

Disapprendere e apprendere con le vignette fenomenologiche

Unlearning and Learning with Phenomenological Vignettes

MARIANNA CAPO E MARIA GRAZIA RUFFA

The introduction of an approach based on the use of phenomenological vignettes for the first time in the General Pedagogy laboratory at the University of Reggio Calabria has been a significant experience in the training of future teachers. Through the voices of teacher Marianna Capo, and student Maria Grazia Ruffa, who participated in the activities, a collective narrative emerges that weaves together experiences and reflections on an ever-evolving educational practice. The centrality of corporeality in the educational processes, along with the use of phenomenological vignettes, proved to be a valuable tool for promoting reflective teaching, as supported by existing literature (Zadra and Agostini, 2024; Agostini, 2020; Mortari, 2003; Striano, 2001; Schön, 1983, 1987). In this joint contribution, where the richness lies in the diversity of perspectives, Marianna Capo outlines the approach, proposed activities, operational steps, and their impact on over 300 students. Simultaneously, Maria Grazia Ruffa shares a formative journey rich in discoveries and personal transformations. Within the dynamic context of exchange and collaboration, the idea of integrating the scenic representation of the vignettes has emerged, creating additional opportunities for engagement and in-depth exploration. This approach demonstrates how the fusion of diverse perspectives can enrich common understanding and open new pathways for teaching that values the complexity and richness of educational interaction (Erbetta, 2010, 2005).

Keywords: Phenomenological Vignettes, Perception, Reflexivity, Teacher Training

Marianna Capo, Maria Grazia Ruffa, *Disapprendere e apprendere con le vignette fenomenologiche*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 18/2025.

DOI: 10.5281/zenodo.16794975

Dalla cattedra al palcoscenico: innovare la formazione docente sperimentando l'utilizzo delle vignette fenomenologiche

La progettazione e l'implementazione di un laboratorio di Pedagogia generale sull'utilizzo delle vignette fenomenologiche per 300 iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, hanno rappresentato un'attività nuova per l'Ateneo¹. Inizialmente, l'ambientazione del laboratorio in un grande teatro ha sollevato preoccupazioni riguardo al rischio che l'esperienza potesse risultare dispersiva e poco coinvolgente per gli studenti. Tuttavia, l'obiettivo principale del laboratorio era duplice: risvegliare la consapevolezza corporea degli aspiranti docenti e promuovere la riflessività. Centralizzare il corpo come elemento essenziale per ridefinire l'interazione educativa significava far emergere una nuova consapevolezza di sé e del proprio ruolo nell'educazione. Anche se un ambiente più raccolto poteva sembrare inizialmente più adatto, questa apparente limitazione si è rivelata una sfida positiva, arricchendo l'esperienza formativa. La sperimentazione condotta nel laboratorio si è distinta soprattutto per l'introduzione delle vignette fenomenologiche. Questa prospettiva di apprendimento esplora la corporeità e il "pensare i pensieri" (Mortari, 2003, p. 154) come elementi fondamentali per organizzare l'esperienza e costruire significati che modellano le relazioni con sé stessi e con gli altri.

¹ La struttura complessiva del contributo è stata progettata da Marianna Capo. Ai fini del riconoscimento del contributo individuale, si segnala che Marianna Capo si è occupata della stesura dell'introduzione, del primo paragrafo e delle conclusioni, Maria Grazia Ruffa ha contribuito alla scrittura del secondo paragrafo.

Le narrazioni fenomenologiche favoriscono la riflessività, integrando corpo e mente in una consapevolezza unificata. Questo approccio si basa sulla visione fenomenologica di Erbetta (2005), che mette in luce l'importanza delle "esperienze vissute" da educatori, docenti e discenti. Egli sottolinea la necessità di riconoscere le specificità individuali, poiché, sebbene inseriti in contesti storici, sociali e culturali, gli individui hanno la capacità di esaminare e superare tali contesti, sfidando "luoghi comuni", "pregiudizi" e le limitazioni delle situazioni quotidiane. Un elemento chiave dell'educazione diventa quindi

l'incoraggiamento a vivere con spirito critico, esplorando nuove prospettive mai sperimentate prima, e rendendo concreta la "possibilità" di trasformare un mondo spesso irrigidito, istituzionalizzato e burocratizzato verso una vita più "autentica" e relazioni più empatiche e costruttive. Un efficace strumento educativo per conseguire tali obiettivi è la "decostruzione", che consente di svelare i presupposti impliciti nei modelli di comportamento e nei dispositivi sociali e mentali. Questi si consolidano in procedure socialmente accettate e in pratiche professionali rigidamente definite da norme deontologiche e organizzative, che spesso non rispecchiano le esigenze vitali sia di chi offre un servizio e di chi ne beneficia (Erbetta, 2010, p. 15).

In modo armonico, questo si integra con l'approccio fenomenologico tracciato da Husserl, che esorta a una profonda riflessione sulla corporeità e sugli stati di coscienza attraverso l'osservazione delle esperienze vissute. Secondo Husserl (1913), l'importanza dell'esperienza diretta è centrale, e una comprensione autentica delle essenze delle cose si raggiunge solo mettendo da parte i *pre-giudizi* e concentrandosi sulle esperienze immediate. Nel laboratorio, le vignette fenomenologiche hanno funzionato come uno strumento straordinario per catturare l'essenza delle esperienze educative, illuminando

aspetti delle dinamiche relazionali e delle percezioni corporee che spesso sfuggono. Questo ha promosso una riflessione critica e una crescita personale e professionale significativa per gli studenti coinvolti, andando oltre i limiti strutturali iniziali e trasformando l'intera esperienza formativa.

L'ambientazione in un grande teatro ha inizialmente sollevato preoccupazioni in merito al rischio di creare un'esperienza dispersiva e poco efficace nel coinvolgere gli studenti. L'obiettivo del laboratorio, infatti, era non solo riattivare la consapevolezza fisica e percettiva degli aspiranti docenti, ma anche promuovere la riflessione. Era essenziale porre la centralità del corpo come elemento fondamentale per ridefinire l'interazione educativa, in un contesto che stimolasse una rinnovata consapevolezza di sé e del proprio ruolo nel processo educativo. La sperimentazione nel laboratorio di Pedagogia generale si è distinta per l'introduzione delle vignette fenomenologiche. Sebbene un ambiente più raccolto sarebbe stato più idoneo per tali attività, come inizialmente percepito, questo apparente limite si è trasformato in una sfida che ha finito per rappresentare un valore aggiunto. Le vignette fenomenologiche costituiscono una "prospettiva di apprendimento" che esplora la corporeità come condizione essenziale per organizzare l'esperienza e costruire significati che modellano le relazioni con sé stessi e con gli altri. Questo approccio non solo sottolinea l'importanza della dimensione fisica nel processo educativo, ma incoraggia anche una riflessione critica e consapevole, integrando corpo e mente. Gli studenti sono invitati a intraprendere un percorso di introspezione critica che li aiuta a comprendere più a fondo il proprio ruolo, le azioni e le reazioni all'interno del contesto educativo. Come sottolinea Mortari: "la scrittura incentrata sulla propria esperienza favorisce la ritenzione, creando un materiale esperienziale prezioso per la riflessione e per acquisire consapevolezza dei propri vissuti e delle esperienze mentali connesse" (Mortari, 2003, p. 90). Questo processo non solo amplia le possibilità di interazione e apprendimento significativo, ma trasforma ogni attività in un'opportu-

nità per esaminare e comprendere il proprio ruolo e quello degli altri nel processo educativo. Tuttavia, l'insegnamento richiede una conoscenza complessa e multidimensionale. La comprensione teorica degli strumenti, dei modelli e delle strategie didattiche è fondamentale, ma non sufficiente per svolgere pienamente la professione. È indispensabile un confronto continuo con l'azione educativa attraverso una pratica riflessiva e una disponibilità a esplorare e interrogare la vita della mente (Mortari, 2003). L'integrazione di questi elementi nella pratica educativa consente di costruire esperienze più ricche e profonde, promuovendo uno sviluppo professionale e personale autentico e significativo. In questo contesto, Striano (2001) identifica tre funzioni chiave della pratica riflessiva: strumentale, deliberativa e trasformativa. La riflessione strumentale è rivolta al miglioramento dell'efficacia delle pratiche educative esistenti, con l'obiettivo di affinare tecniche e strategie didattiche per ottimizzare i risultati dell'insegnamento. Questo tipo di riflessione è fondamentale per risolvere problemi specifici nella pratica educativa e adottare approcci innovativi.

La riflessione deliberativa, d'altra parte, si concentra sulla comprensione consapevole delle azioni educative e delle loro conseguenze, invitando docenti ed educatori a considerare i valori e i principi che guidano le loro pratiche. Questo tipo di riflessione promuove un giudizio critico delle implicazioni etiche e morali delle scelte effettuate, spingendo ad assumere decisioni più informate e responsabili.

Infine, la riflessione trasformativa è orientata a una revisione profonda e a una possibile ridefinizione delle pratiche educative. Questo processo comporta un cambiamento radicale nel modo in cui i docenti percepiscono il loro ruolo e le dinamiche di insegnamento-apprendimento, spesso portando a trasformazioni sia personali che professionali. Tale riflessione supporta lo sviluppo di nuove identità professionali e la creazione di ambienti di apprendimento più inclusivi e autentici, richiedendo apertura al cambiamento e la disponibilità a mettere in discussione zone di comfort consolidate.

Le tre funzioni delineate da Striano (2001) offrono, pertanto, un quadro teorico essenziale, evidenziando la pratica riflessiva come uno strumento chiave nel contesto educativo. Non solo migliorano le pratiche esistenti, ma promuovono una crescita continua e un cambiamento significativo. Adottare queste funzioni nella pratica educativa contribuisce a creare ambienti di apprendimento dinamici e innovativi, capaci di soddisfare le complesse esigenze del panorama educativo contemporaneo.

Questo approccio trova ulteriore fondamento nell'approccio fenomenologico delineato da Husserl nelle sue opere fondamentali, *Logische Untersuchungen* (1900-1901) e *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (1913), che invita a una riflessione profonda e minuziosa sulla corporeità e sugli stati di coscienza. Husserl sostiene che la realtà va indagata a partire dalle esperienze vissute direttamente dai soggetti e che solo attraverso l'osservazione e l'analisi attenta delle esperienze immediate si può giungere a una comprensione autentica delle essenze delle cose. Questo implica mettere momentaneamente da parte ogni "pre-giudizio" e conoscenza preesistente, attraverso un processo che egli definisce "riduzione fenomenologica" (Husserl, 1900). Integrando la fenomenologia nell'approccio educativo, si sottolinea l'importanza delle esperienze dirette e della riflessione critica come basi per un apprendimento autentico e significativo.

Un'applicazione interessante di questo approccio è rappresentata dalle vignette fenomenologiche. Queste sono brevi narrazioni o descrizioni che cercano di catturare l'essenza e il significato delle esperienze vissute nella loro immediatezza e complessità. Esse rappresentano non solo i fatti esteriori ma anche il modo in cui questi vengono percepiti e interpretati dai soggetti, includendo le sensazioni corporee, le emozioni e le intuizioni che emergono in quei momenti. Attraverso tali narrazioni, si possono illuminare aspetti delle dinamiche relazionali e delle percezioni corporee che spesso passano inosservati. Questo metodo fenomenologico promuove una maggio-

re consapevolezza delle percezioni corporee, invitando gli individui a essere più attenti alla propria esperienza sensoriale e a comprendere meglio il modo in cui il corpo interagisce con il mondo circostante. Inoltre, incoraggia un approccio empatico e rispettoso nei confronti degli altri. In sintesi, l'approccio fenomenologico invita a una nuova forma di osservazione e partecipazione al mondo, in cui l'attenzione verso la propria esperienza diretta e quella degli altri diventa il punto di partenza fondamentale per la comprensione filosofica e pratica della realtà.

Nel ruolo di docente, è stata affrontata la sfida di proporre un'attività, ovvero la creazione di vignette fenomenologiche, con l'obiettivo di promuovere una riflessione profonda sulle pratiche educative e sul ruolo fondamentale della corporeità. Seguendo le indicazioni di Gamelli (2011) è stata sottolineata l'importanza di riconoscere il corpo come un soggetto vivente attraverso il quale si costruiscono conoscenze, emozioni e relazioni. Questa attività è stata concepita per stimolare una comprensione più integrata e consapevole dell'educazione, valorizzando l'interazione tra mente e corpo nel processo di apprendimento.

L'autore invita a ripensare gli spazi educativi e le pratiche didattiche affinché queste possano includere esperienze corporee significative. Egli vede il corpo come un mediatore essenziale nelle interazioni umane, capace di trasmettere messaggi, emozioni e intenzioni. Questa visione della corporeità incoraggia una maggiore consapevolezza delle dinamiche relazionali, promuovendo un approccio empatico e rispettoso nelle comunità educative e oltre (Gamelli, 2005).

Durante il primo incontro laboratoriale, dopo una presentazione introduttiva sui metodi e gli strumenti dell'osservazione, è stata illustrata la metodologia delle vignette fenomenologiche. Per rispondere in maniera articolata alla domanda: "Cos'è una vignetta fenomenologica?" sono state fornite le seguenti definizioni:

- È una narrazione breve, concisa e pregnante che cattura un

- momento di un'esperienza o co-esperienza;
- È una scena istantanea che immortalava un preciso momento;
- Prevede un processo di scrittura ricorsivo;
- Fornisce una particolare attenzione al linguaggio della percezione corporea.

Il processo di scrittura di una vignetta fenomenologica include i seguenti passaggi:

- *Verbalizzazione*: annotare e scrivere le percezioni di una situazione e le azioni delle persone coinvolte.
- *Stesura*: porsi domande fondamentali come: “Che cosa succede?” e “Che cosa colpisce?” per strutturare il racconto.
- *Validazione collegiale per piccoli gruppi*: i partecipanti leggono la prima versione della vignetta, rievocano l'esperienza descritta e condividono la propria prospettiva, con un focus sul linguaggio e il contesto dell'esperienza.
- *Revisione*: l'autore decide cosa includere o escludere e procede alla stesura definitiva della vignetta (Agostini, 2020; Zadra e Agostini, 2024).

Al termine del primo incontro laboratoriale, gli studenti hanno ricevuto un compito che li invitava a mettere in pratica i principi dell'approccio fenomenologico attraverso la scrittura di una vignetta basata su un'esperienza recente. Questo esercizio è stato concepito per incoraggiare gli studenti a osservare e riflettere profondamente sulle loro esperienze quotidiane (attività educative, vissuti personali etc.), focalizzandosi su eventi che abbiano un significato particolare nel contesto delle pratiche educative. I contesti suggeriti per questo compito includono la scuola primaria, quella dell'infanzia, il nido o una ludoteca, dove le interazioni e le dinamiche relazionali sono ricche di spunti per l'osservazione fenomenologica (Husserl, 1913; Van Manem, 2016; 2020). Per coloro che non lavorano, o non han-

no avuto esperienze dirette in ambiti strettamente educativi, è stato suggerito di attingere alle esperienze vissute in altri contesti, come quelli familiari, con amici o legati al volontariato. Questi contesti alternativi sono altrettanto validi per esplorare le dinamiche di interazione e per esercitare l'osservazione fenomenologica, permettendo agli studenti di identificare e descrivere situazioni che rivelano aspetti significativi delle esperienze umane. Gli studenti sono stati invitati a prendere appunti dettagliati sulle loro osservazioni, concentrandosi sulla descrizione delle esperienze in modo sintetico. La dimensione dell'osservazione fenomenologica, che lega Husserl (1913) e van Manen (2016, 2020), risiede nella comune enfasi sulla descrizione dettagliata e non distorta delle esperienze vissute. Entrambi i pensatori sottolineano l'importanza di accostarsi alle esperienze con un atteggiamento aperto, consentendo ai fenomeni stessi di rivelarsi nel loro carattere unico e irripetibile. Inoltre, entrambi riconoscono il valore dell'empatia e della riflessione profonda come strumenti per approfondire la comprensione delle dimensioni umane che emergono attraverso l'osservazione. L'obiettivo è di creare narrazioni che catturino l'essenza dell'esperienza vissuta, evitando interpretazioni personali o contestuali che possano alterare la realtà immediata dell'evento descritto. Questo porta a dover comporre le vignette in modo tale da offrire una panoramica chiara e precisa dell'esperienza, senza commenti o giudizi che possano sviare l'attenzione dalla pura descrizione dei fenomeni osservati.

In tale esercizio, gli studenti sono chiamati a sviluppare una maggiore consapevolezza delle loro percezioni, migliorando la loro capacità di osservare e descrivere le esperienze in modo rigoroso e attento.

L'attenzione rivolta alla descrizione priva di interpretazioni permette agli studenti di affinare le competenze riflessive, analitiche e di osservazione, favorendo una comprensione più profonda delle esperienze umane attraverso il metodo fenomenologico. Questa attività è progettata per promuovere un approccio empatico e rispettoso, valorizzando la diversità delle esperienze senza alterarne la percezione

autentica. Il passaggio dalla scrittura individuale alla validazione collegiale costituisce un momento cruciale, arricchendo ulteriormente la comprensione e l'approfondimento delle esperienze descritte. In questo contesto, il contributo di Schön (1983; 1987) si rivela particolarmente significativo. Schön ha rivoluzionato la comprensione dello sviluppo delle competenze attraverso la riflessione critica, introducendo i concetti distintivi di "riflessione nella pratica" e "riflessione sulla pratica". Questi concetti dimostrano come i professionisti possano reinterpretare e adattare le proprie azioni sia in tempo reale che in modo retrospettivo. L'idea del "professionista riflessivo" proposta da Schön sottolinea appunto l'importanza di sfidare le routine consolidate e di sviluppare nuove prospettive per affrontare situazioni complesse, stimolando così un'evoluzione continua delle competenze e delle pratiche educative. Durante la fase individuale, gli studenti sono guidati dall'esigenza di osservare con attenzione, descrivere minuziosamente e trasmettere fedelmente le proprie percezioni ed emozioni. Questo processo permette loro di sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie esperienze, favorendo un'introspezione personale immersiva.

Tuttavia, la fenomenologia non si limita a essere un esercizio di auto-riflessione; rappresenta anche un'opportunità per ampliare la comprensione attraverso il dialogo e l'interazione con gli altri. Questo approccio permette di ampliare le proprie prospettive attraverso il confronto e la condivisione delle esperienze, promuovendo una crescita collettiva e una più profonda consapevolezza della realtà. Durante la fase di validazione collegiale, ogni studente condivide la propria vignetta con il gruppo, accogliendo le prospettive, le riflessioni e i feedback degli altri partecipanti. Questo scambio arricchisce la narrazione originale, poiché ciascun membro del gruppo può offrire nuove intuizioni e punti di vista che magari non erano stati considerati inizialmente.

Grazie al confronto tra gli studenti per piccoli gruppi (6-7 per gruppetto), le bozze delle vignette create individualmente sono state

ulteriormente arricchite e migliorate. L'interazione e il confronto tra gli studenti hanno consentito di affinare le vignette, promuovendo una maggiore attenzione a dettagli che altrimenti sarebbero stati trascurati. Questo processo collaborativo ha facilitato uno sviluppo più raffinato delle competenze di osservazione e riflessione, fondamentali per il loro percorso formativo.

A titolo esemplificativo riportiamo di seguito una bozza di vignetta, relativa a una prima stesura individuale:

Nella morbida luce del mattino, il nido d'infanzia si risveglia con una fresca energia. In un angolo della sala colorata, su un tappeto rosso pieno di forme e colori, siede Luca, un bambino dai riccioli biondi e occhi curiosi. Luca osserva i blocchi con attenzione, la sua mente già attiva nel pensare a tutte le cose magnifiche che potrebbe costruire. Ogni pezzo è una nuova possibilità, un nuovo inizio. “Cosa posso creare oggi con questi blocchi?”, si chiede silenziosamente, mentre le sue piccole mani iniziano a lavorare. Sceglie prima un blocco rosso e lo posiziona con cura sul tappeto, poi uno verde che incastra perfettamente accanto. Ogni combinazione è un lampo di gioia, ogni errore è un'opportunità per ricominciare. Mentre Luca continua il suo lavoro, un'educatrice si avvicina: “Vedo che hai trovato un modo interessante di mettere insieme quei blocchi. Vuoi raccontarmi cosa stai costruendo?” “Sto costruendo un castello!” – esclama, orgoglioso. Luca parla del suo progetto con entusiasmo, condividendo i dettagli che lo rendono così speciale nella sua immaginazione. La sua mente è un vulcano di idee, e la sua autostima cresce mentre vede il castello trasformarsi in realtà. Con il castello completato, Luca si alza per ammirare la sua creazione da diverse angolazioni. Gli altri bambini si avvicinano, attratti dalla complessità e bellezza dell'opera. “Sono contento di quello che ho fatto” pensa tra sé, già entusiasta di ciò che potrebbe costruire il giorno seguente. In questo ambiente sicuro

e stimolante, Luca ha imparato a fidarsi di sé stesso e delle sue capacità.

Ed ecco la vignetta definitiva: il testo fra parentesi quadre è stato integrato in sede di validazione collegiale.

Nella morbida luce del mattino, il nido d'infanzia si anima con una fresca energia. In un angolo della sala colorata, su un tappeto rosso adornato di forme e colori, siede Luca, un bambino dai riccioli biondi e occhi curiosi. Davanti a lui, un grande cesto di legno colmo di blocchi colorati invita all'esplorazione. Luca osserva i blocchi con attenzione, la sua mente già in fermento con idee sulle magnifiche costruzioni che potrebbe realizzare. [Con delicatezza, inizia a tirar fuori i blocchi uno a uno, disponendoli intorno a sé]. Ogni pezzo rappresenta una nuova possibilità, un nuovo inizio: "Cosa posso creare oggi con questi blocchi?", si chiede in silenzio, mentre le sue piccole mani iniziano a lavorare. Sceglie prima un blocco rosso e lo colloca con cura sul tappeto, poi un blocco verde che incastra perfettamente accanto. Ogni combinazione è un lampo di gioia, ogni errore un'opportunità per ricominciare.

Mentre Luca prosegue nel suo lavoro, un'educatrice si avvicina. [Il suo sguardo è gentile, pieno di sincero interesse per ciò che il bambino sta creando. Si accuccia al livello di Luca, osservando con apprezzamento il castello che sta prendendo forma.] "Vedo che hai trovato un modo interessante di mettere insieme quei blocchi. Vuoi raccontarmi cosa stai costruendo?" – [gli chiede l'educatrice con un tono che incoraggia e supporta]. Un sorriso illumina il viso di Luca: "Sto costruendo un castello!" – esclama, orgoglioso del suo lavoro. La conversazione con l'educatrice non disturba il suo processo creativo; al contrario, lo arricchisce. Luca parla del suo progetto con entusiasmo, condividendo i dettagli che lo rendono speciale nella sua immagi-

nazione. La sua mente è un vulcano di idee, e la sua autostima cresce mentre vede il castello trasformarsi in realtà.

Con il castello completato, Luca si alza per ammirare la sua creazione da diverse angolazioni. Gli altri bambini si avvicinano, attratti dalla complessità e bellezza dell'opera. [Luca li accoglie con orgoglio e un senso di realizzazione]: “Sono contento di quello che ho fatto” pensa tra sé, già entusiasta di ciò che potrebbe costruire il giorno seguente. In questo ambiente sicuro e stimolante, Luca ha imparato a fidarsi di sé stesso e delle sue capacità. [Ogni giorno è una nuova avventura, un nuovo capitolo nella storia del suo apprendimento, supportato da educatori che comprendono l'importanza di lasciar spazio alla creatività e all'autonomia].

L'approccio descritto offre agli studenti l'opportunità di approfondire la loro comprensione delle situazioni educative attraverso un'esplorazione consapevole della corporeità e del movimento. Invitati dalla docente a riflettere su domande chiave, come: “Quali dimensioni corporee percepisco?” e “Che risonanza suscitano in me queste percezioni?”, gli studenti sono incoraggiati a superare i limiti dei propri schemi interpretativi. Questo processo non solo stimola una maggiore introspezione, ma promuove anche una consapevolezza critica delle dinamiche interpersonali e della comunicazione non verbale.

L'attività di analisi richiede che gli studenti si confrontino con la ricchezza delle informazioni trasmesse attraverso i movimenti, i gesti e la mimica. Si chiede loro di considerare come queste componenti fisiche influenzino e arricchiscano le relazioni educative, spingendoli a riconoscere l'importanza della corporeità. Questo concetto è in linea con le teorie di Merleau-Ponty (1945) che sottolineava come il corpo non sia semplicemente un'entità nello spazio, ma un abitante di spazio e tempo, partecipando attivamente alla creazione di significato.

La metodologia delle vignette fenomenologiche si afferma come uno strumento efficace in questo contesto. Attraverso la creazione e l'analisi delle vignette, gli studenti non solo riflettono sulle situazioni vissute, trasformando così l'esperienza in conoscenza (Schön, 1983; 1987) ma esplorano anche l'interconnessione di queste esperienze con le percezioni ed emozioni corporee. Le vignette fungono da finestre che permettono di osservare e comprendere l'impatto delle percezioni fisiche e delle emozioni sui comportamenti e sulle interazioni. Questa pratica incoraggia una riflessione critica e una trasformazione delle esperienze quotidiane in preziosi spunti di apprendimento.

In conclusione, questa attività di immersione nei propri processi corporei e di riflessione sulla dinamica educativa contribuisce a formare docenti, educatori più consapevoli e attenti. L'approccio promuove la costruzione di uno sguardo integrato su corpo e mente, facilitando relazioni educative più autentiche e profonde. È un processo che non solo arricchisce la comprensione delle dinamiche educative ma spinge anche verso una crescita personale e professionale significativa.

L'introduzione di questa attività, proposta agli studenti per la prima volta all'interno del laboratorio di Pedagogia generale, ha portato a ripensare l'importanza e l'utilizzo del corpo come strumento per facilitare l'apprendimento. In linea con questo approccio, l'obiettivo era guidare i partecipanti verso una comprensione più integrata e complessa del ruolo della corporeità, vista non solo come oggetto di studio, ma anche come catalizzatore di riflessioni profonde e trasformative sulle loro esperienze educative e personali. L'intento era di rendere il concetto di corporeità più accessibile e comprensibile, incoraggiando gli studenti a esplorare le proprie percezioni fisiche, a riflettere sulle pratiche educative e a comprendere l'impatto delle dinamiche corporee nei processi di apprendimento. In questo modo, l'apprendimento è diventato un'esperienza condivisa in cui gli studenti non sono stati semplicemente spettatori ma partecipanti attivi, enfatizzando l'importanza di un'educazione che vada oltre la

teoria, coinvolgendo tutte le dimensioni dell'essere umano e integrando mente e corpo. L'essere umano è un'entità complessa, articolata attraverso diverse dimensioni interconnesse che vanno oltre la semplice acquisizione di competenze misurabili. Heidegger (1927) ci ricorda che siamo anzitutto *esseri del linguaggio*, dove il linguaggio non è solo comunicazione ma la chiave per sviluppare significati e identità. Parallelamente, Piaget (1971) esplora l'*essere cognitivo*, con la cognizione vista come un dinamico processo di comprensione e innovazione. Al contempo, Merleau-Ponty (1945) evidenzia l'*essere di percezione e sensazione*, sottolineando il ruolo determinante del corpo nel dialogo con il mondo esterno. Goleman (1995) e Nussbaum (2001) si concentrano sull'*essere emotivo*, indicando le emozioni come guide ricche di significato piuttosto che ostacoli, cruciali per il giudizio morale. Bachelard (1957), invece, celebra l'*essere di immaginazione*, attraverso cui trascendiamo i limiti immediati per creare nuove possibilità. L'*essere di azione* è evidenziato nella nostra capacità di influenzare positivamente il mondo attraverso decisioni consapevoli. Queste dimensioni, analizzate anche da Josso come “antenne di relazione con il mondo” (Josso, 2011, p. 56) suggeriscono che la crescita umana e l'educazione dovrebbero abbracciare non solo competenze specifiche, ma anche le profonde esperienze vissute, integrando in modo armonico linguaggio, cognizione, percezione, emozioni, immaginazione e azione.

Nel rivedere alcuni aspetti del processo di insegnamento, si è scelto di adottare un approccio più diretto e coinvolgente, decidendo di scendere dal palco e muovermi tra i ragazzi in platea.

Tale decisione ha permesso di osservare da vicino le loro interazioni durante la convalida collegiale e di apprezzare come, nonostante le limitazioni del *setting*, riuscissero a trarre tutto il possibile dall'esperienza formativa. Si è potuto così constatare come l'apprendimento assumesse, in questo specifico contesto, una dimensione dinamica e interattiva, sostenendo un modello educativo che riconosce il valore della presenza fisica e dell'interazione personale come elementi chia-

ve per favorire una comprensione completa e duratura. Nel corso del laboratorio di Pedagogia generale, sebbene le sedie fossero fissate al pavimento e mancassero supporti adeguati per scrivere e prendere appunti, gli studenti hanno dimostrato una notevole capacità di adattamento. Le sfide logistiche sono state trasformate in opportunità per esprimere problem solving, resilienza e creatività, permettendo loro di sfruttare al meglio l'esperienza proposta. La loro capacità di concentrazione e di identificare gli aspetti più significativi delle attività svolte ha rivelato una forte motivazione e un sincero interesse per i temi presentati.

Si è riscontrato come gli studenti, motivati e interessati, siano riusciti a trarre il massimo dall'esperienza proposta, cogliendo gli aspetti più significativi delle attività. Questa capacità di adattamento e volontà di superare i limiti apparenti hanno dimostrato che la vera essenza dell'apprendimento risiede nella ricerca continua di una comprensione più profonda e condivisa.

Nel processo di progettazione e implementazione del setting educativo, la "possibilità" emerge come un elemento determinante. Essa rappresenta un principio fondamentale che amplia l'esperienza esistenziale dello studente. Solo estendendo questo orizzonte, si possono generare nuove opportunità. Ciò non comporta necessariamente seguire un percorso sempre sicuro e ben definito, ma piuttosto richiede di essere aperti ad affrontare sfide, esplorare l'ignoto e gestire imprevisti e rischi. Questo processo non avviene per caso; è guidato da uno spirito di avventura e apertura, che costituiscono strategie educative intenzionali. Queste strategie permettono ai discenti di sviluppare una visione del mondo rinnovata e arricchita. Come sottolineato da Bertolini (1988),

la capacità dell'uomo di *intenzionare* o di *dare un senso* a ciò che gli sta di fronte, rappresenta una delle condizioni strutturali fondamentali dell'esperienza umana [...] come l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre di nuovo [...] per il quale

l'essere si fa storia non secondo la forma della certezza o della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non-totalmente prevedibile (Bertolini, 1988, p. 156-157).

È nell'espansione di questo orizzonte che si aprono nuove opportunità, richiedendo di affrontare difficoltà, l'ignoto e il rischio. Questo processo è deliberato e si fonda su uno spirito di avventura e apertura, fondamentali per raggiungere una visione del mondo trasformata e più ricca.

Nonostante si siano tenute in un ambiente non ottimale per il confronto, le discussioni di gruppo tra studenti hanno significativamente arricchito la comprensione individuale delle situazioni educative e hanno potenziato lo sviluppo di competenze analitiche e collaborative essenziali. I risultati del questionario di fine corso hanno evidenziato un significativo miglioramento nelle capacità riflessive e analitiche degli studenti. Le loro competenze empatiche e di ascolto, in linea con l'approccio centrato sull'empatia descritto da Rogers (1951; 1969) sono state particolarmente potenziate, sottolineando l'importanza di una formazione che valorizzi la diversità e le dinamiche sociali.

Gli studenti partecipanti hanno apprezzato l'uso delle vignette fenomenologiche, riconoscendole come strumenti di grande valore educativo. Infatti, molti hanno identificato nella scrittura delle vignette e nella condivisione con i colleghi l'aspetto più interessante del laboratorio. In termini di sviluppo formativo e professionale, come evidenziato dagli esiti dei questionari di fine corso, gli studenti hanno riportato un miglioramento significativo nelle abilità di comunicazione e collaborazione, oltre a una maggiore consapevolezza delle dinamiche sociali e comportamentali in classe.

Questo risultato conferma l'importanza di integrare approcci educativi che promuovono la riflessione critica e la cooperazione tra pari, come suggerito da Freire (1970) all'interno di un contesto educativo sempre più complesso e diversificato.

In sintesi, l'esperienza ha aperto nuove prospettive per la formazione dei docenti, proponendo un modello formativo che integra la dimensione corporea e la riflessione critica come strumenti essenziali per una pedagogia inclusiva e consapevole. Un tale approccio non solo arricchisce l'esperienza di apprendimento ma permette a educatori e discenti di creare ambienti didattici dinamici e partecipativi, dove ciascuno può diventare un agente consapevole e attivo del proprio percorso formativo.

Dalla scrittura al palcoscenico: il corpo entra in azione

L'esperienza del laboratorio di Pedagogia generale presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria è emersa come un'opportunità unica e significativamente diversa dalle tradizionali attività accademiche del primo anno nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Questo laboratorio ha rappresentato un punto di svolta nel percorso formativo degli studenti. Durante il percorso accademico, sono state accumulate vaste conoscenze in campi come la pedagogia, la sociologia e le diverse teorie e metodologie educative. Tuttavia, è stata spesso sottovalutata l'importanza degli eventi che hanno plasmato la crescita interiore. Si fa riferimento a quei vissuti che, anche se dimenticati o ignorati, rimangono nascosti nell'inconscio e non sempre vengono considerati degni di emergere alla luce del sole. Quando è stato comunicato che le sessioni si sarebbero svolte in un grande teatro, è nata una curiosità mista a perplessità; non ci si riusciva a immaginare come un ambiente così vasto potesse favorire l'apprendimento. Una volta entrati nel teatro, però, si è subito percepita un'atmosfera unica: la disposizione delle sedie fisse e l'assenza di supporti hanno obbligato a vivere i consueti contesti di apprendimento in modo nuovo. Partecipare e interagire non è stato immedia-

to a causa del particolare setting, ma questa difficoltà è stata superata grazie all'approccio incoraggiante della docente. La capacità di coinvolgere attivamente ha facilitato un adattamento graduale al nuovo ambiente, rivelando un livello di interazione e partecipazione non comune nei tradizionali contesti didattici. Tra i vari aspetti del laboratorio, l'invito alla riflessività e l'approccio alla corporeità sono stati particolarmente apprezzati. Anziché limitarsi a un'esperienza meramente teorica, gli studenti sono stati invitati a riflettere su come il corpo, i movimenti e persino la postura possano influenzare il modo di apprendere e interagire con gli altri. Questa è stata un'esperienza rivelatrice, poiché ha permesso di comprendere l'importanza della dimensione corporea nel processo educativo e ha offerto nuove prospettive su come queste conoscenze potrebbero essere applicate nel futuro come educatori e docenti. Al termine del primo incontro di introduzione teorica sulle metodologie osservative e sulle vignette, la docente, a conclusione del laboratorio, ha assegnato un compito finale:

Prestate attenzione alla realtà, prestando ascolto a ciò che può colpire nella pratica professionale o nella vita quotidiana, ovvero annotate un'esperienza che vi colpisce particolarmente e riflettete su di essa, lavorate individualmente alla narrazione dell'accaduto tenendovi su un registro descrittivo, non interpretativo.

La richiesta iniziale è apparsa piuttosto insolita. Mai era stata considerata la possibilità di analizzare in profondità le esperienze quotidiane, sia in contesti personali che professionali. Tuttavia, il laboratorio di Pedagogia generale ha offerto un'opportunità preziosa per esplorare aspetti interiori che raramente vengono esaminati. Attraverso un'attività riflessiva mirata, sono emersi vissuti e ricordi non così lontani nel tempo, ma ricchi di significato e potenzialmente trasformativi. Nella prima fase dell'attività, agli studenti è stato richie-

sto di evocare uno di questi momenti significativi e iniziare a descriverlo per iscritto. Questo processo di trascrizione delle esperienze ha rappresentato il primo passo verso una comprensione più articolata. Dopo aver catturato le esperienze in forma scritta e individuale, nel formato di una vignetta-bozza, era previsto un passo ulteriore: la condivisione verbale della narrazione all'interno di un piccolo gruppo di sei o sette colleghi. Questo esercizio di condivisione non era solo un modo per esternare le esperienze, ma una pratica volta a favorire l'ascolto attivo (Rogers, 1980) e lo scambio di percezioni. L'obiettivo fondamentale di questa attività era descrivere il momento scelto in maniera dettagliata e oggettiva. L'invito era a sospendere, per quanto possibile, le personali valutazioni e le sensazioni che coloravano quei ricordi, consentendo così agli altri partecipanti di giungere autonomamente a conclusioni e interpretazioni senza essere influenzati da percezioni individuali. Questo approccio ha aperto spazi di discussione inaspettati e stimolanti, permettendo di vedere le stesse esperienze attraverso diverse prospettive. La pratica richiesta implicava un certo grado di autodisciplina e riflessione poiché, naturalmente, si tende a interpretare le esperienze attraverso emozioni e giudizi personali. Tuttavia, è risultata essere un'esperienza liberatoria, contribuendo a sviluppare una maggiore consapevolezza delle dinamiche interne e delle interazioni educative. L'attività ha promosso una comprensione più profonda del significato delle esperienze quotidiane, trasformandole in catalizzatori di crescita personale e professionale. La dinamica laboratoriale ha coinvolto particolarmente i partecipanti per la sua capacità di stimolare attivamente sia a livello individuale che di gruppo. Inizialmente, è stata data l'opportunità di lavorare individualmente alla stesura della vignetta. Questo processo ha permesso di esplorare idee e percezioni in autonomia, dando una forma verbale a sensazioni, percezioni pensieri e ricordi. Nel racconto individuale, ci si è concentrati nel fornire dettagli accurati che permettessero agli ascoltatori di immedesimarsi. Successivamente, anche i colleghi hanno condiviso i loro accadimenti relativi a situazioni professionali

e non, consentendo di entrare nei loro panni grazie alla ricchezza dei particolari forniti. Questo esercizio si è rivelato particolarmente coinvolgente, permettendo di trasformare informazioni puramente intellettuali in un'esperienza emozionale condivisa, in cui tutti gli indizi raccolti hanno portato a una comprensione profonda e comune. Nel corso di questo processo, si è notato quanto la scrittura consentisse di esprimere particolari che forse non sarebbero stati comunicati in modo efficace oralmente. È stato un lavoro altamente empatico che ha dato la possibilità di formulare domande precise, facilitando una comprensione più profonda e sfumata dei racconti condivisi. Rivisitando gli elaborati e integrando i dettagli emersi dall'analisi collettiva, i testi hanno acquisito completezza e profondità, offrendo una prospettiva più ricca e articolata. È stato sorprendente vedere come le narrazioni basate su esperienze personali o professionali forniscano spunti di riflessione che altrimenti sarebbero potuti sfuggire. Questa esperienza ha insegnato il valore dell'ascolto attivo, che non si limita a recepire le parole altrui ma implica un'empatia e l'integrazione del proprio punto di vista. Il laboratorio ha dimostrato come un racconto personale, se condiviso, possa aprire nuove prospettive e arricchire la comprensione reciproca. Confrontarsi su queste storie ha aiutato a delineare una comprensione collettiva dei temi discussi, e l'assenza di un setting tradizionale ha reso il tutto ancora più dinamico. Un altro aspetto apprezzato è stata la collaborazione tra i compagni di corso: costretti a uscire dalla zona di comfort, si è imparato a comunicare e cooperare in modi nuovi. Le discussioni di gruppo sono diventate un terreno fertile per idee innovative e hanno favorito una vera comunità di apprendimento (Dewey, 1916; Lave e Wenger, 1991; Senge, 1990) qualcosa che raramente si sperimenta nei contesti accademici tradizionali. Questa riflessione ha offerto preziose intuizioni sulla connessione tra fisicità e apprendimento. Un aspetto impegnativo è stato l'ascolto reciproco durante il processo di integrazione e revisione delle vignette. Sebbene possa sembrare un compito semplice, è stato reso complesso dalla configurazione fisica

dell'ambiente di lavoro. Le sedie fisse e la vicinanza tra i partecipanti richiedevano un'attenzione concentrata non solo sulle parole ma anche sulla postura e sulle espressioni facciali. Questa configurazione ha posto davanti a una sfida concreta: come poter comunicare efficacemente e garantire un ascolto attivo quando lo spazio fisico non sembra favorire il dialogo? L'approccio facilitante e la disponibilità della docente sono stati fondamentali nel processo di revisione delle prime osservazioni: ha incoraggiato la formazione di piccoli gruppi dislocati in diverse aree del teatro, stimolando la messa in discussione delle prime supposizioni e spronando i partecipanti a non accontentarsi delle soluzioni più ovvie, aprendo così a nuove interpretazioni. Invece di limitarsi a fornire istruzioni verbali, la docente ha scelto di incarnare i principi guida dell'attività, utilizzando il corpo per rendere l'esperienza di apprendimento più tangibile e immediata. Ad esempio, ha adottato linguaggi non verbali e strategie di movimento, come camminare lentamente per lo spazio o utilizzare gesti ampi e deliberati, per stimolare negli studenti una maggiore consapevolezza del loro modo di muoversi e interagire nell'ambiente. Inoltre, ha impiegato strategie verbali coinvolgenti, come porre domande aperte e incoraggiare la riflessione collettiva, per stimolare il pensiero critico. Ha utilizzato movimenti ritmici o cambi di direzione improvvisi per svegliare l'attenzione degli studenti e far loro sperimentare l'impatto delle dinamiche corporee nei processi di apprendimento. Ha persino promosso attività di imitazione e mirroring tra i partecipanti per esplorare la comunicazione non verbale e le sue implicazioni nelle interazioni quotidiane.

Oltre il tradizionale ruolo di guida accademica, la sua presenza ha agito come catalizzatore per il dialogo e l'approfondimento critico delle idee, senza concentrarsi esclusivamente sulla produzione degli outputs, ovvero le vignette fenomenologiche. Ha dato particolare rilievo al processo, facilitando anche la risoluzione delle problematiche legate all'organizzazione dell'ambiente. Questo processo di revisione critica ha ampliato la comprensione delle esperienze vissute, valoriz-

zando il contributo altrui. Ogni membro del gruppo ha potuto condividere i propri punti di vista unici, stimolando un vivace scambio di idee che ha arricchito il lavoro complessivo. Dopo il processo di revisione collettiva, si è ritornati a lavorare individualmente, integrando e rivisitando le vignette alla luce degli spunti dei colleghi. È emerso un senso di interdipendenza che ha creato un ambiente di lavoro coeso e solidale, dove la fiducia reciproca e il supporto sono diventati elementi chiave della dinamica di gruppo. Al termine del laboratorio, è emerso non solo un arricchimento delle conoscenze, ma anche un nuovo modo di approcciarsi all'”essere docente”, un approccio che dovrebbe continuare a essere coltivato nel tempo. Un aspetto coinvolgente per tutti i partecipanti è stato l'esercizio di immedesimazione nelle situazioni vissute dagli altri. Interpretare le esperienze altrui per fornire contributi significativi alle loro vignette si è rivelato un potente esercizio di empatia e immaginazione. Questo processo ha aperto nuove prospettive, rendendo i partecipanti consapevoli della ricchezza del confronto e del dialogo e aprendo alla possibilità che scaturisce dalla “decostruzione”, come afferma Erbetta (2010). Accogliere le suggestioni degli altri sulla propria bozza di vignetta si è rivelato un processo di scoperta e riflessione: lasciarsi guidare dalle opinioni e interpretazioni dei colleghi è stato estremamente utile e arricchente. Si è sperimentato come la comprensione delle esperienze possa ampliarsi grazie all'apertura verso i contributi altrui. Questo approccio collaborativo ha migliorato i lavori, arricchendo la comprensione attraverso il confronto con prospettive diverse. Uno degli aspetti più apprezzati è stata la fase finale dedicata dalla docente a raccogliere feedback e riflessioni sul percorso di apprendimento, alimentando un senso di comunità e comprensione reciproca all'interno del gruppo. Queste dinamiche hanno reso il laboratorio un'opportunità straordinaria di crescita professionale, stimolando riflessioni sul valore delle esperienze personali e la loro influenza sul percorso educativo e umano.

Conclusioni

La sperimentazione del laboratorio di Pedagogia generale, con l'introduzione delle vignette fenomenologiche, ha rappresentato un vero cambiamento nel modo di concepire l'apprendimento, tanto per gli studenti quanto per la docente. Per quest'ultima, l'esperimento ha comportato un radicale ripensamento del ruolo formativo, sottolineando l'importanza della corporeità e dell'interazione empatica come strumenti didattici fondamentali. Ha evidenziato, inoltre, come l'educazione dovrebbe essere un progetto orientato al superamento delle condizioni attuali, fondato su decisioni consapevoli, impegno e assunzione di rischi. Ogni atto educativo è dinamico e in costante evoluzione, come evidenziato da Bertolini (1988) secondo cui l'esperienza educativa consiste nei fenomeni di cambiamento e sviluppo ispirati dalle relazioni interpersonali e dalla trasmissione culturale. Pertanto, la sua dimensione temporale più rilevante è rivolta al futuro. Questo implica che ogni relazione educativa, pur essendo concreta e vitale, non è ancora completamente definita e si trova in uno stato di continua trasformazione. È soggetta a influenze e condizionamenti sia interni che esterni. L'approccio utilizzato, che ha trasformato il teatro in un palcoscenico per l'azione del corpo, ha dimostrato che la partecipazione attiva e il coinvolgimento autentico possono creare un ambiente di apprendimento vivace e inclusivo, promuovendo relazioni educative significative e trasformative.

Dall'altro lato, per gli studenti, questa esperienza si è rivelata una notevole opportunità di crescita personale e professionale. La studentessa ha condiviso la sua iniziale perplessità di fronte a un contesto di apprendimento atipico, che si è, però, trasformato in una scoperta di nuovi livelli di interazione e consapevolezza. L'esercizio di osservazione fenomenologica ha consentito agli studenti di esplorare l'interconnessione tra fisicità, riflessività, emozioni e apprendimento, fornendo strumenti pratici per future applicazioni educative. La riflessione comune sulle esperienze, in un contesto privo di giudizi, ha

stimolato l'empatia e l'ascolto reciproco, rafforzando il valore della diversità delle percezioni. In sintesi, il laboratorio ha creato un terreno adeguato per la promozione di un'educazione che integra mente e corpo, trasmettendo l'essenza di un apprendimento che non è solo teorico, ma vissuto, sentito e condiviso. La fusione dei punti di vista della docente e degli studenti ha fatto emergere una nuova prospettiva sull'apprendimento, che trascende le tradizionali barriere accademiche e invita a una partecipazione attiva e consapevole.

Riferimenti bibliografici

Agostini E., *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*, Studien Verlag, Innsbruck 2020.

Bachelard G., *La Poétique de l'Espace*, Presses Universitaires de France, Paris 1957, trad. it. *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari 1975.

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

Dewey J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, London 1916, trad. it. *Democrazia e educazione: introduzione alla filosofia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

Erbetta A., *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Ibis, Como-Pavia 2010.

Erbetta A., *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Ibis, Como-Pavia 2011.

Freire P., *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970, trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

Gamelli I. (a cura di), *Corpi che parlano: La dimensione corporea nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2005.

Goleman D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995, trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.

Heidegger M., *Sein und zeit*, Max Niemeyer Verlag, Halle 1927, trad. it. *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2005.

Husserl E., *Logische Untersuchungen: Erster Teil: Prolegomena zur reinen Logik*, Max Niemeyer Verlag, Halle 1900, trad. it. *Ricerche logiche*. Vol. I *Prolegomeni a una logica pura*, Il Saggiatore, Milano 1968.

Husserl E., *Logische Untersuchungen: Zweiter Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*, Max Niemeyer Verlag, Halle 1901, trad. it. *Ricerche logiche*. Vol. II *L'intero e la parte*, Il Saggiatore, Milano 1968.

Husserl E., *Ideas pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. Vol. I *General Introduction to Pure Phenomenology*, Martinus Nijhoff Publisher, The Hague, Boston, Lancaster 1913, trad. it. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1988.

Josso M.C., *Expérience de vie et formation*, L'Harmattan, Paris 2011.

Lave J. e Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991, trad. it. *Apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nelle pratiche sociali*. Raffaello Cortina, Milano 2006.

Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945, trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma 2023.

Nussbaum M.C., *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, trad. it. *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.

Piaget J., *Genetic Epistemology*, W.W. Norton & Company, New York 1971, trad. it. *Epistemologia genetica*, Giunti, Firenze 1971.

Rogers C.R., *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*, Houghton Mifflin, Boston 1951, trad. it. *La tera-*

pia centrata sul cliente, Psycho, Firenze 2020.

Rogers, C.R. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, OH 1969, trad.it. *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze 1974.

Rogers C. R., *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston, USA 1980, trad.it. *Un modo di essere*, Psycho, Firenze 1983.

Schön D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983, trad.it. *Il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 1993.

Schön D. A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, Hoboken, NY 1987.

Senge P.M., *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, Doubleday/Currency, New York 1990, trad. it. *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Sperling & Kupfer, Segrate 1992.

Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Van Manen M., *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Routledge, New York 2016.

Van Manen M. e Van Manen M., *Classic Writings for a Phenomenology of Practice*, Routledge, New York 2021.

Zadra C. e Agostini E., *La vignetta ad orientamento fenomenologico: uno strumento narrativo per la ricerca empirica qualitativa*. "Encyclopaideia, Journal of Phenomenology and Education", 28 (68), 2024, pp. 1-14, url: doi.org/10.6092/issn.1825-8670/17738.

MARIANNA CAPO è una ricercatrice senior in Pedagogia generale e sociale presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. È esperta di metodologie narrativo-autobiografiche. Gli interessi di studio, nel corso di un quindicennio, si sono focalizzati sulla promozione dell'apprendimento riflessivo e trasformativo e sulle metodologie narrativo-autobiografiche

orientate allo sviluppo della consapevolezza del sé in ambito educativo e formativo. L'Educazione degli adulti è un aspetto centrale del suo impegno professionale, dove investe passione ed energia, riconoscendo l'importanza di un apprendimento continuo durante tutto l'arco della vita. In tale ambito collabora con l'Istituto INDIRE in qualità di Ambasciatrice Erasmus + EDA.

MARIA GRAZIA RUFFA frequenta il primo anno al corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria e, nel periodo novembre-dicembre 2024, ha partecipato al laboratorio di Pedagogia generale presso l'Università degli studi Mediterranea di Reggio Calabria.