PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Dallo sguardo al testo democratico: la scrittura fenomenologica come dispositivo di inclusione e riflessività nella formazione iniziale degli insegnanti

From the Gaze to the Democratic Text: Phenomenological Writing as a Tool for Inclusion and Reflexivity in Initial Teacher Education

Marianna Capo
Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Copyright: © 2026 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

This research explores the transitional dynamics from a natural attitude to professional action in future educators during their training, utilizing the "phenomenological vignette" as an assessment tool. The metacognitive development of 237 students at the Mediterranea University of Reggio Calabria was mapped through an Evaluation Questionnaire structured around four logical dimensions: comprehension, production, group analysis, and reflection.The data revealed a significant paradox: although 90% of the subjects showed excellent theoretical mastery of the concepts, 66.7% of the participants encountered greater operational resistance regarding descriptive clarity and controlling their own "internal noise" during the writing phase. Furthermore, longitudinal analysis showed that perceived confidence in the descriptive posture increases progressively across the years of the course, with an average score of 3.2 for first-year students and 4.1 for senior students.The collaborative management of textual discrepancies transformed the study workshop into a democratic microcosm, establishing the peer review mechanism as an intersubjective mirror capable of deconstructing interpretative self-referentiality. In conclusion, the study redirects attention to the value of phenomenological rewriting as an orientation tool capable of shifting the professional gaze of future educators toward a pedagogy that is increasingly attentive to the existential horizon of the other.

Keywords: Phenomenological posture, Reflective training, Peer review, Orientative writing, Pedagogy of inclusion.

La ricerca esplora le dinamiche di transizione dall'atteggiamento naturale all'agire professionale dei futuri educatori durante la loro formazione, avvalendosi della "vignetta fenomenologica" come strumento di valutazione. Lo sviluppo metacognitivo di 237 studenti dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria, è stato mappato attraverso un Questionario di Valutazione articolato in quattro dimensioni logiche: comprensione, produzione, analisi di gruppo e riflessione. I dati hanno evidenziato un paradosso significativo: sebbene il 90% dei soggetti abbia mostrato un'ottima padronanza teorica dei concetti, il 66,7% dei partecipanti incontrava maggiori resistenze operative nella pulizia descrittiva e nel controllo del proprio "rumore interno" in fase di scrittura. L'analisi longitudinale ha inoltre mostrato come la sicurezza percepita nella postura descrittiva aumenti progressivamente negli anni di corso, con un valore medio di 3.2 per gli studenti del primo anno e 4.1 per quelli senior. La gestione collaborativa delle divergenze testuali ha trasformato il laboratorio di studio in un microcosmo democratico, configurando il dispositivo della *peer review* come uno specchio intersoggettivo, capace di decostruire l'autoreferenzialità interpretativa. In conclusione, lo studio riporta l'attenzione sul valore della riscrittura fenomenologica intesa come strumento di orientamento capace di spostare lo sguardo professionale dei futuri educatori verso una pedagogia sempre più attenta all'orizzonte esistenziale dell'altro.

Parole Chiave: postura fenomenologica, formazione riflessiva, peer review, scrittura orientativa, pedagogia dell'inclusione.

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il presente contributo è stato progettato e realizzato da Marianna Capo, docente titolare del Laboratorio di Area Pedagogica all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Citation: Marianna Capo (2026). Dallo sguardo al testo democratico: la scrittura fenomenologica come dispositivo di inclusione e riflessività nella formazione iniziale degli insegnanti Personae, 5(1), 18–28.

1. Introduzione: la sfida della postura fenomenologica come istanza politica e inclusiva

Nella complessità sociale che caratterizza il panorama educativo attuale, la figura del docente di Scuola Primaria ricopre un ruolo di particolare responsabilità nel dare forma allo sviluppo individuale dei futuri individui adulti. Per diversi decenni, l'agire del professionista è stato viziato da spinte di frammentazione e standardizzazione burocratica che imponevano un'applicazione passiva e automatica di protocolli di intervento prestabiliti da griglie valutative standard.

Alla luce dei profondi cambiamenti socio-esistenziali della società contemporanea, il nucleo fondante e l'essenza stessa della professionalità docente richiedono, un processo di modernizzazione necessario che segna la transizione radicale dall'atteggiamento naturale di matrice classica, saturo di giudizi spontanei, categorizzazioni aprioristiche e risposte automatiche, a una *Haltung* (postura) autenticamente fenomenologica.

Come originariamente teorizzato da Bertolini (1988), fondatore della fenomenologia pedagogica in Italia, l'esistere pedagogico si basa su una "postura" caratterizzata dal rifiuto e dalla totale riluttanza a catalogare l'altro. Questo atteggiamento ha aperto a una visione etica del ruolo pedagogico più sensibile e attento all'ascolto e al rispetto assoluto per l'alterità. Per il futuro docente di Scuola primaria, questa inversione di rotta esistenziale ed epistemologica, si realizza attraverso l'interiorizzazione dell'*epoché husserliana* (Husserl, 1913; 2002). Far coincidere la sospensione del giudizio con una condizione di vuoto mentale, di passiva neutralità o distacco emotivo significa travisarne la natura profonda. Lungi dal costituire un'assenza, essa opera come una decisione metodologica radicale e un vero e proprio esercizio di ascesi cognitiva. Attraverso questa postura, il docente tace deliberatamente il proprio "rumore interno", caratterizzato da precompressioni e risonanze personali, creando la discontinuità necessaria affinché un fenomeno possa manifestarsi nella sua originarietà e imporsi secondo le proprie dinamiche costitutive. Piuttosto che applicare meccanicamente una sterile tecnica di rilevazione, questo approccio richiede di abitare attivamente una disposizione d'animo che supporti una postura ermeneutica aperta, idonea ad accogliere l'evento educativo nella sua immediatezza. Il senso dell'esperienza viene così preservato prima che le sovrastrutture preesistenti del pensiero intervengano a codificarlo e incasellarlo precocemente.

Nelle dinamiche sociali e nei processi inclusivi, l'atteggiamento naturale incorre di frequente nella pervasiva tendenza a catalogare le alterità, traducendo le differenze in stigma o scostamento da una norma presunta. In questo scenario, l'approccio fenomenologico, assume un valore sociale e pedagogico fondamentale, operando come vero e proprio dispositivo democratico di resistenza all'omologazione e come "ponte narrativo" capace di promuovere l'incontro con l'alterità e la decostruzione dei pregiudizi (Zadra, Mastellotto & Moser, 2024). Nell'astenersi dal classificare o circoscrivere anticipatamente il soggetto in formazione, la figura docente ne salvaguarda l'irriducibile unicità, aprendo uno spazio di ascolto ancorato al suo orizzonte esistenziale, quel *Lebenswelt* o mondo della vita, in cui l'esperienza vissuta anticipa e fonda ogni successiva astrazione categoriale.

Imparare a pensare e a operare secondo questo paradigma significa gettare le basi per una pedagogia dell'inclusione che scardini l'altro dall'assegnazione a categorie predefinite, accogliendo lo scarto relazionale, ovvero la differenza, come risorsa evolutiva fondante, percepita attraverso un atto di confronto e accettazione.

2. Il dispositivo laboratoriale come co-esperienza e la metodologia della "vignetta"

Il quadro empirico della presente indagine affonda le proprie radici nell'esperienza condotta all'interno del Laboratorio di Pedagogia Generale, attivato presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria. In questa sede, l'esercizio metodologico dell'osservazione è stato intenzionalmente smarcato dalle tradizionali posture del positivismo — improntate su un distacco quantitativo — per essere riconfigurato secondo il paradigma della co-esperienza. Il docente in formazione si distacca dalla posizione di mero spettatore esterno, chiamato a catalogare sequenze comportamentali in modo asettico. Al contrario, egli prende coscienza della propria presenza nel contesto relazionale, diventando parte attiva nella genesi e nello sviluppo dell'evento pedagogico stesso (Iori, 2006).

Per tradurre operativamente tale impostazione teorica, la presente ricerca si è avvalsa della "vignetta fenomenologia" come strumento d'elezione. Quanto dispositivo d'indagine e di pratica riflessiva, sviluppato e formalizzato presso l'Università di Innsbruck attraverso i contributi di Schratz, Schwarz e Westfall-Greiter (2014), e integrato nella ricerca pedagogica italiana ed empirica da Agostini e Zadra (2024), opera come un testo denso, distante dalla semplice rendicontazione, capace di cogliere i processi di apprendimento e la relazione pedagogica nel loro istantaneo manifestarsi.

Il suo impatto analitico e narrativo si struttura lungo tre direttrici fondamentali:

i. *La descrizione densa della scena significativa:* la scrittura evita di spiegare la realtà attraverso inferenze psicologiche o nessi causali al dato empirico, ma restituisce la trama intersoggettiva dell'esperienza così come è stata co-esperita nel campo dell'osservazione. Attraverso una descrizione puntuale e deliberatamente esente da giudizi a priori, il testo fa emergere le sfumature della dinamica relazionale nel suo manifestarsi, mantenendosi ancorato alla dimensione percettiva originaria.

ii. *La centralità della corporeità (Leib)*: coerentemente con la filosofia di Merleau-Ponty (1945; 2003), lo sguardo della vignetta si focalizza sulla dimensione corporea del soggetto come prima sede dell'esperienza. Gli elementi non verbali — quali sguardi, silenzi, micro-gesti e variazioni tonali della voce — smettono di essere considerati dati secondari o accidentali e si rivelano come l'espressione primaria del vissuto relazionale, intercettando significati che spesso sfuggono o vanno oltre le capacità di verbalizzazione linguistica standard.

iii. *La scrittura come professionalizzazione:* la trasposizione dell'esperienza emozionale vissuta in forma testuale agisce come mediatore riflessivo e snodo di rielaborazione critica, consentendo di oggettivare e rendere accessibili le dimensioni implicite dell'insegnamento e dell'apprendimento che altrimenti rimarrebbero un'intuizione meramente emotiva. Tradurre il flusso dell'azione educativa in parola scritta, permette infatti di rendere visibili e condivisibili quegli aspetti tattili, informali e nascosti che sostengono le prassi quotidiane dell'educazione pedagogica.

Il percorso didattico-laboratoriale preso in esame si è sviluppato lungo un processo progressivo e strutturato, suddiviso in quattro macro-fasi sequenziali. I singoli passaggi, con le relative specificità operative e concettuali, sono riassunti nella tabella che segue:

Fase 1: Inquadramento epistemologico	Decostruzione dell'osservazione naturale e introduzione all'Epoché
Fase 2: Scrittura individuale	Produzione della "bozza grezza" aderente ai dati sensoriali
Fase 3: Validazione collegiale	*Peer Review* in gruppo: il gruppo come specchio intersoggettivo
Fase 4: Sintesi e rielaborazione	Stesura della vignetta densa definitiva e riflessione meta-compositiva

Tabella 1. *Articolazione e macro-fasi del percorso didattico-laboratoriale di scrittura fenomenologica.*

3. Metodologia della ricerca e profilo dei partecipanti

1. Il campione e i dati anagrafici

La ricerca ha coinvolto un campione complessivo di N=237 studenti che hanno frequentato in modo continuativo le attività del Laboratorio e completato l'intero percorso di autovalutazione e monitoraggio empirico tramite questionario. L'analisi demografica rivela una spiccata omogeneità in termini di posizionamento accademico e una distribuzione di genere che riflette fedelmente i trend storici dei corsi di studio a indirizzo pedagogico:

- **Genere**: si registra una prevalenza netta della componente femminile con 228 partecipanti (96,2%), a fronte di una presenza maschile di soli 9 partecipanti (3,8%).
- **Età:** il profilo anagrafico si colloca prevalentemente nella fascia del giovane adulto, con un'età minima di 19 anni e una massima di 47 anni, concentrandosi in modo marcato — secondo i valori modali del campione — nel segmento compreso tra i 20 e i 22 anni.
- **Status accademico:** il gruppo mostra un'elevata regolarità nella progressione degli studi. La quasi totalità dei partecipanti, 210 studenti (98,1%), risulta regolarmente iscritta al secondo anno di corso, lasciando una frazione residuale di 27 studenti (1,9%) in posizione di fuori corso.

2. Inquadramento del target nel processo di ricerca

La scelta di focalizzare l'indagine su questa specifica coorte risponde a precise ragioni di sostenibilità pedagogica e coerenza metodologica. I soggetti coinvolti, frequentanti il secondo anno di corso, si trovano infatti in una fase di transizione cruciale nell'acquisizione delle competenze professionali, denominata "alfabetizzazione fenomenologica". Se da un lato essi possiedono già le basi teoriche generali apprese durante il primo anno di corso, dall'altro necessitano di addestrare l'esercizio sul campo e di affinare le tecniche di osservazione. La sostanziale omogeneità del gruppo ha facilitato i processi di apprendimento collaborativo fra pari, favorendo lo sviluppo di un linguaggio disciplinare comune e il consolidamento di obiettivi formativi convergenti, prerequisiti essenziali per l'esercizio del pensiero riflessivo pedagogico.

3. Struttura dello strumento di rilevazione

I dati sono stati raccolti mediante la somministrazione di un Questionario di Valutazione Fenomenologica, strutturato non come uno strumento di verifica contenutistica, ma come un vero e proprio dispositivo di tracciamento e maturazione metacognitiva. L'impianto dell'indagine si articola lungo quattro dimensioni logiche a sviluppo sequenziale e progressivo:

Area logica	Focus investigativo	Obiettivo metacognitivo
a. Comprensione (il *sapere*)	Definizione e metabolizzazione dei concetti di *Epoché*, *Leib* e co-esperienza.	Verificare la distinzione concettuale tra osservazione tradizionale e fenomenologica.
b. Produzione (il *saper fare*)	Monitoraggio della transizione scrittoria dalla bozza grezza al testo denso.	Tracciare la fatica del passaggio dal vissuto emotivo alla pagina bianca senza interpretare.
c. Analisi di gruppo (il *saper stare*)	Rilevazione quanti-qualitativa dell'impatto della revisione tra pari (*peer review*).	Valutare la funzione del gruppo come moltiplicatore di sguardi e validatore intersoggettivo.
d. Riflessione (il *saper essere*)	Esplorazione qualitativa dei mutamenti autoconsapevoli della postura professionale.	Misurare lo sviluppo della sensibilità pedagogica e della capacità di sostenere l'incertezza

Tabella 2. *Matrice logica dello strumento di rilevazione e dimensioni del tracciamento metacognitivo*

L'impiego di questo dispositivo di indagine ha consentito di mappare non solo l'evidenza oggettiva dei dati quantitativi, ma anche la frattura esistente tra la padronanza dei costrutti teorici e la loro effettiva assimilazione nella pratica professionale. É proprio dall'analisi delle risposte che emerge un paradosso epistemologico di estremo interesse che mette in luce la complessità dei processi

trasformativi nei contesti di apprendimento pedagogico.

4. Domande di ricerca

La configurazione teorico-operativa del laboratorio, unitamente alla struttura multidimensionale del questionario sopra descritto, ha permesso di orientare l'indagine empirica lungo tre direttrici fondamentali. L'obiettivo primario intende ricostruire e comprendere, in un'ottica fenomenologica, come si modificano le traiettorie interpretative professionali nei docenti in formazione.

Più nello specifico, la ricerca si è sviluppata a partire dai seguenti quesiti guida:

- **RQ1** (Dimensione Epistemologica): In che modo, e attraverso quali fatiche cognitive ed emotive, gli educatori in formazione transitano dall'atteggiamento naturale alla postura dell'*Epoché* durante il processo di prima stesura descrittiva della "vignetta"?
- **RQ2** (Dimensione Metodologica e Inter-regolativa): Quale impatto esercita il dispositivo di *peer review* (inteso come specchio intersoggettivo) nella decostruzione delle infiltrazioni interpretative e nella co-costruzione democratica del testo denso?
- **RQ3** (Dimensione Evolutivo-Professionale): Come si evolve longitudinalmente la percezione di sicurezza e la competenza riflessiva degli studenti rispetto alla capacità di abitare l'*Haltung* fenomenologica e di sostenere l'incertezza relazionale nel passaggio tra i diversi anni di corso?

La definizione di tali nodi di indagine ha consentito di esaminare non solo la padronanza concettuale dei partecipanti, ma di far emergere la latenza di quel paradosso epistemologico – lo scarto intercorrente tra il "sapere teorico" e il "saper fare descrittivo" – la cui evidenza empirica verrà dettagliata nella sezione successiva.

5. Risultati: la fatica dell'Epoché e il "rumore interno"

5.1 Il Gap tra teoria e pratica

Sebbene oltre il 90% dei partecipanti mostri, nei quesiti a risposta chiusa (Item 1-3), una perfetta padronanza concettuale della sospensione del giudizio, identificando correttamente la vignetta come una "descrizione densa, vivida e priva di valutazioni", le risposte all'Item 6 restituiscono una realtà radicalmente difforme al momento di confrontarsi concretamente con la pagina bianca. La persistenza del proprio "rumore interno" (interpretazioni affrettate, categorie diagnostiche collaudate, premonizioni educative) si riconferma quale principale ostacolo sul piano applicativo: gli studenti padroneggiano il significato teorico dell'*Epoché*, ma faticano nella complessità di tradurla in forma scritta.

5.2. L'analisi statistica delle difficoltà (Item 6)

Alla domanda mirata "Quale aspetto della sua vignetta ha ritenuto più difficile da affinare?", le risposte estratte dal dataset mostrano una chiara polarizzazione:

- 66,7% Evitare giudizi e interpretazioni (Fatica dell'*Epoché*);
- 20,0% Elaborazione di un titolo risonante;
- 13,3% Scelta dei dettagli della corporeità e resa vivida della scena.

Il 66,7% dei partecipanti ha dunque individuato nella pulizia descrittiva l'ostacolo di maggiore entità. Dal punto di vista fenomenologico, questa evidenza statistica non rispecchia una carenza esecutiva o un deficit di attenzione da parte degli studenti, quanto piuttosto ciò che Merleau-Ponty (1945;2003) definiva come il limite intrinseco e ontologico della percezione umana: l'essere umano è costitutivamente e naturalmente proiettato verso la produzione immediata di senso.

Trattenersi dall'attribuire un'etichetta psicologica immediata (es. l'alunno è svogliato, iperattivo o arrabbiato) per attenersi in modo rigoroso all'evidenza sensoriale e corporea (es. l'alunno fa oscillare ripetutamente la gamba sinistra mantenendo lo sguardo fisso sulla superficie del banco, mentre le labbra sono serrate) richiede un'autentica ascesi riflessiva. La resistenza riscontrata dai partecipanti non risponde a un limite di natura espressiva o letteraria, ma rivela una complessità di ordine squisitamente epistemologico.

Come confermato dalle parole di uno dei partecipanti:

"*Ho imparato che la sospensione del giudizio non è solo un esercizio teorico, ma una pratica faticosa che richiede di mettere da parte le proprie premonizioni pedagogiche*".

5.3. Evoluzione della percezione di competenza (Item 8)

Nonostante i condizionamenti emersi nella fase di scrittura iniziale, il tracciamento della sicurezza percepita (Item 8, originariamente espresso in trentesimi e convertito su scala *Likert* 1-5 per garantire l'omogeneità metodologica dei dati complessivi) rivela una traiettoria di crescita progressiva incoraggiante. L'analisi evidenzia infatti una chiara correlazione positiva tra l'avanzamento del percorso accademico globale e il consolidamento della postura descrittiva, come evidenziato nella tabella che segue:

Anno di corso	Media sicurezza percepita (Range 1-5)	Commento analitico
1° Anno (Dati di controllo)	3.2	Livello intermedio; focalizzazione ansiosa sulla sola tecnica letteraria. Alta percezione della difficoltà tecnica.
2° Anno (Core del campione)	3.5	Crescita moderata; interiorizzazione dell'autocorrezione e maggiore consapevolezza metodologica.
3° / 4° Anno (Studenti senior)	4.1	Picco di sicurezza. Consolidamento della *Haltung* professionale e descrizioni marcatamente più asciutte.

Tabella 3. *Evoluzione longitudinale della sicurezza professionale percepita nella postura descrittiva in base all'anno di corso.*

Nota metodologica: i dati pregressi relativi al primo anno e agli studenti senior (terzo e quarto anno) utilizzati come campioni di controllo, provengono dai dataset d'archivio del Laboratorio, e sono stati integrati come termine di confronto longitudinale rispetto al core del campione dei partecipanti del secondo anno. Questo incremento progressivo conferma come la sensibilità pedagogico-fenomenologica rappresenti una competenza "a lento rilascio": un'attitudine che necessita una prolungata consuetudine con la fatica della scrittura prima di sedimentarsi in un *habitus* mentale autonomo e stabile. Il grado di sicurezza dichiarato dai senior non è una presunzione di infallibilità, ma riflette la consapevolezza di aver maturato gli strumenti critici necessari all'autoverifica e al riorientamento, superando le logiche dell'ansia da prestazione.

Se la maturazione della postura descrittiva richiede tempo e disciplina individuale, il contesto laboratoriale si offre come un acceleratore relazionale strategico per i processi di autovalutazione attraverso la comunità dei pari. L'evidenza empirica più rilevante denso di implicazioni pedagogiche riguarda, non a caso, l'impatto dell'analisi di gruppo nel lavoro di riscrittura dei testi.

6. Discussione: la comunità di peer review come microcosmo democratico

L'analisi delle risposte all'Item 7 evidenzia come l'efficacia formativa della *peer review* abbia riscontrato un'adesione pressoché inanime, raccogliendo il consenso del 96,6% dei partecipanti (valore ottenuto sommando i giudizi eccellenti e positivi). Tale riscontro quantitativo non rappresenta un mero dato di gradimento euristico, ma attesta la validità strutturale della revisione tra pari come architettura pedagogica. La condivisione dello sguardo critico si trasforma infatti in uno spazio di negoziazione intersoggettiva, all'interno del quale la valutazione perde la sua valenza sanzionatoria per assumere quella di un processo emancipato e dialogico.

6.1. Il gruppo come specchio fenomenologico

Il dato quantitativo assume una valenza euristica peculiare nel momento in cui il 42,3% dei partecipanti (con picchi che raggiungono il 70% in specifiche sotto-sessioni del dataset) dichiara esplicitamente come la dimensione del confronto collettivo abbia imposto una sollecitazione a "ampliare il proprio punto di vista e a chiarire le parti ambigue". Sotto il profilo fenomenologico, la comunità dei pari cessa di configurarsi come un semplice audience ricettivo per assumere la funzione di uno specchio intersoggettivo (Mortari, 2003) confermando l'efficacia del testo narrativo e della vignetta come spazio di emersione della riflessività professionale e di svelamento delle

dimensioni implicite dell'insegnamento (Zadra & Agostini, 2024). L'autore della vignetta, inevitabilmente immerso nel proprio vissuto emotivo, tende a sviluppare una vera e propria cecità rispetto alle implicazioni valutative e alle categorie interpretative che inserisce inconsapevolmente nel testo. In questa prospettiva, il gruppo dei pari, agendo come lettori fenomenologici esterni, intercetta e svela le opacità dell'atteggiamento naturale, costringendo l'autore a decostruire la propria postura autoreferenziale, per riavvicinarsi all'essenza originaria del fenomeno osservato. Tale dinamica dialogica permette di superare la monocularità della percezione individuale, favorendo una visione propriamente stereoscopica e pluridimensionale dell'evento educativo, in cui la complessità dell'agire sul campo viene restituita nella sua autentica articolazione.

Un'efficace testimonianza di questo "moltiplicatore di sguardi" emerge direttamente dalle voci degli studenti:

"*Il confronto con i colleghi è stato fondamentale: vedere come altri leggevano la mia stessa descrizione mi ha aperto gli occhi su significati che davo per scontati, mostrandomi che la mia interpretazione era solo una delle traiettorie possibili".*

Esattamente nell'ottica di restituire la consistenza empirica e la portata trasformativa di questo "moltiplicatore di sguardi", si è scelto di includere nell'Appendice A un repertorio di vignette analizzate nella loro interezza. Tali protocolli integrali permettono di osservare in vivo il funzionamento della riscrittura laboratoriale. Le annotazioni critiche, le sollecitudini del gruppo e le note di revisione non si limitano a un piano estrinseco, ma entrano fisicamente nel testo originario dell'osservatore, perturbandone le certezze descrittive, disarticolandone le implicazioni e guidando la progressiva gestione di una postura autenticamente fenomenologica.

6.2. Gestione collaborativa del disaccordo e pluralità dei significati

L'analisi qualitativa delle risposte aperte (Item 10 e 11) fa emergere un elemento di rilievo sul piano sociale e relazionale: le divergenze interpretative sorte nei gruppi durante la lettura incrociata delle scene non sono state gestite mediante dinamiche di potere (come l'affermazione del partecipante più influente o il ricorso meccanico alla maggioranza), bensì attraverso un'accurata strategia di integrazione e negoziazione intersoggettiva delle prospettive e una costante aderenza all'evidenza testuale.

Questo modello trova la sua piena legittimazione nella teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991; 2003): nell'incontrare prospettive difformi, gli studenti sperimentano e affrontano un "dilemma disorientante" che svela la parzialità del proprio schema interpretativo, mostrando come la lettura della realtà non è unica né sovrana. Il laboratorio si prefigura in tal modo come una vera e propria palestra di cittadinanza democratica e deliberativa, confermando come i dispositivi narrativi costituiscano reali strumenti di apertura all'alterità e alla complessità (Zadra, Mastellotto & Moser, 2024), in cui la comprensione pedagogica rinuncia a postulati dogmatici da difendere narcisisticamente, per configurarsi come orizzonte plurale, negoziato nell'ascolto delle singole risonanze. Attraverso questo esercizio (Item 11), i futuri docenti maturano la competenza critica necessaria per distinguere la restituzione descrittiva di ciò che accade a livello sensoriale, dalla successiva interpretazione pedagogica, intesa come il significato che quel gesto assume nel contesto educativo, prevenendo automatismi di giudizio e risposte operative stereotipate.

7. Conclusioni e prospettive future: educare alla "sosta"

Il percorso di ricerca-formazione sviluppato presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria fornisce elementi di risposta sistemici alle istanze pedagogiche dibattute nelle comunità accademiche contemporanee. La scrittura fenomenologica, vagliata mediante li dati del corpus analizzato, si rivela quale potente presidio formativo dello sguardo, idoneo ad agire in profondità sul piano della postura etica, delle competenze trasversali e delle attitudini riflessive dei futuri educatori.

La declinazione dei risultati empirici permette di tracciare un quadro di sintesi concettuale delle interconnessioni tra la prassi laboratoriale, i costrutti teorici di riferimento e le implicazioni in materia di inclusione:

Evidenza empirica (Dataset)	Nodo epistemologico	Autore di riferimento	Implicazione inclusiva e sociale
66,7% di fatica nel controllare l'interpretazione (Item 6)	*Epoché* e decostruzione del pregiudizio nell'osservazione.	E. Husserl / P. Bertolini	Resistenza attiva alla categorizzazione, alla stigmatizzazione e alla riduzione dell'altro a diagnosi.
Fatica nella resa della corporeità e dei dettagli descrittivi.	Il *Leib* (Corpo vivo) contrapposto al corpo-oggetto.	M. Merleau-Ponty	Centralità dei silenzi, dei micro-gesti e della comunicazione non verbale come espressione originaria.
96,6% di efficacia formativa attribuita alla *Peer Review* (Item 7)	Intersoggettività, convalida comunitaria e Comunità di Pratica.	K. Schratz / L. Mortari; Zadra & E. Agostini	Co-costruzione democratica del significato; decostruzione del narcisismo e dell'egocentrismo professionale.
Delta sicurezza evolutivo (3,2 vs 4,1) lungo gli anni di corso (Item 8)	Consolidamento del pensiero riflessivo e dell'*habitus*.	D. Schön / J. Mezirow	Transizione da una riflessione estemporanea a una riflessione sull'azione come abito etico stabile

Tabella 4. *Quadro di sintesi epistemologica: interconnessioni tra evidenze empiriche, costrutti teorici e implicazioni inclusive.*

In un'epoca storica caratterizzata dalla sollecitazione al giudizio rapido, dalla rigida burocratizzazione nei contesti di cura e dalla digitalizzazione dello sguardo educativo, la postura fenomenologica orienta i professionisti a una pratica di decantazione riflessiva che si basa sulla "sosta" e sull'ascolto profondo. Questo percorso ha generato un vero e proprio mutamento di prospettiva, sollecitando i partecipanti a un costante esercizio di secondo livello, quello di un "osservarsi nell'atto di osservare". I futuri docenti hanno così maturato la consapevolezza che la competenza e la professionalità pedagogica non si consolida per accumulo di etichette o di nozioni, ma per via sottrattiva, arginando il filtro del giudizio precostituito per fare spazio al manifestarsi dell'altro nella sua originaria interezza sensoriale e corporea.

Come limpidamente sintetizzato da uno studente al termine del percorso (Item 13):

"L'attività ha reso il mio modo di osservare più attento, descrittivo e meno giudicante: ora mi concentro maggiormente su ciò che accade realmente nell'interazione, sui gesti e sui dettagli significativi. La cosa più importante che ho imparato è l'importanza di cogliere le sfumature del vissuto, non solo il comportamento esterno, lasciando emergere l'esperienza così com'è".

I limiti e i suggerimenti emersi dalle valutazioni dagli studenti stessi (Item 14), orientati non alla revisione dell'impianto laboratoriale, ma a una maggiore estensione temporale da dedicare alle sessioni di *peer review* e del tirocinio osservativo, confermano la bontà metodologica dello strumento: la scrittura fenomenologica non viene vissuta come un adempimento burocratico o accademico, ma come un'istanza formativa e professionale primaria. Preservare tale sensibilità analitica rappresenta l'impegno pedagogico centrale per garantire che i futuri docenti non agiscano come esecutori passivi di protocolli standardizzati, ma come interpreti riflessivi e responsabili della complessità insita in ciascuna relazione educativa.

Riferimenti bibliografici

Bertolini, P. (1988). L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Firenze: La Nuova Italia.

Husserl, E. (2002). Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Torino: Einaudi (Orig. ed. 1913).

Iori, V. (2006). Nei sentieri dell'esistere. Fenomenologia e pedagogia. Trento: Erickson.

Merleau-Ponty, M. (2003). Fenomenologia della percezione. Milano: Bompiani (Orig. ed. 1945).

Mezirow, J. (2003). Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il

valore della riflessione nell'età adulta. Milano: Raffaello Cortina (Orig. ed. 1991).

Mortari, L. (2003). Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci.

Schön, D. A. (1993). Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo (Orig. ed. 1983).

Schratz, K., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2014). L'apprendimento come esperienza vissuta. La ricerca attraverso le vignette. Trento: Erickson.

Tarozzi, M. (2020). La ricerca fenomenologica in pedagogia. Roma: Carocci.

Zadra, C., & Agostini, E. (2024). *La vignetta fenomenologica: uno strumento narrativo per la ricerca empirica pedagogica.* Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education, 28(68), 1 –14.

Zadra, C., Mastellotto, L., & Moser, S. *Ponti narrativi. Prospettive transdisciplinari nell'educazione alla cittadinanza globale.* Lecce: Pensa Multimedia.

APPENDICE A

Protocollo di Scrittura Fenomenologica - Caso Studio "***Il passo incerto di Giulia***"

1. Versione iniziale (Bozza grezza individuale)

Contesto

È una mattina nell'asilo nido. Nella sezione mista alcuni bambini di un anno e mezzo sono impegnati in giochi di esplorazione sul tappeto; tre bambini di due anni corrono in cerchio attorno allo spazio morbido. Giulia, tre anni, si muove con andatura lenta. Da poco ha iniziato a camminare autonomamente e utilizza poche parole, tra cui "no", "si" e "mamma".

Descrizione della vignetta

Mentre osservo la stanza, Giulia si avvicina al piccolo scivolo in legno. Si arresta davanti al primo gradino, appoggia una mano sulla struttura e alza lo sguardo verso di me. Pronuncia: "Si?" con un tono interrogativo. Le rispondo a bassa voce: "Se vuoi, puoi provare".

Matteo, due anni, passa correndo accanto a lei. Dice: "Guarda Giulia, io vado giù velocissimo!" e subito si lancia dallo scivolo, emettendo un grido di entusiasmo. Giulia osserva Matteo scendere, poi toglie il piede dal gradino e dice: "No..." con voce più bassa.

Lara si avvicina. Le chiede: "Vuoi che ti tengo la mano?". Giulia la guarda senza rispondere, poi riposiziona il piede sul gradino. Le dico: "Piano piano". Lei sale lentamente, concentrando lo sguardo sui gradini. Quando arriva in cima, Lara dice: " È arrivata! Giulia è arrivata!". Giulia si immobilizza per un momento e resta in silenzio. Poi pronuncia "mamma..." con voce tenue.

Riflessione

Il movimento di salita di Giulia si presenta come una sequenza di gesti scanditi da pause, da sguardi rivolti all'adulto e ai bambini vicini, da parole brevi. L'alternanza tra "sì" e "no", la sospensione del piede, il riferimento visivo continuo suggeriscono un ritmo personale di esplorazione. Le azioni dei compagni — il correre veloce, le offerte di aiuto, i commenti spontanei — entrano nella scena influenzando i tempi e le scelte di Giulia. Il suo "mamma" pronunciato in cima allo scivolo emerge all'interno di questo intreccio di movimenti, voci e distanze tra bambini e adulti. Questo frammento mette in evidenza quanto, nella quotidianità educativa, i dettagli delle azioni possano mostrare modi diversi di entrare in relazione con l'ambiente.

Situazione finale

Giulia scende dallo scivolo con movimenti lenti e, una volta arrivata alla base, si volta verso di me pronunciando un "Sì" più netto. Lara le dice: "Domani lo rifacciamo insieme!". Matteo aggiunge: "Io ti faccio vedere come faccio veloce!". La stanza riprende la consueta attività: i bambini tornano ai loro giochi, i rumori si distribuiscono nello spazio. Il momento appena vissuto rimane come un frammento della mattina, segnato dai passaggi di Giulia tra esitazioni, tentativi e interazioni con chi le sta intorno.

2. Vignetta densa con integrazione dei punti di vista delle colleghe)

Contesto

È una mattina nell'asilo nido. Nella sezione mista alcuni bambini di un anno e mezzo sono impegnati in giochi di esplorazione sul tappeto; tre bambini di due anni corrono in cerchio attorno allo spazio morbido. Giulia, tre anni, si muove con andatura lenta. Da poco ha iniziato a camminare

autonomamente e utilizza poche parole, tra cui "no", "si" e "mamma".

(Una collega osserva che potrebbe essere utile specificare da quanto tempo Giulia frequenta la sezione, poiché ciò potrebbe influenzare il suo modo di muoversi nello spazio. Un'altra collega si chiede se l'andatura lenta sia legata solo all'esperienza recente del camminare o anche a un atteggiamento abituale di esplorazione.)

Descrizione della vignetta

Mentre osservo la stanza, Giulia si avvicina al piccolo scivolo in legno. Si arresta davanti al primo gradino, appoggia una mano sulla struttura e alza lo sguardo verso di me. Pronuncia: "Sì?" con un tono interrogativo.

(Una collega osserva che potrebbe non essere chiaro se il "Sì?" sia un invito, una richiesta di conferma o un bisogno di essere rassicurata.)

Le rispondo a bassa voce: "Se vuoi, puoi provare". (Una collega si chiede se il tono basso sia stato scelto per non influenzare troppo la sua azione o per non interrompere gli altri bambini).

Matteo, due anni, passa correndo accanto a lei. Dice: "Guarda Giulia, io vado giù velocissimo!" e subito si lancia dallo scivolo, emettendo un grido di entusiasmo.

(Una collega nota che la vicinanza di Matteo potrebbe aver modificato i tempi di Giulia, e si chiede quanto lo scarto di età pesi in queste interazioni).

Giulia osserva Matteo scendere, poi toglie il piede dal gradino e dice: "No..." con voce più bassa.

(Una collega ipotizza che il "No" possa essere una reazione alla velocità di Matteo o un'esitazione legata all'ambiente in movimento).

Lara si avvicina. Le chiede: "Vuoi che ti tengo la mano?". Giulia la guarda senza rispondere, poi riposiziona il piede sul gradino.

(Una collega suggerisce che il silenzio di Giulia possa essere interpretato come concentrazione, ma nota che potrebbe anche essere un modo per "prendere tempo").

Le dico: "Piano piano". Lei sale lentamente, concentrando lo sguardo sui gradini.

(Una collega si chiede se l'incoraggiamento "Piano piano" sia stato percepito come sostegno o come un'indicazione che definisce la modalità attesa di movimento).

Quando arriva in cima, Lara dice: "È arrivata! Giulia è arrivata!".

(Una collega si domanda se la verbalizzazione di Lara enfatizzi troppo il risultato e se ciò possa aver causato la breve immobilità di Giulia).

Giulia si immobilizza per un momento e resta in silenzio. Poi pronuncia "mamma..." con voce tenue.

(Una collega rileva che il riferimento alla madre potrebbe indicare un bisogno di rassicurazione o un pensiero evocato dall'altezza raggiunta).

Riflessione

Il movimento di salita di Giulia si presenta come una sequenza di gesti scanditi da pause, da sguardi rivolti all'adulto e ai bambini vicini, da parole brevi. L'alternanza tra "sì" e "no", la sospensione del piede, il riferimento visivo continuo suggeriscono un ritmo personale di esplorazione.

(Una collega nota che potrebbe essere utile descrivere anche il linguaggio non verbale delle educatrici, poiché potrebbe aver influito sul ritmo di Giulia).

Le azioni dei compagni — il correre veloce, le offerte di aiuto, i commenti spontanei — entrano nella scena influenzando i tempi e le scelte di Giulia. Il suo "mamma", pronunciato in cima allo scivolo, emerge all'interno di questo intreccio di movimenti, voci e distanze tra bambini e adulti.

(Una collega ipotizza che anche i rumori della stanza abbiano inciso sull'attenzione di Giulia, suggerendo di chiarire l'ambiente sonoro).

Questo frammento mette in evidenza quanto, nella quotidianità educativa, i dettagli delle azioni possano mostrare modi diversi di entrare in relazione con l'ambiente.

(Una collega ricorda che sarebbe utile esplicitare se Giulia abbia ripetuto questo tipo di comportamento in altri momenti della giornata, per comprendere meglio la continuità del suo modo di esplorare).

Situazione finale

Giulia scende dallo scivolo con movimenti lenti e, una volta arrivata alla base, si volta verso di me pronunciando un "Sì" più netto.

(Una collega suggerisce di specificare l'espressione del viso di Giulia, per comprendere meglio se si trattasse di soddisfazione o semplice conferma dell'azione compiuta).

Lara le dice: “Domani lo rifacciamo insieme!”. Matteo aggiunge: “Io ti faccio vedere come faccio veloce!

(Una collega osserva che le reazioni dei bambini potrebbero aver contribuito a chiudere la scena con un clima di condivisione, anche se con modalità diverse).

La stanza riprende la consueta attività: i bambini tornano ai loro giochi, i rumori si distribuiscono nello spazio. Il momento appena vissuto rimane come un frammento della mattina, segnato dai passaggi di Giulia tra esitazioni, tentativi e interazioni con chi le sta intorno.

(Una collega ritiene che potrebbe essere utile aggiungere se Giulia, dopo questo episodio, sia tornata allo scivolo o abbia scelto altri giochi).