

# L'immanenza dello sguardo: Tra i (con)fini della riflessione e le (dis)orientazioni di una metodologia diffrattiva

**Isabela Signorelli Fernandes**

Università di Ginevra

**Giovanna Caetano-Silva**

Università di Siviglia

**Eduardo Pereira Batista**

Università di San Paolo

## Abstract

I documenti che orientano la professionalità dell'educatore della prima infanzia in Italia definiscono tale soggetto a partire dal paradigma del "professionista-riflessivo". Questo articolo intende problematizzare questa concezione, esplorando gli spostamenti possibili quando la nozione di riflessione viene interrogata alla luce dei presupposti postumani. La metodologia diffrattiva è adottata come strategia epistemologica capace di svelare la tendenza della riflessione a iscriversi nella pratica professionale come un'immanenza tautologica, riproducendo presupposti già consolidati e limitando il potenziale trasformativo dell'azione educativa. Si sostiene che la diffrazione agisca come dispositivo di (dis)articolazione, in grado di generare tensioni ai (con)fini stessi del costrutto della riflessività. Tale movimento produce una riconfigurazione affermativa dei processi educativi propri dei contesti della prima infanzia, come l'osservazione pedagogica, la relazione tra adulti e bambini e la costruzione dell'identità professionale, intesa come intreccio etico-onto-epistemologico in continua (ri)invenzione.

The official documents that guide the professionalism of early childhood educators in Italy define this role through the paradigm of the *reflective practitioner*. This article seeks to problematize such a conception by exploring the possible displacements that emerge when the notion of reflection is interrogated through posthuman perspectives. Diffractive methodology is adopted as an epistemological strategy capable of unveiling the tendency of reflection to inscribe itself in professional practice as a tautological immanence, reproducing established assumptions and limiting the transformative potential of educational action. It is argued that diffraction operates as a dis/articulating device that generates tensions at the (con)finis of the very construct of reflexivity. This movement engenders an affirmative reconfiguration of educational processes characteristic of early childhood contexts, such as pedagogical observation, adult-child relations, and the formation of professional identity, understood as an ethical-onto-epistemological entanglement in continuous (re)invention.

Isabela Signorelli Fernandes, Giovanna Caetano-Silva, Eduardo Pereira Batista – *L'immanenza dello sguardo: Tra i (con)fini della riflessione e le (dis)orientazioni di una metodologia diffrattiva*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/23161>

**Parole chiave:** metodologia diffrattiva; professionista-riflessivo; postumanesimo; pedagogia dell'infanzia; osservazione

**Keywords:** diffractive methodology; reflective practitioner; posthumanism; early childhood pedagogy; observation

Isabela Signorelli Fernandes, Giovanna Caetano-Silva, Eduardo Pereira Batista – *L'immanenza dello sguardo: Tra i (con)fini della riflessione e le (dis)orientazioni di una metodologia diffrattiva*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/23161>

## 1. Introduzione

Pensare alla costruzione dell'identità professionale dell'educatrice e dell'educatore<sup>1</sup> dell'infanzia, nel contesto contemporaneo, implica interrogarsi sulle condizioni in cui si configura la nozione di professionista-riflessivo. Tale nozione, sostenuta da differenti matrici teoriche della riflessività (Dewey, 1993; Schön, 1983; Mezirow, 1991; Wenger, 2011), attraversa varie tradizioni filosofiche — dal pragmatismo investigativo alla critica trasformativa, fino alle pratiche discorsive nelle comunità di pratica — ma converge in un punto essenziale: la riflessività deve orientare sia la riformulazione dell'identità professionale, sia il costante rinnovamento dei processi educativi di osservazione, documentazione, progettazione<sup>2</sup> e valutazione, come delineati nel contesto italiano (MIUR, 2022). Questa convergenza teorica trova una concreta espressione in dispositivi quali la video-osservazione e la documentazione pedagogica, utilizzati per promuovere processi di formazione professionale che consentono agli educatori di rivisitare le situazioni con nuovi sguardi e di riflettere criticamente su di esse.

Di fronte a tali tensioni, questo articolo si propone di mettere in discussione i limiti epistemologici del paradigma riflessivo e di discutere la metodologia diffrattiva come alternativa teorico-metodologica capace di spostare i modi abituali di osservare e comprendere le pratiche educative. La diffrazione agisce come dispositivo di dis/articolazione (Barad, 2007; Haraway, 1997): essa destabilizza la riflessività, deterritorializza i modi istituiti di osservare e interpretare, aprendo spazi a nuovi divenire professionali nell'educazione per la prima infanzia (Murriss, 2016; Myers et al., 2017a, 2017b).

La diffrazione opera attraverso le interferenze che attraversano il nostro sguardo e le riconosce come elemento costitutivo del nostro campo di visibilità. I dispositivi riflessivi, nel tentativo di rappresentare il vissuto mediante la video-osservazione e la documentazione pedagogica, tendono a lasciar sfuggire le interferenze che li costituiscono allo stesso modo. Pertanto, nel movimento simultaneo di orientamento e disorientamento dello sguardo che è al centro della diffrazione, la metodologia diffrattiva non si fonda su un insieme di regole o fasi procedurali, ma su un impegno etico e politico a fare del cammino professionale qualcosa che si costruisce nell'atto stesso del camminare, costellato da fenomeni imprevisti.

## 2. Educazione e riflessione: Ripiegarsi su sé stessa?

Il segno di congiunzione concettuale nel termine professionista-riflessivo non opera soltanto come legame tra due parole, ma come un operatore che segna la presenza di un concetto nuovo, ibrido, che riassegna significato a ciascuno degli elementi all'interno della relazione instaurata. In questo senso, il termine *riflessivo* non solo qualifica il *professionista*, ma lo costituisce come tale. Non si tratta, dunque, di una qualità accessoria che possa essere rimossa senza modificare la definizione del primo termine che essa qualifica.

Nel caso della diffusione dell'idea di professionista-riflessivo, il termine suggerisce parimenti un'interpenetrazione: il professionista non si limita a riflettere sulla propria azione, ma fa della riflessione un modo di essere, di stare e di fare nel mondo professionale. Tale composizione terminologica segna una transizione dall'identità fissa a un'identità relazionale e processuale. Se professionista e riflessività, presi isolatamente, rimandano a piani e problemi distinti, professionista-riflessivo denomina un concetto che presuppone un campo di tensione e di ricostruzione del sapere professionale. Esso porta con sé i tratti intensivi del concetto di riflessione e instaura, nel campo dell'educazione, un territorio per il pensiero (Deleuze & Guattari, 2010). In tal modo, la denominazione si configura come gesto linguistico che modifica le condizioni di intelligibilità di un concetto (Voltarelli et al., 2022).

Vi è, tuttavia, una particolarità fondamentale in questa costruzione concettuale: nel “professionista riflessivo”, il termine a sinistra del segno di congiunzione non designa un'identità univoca né una categoria vuota. Nel

campo dell'educazione della prima infanzia, infatti, la figura del professionista non presenta contorni definiti, specialmente nell'empirismo educativo, essendo attraversata da dispute concettuali e da incertezze circa la sua definizione, le sue competenze e le sue possibilità d'azione. Nonostante gli *Orientamenti Nazionali* (MIUR, 2022) dichiarino di aver superato (almeno sul piano normativo) l'idea di una predisposizione femminile "naturale" al lavoro educativo, l'immaginario sociale continua a interpretare questa attività come una prosecuzione simbolica della funzione materna, alimentando una percezione ambivalente di tale professionalità, frequentemente collocata ai margini tra la semi-professione e la non-professione.

Queste (in)definizioni circa il livello di competenze professionali necessarie non si collocano in un piano determinato, ma circolano tra le pratiche, i discorsi e le istituzioni, intrecciando la vita quotidiana dei servizi con i linguaggi della ricerca e della formazione. Esse concorrono a produrre una professionalità educativa in costante negoziazione, dove i confini di ciò che l'educatore deve sapere, saper fare e saper essere non si stabiliscono una volta per tutte, ma si ridefiniscono nei movimenti stessi del pensare e del fare educativo.

In questa prospettiva, il riconoscimento dell'educazione della prima infanzia come "*professione di cura*" (Fine & Glendinning, 2005) può essere letto come un gesto concettuale situato, denso di implicazioni epistemiche e politiche, che orienta la comprensione del lavoro educativo lungo un unico asse semantico, offuscando altri verbi che oggi abitano le pratiche educative e interpellano educatrici e educatori. Ricerche condotte nel contesto brasiliano (Prado & Anselmo, 2019) mostrano, in tal senso, come la dimensione ludica, più che un semplice atto pedagogico, costituisca uno spazio epistemico e corporeo di elaborazione della professionalità nell'infanzia, in cui si riscrivono le relazioni tra maschilità, femminilità e agire educativo. Si delinea così una professionalità attraversata da forze e agentività plurime, in cui la cura non scompare, ma si decentra e si riconfigura come relazione ecologica e non gerarchica, in risonanza con i molteplici movimenti che compongono il campo educativo. In tal modo, si potrebbe dire che le pratiche educative vengono spesso interpretate attraverso categorie che non restituiscono la loro complessità epistemica e materiale, contribuendo a perpetuare una rappresentazione parziale del lavoro educativo. Queste dinamiche mostrano come la fragilità della professionalità educativa non sia un mero effetto della mancanza di riconoscimento sociale o di una più ampia condizione storica e culturale, ma si configuri come un intreccio di (in)definizioni, dispositivi e selezioni generate, in forme differenti, tanto dalla ricerca quanto dagli stessi professionisti e dalle istituzioni educative.

Se, come abbiamo visto, il termine *professionista*, all'interno della congiunzione concettuale *professionista-riflessivo*, rimanda a una figura ancora in via di definizione nel campo dell'educazione della prima infanzia, il nodo successivo riguarda il significato stesso del termine *riflessivo*, che si colloca dall'altra parte di questa unione semantica. È proprio qui che si inserisce la questione della ricorrenza concettuale e del suo impatto nella costruzione della realtà sedimentata nel corso degli anni: quanto più un concetto diviene comune e ricorrente, tanto più tende a essere assorbito con un'evidenza ovvia, naturalizzando determinate modalità di pensare e di agire (Regina, 2006). La riflessione sulla pratica, comunemente intesa come sinonimo di trasformazione, cambiamento e apertura, si configura, tuttavia, in una prospettiva postumana e diffrattiva, come un possibile luogo di ricaduta nel medesimo. Come vedremo nel corso di questo testo, riflettere non sempre significa aprirsi a nuove forme di pensiero: al contrario, la riflessione rischia di ripiegarsi su sé stessa, riproducendo gli stessi *habitus* cognitivi e le configurazioni epistemiche e ontologiche che dichiara di voler decostruire (Fendler, 2003).

Il "sé" riflesso, in questo caso, non coincide con un soggetto in trasformazione, ma con l'insieme degli abiti mentali, dei gesti e delle posture professionali sedimentate che continuano a modellarne l'identità. La pratica di riflettere sulla propria pratica corre, dunque, il rischio narcisistico di confrontarsi con la propria immagine come ideale normativo, trasformando la riflessione in un dispositivo di autolegittimazione professionale. Interrogare l'esperienza dell'educazione professionale significa, allora, riconoscere gli strati sedimentati di scelte pedagogiche

e di valori sociali che, nel corso del tempo, si sono cristallizzati fino a diventare egemonici. Tale riconoscimento mette in luce il modo in cui determinati modi di essere professionali risultano socialmente giustificati e resi possibili dal medesimo processo riflessivo che li legittima.

### 3. Oltre l'eredità umanista: Quali possibilità per ciò che sfugge alla linearità e alla prevedibilità delle pratiche riflessive?

L'eredità umanista in Occidente, nell'eleggere l'essere umano a valore supremo tra tutti i valori, ha costruito un immaginario che ha influenzato direttamente le nostre credenze sulla "umanità dell'umano" e sugli obiettivi della sua formazione (Snaza, 2013). Tale eredità è stata problematizzata da molteplici prospettive, poiché la categoria di *essere umano* ha generato una gerarchia rispetto agli altri viventi e ha al contempo forgiato il fantasma del *non-umano*, che ha, ad esempio, alimentato l'ideologia del soggetto razziale e giustificato, per secoli, la colonizzazione del continente africano (Mbembe, 2018).

La messa in discussione dell'umanesimo apre un dibattito più ampio, volto a interrogare le lotte per i diritti e i processi di appartenenza che attraversano anche il campo degli studi sull'infanzia (Canela & Viruru, 2004). L'altro nome dell'umanesimo è la *cosmofobia*, che, secondo Bispo dos Santos (2023), si manifesta nella nostra indifferenza verso la materialità della natura. L'idea di umanità come ideale universale, avente come fonte e origine le manifestazioni culturali, artistiche e intellettuali del continente europeo, ha generato una serie di strategie volte a determinare quali società e gruppi sociali appartengano o meno a ciò che convenzionalmente si definisce *umano*. Come afferma Braidotti (2013), tale quadro di esclusione permea il nostro modo di pensare e di sentire la realtà in cui viviamo, nella misura in cui siamo tutti umani, ma alcuni sono più esposti alla morte di altri. Se l'umanesimo ha promosso un modello ontologico universale dell'essere, fondato sui presupposti epistemologici della scienza moderna, questa presunta universalità del sapere ha inciso anche sul nostro modo di concepire l'educazione e la formazione dell'Uomo. L'universale può essere letto criticamente come una tattica di universalizzazione: essere umano ha significato, nella storia dell'umanesimo, essere bianco, maschile, cristiano, europeo, eterosessuale e, soprattutto, razionale.

Se la nozione di riflessività può essere intesa come una facoltà propria di tutti gli esseri razionali, ossia di tutti gli esseri umani che partecipano a un certo ideale di umanità, la promozione di un'identità riflessiva per la pratica professionale finisce per configurarsi come una norma epistemica che riproduce la scissione costitutiva dell'umanesimo. Ci interessa considerare come questo ideale egemonico e omogeneo di essere umano si intrecci a un certo modo di pensare e di ricercare fondato nella storia del pensiero occidentale sulla ragione e sull'oggettività. Trasposto nel campo educativo, tale ideale assume la forma di una norma prescrittiva: gli insegnanti devono riflettere sulla propria pratica perché, in quanto soggetti razionali, sono ritenuti capaci di elaborare un resoconto neutro e oggettivo di ciò che è accaduto e, da un punto di vista esterno a sé stessi, di identificare i problemi del proprio agire pedagogico per poterli risolvere.

Il professionista riflessivo diventa così un rappresentante del progresso dell'umanità, e per il soggetto razionale non vi sarebbe altra realtà da pensare se non quella raggiunta attraverso la riflessione razionale, mediata da un linguaggio neutro e oggettivo come apparato semiotico dominante (MacLure, 2013). Si presume, inoltre, che attraverso la riflessione il professionista possa elaborare una proposta singolare di intervento e tracciare nuovi orizzonti per la propria *démarche* professionale.

La razionalità lineare e progressiva promossa dalle pratiche riflessive presuppone una gerarchia tra i soggetti, fondata esclusivamente sulla loro capacità di ragionare, il che può tradursi in diverse forme di dominio e di razionalizzazione. Dopotutto, chi è in grado di riflettere, se non il soggetto razionale? Come osserva Lenz-Taguchi

(2012), nel contesto della ricerca la riflessione può configurare un *altro senza alterità*, considerato unicamente come fonte di conoscenza e non come co-costituente e potenziale generatore di altre modalità dell'essere, dell'esistere e del ricercare. Analogamente, nel campo dell'educazione, gli adulti tracciano le proprie verità riflettendo sui bambini a partire da idee presuntamente universali e da supposizioni pregresse circa ciò che a loro manca, identificando così i tratti del bambino come *essere mancante* (Murrells, 2016). La riflessione emerge frequentemente come mero strumento volto a convalidare o qualificare le pratiche nell'educazione della prima infanzia (Myers et al., 2017b).

Ridurre le molteplici realtà alla riflessione significa limitare la nostra capacità di cogliere, in una stessa situazione, le differenti sfumature che attraversano il campo di visibilità, nonché di analizzare uno stesso evento da prospettive che eccedono l'umano e le relazioni causali implicate nella produzione del sapere (Moxnes & Osgood, 2018). Si può dunque affermare che la pratica della riflessione contribuisca a cristallizzare e perpetuare le ontologie e le epistemologie dominanti. Esse non solo marginalizzano altre forme di pensiero e di conoscenza, ritenute non umane in quanto non conformi all'ideale di umanità, ma cancellano anche l'esistenza di altre cosmologie, di altri modi dell'essere, del pensare, del dire, del fare e del conoscere.

### ***3.1 La diffrazione come pratica metodologica responsabile: Il contributo del postumanesimo nel rispondere alle risonanze dei fenomeni educativi***

Un'ampia corrente di studi, denominata postumanista (Braidotti, 2013; Haraway, 2016), ha introdotto (dis)orientamenti significativi nelle discussioni che abbiamo finora tracciato. Tali studi ci invitano a osservare i fenomeni educativi da una prospettiva più ampia, rendendo possibile la decentrata di alcune verità considerate, fino ad ora, come evidenti. Il fulcro del postumanesimo risiede nella co-costruzione *simpoietica*, tra e non a partire dall'umano (Haraway, 2016). Siamo dunque invitati a non pensare secondo il modello dell'umano/professionista o a partire da un'unica costruzione della realtà che attende la rappresentazione razionale del soggetto della scienza moderna, ma piuttosto a concepire e sperimentare la realtà come un processo in costante trasformazione (Taylor, 2021).

Per i postumanisti, questa realtà in continua mutazione è composta da fenomeni attraversati, in modi differenti, da agenti materiali e discorsivi, e non da individui e dalle loro identità fisse (Barad, 2003). È all'interno della proposta di Karen Barad (2003) di un realismo agenziale, in esplicita opposizione al realismo rappresentazionale che costituisce la base della nozione di riflessività, che siamo condotti a pensare a modalità diffrattive di concepire una pratica professionale capace di essere affettata da altri agenti e da altre cosmologie.

La *diffrazione* è un fenomeno fisico che riguarda la sovrapposizione o la deviazione delle onde. Karen Barad (2007) ci invita a riflettere su questo fenomeno che, quando viene assunto e praticato come metodologia, ci offre la possibilità di comprendere o, più precisamente, di integrare il nostro mondo comune con ciò che in esso si materializza iterativamente in molteplici modi. Le sue riflessioni si sviluppano a partire dalla critica di Donna Haraway (1997) alla riflessione e dalla sua metafora della diffrazione, per mettere in evidenza la necessità di un *fare-essere-indagare-divenire* diffrattivo. Per Barad (2007), la riflessione è un procedimento limitato, incapace di tracciare nuovi orizzonti, poiché si realizza senza interrogare lo statuto del soggetto che riflette e che si costituisce come parte del fenomeno che presume di inaugurare. Riflettere, in questo senso, implica assumere come date e preconcrete le ontologie delle relazioni educative possibili.

Seguendo un'altra logica di pensiero, l'autrice ci invita a considerare i binarismi assunti come naturali, come quelli di causa/effetto, soggetto/oggetto, onda/particella, ecc. (Barad, 2014). In tale prospettiva, la riflessione,



partendo da tali dicotomie, non rende giustizia alla materialità che attraversa le pratiche educative e alla complessità delle relazioni che si instaurano all'interno di un determinato frammento di realtà.

*Diffrangere* richiede di imparare ad ascoltare le risonanze, vale a dire di saper riconoscere e accogliere gli effetti dei “modelli di differenziazione in formazione” (Juelskjær et al., 2021, p. 123, trad. aut.). Possiamo allora chiederci come, in un determinato fenomeno educativo, stiamo simultaneamente imparando e insegnando, osservando ed essendo osservati, oppure come il linguaggio incorpori elementi sensoriali e non soltanto semiotici<sup>3</sup>. Si tratta di non restare immobilizzati nelle coppie binarie, quanto piuttosto di mappare le molteplici relazioni che ciascuna di esse può instaurare, sia al proprio interno sia con altri elementi. Per questo, il nostro punto di partenza non sono gli individui né le loro rappresentazioni, ma le infinite configurazioni materiali, gli intrecci (*entanglements*), che rimandano a ciò che viene ri/costruito nelle *intra-azioni* di un fenomeno (Barad, 2007, 2010; Lenz-Taguchi, 2012).

Questi intrecci sono costituiti da molteplici agenti (umani, materiali, spaziali, temporali, ecc.) e, anche quando osserviamo un determinato frammento di realtà, o realizziamo quello che Barad definisce “*taglio agenziale*”, operiamo attraverso un gesto in tre tempi, un *cutting-together-apart* (Barad, 2007). Si tratta, cioè, di un taglio temporaneo che ci consente di entrare in relazione con la molteplicità di connessioni potenzialmente infinite. In questo senso, la diffrazione non è una metodologia sintetizzante che aspira a una visione totale e onnicomprensiva, ma costituisce piuttosto, per usare le parole di Haraway nel contesto delle pratiche metodologiche (1988), una prospettiva parziale che promette una visione oggettiva delle infinite possibilità della sua configurazione.

Al centro della proposta diffrattiva e agenziale vi è una preoccupazione etica per la giustizia. È necessario interrogarsi su quali domande, tagli e storie restino non dette quando la riflessione, intesa come un ripiegarsi su sé stessa, continua a prevalere nella produzione del sapere. Per Karen Barad (2007, p. 384, trad. aut.), siamo responsabili di “tenere conto della materializzazione intrecciata di cui facciamo parte, includendo nuove configurazioni, nuove soggettività, nuove possibilità – anche i tagli più piccoli contano”. La *diffrazione* è, in questo senso, un atteggiamento responsivo e responsabile che intreccia i nostri passati, presenti e futuri (Juelskjær & Schwenesen, 2012). Fare giustizia implica esercitare un pensiero (infinito) sull'ontologia e sull'epistemologia, in modo da poter ascoltare e formulare altre domande, e sperimentare altre risposte rispetto a un determinato fenomeno (Juelskjær, 2024). La diffrazione richiede di sviluppare, non in modo solipsistico o intenzionale, forme di attenzione alle risonanze, di risposta e di responsabilità nei confronti dell'altro e dei suoi intrecci. Per questo motivo, riteniamo fondamentale, per la pratica educativa, il compito di imparare ad “avere la cura di porre domande che siano importanti per coloro a cui vengono rivolte” (Bozalek & Romano, 2023, p. 10, trad. aut.). Prestare attenzione alle risonanze significa prestare attenzione a ciò che non è ancora stato detto, sentito o vissuto nel nostro essere e nel nostro farsi educatrici ed educatori diffrattivi.

Alla luce della discussione presentata, possiamo affermare, sulla scia di Barad e Gandorfer (2021), che nella *diffrazione* i concetti, le opere e le relazioni vengono condotti in altri luoghi, generando nuovi campi di pensiero e mobilitando altre possibilità di conoscenza. La diffrazione ci consente di mettere in relazione diversi autori, tempi e agenti in modo affermativo e dialogico, “creando supposizioni invece di opposizioni” (Murriss & Bozalek, 2019b, p. 12, trad. aut.).

Numerosi esempi presenti nella letteratura mostrano come la diffrazione favorisca l'espansione di nozioni e concetti forgiati in altri campi del sapere (Murriss & Reynolds, 2018; Murriss & Bozalek, 2019a). Nel lavoro speculativo con i dati, la diffrazione permette di operare attraverso *montaggi* di immagini e video, sovrapponendo le realtà che attraversano un medesimo fenomeno (Caetano-Silva et al., 2024; Murriss & Peers, 2022). Inoltre, nell'universo accademico, possiamo realizzare *critiche affermative* attraverso la diffrazione (Bozalek & Romano,

2023) e considerare la presenza performativa e materiale di quei corpi che sono indissociabili dallo spazio (Hickey-Moody et al., 2016). Perché ciò sia possibile, è necessario promuovere differenti pratiche di gruppi di studio e di lettura (Bozalek & Zembylas, 2016) e ripensare la valutazione non come atto di classificazione che riflette la performance di un agente, ma come modalità affermativa di ascolto di ciò che diverge dalla norma, che *diffrange* da ciò che è già stato stabilito come standard (Murris, 2022). *Diffrangere* significa, in questo senso, problematizzare dati, storie ed eventi, tenendo in considerazione non solo il discorso o gli agenti umani, ma anche le relazioni materiali che attraversano ciascuna delle connessioni tra umani e non umani (Bozalek & Zembylas, 2018; Davies, 2014; Günther-Hanssen et al., 2018; Mazzei, 2014; Moxnes & Osgood, 2018; Lenz-Taguchi, 2012). Infine, sarebbe improprio intendere l'analisi o la riflessione diffrattiva come una sequenza di passaggi metodologici. La *diffrazione* non mira a produrre letture corrette o scorrette dei fenomeni, ma a generare possibilità, storie e intrecci che rendano più giuste le nostre pratiche di conoscenza. Essa ci invita a un gesto poetico e materiale, creativo e affermativo, che sfugge costantemente all'ordine rappresentazionale e alle opposizioni tra soggetto e oggetto. Diffrangere significa attraversare e riscrivere, lasciare che le parole si muovano con i mondi che descrivono, affinché “nulla resti una superficie di riflessione immobile o un suolo sacro oltre il quale non possiamo andare” (Barad & Gandorfer, 2021, p. 39). L'osservazione, in questa prospettiva, non è un atto neutro, ma il processo stesso attraverso cui costruiamo il fenomeno e ci costruiamo come parte di esso (Kohan et al., 2023).

La *diffrazione* non è dunque una metodologia applicabile, bensì un'etica della conoscenza che ci sollecita a ripensare i nostri tagli, i nostri tempi, le nostre relazioni. È una deviazione critica della riflessione, non per sostituirla, ma per moltiplicarne gli orizzonti, per dare spazio a una *sensibilità diffrattiva* capace di ascoltare ciò che ancora non è stato detto, sentito o vissuto. In questo senso, la diffrazione è un gesto di giustizia ontologica: un modo di pensare, scrivere e fare mondo, in cui ogni osservazione, come vedremo in seguito, è anche un atto di co-creazione del reale.

#### 4. La tradizione riflessiva dell'osservare nell'educazione dell'infanzia

Secondo gli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (MIUR, 2022), l'osservazione è presentata come una delle dimensioni fondanti della professionalità educativa riflessiva, insieme alla progettazione, alla documentazione e alla valutazione. Il verbo *osservare* porta con sé storie e gesti iscritti nella sua stessa etimologia. Nella sua origine latina, *ob-servare* significa custodire, vigilare, avere cura. Osservare implica il mantenere qualcosa sotto lo sguardo, conservando un fenomeno all'interno del nostro campo di visibilità. Nell'educazione dell'infanzia, l'osservazione è riconosciuta come uno strumento pedagogico fondamentale, in quanto rappresenta una dimensione capace di offrire a educatrici ed educatori una finestra privilegiata sulle traiettorie di sviluppo e sulle esperienze di apprendimento di bambini e bambine. Attraverso un impegno sistematico nell'osservazione dei comportamenti, delle interazioni e delle risposte di bambini e bambine, i/le professionisti/e possono raccogliere dati e percezioni sulle loro esigenze e dinamiche, fornendo una base empirica costante per orientare e adeguare gli interventi nei domini cognitivo, sociale, emotivo e fisico.

In questo senso, osservare si configura come un gesto pedagogico intenzionale che sostiene un'educazione responsiva, fondata su una stretta relazione tra osservare, progettare, documentare e valutare. Questa pratica riflessiva mira, inoltre, a garantire che l'azione educativa rimanga flessibile e centrata sul bambino. Attraverso il monitoraggio dell'impegno e dello sviluppo dei bambini e bambine, si individuano competenze emergenti, sfide e interessi che possono orientare la creazione di opportunità di apprendimento differenziate, piuttosto che una pratica rigida, centrata unicamente sulla trasmissione dei contenuti.



In sintesi, le ricerche sull'osservazione nell'educazione dell'infanzia tendono ad articolarsi lungo due direzioni principali: una orientata alla definizione curricolare e alla progettazione, e l'altra centrata sul monitoraggio dello sviluppo di bambini e bambine e delle loro interazioni, con un'enfasi sulle dimensioni emotive e sociali dell'apprendimento (Molina et al., 2013). Entrambe le prospettive affondano, in larga misura, le proprie radici nella tradizione della scienza moderna, nella quale il ruolo dell'osservazione è considerato imprescindibile, poiché non è possibile produrre conoscenza senza la pratica dell'osservare un oggetto.

L'osservazione scientifica introdotta da Montessori proponeva uno sguardo distaccato e silenzioso, in cui l'adulto doveva “vedere senza intervenire”, secondo una postura segnata dall'ideale positivista di neutralità fra osservatore e fenomeno (Osgood & Mohandas, 2022). Gli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* mantengono in parte una continuità con tali principi, nella misura in cui presentano l'osservazione come una pratica intimamente connessa alla riflessione e all'intenzionalità professionale. Osservare significa, in questo senso, vedere e, quando necessario, intervenire con prudenza, attribuendo tempo e significato alle esperienze dei bambini e delle bambine e, al contempo, aprirsi alla possibilità di riorganizzazione dei contesti affinché diventino più significativi (MIUR, 2022).

Nei documenti, dunque, osservare e riflettere procedono fianco a fianco, intrecciandosi in modo indissolubile. Si sostengono reciprocamente, alimentando il processo del conoscere e dell'educare; orientano l'ascolto attento, la comprensione empatica e il riconoscimento del punto di vista infantile; e rivelano un atteggiamento capace di mantenere la coerenza del gruppo educativo, rendendo possibile una revisione costante delle azioni e decisioni professionali. In questa stessa direzione, evocando in particolare il concetto di *controcampo osservativo*, il documento richiama l'attenzione sulle modalità con cui gli adulti si collocano sotto lo sguardo dei/delle bambini/e. Il riconoscimento del fatto che bambini e bambine osservano gli adulti è sottolineato nel testo al fine di promuovere una professionalità consapevole, nella quale ogni azione sia attenta alla propria imitabilità, ripetibilità e osservabilità.

Uno degli elementi essenziali della riflessione è, dunque, la pratica che diventa anche auto-osservativa, ossia attenta al modo in cui bambini e bambine seguono gli adulti con lo sguardo, osservandone i gesti di cura, l'uso degli oggetti e le modalità dell'agire nel mondo, mossi dal desiderio di appropriarsi autonomamente di tali pratiche (MIUR, 2022). Pur spostando l'osservazione su un terreno etico, relazionale e performativo, questa prospettiva auto-osservativa trascura ancora le dimensioni della partecipazione e della parzialità dell'educatore nel fenomeno osservato.

Sia la pretesa di ritirarsi dalla scena per agire con oggettività, sia il tentativo di rivolgere lo sguardo su di sé e sulle proprie azioni si configurano come un'illusione. Questa enfasi sembra consolidare un “modello-tipo” di interazione adulto-bambino, nel quale il bambino è concepito come ricettore e imitatore, e l'adulto come centro irradiante di influenza (Mottana, 2010). Ogni gesto, sguardo o forma di presenza dell'educatore è tuttavia attraversato da affetti, memorie, formazioni ed esperienze che lo costituiscono (Batista, 2024). La ricerca di una condotta esemplare, frequentemente intesa come segno di una professionalità ideale, ignora tali intrecci e, paradossalmente, sradica l'educatore dalla complessità viva del contesto educativo. Quando questa complessità viene ignorata, lo sguardo adulto si restringe, perdendo l'ampiezza delle molteplici relazioni e significazioni che lo attraversano.

Più che delimitare un “controcampo osservativo” e accentuare la logica oppositiva tra chi osserva e chi è osservato (anche quando questi ruoli si invertono), sarebbe necessario riconoscere un unico campo fenomenico, in cui la distinzione tra osservatore e osservato non precede l'esperienza, ma emerge da essa. In questa prospettiva, l'osservazione non è uno sguardo rivolto verso un oggetto esterno, ma un processo di intra-azione in cui corpi, sguardi, tempi, suoni e materialità (umane e non umane) si co-constituiscono reciprocamente. La critica della

riflessione — o, più precisamente, della pratica del riflettere sulla propria pratica tra educatori — mette in evidenza i limiti della riflessività e dell'immagine speculare che essa produce attraverso lo sguardo riflessivo. Alcuni studi segnalano un appiattimento che riduce la profondità delle analisi degli insegnanti, ostacolando gli effetti trasformativi che la riflessione dovrebbe generare (es. Ann et al., 2018). Altre ricerche indicano che tale limite della pratica riflessiva è legato alla mancanza di una formazione capace di esplicitare i modi e i livelli della riflessione, senza i quali risulta impossibile utilizzare coerentemente questo strumento (es. Huynh, 2022). Altri studi ancora mostrano come le riflessioni prodotte dagli insegnanti raramente superino livelli descrittivi o dialogici, restando ancorate alla ripetizione di pratiche già note e al mantenimento di strategie pedagogiche scarsamente innovative (Santos, 2021).

La trappola da cui il concetto di riflessione non riesce a sfuggire è l'occultamento delle dimensioni diffrattive che attraversano la formazione e l'agire professionale in educazione. Nel riflettere, l'educatore rimane centrato su ciò che già conosce: egli si riconosce nel già noto. La pratica del riflettere sulla propria pratica funziona come uno *specchio* della propria prospettiva, lasciando fuori — nel punto cieco di quello specchio — le molteplici relazioni e co-agenzie tra corpi, materiali e contesti che compongono la problematica educativa. La riflessione rende invisibili le interdipendenze e le complessità che attraversano ogni situazione costitutiva del fenomeno educativo.

#### **4.1 Tra riflessione e diffrazione: L'ambiguità della documentazione pedagogica**

A partire dalla svolta epistemologica, ontologica e etica che orienta il nostro sguardo dalla riflessione alla diffrazione, proponiamo di pensare la documentazione pedagogica e la video-osservazione come dispositivi capaci di rivelare l'immagine fissa e irrigidita di sé che lo sguardo professionale produce quando si trova di fronte allo specchio — un'immagine che impedisce l'ingresso, nel suo campo di visibilità, degli effetti diffrattivi che le materialità e le co-agenzie fanno pulsare nell'evento pedagogico. Rendendo visibili le concezioni di infanzia e di educazione sostenute dai professionisti e dalle istituzioni, la documentazione pedagogica può offrire profondità e ampliare il campo di visibilità dei registri (Fernandes, 2022). Più che semplici tracce, queste componenti materiali che costituiscono la documentazione pedagogica rappresentano superfici tangibili del pensiero, dove si intrecciano intenzioni, valori e modi di comprendere l'esperienza educativa. In tal senso, la documentazione consente di individuare ricorrenze e discontinuità — ciò che si ripete e ciò che si differenzia anno dopo anno, in diversi spazi e contesti (Fernandes, 2022) — ma anche di riconoscere le omissioni persistenti, gli aspetti che tendono a rimanere fuori dall'inquadratura (Zonca, 2021). Questa coppia ripetizione/omissione, lungi dall'essere casuale, rivela il regime riflessivo che attraversa la documentazione e il registro video-fotografico, mettendo in luce le zone di specchiamento che strutturano lo sguardo professionale. È precisamente in questo punto che diventa visibile l'ambiguità costitutiva della documentazione pedagogica e della video-osservazione. Non si tratta di negare che un registro possa, allo stesso tempo, operare secondo una logica riflessiva e produrre effetti diffrattivi. Anche quando inserito in tale regime riflessivo, nel momento in cui viene condiviso con colleghi o famiglie, il registro può spostare percezioni, aprire nuove modalità di visione e far emergere ulteriori livelli di significazione. In questi casi, la documentazione agisce come superficie di diffrazione dello sguardo dell'altro, pur non riuscendo sempre a spostare lo sguardo di chi l'ha prodotta.

Nel gesto stesso del condividere, attraverso la documentazione, ciò che accade nella relazione con i bambini e le bambine, la documentazione pedagogica si configura come una superficie viva che diffrange il mondo, restituendo le tracce delle relazioni, delle materie e dei pensieri che la attraversano. Lo sguardo della figura educativa, nel momento in cui si materializza in immagini e parole, incorpora le proprie concezioni e le proprie realtà, partecipando attivamente alla produzione di conoscenza. L'atteggiamento diffrattivo, inteso come postura

etica, ricerca la giustizia nei confronti dei molteplici agenti e intrecci che attraversano ogni *taglio agenziale*; come apertura ontologica, riconosce le esistenze minime che si instaurano nelle zone d'indiscernibilità tra mondi possibili; e come condizione epistemologica, destituisce il dualismo tra soggetto e oggetto nella produzione del sapere. Il passaggio dalla riflessione alla diffrazione esige pertanto il rifiuto degli ideali di neutralità e oggettività che fondano il paradigma moderno della scienza, come strategia per ampliare il nostro sguardo e includere nel campo di visibilità altri modi di esistere e di pensare — altre cosmologie capaci di toccare e interpellare l'educatore e ciò che egli documenta.

L'autonomia costituisce una di quelle ricorrenze persistentemente documentate nelle istituzioni educative, attraverso registrazioni che esaltano il fare autonomo di bambini e bambine. Tema ampiamente presente nelle ricerche e nelle politiche educative, essa viene spesso associata allo sviluppo della competenza, dell'autoregolazione e della cittadinanza (es. Emilson & Folkesson, 2006). Da una lettura diffrattiva, tuttavia, possiamo riconoscere come tale prospettiva riaffermi un confine noto, quello dell'autonomia come valore universale, e al tempo stesso oscuri, ad esempio, le zone di vulnerabilità e interdipendenza. L'idea di autonomia, infatti, nasce da una concezione moderna del soggetto come entità indipendente, capace di esistere e agire da sé. Ma che cosa accade se, invece, riconosciamo che ogni esistenza, umana e non umana, è intrecciata, dipendente e co-costruita? In questo intreccio emergono nuovi modi di comprendere l'infanzia, la relazione e il vivere comune.

In questo senso, l'osservazione dal punto di vista della diffrazione non è al servizio della dimostrazione di un fenomeno, ma piuttosto della sua destabilizzazione. Anziché fissare un'immagine di ciò che è, la diffrazione invita la figura professionale a interrogare i propri criteri di valutazione. Essa mette in questione ogni pretesa di universalità, poiché assume uno sguardo immanente al mondo, che si sposta incessantemente tra prospettive. La norma della diffrazione è essere anti-normativa. Rifiuta il gesto autoriferito e autosufficiente della riflessione per generare differenze e produrre mondi possibili. Nel contesto educativo, possiamo pensare i dispositivi della documentazione pedagogica e della video-osservazione tanto in un registro riflessivo quanto in uno diffrattivo. Quando le situazioni educative vengono catturate attraverso il video o la fotografia, la molteplicità degli eventi tende a condensarsi in un'unica immagine, inscritta in un regime di rappresentazione. Per far sì che i bambini e le bambine non scompaiano nel registro congelato dell'immagine rappresentazionale, ma continuino a esistere in scena — insieme ad altri agenti, materiali e affetti — è necessario dare spazio alla co-agenzia e alla potenza materiale delle interazioni. Per questo, nell'ambito della documentazione pedagogica, l'esercizio della diffrazione si rivela non solo più complesso, ma anche più fecondo, poiché implica necessariamente la figura professionale nel proprio fare e agire pedagogico. Ciò richiede il gesto sensibile dell'educatore, capace di rileggere il registro e di rendere visibile ciò che solitamente resta omissivo: le trame di relazioni, di co-agenzia e di materia che attraversano ogni evento educativo, rispetto alle quali l'educatore non è né neutrale né superiore.

Diffrangere, qui, non significa soltanto spostare il fuoco dell'osservazione, ma assumere una diversa posizione ontologica e tessere legami con esseri umani e non umani. Significa anche rifiutare l'idea secondo cui conoscere equivale a vedere ciò che si trova di fronte ai nostri occhi, o che il sapere nasca dalla distanza rassicurante tra soggetto e oggetto, o ancora che la nitidezza dell'osservazione derivi dalla neutralità e dall'oggettività dello sguardo. Al contrario, uno sguardo diffrattivo riconosce la co-presenza del visibile e dell'invisibile che si compenetrano nell'attenzione e nell'interpretazione dell'osservatore.

## 5. Conclusioni

Il presente contributo ha cercato di problematizzare la pratica riflessiva, che ancora oggi prevale come asse portante dell'identità professionale dell'educatore e dell'educatrice. Siamo partiti dagli studi che hanno storicamente orientato il fare riflessivo nel campo educativo (Dewey, 1993; Schön, 1983; Mezirow, 1991; Wenger,

2011) e abbiamo preso in considerazione le premesse che guidano l'agire e il pensare del professionista riflessivo quando trasposte al contesto della prima infanzia. Abbiamo mostrato come l'osservazione possa diffrangersi e, con particolare attenzione al contesto italiano (MIUR, 2022), come i dispositivi riflessivi — in particolare la documentazione pedagogica e la video-osservazione — possano essere ripensati in chiave diffrattiva. Seguendo questo quadro teorico, quello della diffrazione, abbiamo osservato come la riflessione sia emersa storicamente come strumento per correggere e migliorare la realtà educativa, ma trovi nei propri limiti l'immagine speculare del soggetto riflessivo. Poiché il concetto di pratica riflessiva possiede sfumature differenti che finiscono per generare voci dissonanti nel campo educativo (Fendler, 2003), abbiamo scelto di esaminare alcune ricerche che indagano i limiti del professionista riflessivo. Abbiamo inoltre considerato alcune concezioni socio-storicamente definite di tale figura nel contesto dell'educazione dell'infanzia (Mantovani & Perani, 2014), la cui legittimità e professionalità si distinguono da quelle di altre professioni educative. Da questa analisi emerge come la nozione di riflessività abbia sostenuto — e continui a sostenere — l'ideale di professionalità, senza tuttavia essere essa stessa messa realmente in discussione.

Nel riflettere su tali limiti della riflessività, abbiamo richiamato le basi umaniste e positiviste che ancora permeano il discorso pedagogico contemporaneo sulle pratiche educative. Abbiamo discusso come queste fondino la riflessione come prerogativa esclusiva della ragione e dell'organizzazione del pensiero umano, postulando una linearità e una fissità nei modi di essere e di agire, considerati autosufficienti anziché co-costruiti con altri agenti. In questa logica, il professionista riflessivo diviene il riflesso di una realtà fissa, regolata da interazioni individualiste, normative e strutturate secondo binarismi (Barad, 2014). Di conseguenza, la riflessione di un determinato professionista può tradursi in un circuito chiuso su sé stesso, che mette in evidenza l'adeguatezza o l'inadeguatezza di una pratica, la presenza o l'assenza di competenze, l'opposizione tra chi osserva e chi è osservato, ecc. L'idea di riflessione che si consolida, dunque, è quella di un inquadramento di elementi presunti già presenti in una determinata scena, portati alla luce da chi riflette, senza interrogare lo statuto ontologico ed epistemologico delle relazioni educative (Myers et al., 2017b). Per questo motivo, si finisce spesso per non cogliere le molteplici relazioni tra intrecci, materialità e agenti che attraversano il fare quotidiano dell'infanzia. Il soggetto della riflessione è così depotenziato da uno sguardo ripiegato su sé stesso, antropocentrico e speculare, che privilegia *l'apparatus* stesso che lo sostiene (Barad, 2007). Alla luce di queste considerazioni, il testo ci porta a ipotizzare che gli effetti di una pratica che si ripiega su sé stessa culminino nella riproduzione di realtà incapaci di assemblare incontri, relazioni e interferenze. Gli studi postumanisti mostrano come gli agenti e le materie non siano meri elementi del mondo, ma forze che modellano e co-determinano ogni fenomeno come espressione di mondi possibili.

La discussione intorno ai limiti dell'umanesimo si intreccia, così, con quella sull'identità del professionista-riflessivo, nella misura in cui entrambe interrogano i modi di apprendere, di agire e di trasformarsi all'interno delle forze che attraversano l'ambiente educativo (Fabbri & Melacarne, 2023). A partire da queste prospettive ontologiche, epistemologiche ed etiche proprie delle relazioni postumane, abbiamo tracciato come la diffrazione possa emergere non solo come fenomeno, ma come metodologia capace di muovere il pensiero oltre le ripetizioni e i modelli di cancellazione della professione educativa, ovvero oltre ciò che essa stessa si propone di riflettere. In dialogo con l'opera di Karen Barad (2003, 2007), abbiamo mostrato come la diffrazione si orienti verso i fenomeni in formazione, nei quali corpo, materia, umano, adulto e bambino non costituiscono categorie fisse, ma realtà co-costitutive. Abbiamo così riconosciuto le infinite configurazioni materiali che gli incontri possono generare (Lenz-Taguchi, 2012) e, con esse, la possibilità di non collocarci come figure educative di fronte ai nostri specchi, ma come educatori ed educatrici che si assumono la responsabilità di tracciare, e di essere tracciati da, altre storie, di cui siamo, a nostra volta, parte viva.

## Dichiarazione di finanziamento

L'attività di ricerca della seconda autrice è stata sostenuta dai Proyectos de Innovación Docente (rif. 221/1837) dell'Universidad de Sevilla, dal IV Plan Propio de Docencia e dal progetto PID2023-148393NB-I00 (MICIU/AEI/10.13039/501100011033; ERDF/UE). La partecipazione del terzo autore è stata sostenuta da attività di ricerca post-dottorali finanziate dal CNPq (proc. 175157/2023-5) presso la Facoltà di Educazione dell'Università Statale di Campinas. La prima autrice non ha ricevuto finanziamenti specifici.

## Note

1. Nel presente testo si è scelto di utilizzare le forme educatrice/educatore e bambine/bambini, talvolta anche nella forma doppia (bambine e bambini), seguendo la prassi adottata nei documenti istituzionali italiani relativi all'educazione per l'infanzia (ad esempio MIUR, Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei", 2022). Tale scelta riconosce la pluralità e la materialità dei corpi e delle esperienze che abitano i contesti educativi della prima infanzia, senza tuttavia fissarle entro categorie identitarie stabili. In questa prospettiva postumanista, il linguaggio è inteso come dispositivo performativo che partecipa alla co-costruzione dei soggetti e delle relazioni educative.
2. Si segnalano, a titolo esemplificativo, alcuni contributi che documentano l'ampiezza del dibattito sviluppatosi in Italia sul tema della documentazione e della progettazione nel contesto della prima infanzia: Bondioli e Ferrari (2004), Rinaldi (2009), Malavasi, & Zoccatelli (2012), Guerra (2018).
3. Questa idea è già stata delineata da Giudici, Krechevsky e Rinaldi (2009).

## Bibliografia

- Ann, O. W., Swanto, S., & AlSaqqaf, A. (2018). Pre-service ESL teachers engaging in reflective practice: Current observations and perceived challenges. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 8(2), 5-18. <https://doi.org/10.37134/jrpptte.vol8.no2.2.2018>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Derrida Today*, 3(2), 240-268. <https://doi.org/10.1353/tae.2021.0002>
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168– 187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barad, K., & Gandorfer, D. (2021). Political desirings: Yearnings for mattering (,) differently. *Theory & Event*, 24(1), 14–66. <https://doi.org/10.1353/tae.2021.0002>
- Batista, E. P. (2024). A escrita do corpo na cena pedagógica: A teatralidade docente. *Urdimentos - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, 4(34), 1-16. <https://doi.org/10.5965/1414573104532024e107>
- Bispo dos Santos, A. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora / Piseagrama.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un progetto di qualità: La valutazione nei servizi educativi per l'infanzia*. Edizioni Junior.
- Bozalek, V., & Romano, N. (2023). Immanent and diffractive critique in scholarship and publication. *Critical Studies in Teaching and Learning (CriStaL)*, 11(si1), 1-18. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-cristal-v11-nsi1-a2>

Isabela Signorelli Fernandes, Giovanna Caetano-Silva, Eduardo Pereira Batista – *L'immanenza dello sguardo: Tra i (con)fini della riflessione e le (dis)orientazioni di una metodologia diffrattiva*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/23161>



- Bozalek, V., & Zembylas, M. (2016). Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(2), 111–127. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1201166>
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Caetano-Silva, G., Guzmán-Simón, F., & Pacheco-Costa, A. (2024). Revisiting Reggio Emilia through a more-than-human lullaby: Diffractive montages as documenting childhood (and) literacy otherwise. *Pedagogy Culture and Society*, 32(4), 905–922. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2355109>
- Davies, B. (2014). Reading anger in early childhood intra-actions: A diffractive analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 734–74. <https://doi.org/10.1177/1077800414530256>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010) *O que é filosofia?* (trad. di B. Prado Jr. e A. A. Muñoz). Editora 34. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. MA D.C. Heath.
- Emilsson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Fernandes, I. (2022). Diálogos sobre a *progettazione* educativa, a documentação pedagógica e os espaços. In E. P. Batista & B. Campos (Eds.), *Formações de Narizinho: Uma ideia de formação continuada* (pp. 161–198). Pedro & João Editores.
- Fine, M., & Glendinning, C. (2005). Dependence, independence or inter-dependence? Revisiting the concepts of “care” and “dependency.” *Ageing & Society*, 25(4), 601–621. <https://doi.org/10.1017/S0144686X05003600>
- Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Children.
- Günther-Hanssen, A., Jobér, A., & Andersson, K. (2021). From swings, through physics, with pendulums, to gendering: Re-turning diffractive analyses on science and gender in preschool. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 12(2), 21–43. <https://doi.org/10.7577/term.4678>
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. J. (1997). *Modest\_Witness@Second\_Millennium.FemaleMan©\_Meets\_OncoMouse™: Feminism and technoscience*. Routledge.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hickey-Moody, A., Palmer, H., & Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: Dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 28(2), 213–229. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1140723>
- Huynh, H. T. (2022). Promoting professional development in language teaching through reflective practice. *Vietnam Journal of Education*, 6(1), 62–68. <https://doi.org/10.52296/vje.2022.126>

Isabela Signorelli Fernandes, Giovanna Caetano-Silva, Eduardo Pereira Batista – *L'immanenza dello sguardo: Tra i (con)fini della riflessione e le (dis)orientazioni di una metodologia diffrattiva*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/23161>



- Juelskjær, M. (2024). Inquiring with cascade questioning: Sketching a phenomenon. In L. Mazzei & A. Y. Jackson (Eds.), *Postfoundational approaches to qualitative inquiry* (pp. 147-162). Routledge.
- Juelskjær, M., Plauborg, H., & Adrian, S. W. (2021). *Dialogues on agential realism: Engaging in worldings through research practice*. Routledge.
- Juelskjær, M., & Schwennesen, N. (2012). Intra-active entanglements: An interview with Karen Barad. *Kvinder, Køn & Forskning*, 1-2, 10-23. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28068>
- Kohan, W., Reynolds, R.-A., & Murriss, K. (2023). Black blood matters: Moving human and nonhuman bodies from 'question & answer' to a 'pedagogy of questioning'. In K. Murriss & V. Bozalek (Eds.), *In conversation with Karen Barad: Doings of agential realism* (pp. 41-58). Routledge.
- Lenz-Taguchi, H. L. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281. <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Edizioni Junior.
- Mantovani, S., & Montoli Perani, R. (2014). Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. In A. L. Goulart de Faria & A. De Vita (a cura di), *Ler com bebês: Contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani* (pp. 17-60). Autores Associados.
- Mazzei, L. A. (2014). Beyond an easy sense: A diffractive analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742-746. <https://doi.org/10.1177/1077800414530257>
- Mbembe, A. (2018). *Crítica da razão negra*. N-1Edições.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- MIUR. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (D.M. n. 43). <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20per%20i%20servizi%20educativi%20per%20l%27infanzia.pdf>
- Molina, P., Marotta, M., & Bulgarelli, D. (2013). L'osservazione dalla ricerca alla professione: L'uso dell'observation-projet per la formazione al nido. *Ricerche di Psicologia*, 3, 493-502. <https://doi.org/10.3280/RIP2013-003006>
- Mottana, P. (2010). *Eros, Dionisio e altri bambini. Scorribande pedagogiche*. Angeli.
- Moxnes, A. R., & Osgood, J. (2018). Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in early childhood teacher education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 297-309. <https://doi.org/10.1177/1463949118766662>
- Murriss, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge.
- Murriss, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0144-7>

Isabela Signorelli Fernandes, Giovanna Caetano-Silva, Eduardo Pereira Batista – *L'immanenza dello sguardo: Tra i (con)fini della riflessione e le (dis)orientazioni di una metodologia diffrattiva*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/23161>

- Murris, K., & Bozalek, V. (2019a). Diffracting diffractive readings of texts as methodology: Some propositions. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1504–1517. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1570843>
- Murris, K., & Bozalek, V. (2019b). Diffraction and response-able reading of texts: The relational ontologies of Barad and Deleuze. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(7), 872–886. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1609122>
- Murris, K., & Peers, J. (2022). GoPro(blem)s and possibilities: Keeping the child human of colour in play in an interview. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(3), 332–355. <https://doi.org/10.1177/14639491221117219>
- Murris, K., & Reynolds, R.-A. (2018). Reggio Emilia inspired philosophical teacher education in the anthropocene: Posthuman child and the family (tree). *Journal of Childhood Studies*, 43(1), 15–29. <https://philpapers.org/rec/MURREI-5>
- Myers, K. D., Bridges-Rhoads, S., & Cannon, S. O. (2017a). Reflection in constellation: Post theories, subjectivity, and teacher preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 326–341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389789>
- Myers, C. Y., Smith, K. A., & Tesar, M. (2017b). Diffracting mandates for reflective practices in teacher education and development: Multiple readings from Australia, New Zealand, and the United States. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 279–292. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389788>
- Osgood, J., & Mohandas, S. (2022). Grappling with the Miseducation of Montessori: A feminist posthuman re-reading of ‘child’ in early childhood contexts. *Contemporary Issues in Early Childhood Journal*. <https://doi.org/10.1177/14639491221117222>
- Prado, P. D., & Anselmo, V. S. (2019). Masculinities, femininities and playful dimension: Reflections on gender and teaching in Early Childhood Education. *Pro-Posições*, 30, e20170137. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0137>
- Regina, L. (2006). *Consulenza filosofica: Un fare che è pensare*. Unicopli.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere: Discorsi e interventi 1984-2007*. Reggio Children.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Snaza, N. (2013). Bewildering Education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 10(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/15505170.2013.783889>
- Taylor, C. A. (2021). Knowledge matters: Five propositions concerning the reconceptualisation of knowledge in feminist new materialist, posthumanist and postqualitative approaches. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An introductory guide* (pp. 21–41). Routledge.
- Voltarelli, M. A., Fernandes, I. S., & Lupis, J. (2022). Entre o proposto e o vivido: Diálogos sobre o currículo e os vícios pedagógicos na educação infantil. *Debates em Educação*, 14, 283–311. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12584>
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Cambridge University Press.

Zonca, P. (2021). Non si può mostrare tutto: Impliciti e “assenze” nella documentazione pedagogica nei servizi per la prima infanzia. *MeTis – Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggerimenti*, 11(1), 259-276.  
<https://doi.org/10.30557/MT00167>

**Isabela Signorelli Fernandes** è dottoranda presso l'Università di Ginevra, borsista della *Swiss Government Excellence Scholarship* e assistente di ricerca e di insegnamento nel gruppo *Interaction & Formation* della stessa università. I suoi interessi di ricerca riguardano la professionalità educativa, con particolare attenzione alla formazione iniziale e in servizio degli educatori 0–3, oltre alla progettazione educativa, all'osservazione, alla documentazione e alle pratiche corporee e di genere nell'educazione 0–6 in Svizzera e in Italia.

**Contatto:** isabela.fernandes@unige.ch

**Giovanna Caetano-Silva** è docente a tempo parziale presso l'Universidad Complutense de Madrid e ricercatrice onoraria presso l'Universidad de Sevilla. Nel 2025 ha difeso la sua tesi di dottorato, intitolata *Thinking Literacy Diffractively: Posthumanism and New Materialism in Early Childhood*, svolta nell'ambito del Progetto Matilda (PID2019-104557GB-I00). I suoi attuali interessi di ricerca includono gli studi post-qualitativi, il realismo agenziale e un approccio post-umanista e neo-materialista alla literacy.

**Contatto:** giovannacaetano@us.es

**Eduardo Pereira Batista** è Dottore di Ricerca in Filosofia dell'Educazione presso la Facoltà di Educazione dell'Università di San Paolo. Attualmente svolge, presso la Facoltà di Educazione dell'Università Statale di Campinas, una ricerca di post-dottorato intitolata Politiche dell'infanzia: scene dell'impossibile, con finanziamento del CNPq e un soggiorno post-dottorale presso l'Université Paris VIII. I suoi attuali interessi di ricerca includono l'esperienza scolastica e le dimensioni etico-politiche dell'educazione.

**Contatto:** dupeba011107@gmail.com