa attendere che confermi ciò che l'adulto aveva immaginato, ma seguire il percorso che prende forma attraverso l'incontro. La

⁷³ Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi, a cura di, *De-signing Educational Environments: Navigating Dis-courses. De-sign di ambienti educativi: navigando dis-corsi*, Padova, Padova University Press, 2026, Presentazione, pp. i-ix.

⁷⁴ Jan Masschelein, "Lavori di allestimento al buio: lo studio del design pubblico come universitas studii", in Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi, a cura di, *De-signing Educational Environments [De-sign di ambienti educativi]*, cit., pp. 148-159.

⁷⁵ Ivi, p. 158.

sezione *Scrivere le forze* propone inoltre un principio particolarmente interessante: un testo non dovrebbe soltanto descrivere una forza educativa, ma esercitarla concretamente sul lettore. Se parla di attenzione, dovrebbe essere scritto in modo da produrre attenzione, se parla di bellezza, dovrebbe tentare di rendere più bella l'esperienza della lettura⁷⁶. Lo stesso può essere detto dell'ascolto. Una pratica educativa non ascolta perché dichiara di valorizzare la voce infantile, ma perché la propria forma rende realmente possibile l'emersione di parole, gesti e significati imprevisi.

L'ascolto deve quindi essere riconoscibile negli effetti che produce sull'organizzazione dell'ambiente. Può manifestarsi nel tempo concesso a una risposta, nella disposizione circolare dei corpi, nella possibilità di modificare un'attività, nella scelta di annotare una domanda o nella decisione di seguire una deviazione anziché ricondurla immediatamente al programma. La forza educativa non risiede soltanto nelle intenzioni dichiarate, ma nel modo in cui lo spazio e le relazioni agiscono sulle persone che li abitano. La cartografia infantile proposta dai ricercatori Tiago Almeida e Luciano Bedin da Costa, studiosi dell'infanzia e delle metodologie cartografiche in ambito educativo, amplia ulteriormente questa prospettiva. Cartografare con l'infanzia non significa raccogliere soltanto ciò che i bambini dicono, ma accompagnare le forze presenti nei loro discorsi, nei loro movimenti e negli incontri con gli elementi umani e non umani dell'ambiente⁷⁷. La domanda non riguarda unicamente il contenuto rappresentato, ma ciò che quel gesto, quella immagine o quella parola fanno accadere. Questa impostazione permette di evitare che l'ascolto si riduca alla ricerca di un messaggio nascosto da decifrare: non ogni comportamento infantile contiene una frase adulta che attende di essere tradotta. Alcune forme espressive operano attraverso il corpo, il ritmo, lo spazio e la relazione, cartografarle significa seguirne i movimenti senza immobilizzarle in una spiegazione definitiva.

Il saggio dei ricercatori brasiliani Vanessa Vanin Chaves e Vinicius Bertoncini Vicenzi, dedicato al rapporto tra bebè, adultocentrismo e filosofia della differenza, rende evidente questa necessità. Poiché i neonati non possiedono ancora il linguaggio verbale convenzionale, il rischio di interpretarli a partire dall'assenza è particolarmente forte. La cartografia invita invece a seguire gesti, sorrisi, smorfie, intensità e

⁷⁶ Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi, "Scrivere le forze", in Id., a cura di, *De-signing Educational Environments [De-sign di ambienti educativi]*, cit., pp. 160-162.

⁷⁷ Tiago Almeida e Luciano Bedin da Costa, "Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil" [«Cartografia infantile: approcci metodològics seguits da experiències con bambini e giovani del Portogallo e del Brasile»], *childhood & philosophy*, vol. 17, 2021, pp. 1-24

movimenti, sostituendo il desiderio di interpretare tutto con la disponibilità a tracciare ciò che accade.⁷⁸ Lo zampillo può quindi essere ascoltato anche quando non assume la forma della parola: un cambiamento nella postura, uno sguardo insistente, il rifiuto di un oggetto o la ripetizione di un gesto possono modificare il campo educativo, a condizione che l'adulto non li consideri soltanto comportamenti da gestire. Ciò non significa attribuire arbitrariamente significati al bambino, ma riconoscere che l'espressione precede e supera il linguaggio verbale.

Una scena vissuta durante il periodo trascorso in Brasile mi ha permesso di percepire concretamente questa dimensione, non parlando ancora bene il portoghese, incontravo spesso difficoltà nel comprendere ciò che i bambini cercavano di comunicarmi. Nella mia esperienza, gli adulti tendevano a vivere più facilmente la mancanza di un codice comune come un ostacolo che rallentava o rendeva faticosa la comunicazione. I bambini, invece, sembravano accettare con maggiore naturalezza l'incomprensione iniziale. Quando una parola non veniva compresa, la ripetevano, ne modificavano il tono, indicavano un oggetto, utilizzavano gesti o ascoltavano con curiosità la corrispondente parola italiana. La differenza linguistica non veniva trattata come qualcosa da eliminare prima di poter entrare in relazione, ma come il punto dal quale inventare una relazione. Non pretendevano semplicemente che fossi io ad adattarmi interamente al loro codice: cercavano insieme a me un luogo intermedio nel quale potessimo comprenderci. Si tratta naturalmente di un'esperienza situata, che non permette di generalizzare un comportamento a tutti i bambini o di contrapporli in modo assoluto agli adulti. Essa mostra però una possibilità concreta: la comunicazione può continuare anche quando il codice non è perfettamente condiviso, se entrambe le parti sono disposte a modificare il proprio modo di esprimersi. In questo senso, l'empatia non consiste soltanto nell'immaginare ciò che l'altro prova, diventa una disponibilità pratica a cambiare ritmo, linguaggio e posizione affinché l'incontro possa continuare. I bambini non eliminavano la differenza, la attraversavano. L'incomprensione non rappresentava la fine della comunicazione, ma un invito a inventare altri segni.

Il contributo di Beatriz Fabiana Olarieta sui piccoli gesti che sostengono la scuola permette di comprendere come tali aperture non debbano necessariamente assumere la forma di grandi riforme⁷⁹. In una delle scene riportate, un bambino afferma che «lo

⁷⁸ Vanessa Vanin Chaves e Vinicius Bertoncini Vicenzi, "O lugar dos bebês no confronto com o adultocentrismo: possibilidades a partir da cartografia e da filosofia da diferença" ["Il posto dei bebè nel confronto con l'adultocentrismo: possibilità a partire dalla cartografia e dalla filosofia della differenza"], *childhood & philosophy*, vol. 20, 2024, pp. 1-14

⁷⁹ Beatriz Fabiana Olarieta, «Uma traça na borda de um lápis ou sobre os pequenos gestos que nos sustentam na escola» ["Una tarma sul bordo di una matita, ovvero sui piccoli gesti che ci sostengono a scuola"], in Adelaide Rezende

specchio è un'anima senza cuore». La frase interrompe le categorie disponibili alla docente, che non riesce a ricondurla immediatamente a una spiegazione. Ciò che sostiene la relazione educativa non è, in quel momento, la sicurezza del sapere adulto, ma la possibilità di restare davanti a parole che mostrano l'insufficienza del proprio dizionario. Lo zampillo viene ascoltato quando l'adulto non chiude immediatamente questa insufficienza: la frase del bambino non viene trasformata subito in un esercizio, in una definizione corretta o in un errore da eliminare. Rimane abbastanza a lungo nello spazio condiviso da modificare il pensiero di chi l'ha ricevuta.

Ascoltare non significa quindi rinunciare a ogni orientamento né lasciare che qualsiasi evento determini da solo il percorso educativo. Significa costruire ambienti capaci di mantenere aperta una tensione tra struttura e imprevisto: occorre predisporre tempi, spazi e oggetti comuni, affermare l'uguaglianza delle capacità, esercitare l'attenzione e accettare che qualcosa possa deviare il cammino. Le condizioni dello zampillo possono essere riassunte in questa disponibilità. Esso necessita di un tempo che non venga immediatamente compresso dalla prestazione, di una relazione in cui la differenza non coincida con l'inferiorità, di uno spazio nel quale parole, corpi e materiali possano entrare in connessione, di un'attenzione che preceda il giudizio, e di una struttura capace di essere modificata da ciò che non aveva previsto.

L'ascolto non garantisce che lo zampillo venga preservato, anche una pratica che si dichiara aperta può trasformare l'ascolto in un protocollo, classificare le espressioni infantili o utilizzare la partecipazione per confermare decisioni già prese. Per questo motivo, esso deve restare un esercizio, non una competenza acquisita una volta per tutte. La sua forza risiede nella possibilità di esporsi continuamente al rischio di essere trasformati: ascoltare l'infanzia significa accettare che la parola, il gesto o il silenzio che emergono possano incrinare le categorie con cui l'adulto aveva organizzato la situazione. Lo zampillo diventa così non soltanto qualcosa che deve essere accolto, ma una forza capace di modificare chi lo ascolta e l'ambiente nel quale appare.

4.7 Quando a infância transforma o ambiente educativo (Quando l'infanzia trasforma l'ambiente educativo)

Ascoltare lo zampillo dell'infanzia non significa soltanto concedere ai bambini la possibilità di esprimersi. La parola, il gesto o la domanda possono essere accolti senza che la struttura educativa cambi realmente. L'ascolto diventa significativo quando ciò che emerge produce almeno un piccolo spostamento nei tempi, negli spazi, nelle relazioni o nel modo in cui l'adulto comprende la propria funzione. L'ambiente educativo non coincide infatti soltanto con l'edificio o con la disposizione materiale dell'aula. È costituito anche dal tempo concesso a una risposta, dal valore attribuito all'errore, dalla posizione occupata dall'insegnante e dalla possibilità che un evento imprevisto modifichi quanto era stato programmato. Ascoltare lo zampillo significa rendere questo ambiente sufficientemente poroso affinché la presenza dell'infanzia non venga semplicemente collocata dentro una forma già stabilita.

Ciò permette di evitare una contrapposizione troppo rigida tra l'infanzia, pensata come spazio della libertà, e la scuola, descritta esclusivamente come luogo di disciplina. Jan Masschelein e Maarten Simons mostrano che la scuola può anche sospendere temporaneamente le destinazioni sociali già assegnate agli individui, rendendo il sapere disponibile come bene comune e aprendo un tempo dedicato allo studio, all'esercizio e alla possibilità di ricominciare⁸⁰. Lo zampillo può quindi sorgere all'interno della scuola, nelle fessure in cui il futuro non viene determinato interamente dai risultati precedenti, dalle classificazioni o dalle aspettative degli adulti. Daniel Gaivota riconosce una di queste aperture nella parola portoghese *tente*⁸¹: prova, invitare qualcuno a tentare significa ammettere di non conoscere anticipatamente ciò di cui sarà capace. L'azione non viene valutata soltanto attraverso il risultato finale, ma conserva valore come esercizio, ricerca e possibilità di cominciare nuovamente. Una simile trasformazione può nascere da gesti minimi: attendere prima di correggere, non completare immediatamente la frase di un bambino, seguire una domanda inattesa o lasciare aperto un problema che non possiede ancora una risposta.

La fragilità di questi gesti non ne diminuisce la forza. Beatriz Fabiana Olarieta racconta, per esempio, una conversazione in cui alcuni bambini discutono sulla natura

⁸⁰ Jan Masschelein, Maarten Simons, *In Defence of the School: A Public Issue* [In difesa della scuola: una questione pubblica], trad. di Jack McMartin, Leuven, E-ducation, Culture & Society Publishers, 2013, pp. 31-48, 59-80 e 131-137

⁸¹ Daniel Gaivota Contage, *Escolas invisíveis: boas para uma críptica da visão pura* [Scuole invisibili: pieghe per una criptica della visione pura], Rio de Janeiro, NEFI, 2024, pp. 22-23.

dell'immagine riflessa nello specchio. Gabriel interviene affermando che «lo specchio è un'anima senza cuore». ⁸²La frase non offre una definizione scientifica e non risolve la discussione, ma interrompe l'alternativa tra vivo e morto attraverso cui l'adulta presente stava interpretando il problema. La sua importanza non risiede soltanto nell'originalità linguistica, ma nell'effetto prodotto su chi ascolta. L'insegnante non corregge immediatamente Gabriel né traduce la sua espressione in una formulazione più convenzionale. Rimane invece esposta a parole che mostrano l'insufficienza delle proprie categorie, in questo caso, lo zampillo modifica l'ambiente perché introduce un intervallo nel sapere: l'adulto non può continuare a parlare esattamente nello stesso modo. Ascoltare non significa riconoscere che il bambino possieda una verità superiore, ma accettare che la sua parola possa mettere in movimento anche il pensiero di chi insegna.

Una dinamica analoga appare nelle esperienze di filosofia con bambini studiate da Maria Reilta Dantas Cirino: la pianificazione non viene abbandonata, ma resta disponibile alla riformulazione, perché l'esperienza porta con sé elementi imprevedibili. Una delle insegnanti coinvolte nella ricerca osserva che, anche quando si arriva a scuola con attività già stabilite, l'incontro con i bambini costringe a modificare il percorso⁸³. Ho potuto osservare una dinamica simile durante un'*Aula do Pensamento* presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, a Duque de Caxias, l'insegnante aveva predisposto un tema iniziale, pensato come punto di partenza della conversazione e non come percorso da seguire rigidamente. La nostra presenza, in quanto due persone italiane estranee alla quotidianità della classe, modificò però la situazione. I bambini cominciarono a rivolgerci domande sulla nostra provenienza, sulla lingua che parlavamo, sul cibo e sulle differenze tra l'Italia e il Brasile. La conversazione si allontanò progressivamente dal tema iniziale e si concentrò sulle curiosità suscitate dal nostro ingresso nell'aula. Questo spostamento non dipese soltanto dall'iniziativa dei bambini, ma anche dalla disponibilità dell'insegnante a non ricondurre immediatamente il discorso al programma. La struttura della lezione non scomparve, ma rimasero uno spazio comune, alcune regole di ascolto e la responsabilità adulta di accompagnare l'incontro. Il percorso, però, venne modificato da ciò che era emerso, in questo caso, lo zampillo non coincise con

⁸² Beatriz Fabiana Olarieta, «Uma traça na borda de um lápis ou sobre os pequenos gestos que nos sustentam na escola» [«Una targa sul bordo di una matita, ovvero sui piccoli gesti che ci sostengono a scuola»], in Adelaide Rezende de Souza, Caroline Trapp de Queiroz, Fabiana Fernandes Ribeiro Martins e Liana Garcia Castro (a cura di), *Estudos da infância: saberes, políticas e poéticas* [Studi sull'infanzia: saperi, politiche e poetiche], Rio de Janeiro, NEFI Edições, 2025, pp. 169-182.

⁸³ Maria Reilta Dantas Cirino, *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)* [Filosofia con bambini: scene di esperienza a Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)], tesi di dottorato in Educazione, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015, p. 275

una singola frase, ma con il movimento collettivo attraverso cui una presenza imprevista trasformò la direzione dell'esperienza educativa⁸⁴.



Figura 9 – Aula do Pensamento la cui organizzazione e il cui tema furono modificati dalla presenza di due partecipanti italiani, Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, 2025. Fotografia dell'autore.

L'ascolto trasforma quindi il rapporto tra la mappa e il cammino: l'insegnante può preparare materiali, problemi e domande, ma deve anche riconoscere quando la fedeltà al programma rischia di impedire l'esperienza. Ciò non comporta una rinuncia alla responsabilità pedagogica, richiede, al contrario, la capacità di comprendere quando una deviazione non costituisce un ostacolo, ma la direzione attraverso cui il pensiero sta realmente prendendo forma. Edna Olímpia da Cunha descrive questo processo ricordando che i propri programmi venivano modificati «dall'intensità con cui quei bambini abitavano l'aula, convertendo i contenuti, la materia, in esperienza di domanda»⁸⁵. I contenuti non scompaiono, ma vengono trasformati dal modo in cui i bambini entrano in relazione con essi. La materia non è più soltanto qualcosa da trasmettere: diventa un elemento comune intorno a cui sostare, interrogarsi e costruire nuove connessioni.

La presenza infantile può modificare anche la materialità dell'ambiente. Nel volume *De-signing Educational Environments (De-sign di ambienti educativi)*, curato da Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi, Eleonora Zorzi presenta una cartina realizzata da studenti e studentesse di una scuola superiore per ripensare la disposizione dei posti in aula⁸⁶. L'interesse dell'esperienza non risiede semplicemente

⁸⁴ Osservazione personale svolta durante un'Aula do Pensamento presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro

⁸⁵ Edna Olímpia da Cunha, *Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia [Per un divenire quilombo nella scuola pubblica: resistere con le infanzie nella filosofia]*, tesi di dottorato in Educazione, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023, pp. 76-77.

⁸⁶ Eleonora Zorzi, «Piano relazionale della comunità educativa improvvisativa: rizoma?», in Daniel Gaivota, Anna Britanova,

nell'eliminazione dei posti assegnati, poiché la libertà di sedersi dove si desidera non garantisce automaticamente relazioni democratiche. Il passaggio importante consiste nel rendere l'organizzazione dello spazio oggetto di riflessione e partecipazione. Gli studenti non appaiono più soltanto come corpi da distribuire secondo un ordine deciso altrove, ma come interpreti e possibili coautori dell'ambiente che abitano. Lo spazio smette così di apparire naturale e immodificabile, diventa una costruzione che può essere osservata, discussa e ridisegnata. La parola degli studenti lascia una traccia materiale, pur senza trasformarsi necessariamente in una soluzione definitiva o universalmente applicabile.

Anche l'esperienza dell'Ateliê Casa Tempo, già esaminata nel capitolo precedente, può essere brevemente riletta da questa prospettiva. Qui non interessa ripresentare l'Ateliê come modello alternativo alla scuola, ma osservare come il modo infantile di abitare lo spazio possa modificare anche gli adulti presenti. Paula Demarco descrive Casa Tempo attraverso le immagini della "casa" e dell'"invito", raccontando che alcuni genitori, inizialmente arrivati soltanto per accompagnare i figli, finirono per lasciarsi coinvolgere dall'ambiente e per reimparare a giocare.⁸⁷ Maria Júlia Abranches Jacinto osserva inoltre che il tempo vissuto nell'Ateliê non è semplicemente quello cronologico, ma un «tempo infantile», legato al gioco, alla creazione e all'intensità dell'esperienza⁸⁸. L'infanzia non viene quindi soltanto ospitata in uno spazio costruito dagli adulti: il suo modo di muoversi, sostare ed esplorare modifica il ritmo e le possibilità dello spazio stesso.

In questa direzione può essere letto anche l'episodio dell'arrampicata sull'albero, di fronte a un bambino che tenta di salire, la risposta adulta abituale anticipa spesso il fallimento: "Scendi, potresti cadere". L'educatrice di Casa Tempo suggeriva invece di affermare: "Io credo in te, puoi farcela". Non si tratta di ignorare il pericolo o di rinunciare alla cura, ma di non trasformare immediatamente la possibilità del rischio in una proibizione dell'esperienza. L'adulto rimane presente, osserva e interviene quando necessario, senza sostituire anticipatamente la propria paura al tentativo del bambino. L'ascolto modifica così anche il rapporto con l'errore: quando il possibile fallimento non viene assunto come ragione sufficiente per impedire l'azione,

va e Marina Santi (a cura di), *De-signing Educational Environments: Navigating Dis-courses. De-sign di ambienti educativi: navigando dis-corsi*, Padova, Padova University Press, 2026, pp. 15-18.

⁸⁷ Paula Demarco, «Ateliê Casa Tempo (vivo)» [«Atelier Casa Tempo (vivo)»], resoconto di esperienza relativo alla visita del 5 ottobre 2025, p. 1.

⁸⁸ Maria Júlia Abranches Jacinto, «Relato de experiência em Petrópolis, no Ateliê Casa Tempo» [«Resoconto di un'esperienza a Petrópolis, presso l'Atelier Casa Tempo»], 3 ottobre 2025, p.

l'ambiente diventa uno spazio nel quale è possibile tentare senza che l'insuccesso determini un giudizio definitivo sulla persona.

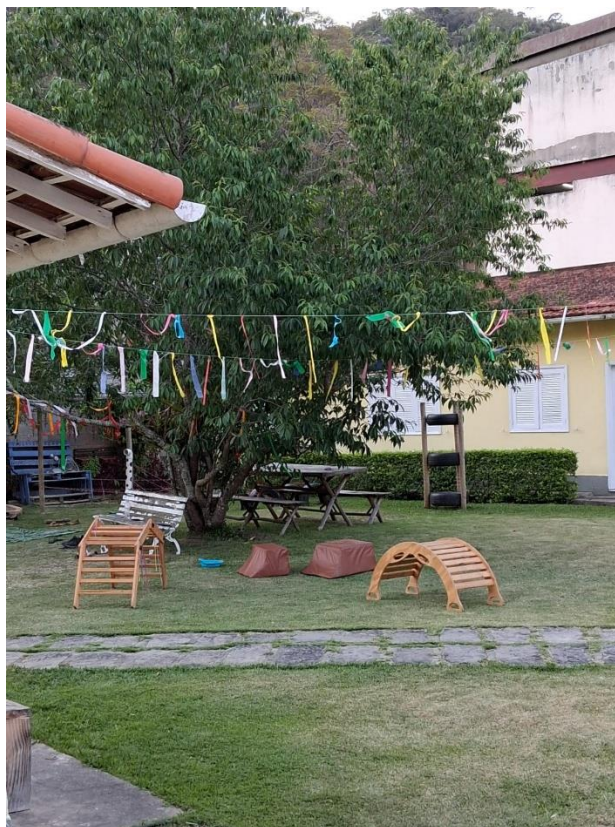


Figura 10 – Grande albero presente nel giardino dell'Ateliê Casa Tempo, utilizzato dai bambini come spazio di esplorazione, gioco e sperimentazione corporea, Corrêas, Petrópolis, ottobre 2025. Fotografia dell'autore.

Durante il periodo trascorso in Brasile, questa riflessione mi è tornata alla mente in occasione della visita all'università di un gruppo di ragazzi e ragazze tra i quattordici e i sedici anni. Mi colpì la loro disponibilità a intervenire, porre domande e proporre interpretazioni senza che l'incertezza sembrasse essere vissuta immediatamente come fonte di imbarazzo. È tuttavia necessario precisare che si trattava di un gruppo selezionato e non di classi scelte casualmente, la loro sicurezza poteva dipendere dalle caratteristiche personali, dai criteri attraverso cui erano stati scelti o dalla particolarità della situazione. L'episodio non può quindi essere utilizzato per affermare che tutti i ragazzi brasiliani siano educati secondo una pedagogia fondata sul diritto di

sbagliare. Mantiene però valore come scena situata: mostra che è possibile abitare uno spazio educativo prendendo parola anche prima di possedere una risposta completamente definita. La domanda che ne deriva riguarda le condizioni che permettono di esporsi al rischio della parola senza interpretare immediatamente ogni esitazione come impreparazione.

Le esperienze considerate mostrano che l'infanzia può modificare l'ambiente educativo almeno in tre direzioni. Può trasformarne il tempo, introducendo soste e deviazioni, può modificarne lo spazio, rendendo discutibili la disposizione dei corpi e le gerarchie incorporate nell'organizzazione materiale, può infine trasformarne le relazioni, mettendo in movimento la separazione rigida tra chi insegna e chi apprende. Queste modificazioni non devono essere definitive per essere reali: uno zampillo può cambiare per pochi minuti il ritmo di una lezione, lasciare una frase nella memoria di un'insegnante o produrre una diversa disposizione dell'aula. La sua forza risiede nella capacità di mostrare che ciò che appariva naturale e inevitabile è in realtà una costruzione e potrebbe, almeno temporaneamente, essere altrimenti.

Capitolo 5

O zampillo entre emergência, cristalização e captura *(Capítulo 5: Lo zampillo tra emersione, cristallizzazione e cattura)*

5.1 Quando o zampillo deixa um rastro *(Quando lo zampillo lascia una traccia)*

Nel quarto capitolo, lo zampillo è stato studiato nell'esatto momento in cui la forza infantile prende forma attraverso una parola, un errore o un gesto. Questa emersione, però, non coincide con la conclusione del movimento dello zampillo stesso. Infatti, nel momento in cui esso diventa visibile a tutti, e quindi anche alla struttura che lo contiene, è proprio lì che lo zampillo può durare nel tempo, dato che può essere ricordato, raccontato e preso come esempio da altri. Lo zampillo lascia un'orma. Un'orma, una traccia necessaria. Senza di essa, infatti, esso verrebbe dimenticato e le espressioni infantili scomparirebbero nello stesso momento in cui vengono pronunciate: una parola inattesa verrebbe dimenticata pochi istanti dopo, una domanda inaspettata smetterebbe di produrre un effetto oltre il momento in cui viene posta, un modo anomalo di vivere lo spazio circostante resterebbe un episodio isolato.

La traccia lasciata dallo zampillo, invece, permette a questa esperienza di continuare a circolare e ad agire, ed è proprio qui che entra in gioco il concetto di cristallizzazione. Non si tratta necessariamente di un concetto negativo, come prima cosa, questo termine indica il momento nel quale lo zampillo assume una dimensione riconoscibile e qualcosa che esisteva soltanto come possibilità prende forma attraverso una parola scritta, un gesto o una pratica ripetuta. Suely Rolnik descrive la cartografia come un processo che si costruisce insieme ai territori e agli affetti che attraversa. Le forme prodotte non sono definitive, funzionano finché riescono ad accompagnare le forze presenti, ma possono richiedere nuove cartografie quando quelle forze cambiano⁸⁹. Questa provvisorietà aiuta a pensare una cristallizzazione capace di durare senza fingere di essere conclusiva.

Una forma può conservare il movimento da cui è nata oppure separarsene progressivamente. Questa ambivalenza appare con particolare chiarezza nel campo della documentazione pedagogica. La documentazione pedagogica offre un esempio concreto di questa ambivalenza. Gunilla Dahlberg la descrive come una pratica che

⁸⁹ Suely Rolnik, *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo* [Cartografia sentimentale: trasformazioni contemporanee del desiderio], Porto Alegre, Sulina/Editora da UFRGS, 2011, pp. 25-27.

rende visibile il lavoro educativo e lo espone al dialogo, all'interpretazione, alla contestazione e alla trasformazione⁹⁰. Documentare non dovrebbe significare fissare il bambino dentro un'immagine definitiva, ma rendere una situazione nuovamente osservabile, così che bambini, insegnanti e famiglie possano ritornarvi e costruire significati differenti.

Riprendendo quanto anticipato nel paragrafo 4.5, propongo ora di distinguere due possibili esiti della cristallizzazione: una cristallizzazione generativa e una cristallizzazione normalizzante. La prima conserva la traccia dell'esperienza senza chiuderne definitivamente il significato, permettendo che essa venga ripresa, discussa e modificata negli incontri successivi. La seconda separa invece la forma dal processo che l'ha prodotta e la trasforma in una regola, in una classificazione o in un modello da applicare indipendentemente dal contesto. La documentazione può funzionare come una cristallizzazione generativa quando conserva la traccia senza chiuderla: una fotografia, la trascrizione di una conversazione o il racconto di un'esperienza, per esempio, rendono pubblica una parte del processo e permettono ad altre persone di discuterne, senza dover stabilire definitivamente chi fosse il soggetto parlante o che cosa volesse dire.

La stessa pratica può però cambiare funzione. Dahlberg avverte che gli strumenti di osservazione e documentazione possono essere impiegati per prevedere e controllare più efficacemente i bambini. Quando vengono usati per classificare, diagnosticare o confrontare le condotte con categorie già stabilite, ciò che era nato per rendere visibile la singolarità diventa un dispositivo di normalizzazione⁹¹. La traccia non conserva più il movimento. Lo immobilizza. Ciò che distingue i due esiti non è la presenza o l'assenza di stabilità. Una certa durata è necessaria affinché l'esperienza possa diventare memoria comune e modificare le pratiche educative. Il problema nasce quando la stabilità si trasforma in chiusura. La forma viene separata dal processo che l'ha generata e si presenta come una soluzione definitiva, non più disponibile a essere interrogata o modificata.

Questo rischio esiste anche nelle pratiche educative più innovative. Un'attività nata dall'ascolto di una domanda infantile, se ripetuta senza la domanda che l'ha fatta nascere, può trasformarsi in una semplice tecnica. Allo stesso modo, una diversa

⁹⁰ Gunilla Dahlberg, «Pedagogical Documentation: A Practice for Negotiation and Democracy» [«Documentazione pedagogica: una pratica per la negoziazione e la democrazia»], in Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (a cura di), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* [I cento linguaggi dei bambini: l'esperienza di Reggio Emilia in trasformazione], 3^a ed., Santa Barbara-Denver-Oxford, Praeger, 2012, pp. 225-231.

⁹¹ Ivi, pp. 229-230.

disposizione dell'aula può modificare una relazione, ma, se viene trasformata in una formula universale, rischia soltanto di produrre un nuovo arredamento della stessa gerarchia. La questione finale, quindi, non consiste semplicemente nello scegliere se lasciare scomparire l'esperienza oppure fissarla definitivamente. Occorre comprendere che la cristallizzazione dovrebbe permettere allo zampillo di continuare a produrre domande, senza limitarsi a conservarne l'immagine. Dobbiamo quindi essere capaci di custodire una traccia senza separarla dal processo che l'ha fatta nascere.

5.2 Visibilidade, hemostasia e captura *(Visibilità, emostasi e cattura)*

Durante le lezioni di Mediazione Didattica per l'Inclusione tenute dal professor Daniel Gaivota Contage presso l'Università di Padova, avevo provato a descrivere il rapporto tra invisibilità e cattura attraverso l'immagine di un'emorragia. Vorrei precisare che il confronto riguarda semplicemente il momento in cui un flusso diventa visibile e suscita un intervento. Non intendo attribuire allo zampillo un carattere scientifico, medico o patologico. La metafora era la seguente. Un'emorragia interna può svilupparsi senza essere riconosciuta immediatamente, proprio perché non raggiunge la superficie, risulta più difficile da localizzare e da fermare. Quando, invece, il sangue fuoriesce da una ferita visibile e superficiale, questa viene identificata rapidamente e si attivano interventi volti ad arrestarla. Il flusso esterno non è necessariamente più debole, ma la sua visibilità lo rende più facilmente individuabile e catturabile.

Lo zampillo possiede una dinamica simile. Finché una forza rimane nascosta tra i gesti, i desideri e le connessioni non ancora riconosciute, può continuare a muoversi all'interno dell'ambiente educativo senza essere immediatamente classificata e catturata. Ciò non significa che essa non produca effetti. Al contrario, può modificare le relazioni, cambiare il tono di una conversazione o spostare l'attenzione verso qualcos'altro. È proprio in questo regime di penombra che la struttura fatica a localizzarla e a catturarla. L'eventuale emersione, però, modifica questa situazione. Quando una domanda viene pronunciata, compare un errore in un esercizio di scrittura oppure un comportamento interrompe un gioco, la forza diventa visibile. È proprio in quel momento che può essere ascoltata e lasciare una traccia, ma anche

essere più facilmente ricondotta e reindirizzata verso ciò che la struttura considera ordine ed equilibrio.

Seguendo questa metafora, la risposta normalizzante funziona come una forma di emostasi educativa, cerca di individuare e arrestare ciò che fuoriesce, così da mantenere l'omeostasi della superficie. Ogni esperienza può essere neutralizzata se viene trasformata troppo presto in un metodo stabile: per esempio, correggendo una parola, riportando una domanda al programma oppure categorizzando un gesto e interpretandolo secondo una classificazione già disponibile. Occorre però sottolineare che la cattura non si presenta sempre come una repressione. All'interno di una scuola, per esempio, la creatività dei bambini può essere celebrata e, al tempo stesso, possono essere selezionate soltanto le produzioni considerate presentabili. In questi casi, lo zampillo viene sì reso visibile, ma la sua capacità di modificare la struttura viene ridotta. Lo stesso accade quando gli studenti vengono invitati a partecipare dopo che sono già stati stabiliti i limiti entro i quali le loro proposte possono essere considerate accettabili. Suely Rolnik aiuta a comprendere questo passaggio quando descrive i processi attraverso cui le forze creative e il desiderio possono essere catturati e messi al servizio di territori già esistenti. La cattura non elimina necessariamente la forza, ma può appropriarsene, orientarla e trasformarla in energia utile al funzionamento del sistema⁹². In campo educativo, ciò avviene quando una deviazione viene accolta soltanto nella misura in cui può essere tradotta in risultato, competenza o immagine positiva dell'istituzione.

La visibilità risulta quindi ambivalente. È indispensabile affinché una parola o un gesto possano essere riconosciuti, perché, senza di essa, il bambino rischia di rimanere escluso dalla dimensione della memoria. Tuttavia, questa stessa visibilità rende l'espressione osservabile, nominabile e gestibile. Questo, naturalmente, non implica che lo zampillo debba rimanere nascosto, dato che un'invisibilità assoluta non renderebbe possibile la condivisione e lascerebbe immutate le condizioni che escludono la voce infantile. La difficoltà consiste nel rendere percepibile una forza senza pretendere di conoscerla per intero.

L'ascolto può rallentare questo riflesso emostatico, concedendo il tempo necessario per domandarsi che cosa stia emergendo, quali relazioni renda visibili e se abbia davvero senso ricondurre quella situazione a una forma già conosciuta. È proprio

⁹² Suely Rolnik, *Cartografia sentimental* [Cartografia sentimentale], cit.; Id., *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetizada* [Sfere dell'insurrezione: note per una vita non prostituita], São Paulo, n-1 edições, 2018.

nell'intervallo tra l'emersione e la risposta che si decide il destino dello zampillo. La struttura, infatti, può individuarlo e catturarlo, per poi fermarlo, deviarlo o assorbirlo, può però anche accettare di essere modificata. Non esiste uno strumento che permetta di stabilire in anticipo quanto sarà lunga la vita di uno zampillo. Questo processo, tuttavia, ci consente di interrogarci sulla rapidità del nostro intervento. La domanda che sorge è quindi la seguente. Quanto tempo lasciamo a ciò che emerge prima di attribuirgli un nome e una funzione?

5.3 Da linha de fuga ao zampillo **(Dalla linea di fuga allo zampillo)**

Il concetto di zampillo è nato nel confronto con la micropolitica, con il rapporto tra molare e molecolare e con la nozione deleuziano-guattariana di linea di fuga. Per questo è necessario precisare che i due concetti non coincidono. In *A Thousand Plateaus (Mille piani)*, Deleuze e Guattari descrivono gli assemblaggi come complessi attraversati da linee differenti: vi sono linee rigide o molari, legate alla segmentazione, alle classificazioni e ai territori relativamente stabili, accanto a esse operano linee più flessibili e molecolari, che attraversano i segmenti, li piegano e producono variazioni, le linee di fuga introducono movimenti di deterritorializzazione, facendo fuoriuscire un assemblaggio dalle connessioni che sembravano definirlo⁹³. La fuga, in questo caso, non va intesa come un semplice abbandono del mondo. Deleuze e Guattari la descrivono attraverso l'immagine della perdita di un tubo dove la linea di fuga produce una fuoriuscita nel sistema stesso, non è una ritirata individuale, ma un movimento reale capace di modificare le relazioni presenti⁹⁴.

Questa immagine appare simile al nostro concetto di zampillo, ma non lo spiega in maniera esaustiva. La linea di fuga indica soprattutto una traiettoria che attraverso questo movimento, si deterritorializza e costruisce connessioni differenti. Essa può estendersi, ramificarsi, rimanere sotterranea oppure attraversare più territori. Lo zampillo, invece, indica il momento in cui una parte di quel movimento raggiunge la superficie e diventa visibile e percepibile dalla struttura dalla quale fuoriesce. In quest'ottica, il flusso designa il movimento più ampio delle forze, degli affetti, dei significati e dei desideri. La linea di fuga è il percorso attraverso cui una parte di quel

⁹³ Gilles Deleuze e Félix Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia [Mille piani. Capitalismo e schizofrenia]*, trad. ingl. di Brian Massumi, Minneapolis-London, University of Minnesota Press, 1987, pp. 3-15 e 204-205

⁹⁴ Ivi, pp. 204-205.

movimento devia dalle connessioni stabilite. Lo zampillo, invece, è l'evento attraverso il quale la deviazione emerge e prende forma in una parola, un gesto o un errore.

Il bambino che dice «ho aperto», per esempio, mostra come le regole e le forme riconosciute della lingua appartengano a una dimensione molare. Il processo attraverso cui il bambino individua una regola e la utilizza oltre i casi previsti mostra, invece, un movimento che opera sul piano molecolare. La deviazione rispetto a ciò che viene considerato convenzionale può essere vista come una piccola linea di fuga all'interno del sistema linguistico, quando, però, questa parola viene pronunciata e ascoltata, la linea emerge e «ho aperto» diventa un vero e proprio zampillo. Attraverso il proprio errore, la parola del bambino rende visibile un movimento che, altrimenti, sarebbe rimasto all'interno del processo di acquisizione linguistica, destinato a condurlo progressivamente verso il modo di parlare che gli adulti considerano corretto. Dal momento in cui viene pronunciata, quella parola può essere corretta senza attenzione, ma può anche aprire una conversazione sulla regola oppure diventare il punto di partenza per una storia. La deviazione acquista così una forma e si trova davanti alla possibilità dell'ascolto e della cattura.

Occorre inoltre ricordare che la linea di fuga non è necessariamente positiva. Deleuze e Guattari mettono in guardia dalla sua idealizzazione. La linea può essere ricondotta all'interno di un nuovo territorio, appropriata da un'altra struttura oppure trasformarsi in una linea di distruzione e abolizione. Il semplice fatto di deviare dalla norma non garantisce, quindi, una trasformazione generativa. Lo stesso vale per lo zampillo. Non ogni errore o comportamento inatteso possiede una forza educativa. Una deviazione può chiudere una relazione oppure essere interamente assorbita da un processo di normalizzazione. Il concetto non serve a celebrare automaticamente tutto ciò che appare irregolare, ma ad aiutarci a riconoscere quando una forma rende percepibile una possibilità non prevista e come l'ambiente reagisca alla sua comparsa e alla sua visibilizzazione. La distinzione tra i due concetti riguarda anche la scala temporale. Una linea di fuga può svilupparsi a lungo e produrre trasformazioni che diventano riconoscibili soltanto dopo molto tempo. Lo zampillo, invece, è molto più localizzato, non necessariamente dura, ma sicuramente appare e possiede un luogo e un momento, anche quando i processi che lo hanno reso possibile sono cominciati molto prima.

Lo zampillo è quindi caratterizzato dall'immagine della superficie e dell'apparizione. Qualcosa attraversa la struttura e, a un certo punto, fuoriesce. La linea di fuga ci aiuta

a comprendere la traiettoria di questo movimento e la direzione che sta prendendo. Lo zampillo, invece, ci permette di interrogarci su ciò che accade quando questa linea, questo movimento, diventa visibile. Che cosa succede quando qualcuno lo vede e lo ascolta? In che modo interviene? Ci tengo a precisare che il concetto di zampillo non intende sostituire quello di linea di fuga, né proporsi come una sua correzione, nasce, piuttosto, dall'esigenza di nominare un momento specifico che, nel campo educativo, assume un'importanza particolare, quello in cui una forza diventa visibile, al punto da poter modificare la relazione con un soggetto presente all'interno della struttura e, nello stesso tempo, da risultare abbastanza esposta da poter essere localizzata e catturata.

5.4 Preservar a abertura (Preservare l'apertura)

Ma se lo zampillo deve assumere una forma per essere condiviso e, allo stesso tempo, ogni forma può irrigidirsi, in che modo il sistema educativo può giovare della sua presenza? La risposta sta nell'apertura, cioè nella capacità di conservare aperta la possibilità della sua esistenza. Non esiste una soluzione specifica a questo problema. Sarebbe inoltre sbagliato trasformare questa ricerca nella formulazione di un metodo universale finalizzato a produrre zampilli, anche perché, come abbiamo già detto, lo zampillo indica proprio ciò che non può essere programmato. È però possibile predisporre alcune condizioni. Una pratica educativa può mantenersi disponibile alla revisione e riconoscere che ciò che ha funzionato in un contesto potrebbe non funzionare nello stesso modo in un altro. Può inoltre conservare la memoria delle domande che hanno generato una scelta, evitando che la risposta venga separata dal proprio processo e ripetuta meccanicamente in futuro.

La cartografia offre ancora una volta un'immagine utile. Rolnik scrive che una cartografia vale finché riesce ad accompagnare gli affetti e i territori che la compongono. Quando cambiano le forze, diventa necessario inventare nuove mappe⁹⁵. La fedeltà non riguarda la forma già costruita, ma il processo che l'ha resa necessaria. Nel campo dell'educazione, questo significa che una pratica non deve necessariamente essere conservata soltanto perché, nel momento in cui è stata sperimentata, ha prodotto un buon risultato. Occorre invece chiedersi se continui a

⁹⁵ Suely Rolnik, *Cartografia sentimental [Cartografia sentimentale]*, cit., pp. 25-27.

rispondere alle relazioni presenti. La disposizione dei posti in un'aula, le modalità di conversazione o le regole che valgono all'interno di un sistema possono risultare trasformative in un determinato momento, ma la loro ripetizione non garantisce che continuino a esserlo. Conservare le domande, le esitazioni e le differenze tra le interpretazioni impedisce al processo e al prodotto della documentazione di presentarsi come una verità conclusa.

È essenziale anche l'attenzione da parte dell'adulto, perché ascoltare non significa rinunciare alla responsabilità di intervenire, significa riconoscere che ogni scelta è situata e può essere continuamente rimessa in discussione. L'autorità educativa dell'adulto, quindi, non scompare, ma smette di presentarsi come estranea alla relazione che contribuisce a costruire. Il lavoro di Daniel Gaivota sulla scuola-viaggio offre una figura coerente con questa esigenza. Il viaggio non coincide con il semplice spostamento fisico, implica l'esperienza di un tempo e di uno spazio che non rimangono identici a se stessi. Una scuola capace di viaggiare è una scuola che si espone allo spostamento e non attraversa ogni luogo restando protetta dentro le proprie forme abituali.⁹⁶

Mantenere aperta la possibilità dello zampillo significa accettare che la struttura non debba necessariamente tornare esattamente al punto di partenza e che non ogni fuoriuscita debba produrre una rivoluzione. A volte le trasformazioni sono minime: una domanda può rimanere aperta oppure uno spazio può essere utilizzato in modo differente. Ciò che conta è che la risposta non cancelli interamente le possibilità che sono apparse.

5.5 Considerações finais **(Considerazioni finali)**

Il percorso di questa tesi è cominciato interrogando l'invisibilità dell'infanzia. Tale invisibilità non è stata intesa come un'assenza dallo spazio sociale, ma come l'effetto delle regole attraverso cui alcune presenze vengono riconosciute, mentre altre rimangono ai margini. I bambini sono visibili come destinatari di cure, educazione e protezione, ma lo sono meno, o non lo sono affatto, come soggetti capaci di produrre significati e di modificare il mondo che li circonda. L'analisi della macrostruttura ha

⁹⁶ Daniel Gaivota Contage, *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem [Poetica dello spostamento: nomadismo, differenza e narrazione nella Scuola-Viaggio]*, Rio de Janeiro, NEFI, 2022, in particolare pp. 19-20.

mostrato come le società moderne organizzino tempi, corpi, parole e aspettative attraverso criteri di normalità fondati sulla prestazione del soggetto. La scuola non è estranea a questi processi, al contrario, spesso definisce in anticipo quale comportamento debba essere considerato adeguato, quale sia la risposta corretta da dare a una domanda e quale percorso lo studente debba seguire per apprendere nel modo ritenuto appropriato. Occorre però ricordare che la scuola non deve essere vista come un luogo esclusivamente negativo e oppressivo. Al suo interno esistono crepe, gesti e relazioni capaci di deviare o modificare destinazioni che sembravano stabilite fin dall'inizio.

Il tema dell'erranza ci ha permesso di osservare proprio queste crepe e queste fessure. Abbiamo visto che errare significa sbagliare rispetto a una norma prestabilita, ma anche muoversi senza possedere fin dall'inizio una destinazione certa. Nel caso dell'infanzia, l'errore può rendere visibile una regola che il bambino ha riconosciuto, un pensiero che sta lavorando oppure un'associazione che non ha ancora trovato posto all'interno del linguaggio comune della struttura. Nel quarto capitolo, il linguaggio ha offerto il terreno concreto per approfondire questa dinamica. La parola infantile non è stata considerata una lingua pura, esterna a quella adulta. I bambini, infatti, utilizzano regole e significati che ricevono dalla comunità che li circonda. La differenza sta proprio nel modo in cui attraversano questa comunità, producendo deviazioni, inventando e ponendo domande. L'ambivalenza e la pluralità dei linguaggi ci hanno mostrato che l'espressione non può essere limitata alla sola parola verbale. Anche il corpo, il gioco, il disegno, i silenzi e il rapporto con i soggetti e gli oggetti che ci circondano partecipano alla costruzione di ciò che, per ciascuno di noi, assume un significato.

Il concetto di zampillo nasce dal tentativo di dare un nome al momento in cui queste forze emergono dalla struttura. Esso ci permette di osservare l'apparizione localizzata di qualcosa che la struttura non aveva previsto. Lo zampillo funziona riorganizzando i materiali attraverso cui la struttura stessa lo alimenta. Per questo motivo, non è completamente esterno a essa. Una parola inventata, per esempio, nasce all'interno di una lingua, allo stesso modo, una pratica scolastica considerata differente nasce all'interno della stessa istituzione. Anche una domanda ritenuta fuori luogo compare all'interno di una relazione che non l'aveva prevista. Ciò che emerge in superficie non distrugge necessariamente il contesto nel quale è inserito, ma ne mostra i limiti e rende visibili altre possibilità.

L'ascolto assume un'importanza particolare all'interno di questi capitoli. Abbiamo visto, infatti, che una forza può apparire ed essere immediatamente catturata e corretta, oppure ignorata o riclassificata. Quando, però, incontra un ascolto capace di lasciarsi modificare, può trasformare il tempo, lo spazio e le relazioni. Ascoltare significa quindi riconoscere che la parola dell'altro può produrre conseguenze anche su chi occupa la posizione adulta. Lo zampillo ha bisogno di una forma per lasciare una traccia, ma la forma lo espone alla cattura. La cristallizzazione può conservare la memoria dell'esperienza oppure trasformarla in una nuova norma. La visibilità può rendere possibile il riconoscimento dello zampillo, ma, allo stesso tempo, può facilitare l'intervento normalizzante della struttura. È proprio per questo che la metafora dell'emorragia ci aiuta a percepire tale paradosso. Finché un flusso rimane interno, infatti, è difficile da localizzare, quando, invece, raggiunge la superficie, diventa visibile e suscita immediatamente una risposta orientata a indirizzarlo o ad arrestarlo. Nel campo dell'educazione, il compito non consiste nel lasciare ogni flusso libero da qualsiasi limite, né nell'applicare immediatamente un cerotto su ogni deviazione, consiste nel creare il tempo necessario per comprendere che cosa stia emergendo dalla struttura.

Infine, la distinzione rispetto alle linee di fuga permette di definire con maggiore precisione teorica il concetto di zampillo. La linea di fuga indica il movimento attraverso cui una forza devia dalle connessioni esistenti. Lo zampillo, invece, nomina il momento in cui questo movimento assume una forma percepibile e incontra una risposta, ossia il momento in cui la linea raggiunge la superficie della struttura. Una pedagogia dello zampillo non può quindi essere ridotta a un insieme di tecniche. Propone, piuttosto, una disposizione: prestare attenzione a ciò che compare ai margini delle forme previste, riconoscere il lavoro presente nell'errore e interrogare la velocità con cui la struttura interviene per limitare o bloccare ciò che è fuoriuscito. Tutto questo senza eliminare le norme, i conflitti o la responsabilità adulta.

Rendere visibili e ascoltare gli zampilli significa accettare che l'educazione non proceda sempre nella direzione prestabilita e che, in alcuni casi, siano proprio le deviazioni a mostrare ciò che merita di essere seguito. La sfida non consiste nel conservare ogni emergenza esattamente così com'è, ma nell'evitare che venga cancellata alla sua prima apparizione, prima ancora di avere potuto modificare qualcosa. La struttura educativa rimane comunque necessaria, perché deve offrire parole, strumenti, cure e limiti, può però costruirsi come una forma capace di essere

attraversata e, in alcuni casi, trasformata. È grazie alla possibilità di non tornare sempre identica a se stessa che la scuola può continuare a essere intesa come un luogo di esperienza. Lo zampillo non offre una risposta conclusiva. Lascia, piuttosto, una domanda rivolta alle pratiche educative. Che cosa facciamo quando qualcosa, all'interno delle strutture che abitiamo, comincia a fuoriuscire?

Conclusione

Conclusão: tornar visível é tornar vulnerável

(Conclusione: rendere visibile significa rendere vulnerabile)

Il percorso di questa tesi è cominciato da una condizione di confusione e, arrivato alla propria conclusione, non può affermare di averla eliminata completamente. Le domande che hanno accompagnato la ricerca hanno assunto una forma più precisa, alcuni concetti sono stati distinti e il significato dello zampillo è stato progressivamente delimitato attraverso il confronto con esperienze, autori e pratiche educative. Eppure, proprio ora che il lavoro sembra aver raggiunto una forma conclusa, emerge un dubbio che riguarda i risultati della ricerca e il gesto stesso attraverso cui essa è stata costruita. Forse la confusione iniziale non era semplicemente una mancanza di chiarezza da superare, rappresentava già una modalità di esistenza dello zampillo, una condizione nella quale il concetto poteva muoversi senza essere ancora completamente riconosciuto, nominato e organizzato.

Proprio al termine di questa tesi, mi accorgo che tale ambivalenza riguarda anche la ricerca stessa. Dare un nome allo zampillo, definirne i confini, distinguerlo da altri concetti e organizzarlo all'interno di una tesi significa averlo reso visibile. Prima di questo lavoro, l'immagine poteva continuare a esistere nella mia esperienza senza possedere una definizione precisa, influenzando il mio modo di osservare la scuola, di pensare una lezione e di entrare in relazione con i bambini, pur rimanendo in una zona difficile da spiegare. Non aveva necessariamente bisogno di un nome per funzionare, era presente senza essere ancora completamente esposta. La scrittura ha modificato questa condizione, perché, per entrare nello spazio accademico, lo zampillo ha dovuto assumere una forma riconoscibile, seguire un ordine, essere diviso in capitoli e paragrafi, collegarsi a riferimenti bibliografici e confrontarsi con concetti già legittimati. Ho cercato di spiegare da dove provenisse, quali fenomeni potesse descrivere, quali differenze esistessero rispetto alla linea di fuga e in quali condizioni potesse essere ascoltato o catturato. Il processo lo ha reso comunicabile e discutibile, riconducendolo però dentro la struttura che la tesi stessa aveva cercato di interrogare.

La struttura accademica che ha formato il mio modo di studiare e di scrivere richiede infatti che un'intuizione venga ordinata, giustificata e messa in relazione con un sapere già riconosciuto. Un'idea diventa legittima quando può essere collocata accanto a idee esistenti, quando possiede riferimenti e il suo significato può essere

ricostruito attraverso un percorso lineare. Da questo punto di vista, il confronto tra lo zampillo e la linea di fuga è stato teoricamente utile, perché ha permesso di precisare che i due concetti non coincidono. Rimane tuttavia possibile domandarsi se questa necessità di confronto non costituisca anche una forma di cattura: per poter essere accettata, un'immagine nata all'interno di una lezione e di un'esperienza collettiva ha dovuto dimostrare la propria vicinanza o la propria distanza rispetto a un concetto già esistente e accreditato. Forse la struttura ha cercato così di ricondurre ciò che non possedeva ancora regole a una lingua che fosse in grado di riconoscere. Il confronto con Deleuze e Guattari, Foucault, Rolnik e altri autori ha ampliato le possibilità della ricerca, modificando nello stesso tempo l'immagine iniziale. Lo zampillo che emerge alla fine della tesi non è più esattamente quello nato durante le lezioni: è stato tradotto, separato in dimensioni teoriche, sottoposto a distinzioni e inserito in una sequenza argomentativa. Non per questo è necessariamente morto o ha perso ogni forza, eppure è diventato più vulnerabile, poiché ora può essere valutato, corretto, classificato, accettato o rifiutato, ridotto a una definizione, confuso con altri concetti oppure trasformato in una formula che non conserva più la confusione da cui era nato.

L'immagine dell'emorragia utilizzata nel quinto capitolo assume così un significato che riguarda la tesi nel suo complesso. Finché un flusso rimane interno, risulta difficile individuarlo e arrestarlo, mentre, quando raggiunge la superficie, diventa visibile e permette alla struttura di localizzarlo e intervenire. Scrivere una tesi sullo zampillo equivale, in una certa misura, a farlo raggiungere alla superficie: il concetto lascia una traccia e può essere condiviso, ma viene anche esposto. La sua vulnerabilità non implica che verrà necessariamente eliminato, indica che, da questo momento, potrà essere più facilmente modificato, assorbito o chiuso dentro una definizione, anche dal mio stesso modo di pensarlo.

Questa consapevolezza mi porta a guardare in modo differente il Manifesto dello Zampillo costruito durante il corso di Mediazione didattica per l'inclusione. Quel documento era confuso, incompleto e privo di un percorso lineare, non possedeva una struttura ad albero capace di condurre il lettore da una premessa a una conclusione, ma si sviluppava in maniera rizomatica attraverso frammenti, collegamenti e voci differenti. Non esisteva un unico punto dal quale cominciare né una direzione obbligatoria da seguire. Una parte poteva essere spostata o eliminata senza distruggere completamente il significato delle altre, perché il testo non dipendeva da una gerarchia stabile tra i suoi elementi. Proprio questa struttura

rendeva il manifesto difficile da comprendere per chi cercava una definizione precisa dello zampillo: il documento non rispondeva pienamente alle forme di leggibilità e performatività che la scuola e l'università ci hanno insegnato a considerare corrette, non spiegava tutto, non ordinava i concetti in maniera definitiva e non permetteva di stabilire con certezza dove terminasse un'idea e ne cominciasse un'altra. Durante il corso, questa incompiutezza poteva apparire come un limite, mentre al termine della tesi mi sembra possibile riconoscervi la forma più coerente con ciò che lo zampillo cercava di esprimere.

Forse il vero Manifesto dello Zampillo non è allora questa tesi, ma quel documento fumoso e collettivo che non riusciva a chiudersi. La sua difficoltà non dipendeva necessariamente da una mancanza di lavoro o di precisione, poteva derivare dal fatto che ciò che stavamo cercando di descrivere resisteva a una forma definitiva. Il manifesto non spiegava lo zampillo dall'esterno, funzionava esso stesso come uno zampillo: nasceva dentro l'istituzione universitaria e utilizzava la scrittura, le parole e il lavoro richiesti dal corso, senza assumere completamente la forma del prodotto accademico atteso. Rimaneva aperto, attraversabile e privo di una conclusione unica. La tesi, al contrario, ha dovuto trasformare quella struttura rizomatica in un percorso più leggibile, distinguendo l'esperienza personale dal quadro teorico, l'invisibilità dal linguaggio, l'emersione dalla cristallizzazione. Questa organizzazione ha permesso di comprendere relazioni che nel manifesto rimanevano soltanto suggerite, riducendo però parte della sua indeterminatezza. Il lavoro svolto si trova quindi nella stessa tensione che ha cercato di analizzare, perché conserva una traccia e, nel conservarla, rischia di immobilizzarla.

Sarebbe tuttavia insufficiente contrapporre il manifesto, considerato autentico e libero, alla tesi, interpretata come una forma esclusivamente normalizzante. Anche il manifesto nasceva dentro una struttura, rispondeva alla richiesta di un corso e utilizzava una lingua condivisa, mentre la tesi non costituisce soltanto una cattura. Senza questo lavoro, molte domande sarebbero rimaste indistinte e alcune esperienze non avrebbero trovato la possibilità di essere raccontate, mentre la scrittura ha reso visibili anche i limiti del mio stesso sguardo. La questione non consiste nello stabilire quale delle due forme sia pura, quanto nel riconoscere che ogni forma conserva e trasforma ciò che accoglie. La conclusione non può allora offrire una definizione definitiva dello zampillo e, se il concetto rimane in parte fumoso, ciò non costituisce soltanto un difetto da correggere. La sua indeterminatezza ricorda che

nessuna parola può esaurire completamente il movimento che cerca di nominare. Lo zampillo può funzionare come uno strumento di attenzione capace di orientare lo sguardo verso ciò che emerge ai margini delle forme previste, purché non venga trasformato in una categoria attraverso cui classificare anticipatamente ogni errore, gesto o domanda infantile.

Concludere questa ricerca significa quindi riconoscere di aver reso lo zampillo visibile e, proprio per questo, vulnerabile, accettando che la tesi possa essere una cristallizzazione senza poter stabilire definitivamente se rimarrà generativa o diventerà normalizzante. Il suo destino dipenderà dal modo in cui verrà letta, discussa, modificata o dimenticata, ma anche dalla mia capacità di non utilizzare il concetto come una risposta già pronta davanti alle esperienze future. Il percorso torna così alla confusione dalla quale era partito, pur senza ritornare nello stesso punto. All'inizio essa appariva come qualcosa da superare per poter finalmente comprendere e scrivere, ora può essere riconosciuta come la traccia di ciò che non si lascia organizzare completamente. Forse proteggere lo zampillo non significa mantenerlo necessariamente invisibile né rinunciare a nominarlo, significa evitare di credere che il nome assegnato coincida interamente con il fenomeno. Questa tesi ha cercato di rendere visibile qualcosa che poteva continuare a esistere anche senza di essa. Al termine del percorso, rimane quindi una domanda rivolta alle pratiche educative e al lavoro appena compiuto: nel tentativo di comprendere lo zampillo, sono riuscito a conservarne una traccia oppure ho cominciato, senza accorgermene, a chiudere il foro dal quale continuava a fuoriuscire?



Figura 11 – Momento conclusivo condiviso con le ricercatrici e i ricercatori del NEFI durante gli ultimi giorni del soggiorno a Rio de Janeiro, 2025. Fotografia dell'autore.



Figura 12 – Momento conviviale di pausa durante una visita presso una scuola indigena nei pressi di Maricá, condiviso con le ricercatrici e i ricercatori del NEFI, 2025. Fotografia dell'autore.



Figura 13 – Ultimo incontro conviviale con il gruppo di ricerca prima della partenza dal Brasile, Rio de Janeiro, 2025. Fotografia dell'autore.

Bibliografia e sitografia

Bibliografia

- Giorgio Agamben, *Infancy and History. The Destruction of Experience* [Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza], trad. ingl. di Liz Heron, London-New York, Verso, 1993.
- Tiago Almeida e Luciano Bedin da Costa, «*Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil*» [«*Cartografia infantile: approcci metodologici seguiti da esperienze con bambini e giovani del Portogallo e del Brasile*»], *childhood & philosophy*, vol. 17, 2021, pp. 1-24.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, trad. di Carlo Natali, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Philippe Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Francis Bacon, *Novum Organum* [Nuovo organo], a cura di Paolo Rossi, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Hakim Bey, *T.A.Z. Zone temporaneamente autonome*, trad. di Syd MIGX, Milano, Shake Edizioni, 2007.
- Tanu Biswas e Toby Rollo, «*Confrontando o adultocentrismo: intervenções criancistas e decoloniais em filosofias e instituições educativas*» [«*Confrontare l'adultocentrismo: interventi childisti e decoloniali nelle filosofie e nelle istituzioni educative*»], *childhood & philosophy*, vol. 20, 2024, pp. 1-11.
- Jerome S. Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language* [Il linguaggio del bambino: imparare a usare la lingua], Oxford, Oxford University Press, 1983.
- Vanessa Vanin Chaves e Vinicius Bertoncini Vicenzi, «*O lugar dos bebês no confronto com o adultocentrismo: possibilidades a partir da cartografia e da filosofia da diferença*» [«*Il posto dei bebè nel confronto con l'adultocentrismo: possibilità a partire dalla cartografia e dalla filosofia della differenza*»], *childhood & philosophy*, vol. 20, 2024, pp. 1-14.
- Maria Reilta Dantas Cirino, *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)* [Filosofia con bambini: scene di esperienza a Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)], tesi di dottorato in Educazione, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- Eve V. Clark, *The Lexicon in Acquisition* [Il lessico nell'acquisizione], Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Daniel Gaivota Contage, *Escolas invisíveis: obras para uma crítica da visão pura* [Scuole invisibili: pieghe per una critica della visione pura], Rio de Janeiro, NEFI, 2024.
- Daniel Gaivota Contage, *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem* [Poetica dello spostamento: nomadismo, differenza e narrazione nella Scuola-Viaggio], Rio de Janeiro, NEFI, 2022.
- Edna Olímpia da Cunha, *Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia* [Per un divenire quilombo nella scuola pubblica: resistere con le infanzie nella filosofia], tesi di dottorato in Educazione, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- Gunilla Dahlberg, «*Pedagogical Documentation: A Practice for Negotiation and Democracy*» [«*Documentazione pedagogica: una pratica per la negoziazione e la democrazia*»], in Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (a cura di), *The Hundred Languages of*

- Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation [I cento linguaggi dei bambini: l'esperienza di Reggio Emilia in trasformazione], 3^a ed., Santa Barbara-Denver-Oxford, Praeger, 2012, pp. 225-231.
- Gilles Deleuze e Félix Guattari, *L'Anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Torino, Einaudi, 2002.
- Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Roma, Castelvecchi, 2003.
- Gilles Deleuze e Félix Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia [Mille piani. Capitalismo e schizofrenia]*, trad. ingl. di Brian Massumi, Minneapolis-London, University of Minnesota Press, 1987.
- Gilles Deleuze e Claire Parnet, *Dialoghi*, Verona, Ombre Corte, 1998.
- René Descartes, *Discorso sul metodo*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- Ana Diva e Kica Zanetti, *Uma coisa é outra coisa? [Una cosa è un'altra cosa?]*, Tulipa Editora, s.d.
- Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño [I sistemi di scrittura nello sviluppo del bambino]*, México, Siglo XXI Editores, 1979.
- Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976.
- Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido [Pedagogia degli oppressi]*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi (a cura di), *De-signing Educational Environments: Navigating Dis-courses. De-sign di ambienti educativi: navigando dis-corsi*, Padova, Padova University Press, 2026.
- Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi, «Scrivere le forze», in Id. (a cura di), *De-signing Educational Environments: Navigating Dis-courses. De-sign di ambienti educativi: navigando dis-corsi*, Padova, Padova University Press, 2026, pp. 160-162.
- M.A.K. Halliday, *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language [Imparare a significare: esplorazioni nello sviluppo del linguaggio]*, New York-Oxford-Amsterdam, Elsevier North-Holland, 1977, ed. orig. 1975.
- Walter Omar Kohan, *Infância, estraneidade e ignorância. Ensaios de filosofia e educação [Infanzia, estraneità e ignoranza. Saggi di filosofia e educazione]*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- Walter Omar Kohan, Daniel Gaivota Contage e Carlineide Justina da Silva Almeida, «O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI): um percurso para pensarmos o campo do ensino de filosofia no Brasil» [«Il Nucleo di studi di filosofie e infanzie (NEFI): un percorso per pensare il campo dell'insegnamento della filosofia in Brasile»], *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 38, art. 68059, 2024.
- Loris Malaguzzi, «No Way. The Hundred Is There» [«Invece il cento c'è»], in Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (a cura di), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation [I cento linguaggi dei bambini. L'esperienza di Reggio Emilia in trasformazione]*, 3^a ed., Santa Barbara-Denver-Oxford, Praeger, 2012.
- Jan Masschelein, «E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre» [«E-ducare lo sguardo: la necessità di una pedagogia povera»], *Educação & Realidade*, vol. 33, n. 1, 2008, pp. 35-48.
- Jan Masschelein, «Lavori di allestimento al buio: lo studio del design pubblico come

- universitas studii*», in Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi (a cura di), *De-signing Educational Environments: Navigating Dis-courses. De-sign di ambienti educativi: navigando dis-corsi*, Padova, Padova University Press, 2026, pp. 148-159.
- Jan Masschelein e Maarten Simons, *In Defence of the School: A Public Issue [In difesa della scuola: una questione pubblica]*, trad. di Jack McMartin, Leuven, E-ducation, Culture & Society Publishers, 2013.
- Brian Massumi, *What Animals Teach Us about Politics [Che cosa ci insegnano gli animali sulla politica]*, Durham-London, Duke University Press, 2014.
- Thomas Nail, *Theory of the Border [Teoria del confine]*, New York, Oxford University Press, 2016.
- OLARIETA, Beatriz Fabiana, «Uma traça na borda de um lápis ou sobre os pequenos gestos que nos sustentam na escola» [«Una tarma sul bordo di una matita, ovvero sui piccoli gesti che ci sostengono a scuola»], in SOUZA, Adelaide Rezende de, QUEIROZ, Caroline Trapp de, MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro e CASTRO, Liana Garcia (a cura di), *Estudos da infância: saberes, políticas e poéticas [Studi sull'infanzia: saperi, politiche e poetiche]*, Rio de Janeiro, NEFI Edições, 2025, pp. 169-182.
- Carlina Rinaldi, «*The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*» [«*La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva dell'ascolto da Reggio Emilia*»], in Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (a cura di), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation [I cento linguaggi dei bambini: l'esperienza di Reggio Emilia in trasformazione]*, 3ª ed., Santa Barbara-Denver-Oxford, Praeger, 2012, pp. 233-246.
- Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973.
- Suely Rolnik, *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo [Cartografia sentimentale: trasformazioni contemporanee del desiderio]*, Porto Alegre, Sulina/Editora da UFRGS, 2011.
- Suely Rolnik, *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada [Sfere dell'insurrezione: note per una vita non prostituita]*, São Paulo, n-1 edições, 2018.
- Laura Rubizzi e Simona Bonilauri, «*From Messages to Writing: Experiences in Literacy*» [«*Dai messaggi alla scrittura: esperienze di alfabetizzazione*»], in Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (a cura di), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation [I cento linguaggi dei bambini: l'esperienza di Reggio Emilia in trasformazione]*, 3ª ed., Santa Barbara-Denver-Oxford, Praeger, 2012, pp. 213-224.
- Carla Silva, «*A propósito da infância: errância*» [«*A proposito dell'infanzia: erranza*»], in Allan de Carvalho Rodrigues, Simone Berle e Walter Omar Kohan (a cura di), *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar [Filosofia ed educazione in erranza: inventare la scuola, infanzie del pensiero]*, Rio de Janeiro, NEFI, 2018, pp. 41-45.
- José María Taramona-Trigoso, «*Sobre el encuentro de las maestras con/en un ejercicio infantil de la filosofía*» [«*Sull'incontro delle insegnanti con/in un esercizio infantile della filosofia*»], *childhood & philosophy*, vol. 19, 2023, pp. 1-18.
- Michael Tomasello, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition [Costruire una lingua: una teoria dell'acquisizione linguistica basata sull'uso]*, Cambridge, Massachusetts-London, Harvard University Press, 2003.
- Lev S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, a cura di Angiola Massucco Costa, Firenze, Giunti Psychometrics, 2021.

Eleonora Zorzi, «*Piano relazionale della comunità educativa improvvisativa: rizoma?*», in Daniel Gaivota, Anna Britanova e Marina Santi (a cura di), *De-signing Educational Environments: Navigating Dis-courses. De-sign di ambienti educativi: navigando dis-corsi*, Padova, Padova University Press, 2026, pp. 15-18.

Materiali e fonti di ricerca

Manifesto dello Zampillo, Documento collettivo elaborato durante il corso di Mediazione didattica per l'inclusione tenuto dal professor Daniel Gaivota Contage presso l'Università degli Studi di Padova, 2025.

Maria Júlia Abranches Jacinto, «Relato de experiência em Petrópolis, no Ateliê Casa Tempo» [«Resoconto di un'esperienza a Petrópolis, presso l'Atelier Casa Tempo»], 3 ottobre 2025, testo inedito.

Nicolò Riccardi, approvazione premessa a Galileo Galilei, *Il Saggiatore*, Roma, Giacomo Mascardi, 1623, p. 6, edizione elettronica Liber Liber, 2020.

Paula Demarco, «Ateliê Casa Tempo (vivo)» [«Atelier Casa Tempo (vivo)»], resoconto di esperienza, ottobre 2025.

Renata Karla Magalhães Silva, Escutar pelo labirinto [Ascoltare attraverso il labirinto], manoscritto inedito, s.d.

Osservazioni personali, Aulas do Pensamento presso la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, settembre-novembre 2025.

Osservazioni personali, Incontri del Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias presso l'Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, agosto-novembre 2025.

Osservazione personale, Visita all'Ateliê Casa Tempo, Corrêas, Petrópolis, ottobre 2025.

Sitografia

Istituto della Enciclopedia Italiana, Voci «Infanzia» e «Infante», Vocabolario Treccani on line, consultato il 23 giugno 2026.

Pokémon Central Wiki, Voce «Zampillo», consultata il 30 giugno 2026.

Pokémon Central Wiki, Voce «Glitch della Baccagrana», consultata il 30 giugno 2026.

Dichiarazione sull'utilizzo dell'intelligenza artificiale generativa

Nella redazione della presente tesi sono stati utilizzati strumenti di intelligenza artificiale generativa, previa comunicazione e autorizzazione del docente relatore, esclusivamente come supporto redazionale, formale e organizzativo.

Tali strumenti sono stati impiegati principalmente per la revisione della punteggiatura e della struttura dei periodi, l'accorpamento e la riorganizzazione formale dei paragrafi, il miglioramento della chiarezza espositiva e l'uniformazione complessiva del testo. In alcuni passaggi sono stati utilizzati anche per organizzare la successione degli argomenti, individuare possibili collegamenti tra concetti e formulare proposte provvisorie di riscrittura,

sintesi o integrazione.

Tutti i contenuti prodotti con tale supporto sono stati controllati, selezionati e rielaborati personalmente, nonché verificati attraverso il confronto con le opere e le fonti utilizzate nella ricerca. L'intelligenza artificiale non ha sostituito la lettura dei testi, l'analisi teorica, il lavoro sul campo o l'elaborazione delle interpretazioni. La responsabilità scientifica, argomentativa e formale dell'elaborato rimane interamente dell'autore.

Federico Signoretto