

# Catturare esperienze, sviluppare riflessione: la vignetta ad orientamento fenomenologico come pratica riflessiva

di *Cinzia Zadra, Stephanie Mian\**

## Riassunto

Questo contributo presenta uno strumento di ricerca che può essere implementato come risorsa formativa e professionalizzante e che, allo stesso tempo, rappresenta un nuovo strumento per la promozione di pratiche riflessive nei contesti delle scienze sociali e della formazione. Il dispositivo nasce da un approccio pedagogico fenomenologico e i fondamenti teorici su cui si fonda permettono di portare alla luce il ruolo centrale della riflessione nell'impegno con il mondo e contribuire allo sviluppo di un ethos pedagogico sempre aperto alle reti di significato che i professionisti della formazione e del sociale distinguono nell'esperienza.

Dopo una breve introduzione in cui si accenna alle sfide poste a studenti e studentesse negli ambiti sociali, vengono presentati diversi costrutti di riflessione, per poi recuperare il valore originario della riflessione alla luce della cornice epistemologica della fenomenologia. Viene quindi presentato lo strumento di ricerca e di formazione ad orientamento fenomenologico, la vignetta, e la sua potenzialità come mezzo per confrontarsi con l'alterità. Ne viene illustrato il valore aggiunto come strumento di pratica riflessiva e il significato nel contesto delle scienze della formazione. L'articolo si concentra quindi sulle cornici teoriche e sui processi di scrittura e analisi della vignetta come pratica riflessiva e sul suo utilizzo come esercizio percettivo e riflessivo nelle comunità di apprendimento e nei processi di professionalizzazione.

---

\* Il contributo è frutto del lavoro di dialogo, ricerca e riflessione delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Cinzia Zadra è Autrice dei paragrafi: Introduzione, Le pratiche riflessive, Il processo di scrittura della vignetta, Il processo di lettura della vignetta con focus sulla lettura dialogico-riflessiva; Stephanie Mian è Autrice dei paragrafi: Un approccio fenomenologico alla riflessione, Dalla riflessione radicale alle vignette ad orientamento fenomenologico, Conclusione.

**Parole chiave:** riflessione, formazione terziaria, approccio fenomenologico, la vignetta ad orientamento fenomenologico, la scrittura e la lettura di vignette come pratica riflessiva

## **Capturing experiences, developing reflection: The phenomenologically oriented vignette as a reflective practice**

### **Abstract**

This contribution presents a research tool that can be implemented as a training and professionalisation instrument and that, at the same time, represents a new resource for the promotion of reflective practices in social science and educational contexts. The instrument stems from a phenomenological-pedagogical approach and the theoretical foundations on which it is based make it possible to bring to light the central role of reflection in engagement with the world and to contribute to the development of a pedagogical ethos that is always open to the webs of meaning that professionals in education and the social field discern in their experience.

After a brief introduction in which the challenges posed to students in the social fields are mentioned, various constructs of reflection are presented, and then the original value of reflection is re-examined in the light of the epistemological framework of phenomenology. A research and training tool with a phenomenological orientation, the vignette, and its potential as a means of confronting otherness is then presented and its added value as a tool for reflective practice, and thus its significance in the context of the educational sciences, is illustrated. The article then focuses on the theoretical framework and the processes of writing and analysing the vignette as a reflective practice and its use as a perceptive and reflective exercise in learning communities and professionalisation processes.

**Keywords:** reflection, higher education, phenomenological approach, the phenomenologically oriented vignette, writing and reading vignettes as reflective practice

*First submission:* 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

### **Introduzione**

Gli studenti e le studentesse che si preparano a svolgere, dopo il percorso

di studi universitari, professioni sociali e educative dovranno affrontare situazioni ad elevato grado di complessità e operare in scenari in continua trasformazione e in cui la personalizzazione delle risposte e la capacità riflessiva sono fattori cruciali (Zadra & Fazzi, 2021).

Certamente sia le politiche educative a livello europeo e nazionale, sia le iniziative di docenti e ricercatori/ricercatrici hanno promosso, nei percorsi della formazione terziaria, processi di insegnamento e apprendimento che si fondano sui modelli dell'educazione situata; tuttavia le idee, le cornici di riferimento e i principi risultano ancora troppo disgiunti tra loro e non sufficientemente specifici per supportare i futuri professionisti dell'educazione e del sociale attraverso forme di «riflessività pratica» (Striano, 2012, p. 355) e la capacità di elaborazione di soluzioni adeguate alla pluralizzazione e alla differenziazione dei bisogni sociali (Morley & O'Connor, 2016).

Educare significa mettere in moto processi di sviluppo e di risposta alle domande del mondo e quindi gestire sfide emergenti dalla pratica, per questo le pratiche riflessive permettono di ripensare il rapporto tra teoria e prassi all'interno dei processi formativi. Biesta (2022) propone a questo proposito non solo di non considerare il rapporto tra apprendente e mondo meramente dal punto di vista delle logiche della costruzione e ricezione, ma anche di contemplare altre possibilità di intendere la relazione tra sé e il mondo. L'educazione non è infatti riducibile ad un processo causale, a connessioni dirette tra input e risultati, ma è un evento che “avviene” tra chi apprende e chi insegna: si tratta di vedere la soggettività e i significati prodotti in un “altrove” che eccede l'identità di ciascuno. Per Biesta la relazione educativa è un rapporto di apertura ed esposizione all'imprevedibile “accadere” di qualcosa. «Il rapporto tra sé e mondo (...) viene “prima” del sé e il sé emerge proprio da questo “incontro”» (2022, p. 48).

Le sfide attuali della formazione terziaria invitano ad andare oltre le riflessioni sulla pratica dirette a recuperare e riprendere quello che studenti e studentesse sanno già. La pratica riflessiva deve invece spostare comprensioni e percezioni (Biesta, 2019), il che comporta affrontare le questioni di come e perché riflettere, di tener conto di come stare in conversazione riflessiva con le situazioni facendo spazio alle dimensioni tacite e corporee dell'esperienza. Sviluppare pratiche riflessive non significa offrire specchi che riflettono immagini identiche all'originale e che fanno emergere solo ciò che è riflesso e ciò che si vede. Per vedere “oltre” abbiamo bisogno di una rifrazione attraverso un prisma che scomponga la luce spezzandola in una miriade di colori, affinché si possa sviluppare un sentire educativo capace di mantenere in relazione riflessiva con la pratica (Biesta, 2019).

## Le pratiche riflessive

Esistono innumerevoli studi e proposte teoriche che presentano i concetti di riflessione e pratica riflessiva (Fook, Collington, Ross, Ruch & West, 2015; Webster & Whelen, 2019). Le pratiche riflessive riguardano inoltre moltissime professioni e in modo particolare le professioni sociali e quelle educative (Boud, 2009). Molte e molto diversificate sono pertanto anche le definizioni di riflessione, che rispecchiano contesti sociali, culturali, politici, ma anche approcci e cornici teoriche così come finalità.

Dewey (1994) definisce il pensiero riflessivo come il modo migliore di pensare «che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione» (p. 61). Il principio del pensiero riflessivo è individuato da Dewey nel dilemma, nei dubbi e nelle esitazioni che dirigono all'indagine e all'analisi della situazione ed evolvono in un processo di ricerca di soluzioni. La riflessione in Dewey è quindi uno strumento per trasformare l'esperienza grezza in una teoria, in un processo iterativo che va dalla pratica alla teoria e dalla teoria alla pratica e che prevede l'osservazione, la descrizione precisa e l'analisi dell'esperienza. L'interazione con sé, l'interazione e la condivisione con gli altri e l'ambiente si definiscono come esperienza successiva da cui l'apprendimento può continuare, «perché si è in grado di pensare riflessivamente solo allorché si è disposti a prolungare lo stato di sospensione e ad assumersi il fastidio della ricerca» (Dewey, 1994, p. 77).

Riprendendo il pensiero di Dewey, Schön (1983, 1987) ha riconosciuto le pratiche riflessive non solo come riflessione sull'azione, ma anche durante l'azione, rendendo esplicita la crisi in cui molti professionisti si ritrovano nel percepire lo scarto tra teoria formale e pratica. Per questo, probabilmente, molti percorsi di professionalizzazione e di formazione utilizzano il modello di Schön (1893): attraverso la riflessione che si verifica nel corso delle azioni, è possibile accedere alle assunzioni implicite contenute nelle pratiche professionali e, quindi, migliorare la pratica.

Un altro modello di riflessione è quello ideato da Kolb (1984) che, con il concetto di apprendimento esperienziale, indica il processo di generazione della conoscenza attraverso l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza. Kolb distingue quattro momenti dell'apprendimento: lo stadio delle esperienze concrete; lo stadio dell'osservazione riflessiva; lo stadio della concettualizzazione astratta e lo stadio della sperimentazione attiva. L'osservazione, dopo un intenso coinvolgimento personale, permette una comprensione dei significati attraverso il confronto, focalizzando, a partire da ciò, la concettualizzazione e la possibilità di stabilire regole e dinamiche di processo. Infine, nella sperimentazione, si propone la ricerca di cambiamenti ed

evoluzioni. Kolb sottolinea quindi due dimensioni principali del processo di apprendimento: quella delle esperienze concrete e dall'altra la sperimentazione attiva e l'osservazione riflessiva che, attraverso numerosi cicli, ritornano all'azione da un'operazione precedente.

Anche Mezirow (2003) entra nel merito del concetto di azione riflessiva proponendo schemi di significato utili per analizzare l'impalcatura degli apprendimenti pregressi. La sua proposta riguarda il concetto di elaborazione critica dell'esperienza nell'apprendimento degli adulti. «In quanto discenti adulti, siamo prigionieri della nostra storia personale. (...) tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento pregresso» (Mezirow, 2003, p. 9). Una serie di convinzioni, atteggiamenti, giudizi di valore, schemi mentali funzionali alle prospettive perseguite rendono riconoscibili nelle conseguenze quotidiane orientamenti abituali, fondano aspettative e definiscono prospettive di significato. Affinché possano attivarsi percorsi di apprendimento è necessario attivare processi riflessivi intenzionali e sistematici non solo sui contenuti e sui processi, ma anche sulle premesse. Per Mezirow (2003) i processi di riflessione riguardano la totalità degli aspetti dell'uomo e la riflessione coincide con la consapevolezza dei significati della vita dell'uomo sia in contesto professionale, sia in ogni situazione di vita «perché è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato» (p. 106).

L'idea di riflessione, infine, proposta dagli approcci critici esplora modi e pratiche riflessive come esercizio di libertà per perseguire obiettivi trasformativi, nel senso che la riflessione oltrepassa le pratiche cognitive per essere orientata al mutamento e al miglioramento delle condizioni di vita, in una concezione dell'azione e della riflessione «strette da un'interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente. Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Freire, 2018, p. 97). Come si evince da questi brevi cenni i concetti presentati presuppongono che la riflessione, sia sull'azione sia durante l'azione, metta in moto un processo di apprendimento che non solo fornisce informazioni sui contenuti e sui processi, ma anche sugli assunti impliciti, sulle convinzioni e sui valori e che, in ultima analisi, porta alla generazione di conclusioni, all'allontanamento dalle azioni di routine e alla soluzione di problemi o all'identificazione o alla definizione di regole e dinamiche di processo. Il prerequisito di ogni apprendimento è quindi il riferimento riflessivo a un'esperienza che persegue un determinato obiettivo, come per esempio, una trasformazione del sé.

## Un approccio fenomenologico alla riflessione

Di seguito, viene dato spazio a un nuovo modello di riflessione i cui fondamenti teorici sono radicati nella fenomenologia. Come i modelli presentati, esso parte dalle esperienze dei/delle partecipanti, ma dà inizio al processo di riflessione in un momento precedente e, a differenza degli altri, cerca di rimanere il più vicino possibile all'esperienza vissuta senza trarne implicazioni o conclusioni.

La fenomenologia, considerata “riflessione radicale”, è uno stile di pensiero che assume come obiettivo fondamentale il ritorno alle “cose stesse”, un rivolgersi all'esperienza pre-categoriale che precede la conoscenza. La fenomenologia rivendica il valore di un'indagine, il cui punto di partenza è l'esperienza pre-scientifica del “mondo della vita” (*Lebenswelt*): il mondo appare, ovvero è dato, nella molteplicità della nostra esperienza. Da qui viene stabilito un intreccio tra il sé e il mondo dovuto al fatto che, con il nostro corpo vivente (*Leib*) e tramite esso, siamo sempre con le cose prima di qualsiasi riferimento cosciente intenzionale ed è per questo che le cose ci possono sorprendere e coinvolgere. Poiché l'essere colpisce la nostra coscienza, noi agiamo come rispondenti a «ciò che ci tocca e ci interpella» (Waldenfels, 2011, pos. 3240), a una «richiesta estranea» (Waldenfels, 2008, p. 69) che anticipa la nostra iniziativa e interrompe il nostro orizzonte di aspettative. Appena qualcosa entra nella nostra coscienza come qualcosa di definito, la percezione o l'esperienza ha già avuto luogo. In questo senso, riflettere, che rievoca il significato del termine latino *reflectère* (ripiegare, volgere indietro) comporta la transizione dall'esperienza pre-riflessiva all'esperienza riflessiva colta attraverso la lingua (Tengelyi, 2007). Si tratta di una “ri-flessione” in quanto mi “ri-piego” o “ri-volgo” verso il processo in cui è sorto il significato che si è aperto alla mia coscienza in precedenza. In senso lato, con il termine *ἐποχή* si intende la messa fra parentesi, la sospensione del giudizio e di ogni affermazione predicativa, «dei dati scientifici e dei pre-giudizi accreditati» (Husserl, 1983, p. 34). Il mondo e le cose che appaiono alla nostra coscienza non lo fanno nella loro essenza o nel loro nucleo, ma «nelle sfumature» (Husserl, 1983, p. 216), che possono essere esplorate in movimenti di ricerca sempre nuovi senza essere mai afferrabili nella loro pienezza. Il metodo fenomenologico non è lineare o sequenziale, ma «un'esplorazione in avanti e indietro» (Husserl, 1983, p. 96). Questo ci permette di interrogare l'esperienza sulla sua origine e di riflettere sulle categorie dell'interpretazione, dato che ci rendiamo conto che non facciamo mai un'esperienza di-

retta di qualcosa, ma che ogni coscienza rappresenta «la coscienza di *qualcosa in quanto qualcosa*»<sup>1</sup> (Waldenfels, 2008, p. 40). C'è qualcosa di radicalmente diverso, infatti, tra l'interpretazione dei dati e dei fenomeni, una loro comprensione logico-razionale e l'apertura al possibile e alla comprensione che conferisce significato e che deriva da «un'attitudine, una maniera non orientata di guardare le cose, nutrita dalla disposizione della non-resistenza» (Mortari, 2007, p. 93). Si tratta di indicare, mostrare, mettere in luce ciò che si manifesta in sé stesso, rivelando una possibilità di conoscenza, cogliendo i fenomeni nel loro divenire e nella loro apertura e mutabilità. In questo modo diventiamo consapevoli di noi stessi come coscienza costituente corporea e del mondo come costituito – in opposizione a quello costruito. Risulta quindi chiaro che il pensiero fenomenologico, come i concetti di riflessione già illustrati, parte dalle esperienze a cui fa poi riferimento attraverso un processo riflessivo più ampio. A differenza della riflessione pragmatica o critica però, la fenomenologia cerca di tracciare e descrivere i modi in cui si articola un fenomeno senza volerlo spiegare o analizzare. L'obiettivo della riflessione nell'approccio fenomenologico non è quello di portare ad un cambiamento dell'agire o del sé. Infatti, questo potere trasformativo è già attribuito all'esperienza stessa e, inoltre, con le nostre azioni rispondiamo sempre ad una richiesta estranea e perciò il nostro agire non è operazionabile.

## **Dalla riflessione radicale alle vignette ad orientamento fenomenologico**

In accordo con questi assunti teorici, la ricerca fenomenologica si fonda su una comprensione dei fenomeni attraverso processi di descrizione che inquadrano il mondo in maniera «disinteressata» (Stein, 1998, p. 37), prestando un'attenzione prolungata e precisa alla descrizione fedele della situazione e del momento vissuto, riconoscendo e valorizzando i significati che le persone le assegnano e i saperi particolari ed esemplari (Mortari, 2007). In che misura la fenomenologia, quindi, fornisce un nuovo modello per l'apprendimento di pratiche riflessive e quale contributo può dare a una postura riflessiva? La fenomenologia permette di passare dall'attenzione a ciò che accade e dal coinvolgimento ad una dimensione di riflessione, in cui ciò che è stato esperito e vissuto diventa oggetto di indagine, dove ciò che è stato vissuto in maniera pre-riflessiva subisce «una presa di distanza che rende possibile l'emergenza della coscienza di sé nella presenza attuale» (Mortari, 2007, p. 16). La riflessione fenomenologica è caratterizzata, quindi, da un

---

<sup>1</sup> Corsivo nell'originale.

prestare attenzione, un volgersi riflessivo dello sguardo che ha come oggetto le esperienze pre-riflessive e si attualizza nello scrutarle e coglierle in «espressioni concettuali fedeli» (Husserl, 1983, p. 150).

La vignetta ad orientamento fenomenologico è un testo narrativo che, come si può vedere dall'esempio seguente, funge da vero e proprio dispositivo riflessivo in quanto serve all'esperienza come mezzo per arrivare a pronunciarla. Inoltre, come uno strumento musicale è capace di far echeggiare l'esperienza creando risonanza nel lettore e aprendo così ulteriori spazi di esperienza.

### ***Forse dovrò tornare<sup>2</sup>***

*La porta si apre a piccoli scatti, prima avanza il bastone e poi il corpo lento e pesante della signora Elsa: si lascia cadere sulla poltroncina davanti a Marco, l'assistente sociale, e gli sorride. Ha il fiatone per la fatica. Marco rimane seduto alla scrivania, le sorride in silenzio, allunga le braccia verso di lei e apre i palmi delle mani. Elsa appoggia il bastone al tavolo, controlla che sia ben fermo e poi allunga le sue mani sul tavolo e le appoggia su quelle di Marco. Si tengono così per un po' finché lei, con la voce sottile gli dice: «Oggi vado a casa, mi vengono a prendere». Le mani di Marco si chiudono attorno a quelle di Elsa. Poi lei aggiunge: «Quando starò peggio, tornerò. Allora dovrai farmi portare una sedia a rotelle fino alla macchina». Marco allarga ancora di più il suo sorriso. Tiene ancora le mani di Elsa e la guarda negli occhi «Verrò io a prenderla alla macchina, Elsa, quando vorrà tornare da noi!», promette. «No, tornare non voglio, ma forse dovrò» replica Elsa.*

La vignetta ad orientamento fenomenologico è stata implementata come strumento di ricerca in diverse università europee (Innsbruck, Vienna, Klagenfurt, Bolzano, Salonicco, Hannover, ecc...) e occupa oggi un posto di rilievo nella discussione scientifica internazionale (Brinkmann, 2016).

Il termine vignetta deriva dal francese *vignette*, diminutivo di *vigne*, vite. L'etimo rimanda ai tralci di vite e precisamente sta ad indicare il disegno decorativo delle foglie di vite raffigurate nelle lettere iniziali delle pagine dei manoscritti medievali (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). I tralci di vite e i grappoli d'uva venivano intrecciati dagli amanuensi alla grande

---

<sup>2</sup> La vignetta presentata come esempio è stata raccolta e scritta da una studentessa del corso di Servizio Sociale durante il tirocinio in una RSA e validata intersoggettivamente durante il tirocinio con la propria tutor. La vignetta descrive un momento del congedo di un'ospite dall'assistente sociale della struttura prima di fare ritorno a casa. La studentessa che ha coesperito questa scena, ne è stata colpita e l'ha racchiusa in una vignetta analizzata in una successiva conversazione riflessiva con i compagni e le compagne durante una lezione di Pedagogia Sociale.

iniziale decorata in apertura dei capitoli dei testi. Anche la vignetta comunemente intesa come riquadro che contiene una piccola scena di un fumetto evoca, in realtà, queste antiche cornici miniate dai copisti. Come una piccola miniatura animata la vignetta ad orientamento fenomenologico è un testo che descrive in modo pregnante una scena colta direttamente sul campo. In questo senso, la scrittura delle vignette cattura le esperienze co-esperite senza preoccuparsi di una rappresentazione dettagliata della situazione, ma cercando piuttosto di intuire l'atmosfera della situazione vissuta, la natura 'patica' dell'interazione, gli stati d'animo dei protagonisti e di mostrare la complessità, la molteplicità e la vitalità delle esperienze vissute. Per questo, nella vignetta, viene attribuita specifica attenzione al linguaggio del corpo, alla percezione corporea, alle atmosfere, alla mimica, alla prossemica, all'andatura e ai gesti minimi, ai toni di voce e ai silenzi, a tutto ciò che si può difficilmente afferrare linguisticamente. In tal modo la vignetta racchiude la descrizione di un momento che può colpire, irritare, ispirare domande, suggerire un successo o un fallimento (Agostini, Peterlini, Donlic, Kumpusch, Lehner & Sandner, 2023). Le vignette ad orientamento fenomenologico cercano quindi di «“corporizzare”, o più correttamente, “incarnare” i momenti di esperienza in segni, perché sono di per sé privi di un significato univoco» (Tengelyi, 2007, p. 230).

Le vignette contengono momenti co-esperiti e si dispongono a essere corpi sonori di esperienza: danno espressione e quindi corpo alle esperienze pre-riflessive attraverso la loro “traduzione” linguistica, diventando oggetto di un'osservazione più attenta.

La vignetta diventa chiara pratica riflessiva da due punti di vista. Da una parte chi scrive la vignetta si ri-piega sul processo dell'esperienza conferendo una (possibile) attribuzione di significato all'esperienza pre-riflessiva. Questa attività creativa è dovuta all'incolmabile divario tra l'essere e il pensare, che tuttavia non significa solo preclusione della possibilità di essere direttamente con sé stessi o con qualcos'altro, ma, allo stesso tempo, anche produttività, inesauribilità dell'esperienza e possibilità di poter plasmare il nostro mondo e non solo di accettarlo (Meyer-Drawe, 2012). Dall'altra parte, le vignette, per la pregnanza e la lingua evocativa, generano un'eccedenza di senso e significato che ne determina il valore aggiunto (Mian, 2019). La vignetta rappresenta, evidenzia, indica, ma in un'indeterminatezza che può essere riempita in modi diversi, ad esempio attraverso la lettura e la discussione in processi di formazione o professionalizzazione o durante i tirocini e gli incontri riflessivi in aula che li accompagnano e li seguono. La vignetta diventa pratica riflessiva, in quanto permette un accesso riflessivo alle esperienze considerate nella loro esemplarità. Il significato della vignetta è stabilito nella comprensione intuitiva, sulla base della familiarità con i processi

esperienziali descritti, del carattere intersoggettivo delle esperienze e l'esempio concreto può essere usato per dimostrare il generale (Brinkmann, 2010).

### ***Il processo di scrittura della vignetta***

La scrittura della vignetta comincia sul campo, spesso durante le pratiche del tirocinio obbligatorio previsto per i futuri professionisti del sociale, quando lo studente è immerso nei fenomeni del mondo della vita professionale. L'immersione nei fenomeni implica movimenti di co-esperienza delle situazioni che non sono lineari, ma piuttosto descrivibili in un continuo avvicinarsi e allontanarsi: Husserl (1983) parla di movimenti a "zig-zag", di un'interazione, nel guardare il mondo, le cose e le loro interrelazioni, che è fondata su un atteggiamento aperto, ricettivo, che lascia spazio a ciò che ci colpisce, a una sorta di puntura, un *punctum*, come lo definisce Barthes (2001), che non dipende solo dalle nostre intenzioni e comprensioni, ma proprio dall'incontro con qualcosa o qualcuno, nell'«inframezzo tra me e l'altro» (Waldenfels, 2011, pos. 245). Allo sviluppo di questa postura, che lo studente/la studentessa pratica nel contesto situato professionale o di tirocinio, è stata precedentemente dedicata una fase di esercitazione attraverso un percorso formativo di sensibilizzazione alla percezione, alla consapevolezza della corporeità e di scrittura di vignette (Agostini, Peterlini, Donlic, Kumpusch, Lehner & Sandner, 2023).

In uno spazio sociale esperito, viene registrato quindi un qualcosa che colpisce, affascina, emoziona o infastidisce innanzitutto come esperienza 'patica'. Chi scrive la vignetta è immerso nella scena, la esperisce con il corpo vivente e il corpo diviene il punto zero (*Nullpunkt*) dello sguardo e della percezione (Husserl, 1983). Ecco perché, scrivendo la prima bozza della vignetta, si annotano con particolare attenzione, come abbiamo già detto, i movimenti del corpo, gli sguardi, le posture, le espressioni che non solo precedono la parola, ma sono la condizione irrinunciabile perché «la parola divenga parola vivente esplicitata» (Bertolini, 1988, p. 174). Questo momento di co-esperienza si distingue dall'osservazione partecipante di ispirazione etnografica perché l'interesse conoscitivo è diretto al di là del comportamento verso le esperienze delle persone – per esempio, verso l'apprendimento come esperienza. «L'esperienza è co-esperita» (Peterlini, 2016, p. 11) nel senso che pur non condividendo in toto l'esperienza la viviamo nello stesso momento in cui avviene e descriviamo la nostra esperienza nella vignetta: attraverso la nostra esperienza mostriamo l'esperienza di un'altra persona. La prima bozza di vignetta viene stesa immediatamente sul campo e, sulla base delle annotazioni raccolte, viene poi discussa, arricchita e validata

intersoggettivamente in un piccolo gruppo: vengono messe al vaglio le descrizioni delle scene permettendo a chi ha scritto il testo di chiarire momenti e dettagli catturati e magari non racchiusi già nella prima bozza. Si tratta di un processo di elaborazione e condensazione della scena che presta attenzione alle scelte lessicali e alla struttura delle frasi in modo che ciò che emerge sia non un'interpretazione, ma un "mostrare" che non presuppone uno sforzo significante, ma fa vedere, mantenendo la scena in uno *statu nascendi* (Merleau-Ponty, 2005). Dal punto di vista fenomenologico questo passaggio del processo di scrittura rende la vignetta una «descrizione esemplare» (Lippitz, 1987, p. 116). Dalla bozza della vignetta e attraverso questo passaggio di validazione, abbiamo due momenti di intersoggettività: ciò che è già stato colto nella fase di scrittura e poi maggiormente nella validazione fa emergere l'interconnessione di ognuno di noi con il mondo. La vignetta validata contiene quindi un'eccedenza di significati possibili, che permettono di ritornare su di essi riflessivamente, per una comprensione del generale nel particolare (Peterlini, 2018). La vignetta viene quindi di nuovo sottoposta ad un controllo finale per verificarne la pregnanza e la chiarezza, magari attraverso l'omissione di passaggi che impedirebbero al lettore esterno di avere a sua volta una co-esperienza, rendendo più evidente la complessità senza limitare lo spettro dei significati possibili o cristallizzarli analiticamente. I processi di scrittura e revisione della vignetta costituiscono un modo particolare di mettere in atto pratiche riflessive perché nell'atto di setacciare e indagare modalità di percepire, sentire, vedere, cogliere intuitivamente esperienze, aprono all'esperienza pre-riflessiva e ad una eccedenza di significati e alla consapevolezza di un'ambiguità.

### ***Il processo di lettura della vignetta con focus sulla lettura dialogico-riflessiva***

La vignetta dopo essere stata validata è pronta come strumento per mettere in atto un secondo processo di lettura e analisi condivisa all'interno di «comunità riflessive» (Fabbri, 2008, p. 51). Le pratiche riflessive compiute durante la scrittura e riscrittura della vignetta e nella validazione intersoggettiva acquistano, infatti, nella comunità di studenti e studentesse una nuova forma attraverso la conversazione o analisi dialogica. Le brevi narrazioni contenute nelle vignette non si limitano, quindi, a costituire un inventario di situazioni esperienziali, ma possono essere condivise e analizzate in comunità di studenti e studentesse. Il processo di analisi delle vignette all'interno di comunità riflessive consente di nuovo il confronto e la condivisione con altri e con sé stessi e quindi innesca pratiche di riflessione in una sorta di

catena riflessiva. Si tratta di una dimensione di «riflessione di livello superiore» (Husserl, 1983, p. 176) che è allo stesso tempo «riflessione trascendentale, ovvero tematizzazione della correlazione tra significato e atto, assieme agli orizzonti nei quali si svolge la mia vita nel mondo» (Waldenfels, 2008, p. 87-88) e, quindi, solo posteriormente afferrabile. La lettura delle vignette in una comunità riflessiva è una sorta di fase di analisi e significazione della vignetta. Ad indicare questo processo si usa il termine “lettura” (*Lektüre*) (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012) che si discosta dai significati di analisi e interpretazione. Il concetto di interpretazione deve essere inteso fenomenologicamente nel suo significato originario di indicazione attraverso un segno, un gesto, un dito puntato, come suggerisce il termine tedesco *deuten*, che non indica una meta, ma solo una direzione, cioè «uno spazio aperto che può essere riempito in vari modi» (Gadamer, 1967, p. 10). Le vignette puntano quindi in una direzione, dirigendo lo sguardo degli studenti e delle studentesse da cui vengono lette su momenti di esperienza che si sono imposti all’attenzione di chi ha scritto la vignetta.

Ciò che della vignetta viene rivelato e emerge nella lettura, per i diversi lettori, dipende anche dalla storia di ognuno. In questa ri-riflessione, la vignetta sperimenta il suo significato per il lettore: nel senso di Waldenfels l’intenzionalità funzionante si trasforma in intenzionalità esplicita, per cui non possiamo mai impossessarci di ciò su cui riflettiamo (Waldenfels, 1992).

In questo modo, la vignetta diventa ancora una volta risorsa riflessiva permettendo di differenziare i momenti dall’evento e di riflettere su di essi in modo più ampio, liberi dai vincoli dell’azione, che caratterizzano invece l’evento pedagogico. La vignetta permette una sospensione del tempo, una dilazione dell’attenzione che si contrappone all’urgenza e al vortice dell’agire pedagogico. In questo modo, si è messi nella condizione di poter riflettere, cioè arrestare l’azione e tematizzare le strutture che funzionano in una situazione in modo pre-riflessivo (Meyer-Drawe, 1984).

Il compito della riflessione fenomenologica consiste, secondo Merleau-Ponty (2005), nel porre «la coscienza di fronte alla propria presenza viva pre-riflessiva con le cose, risvegliandola alla propria storia dimenticata» (p. 36). Il primo sguardo di questa storia dimenticata, la prima riflessione, è quindi costituito dalla scrittura della vignetta. La vignetta è uno sguardo sull’esperienza condivisa sul campo che ha catturato la percezione esplorativa, attraverso un’apertura senza pregiudizi a ciò che sta accadendo, e l’ha fermata attraverso il linguaggio. La lettura dialogica nella comunità permette altri e molteplici sguardi e una riflessione più larga. In questo momento di lettura dialogica la produttività della teoria può essere chiarita e verificata in riferimento alle diverse cornici teoriche degli studenti e delle studentesse.

È importante distinguere questi due momenti di riflessione, pur considerandoli nella loro unità, e far emergere, da una parte nella scrittura e nella validazione intersoggettiva della vignetta, la dimensione dell'esperienza e, dall'altra, nella lettura dialogica della comunità di studenti e studentesse, una riflessione più ampia. «I costrutti teorici, infatti, se vogliono essere rilevanti per l'agire pedagogico vanno posti in riferimento alla prassi nel momento in cui si realizzano come riflessione sull'esperienza pre-riflessiva, tenendo conto che, tuttavia, non possono mai liberarsi completamente del loro carattere di indeterminatezza» (Meyer-Drawe, 1984).

## Conclusioni

Possiamo concludere affermando che la vignetta ad orientamento fenomenologico costituisce uno strumento di pratica riflessiva per eccellenza. La vignetta, inquadrata nel costrutto teorico presentato, è in grado di rapportarsi alla pratica realizzandosi come riflessione, nel senso originario e più completo del termine, sull'esperienza pre-riflessiva. È quindi una risorsa rilevante per l'agire pedagogico e l'indeterminatezza, la molteplicità, la polisemia e la polifonia, che emergono dalla vignetta e dalla sua lettura, non rappresentano un segno di debolezza metodologico, ma un punto di forza.

Sia nel processo di scrittura sia in quello di lettura, la vignetta si rivela non solo strumento di pratica riflessiva, ma è essa stessa pratica riflessiva che può aprire all'esercizio di un *ethos* pedagogico riflessivo. Siamo consapevoli che qualcosa è sempre dato come qualcosa e che «libertà significa capacità di incominciare non semplicemente da sé stessi, ma partendo da altrove. Colui che crede di poter cominciare da sé stesso, non fa altro che ripetere ciò che è già ed è già capace di fare, perciò non comincia affatto» (Waldenfels, 2008, p. 76). A partire da qui si può sviluppare un atteggiamento di apertura, attenzione e responsività su ciò che è estraneo, che a sua volta ha un impatto sulle nostre azioni, senza tuttavia volerlo.

Questo *ethos* riflessivo, la consapevolezza dell'inesauribilità dell'esperienza, che porta a mettere in discussione se stessi – e quindi a dare spazio all'estraneo – restituisce valore all'esperienza che «non consiste solo in nuovo sapere, ma in quell'apertura all'esperienza che scaturisce dall'esperienza stessa» (Buck, 1969, p. 75).

Vogliamo concludere questo contributo con la voce autentica di una studentessa, che presenta possibilità e punti di forza della lettura dialogica relativa alla vignetta presentata sopra come esempio:

Abbiamo discusso tanto nel gruppo: ci siamo anche divertite, abbiamo considerato, giudicato, valutato, abbiamo assunto posizioni diverse, qualcuno è ritornato alla sua prima intuizione integrandola con domande, e osservazioni di altri. Mi sono tanto stupita di come altri intravedessero altre situazioni, altri problemi etici, altri bisogni sociali.

Alla fine, sono rimasta spiazzata dall'affermazione di una compagna del gruppo: "Ma perché Elsa dovrebbe essere una donna anziana? Non è mica scritto... e ho visto davanti tutti i nostri preconcetti. (Veronica)

## Riferimenti bibliografici

- Agostini, E., Peterlini, H.K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D. & Sandner I. (Eds). (2023). *La vignetta come esercizio di percezione: Manuale di professionalizzazione dell'agire pedagogico*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Barthes, R. (2001). *L'ovvio e l'ottuso*. Torino: Einaudi.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta, G. (2019). How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching. In Webster, R. S., & Whelen, J. D. (Eds.). *Rethinking reflection and ethics for teachers. Rethinking reflection and ethics for teachers*, (pp. 117-130). Singapore: Springer.
- Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale 2017)
- Boud, D. (2009). Relocating reflection in the context of practice. In Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (Eds.). *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*, (pp. 25-36). London: Routledge.
- Brinkmann, M. (2010). Vorwort: Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, M. (Ed.) *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, (pp. 7-19). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, M. (2016). Phenomenological research in education. A systematic overview of German phenomenological pedagogy from the beginnings up today. *Encyclopaideia*, 20(45), pp. 96-114. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/6327.
- Buck, G. (1969). *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. 2<sup>a</sup> edizione. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Dewey, J. (1994). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale 1910)
- Fabbri, L. (2008). Nuove narrative professionali. La svolta riflessiva. In L. Fabbri, M. Striano, & C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fook, J., Collington, V., Ross, F., Ruch, G., & West, L. (Eds.). (2015). *Researching critical reflection: Multidisciplinary perspectives*. London and New York: Routledge.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale, 1971)

- Gadamer, H.G. (1967). *Kleine Schriften II. Interpretationen*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. First book. General introduction to pure phenomenology*. The Hague, Boston, Lancaster: Martinus Nijhoff Publisher. (Original work 1913)
- Kolb, A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lippitz, W. (1987). Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, 2, pp. 101-130.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. Taylor and Francis e-Library. (Opera originale 1945)
- Meyer-Drawe, K. (1984). (A cura di W. Eßbach, & B. Waldenfels) *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. 2<sup>a</sup> edizione riveduta e corretta. München: Wilhelm Fink.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: RaffaelloCortina Editore. (Opera originale 1991)
- Mian, S. (2019). *Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Morley, C., & O'Connor, D. (2016). Contesting Field Education in Social Work: Using Critical Reflection to Enhance Student Learning for Critical Practice. In I. Taylor, M. Bogo, M. Lefevre & B. Teater (Eds.). *Routledge International Handbook of Social Work Education* (pp. 220-231). London: Routledge.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Peterlini, H.K. (2016). Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In S. Baur & H.K. Peterlini (Eds.). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (pp. 31-54). Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 2. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Peterlini, H.K. (2018). L'apprendimento come esperienza. Un metodo di orientamento fenomenologico per comprendere l'apprendimento: la ricerca sulle "scene di senso". *Formazione & insegnamento*, 16(1), pp. 347-358.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schratz, M., Schwarz, J.F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.
- Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Edizioni Studium (Opera originale 1917).

- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (A cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 349-362). Brescia: La Scuola.
- Tengelyi, L. (2007). *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Dordrecht: Springer.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Waldenfels, B. (2008). *Fenomenologia dell'estraneo*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale 2006).
- Waldenfels, B. (2011). *Estraneo, straniero, straordinario: Saggi di fenomenologia responsiva*. Nuova edizione [online]. Torino: Rosenberg & Sellier. Doi: 10.4000/books.res.634.
- Webster, R.S., & Whelen, J.D. (2019). (Eds.). *Rethinking reflection and ethics for teachers. Rethinking reflection and ethics for teachers*. Singapore: Springer.
- Zadra, C., & Fazzi, L. (2021). Reflective learning practices in higher education. Innovative strategies in social work education. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 3, pp. 527-546. Doi: 10.12828/103256.