

Corporeità e formazione iniziale dei docenti: l'utilizzo delle vignette fenomenologiche per una pratica riflessiva

di Marianna Capo

Riassunto

Il presente contributo, a partire dai risultati di una sperimentazione formativa realizzata con 300 studenti/esse di Scienze della Formazione Primaria, propone una riflessione sul ruolo della corporeità nei processi di insegnamento-apprendimento. La corporeità si configura come una ineludibile condizione per l'organizzazione dell'esperienza e per la costruzione dei significati che concorrono a modellare i percorsi attraverso cui ognuno interpreta e gestisce la relazione con sé stesso e con gli altri (Lo Presti, & Priore, 2022). Per tale motivo, la corporeità, qualificandosi come una tra le più significative espressioni del sé, rappresenta una questione centrale da affrontare con strategie formative adeguate. A partire dai presupposti teorici delineati, sarà illustrato il percorso formativo realizzato mediante l'uso di vignette fenomenologiche, con l'obiettivo di promuovere negli studenti e nelle studentesse un atteggiamento qualitativo che incoraggi una *visione del mondo più profonda e interconnessa* (Poulin, 2007; Rogers, 2003; Bryman, 2004). Le vignette, intese come narrazioni brevi che catturano momenti significativi, fungono da strumenti per esplorare e riflettere sulle dimensioni corporee e relazionali dell'educazione attraverso un processo di scrittura ricorsivo (Zadra, & Agostini, 2024; Agostini, 2019). Le vignette fenomenologiche offrono preziosi spunti di riflessione sul ruolo delle emozioni e delle esperienze corporee nei processi di insegnamento-apprendimento, mettendo in luce come molte dimensioni significative possano sfuggire a una percezione superficiale. Questi dispositivi narrativi, attraverso l'invito a produrre scritture partendo da specifici incipit, stimolano il personale educativo a rivisitare le esperienze quotidiane, attingendo a ricordi, emozioni e pensieri. L'obiettivo è creare una narrazione che riproduca e comprenda l'esperienza organizzativa del contesto educativo. Inoltre, promuovono la consapevolezza della vulnerabilità come una leva fondamentale per favorire l'inclusione e l'equità

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2025

Doi: 10.3280/erpoal-2025oa20445

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

sociale nelle pratiche educative (Capo, 2021). Inoltre, il loro utilizzo è particolarmente indicato nella formazione iniziale all'insegnamento, in quanto incoraggia la cooperazione tra colleghi, rafforzando le *comunità di apprendimento* e facilitando un riconoscimento reciproco delle diverse visioni educative (Mortari, 2009). La scrittura delle vignette segue una metodologia rigorosa: dall'annotazione delle percezioni all'elaborazione di una bozza, passando per fasi di validazione e revisione collegiale. Dai risultati emersi derivano rilevanti implicazioni per la formazione iniziale dei docenti: le discussioni di gruppo consentono di affinare questo strumento, stimolando l'analisi critica, l'emersione di nuove interpretazioni e l'acquisizione di una maggiore responsabilità condivisa nelle pratiche educative. Tale approccio contribuisce non solo a formare professionisti preparati e sensibili alle complessità del contesto educativo contemporaneo (Meyer-Drawe, 2012; Biesta, 2013), ma anche a favorire un orientamento alla transizione interculturale che supporti un insegnamento inclusivo e rispettoso delle diversità. In questa prospettiva, l'utilizzo delle vignette si rivela essere uno strumento efficace ed innovativo per la professionalizzazione dei futuri docenti, rendendo tangibili gli aspetti relazionali e pedagogici dell'insegnamento, sviluppando un giudizio critico e un'attenzione raffinata verso le dinamiche educative.

Parole chiave: corporeità, vulnerabilità, insegnamento-apprendimento, vignette fenomenologiche, comunità educante, responsabilità condivisa.

Embodiment and initial teacher education: Using phenomenological vignettes for reflective practice

Abstract

This study is grounded in a pedagogical experiment involving 300 Primary Education students, situated within a theoretical framework that explores the interplay of embodiment, vulnerability, and fragility in teaching-learning processes. The primary objective is to investigate the essential role of embodiment in shaping educational experiences and fostering relational understanding, acknowledging fragility and vulnerability as inherent aspects of the human condition (Lo Presti & Priore, 2022). The focus is on prospective teachers, highlighting the importance of deeply understanding the emotional and physical dynamics within the school environment. This understanding requires fostering an attitude and a qualitative worldview (Poulin, 2007; Rogers, 2003), which enables educators to “open their eyes to the differences between the written and the unwritten, the sayable and the unsayable, the perceivable and the imperceptible” (Agostini, 2019: 187). Phenomenological vignettes are a

central methodology in this study, encouraging critical reflection on embodied and relational experiences (Agostini, 2019; Zadra & Agostini, 2024). These vignettes provide valuable insights into the role of emotions and bodily experiences in education, highlighting how significant dimensions can be missed by superficial perceptions. By inviting the creation of narratives through specific prompts, these devices encourage educational staff to revisit daily experiences, drawing from memories, emotions, and thoughts. The aim is to craft a collective narrative that captures and comprehends the organizational experience of the educational context. Furthermore, these vignettes promote the awareness of vulnerability as a crucial lever for fostering inclusion and social equity within educational practices (Capo, 2021). Through this reflective practice, educators can better appreciate the complexities and subtleties inherent in teaching and learning, ultimately enriching their professional readiness to create inclusive educational environments. The meticulous approach to vignette writing fosters critical analysis and shared responsibility, contributing to the development of professionals who are aware of the complexities of contemporary education (Meyer-Drawe, 2012; Biesta, 2013). It also fosters the creation of alliances among all educational actors, with the aim of pursuing social justice and school well-being.

The outcomes of this training for participants include:

- Fostering introspection and critical analysis of personal experiences.
- Enhancing analytical competencies and observational skills, with particular attention to detail.
- Increasing awareness of the value of mistakes as integral to the learning process.
- Building skills to recognize and interpret the bodily languages accompanying thoughts and actions.

In conclusion, the use of vignettes emerges as an innovative and essential pedagogical strategy for the professionalization of future teachers, promoting training that is sensitive to fragility. Additionally, promoting collegial collaboration and reinforcing learning communities (Mortari, 2009) are essential strategies for building a more inclusive educational environment that supports the well-being of all participants in the educational process (Freire, 1996; Hooks, 1994).

Keywords: embodiment, vulnerability, teaching-learning, phenomenological vignettes, educational community, shared responsibility.

First submission: 23/02/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

Negli ultimi decenni, il ruolo del corpo è emerso come un elemento centrale nella comprensione dei processi formativi, in particolare se analizzato in una prospettiva fenomenologica. La fenomenologia, un campo di studio filosofico inaugurato da Husserl (1913) e sviluppato da pensatori come Merleau-Ponty (1945; 1964), invita a considerare il corpo come il *centro dell'esperienza esistenziale* e non solo come un oggetto fisico. In questa prospettiva, esso ha un potenziale trasformativo sulla nostra comprensione del mondo e di noi stessi. Merleau-Ponty (1945), in particolare, ha sottolineato il ruolo del corpo come il veicolo attraverso cui percepiamo e ci rapportiamo alla realtà: il corpo non è semplicemente nello spazio, ma «abita lo spazio e il tempo» (Merleau Ponty, 1945, p. 194 trad. it. 2023) una condizione indispensabile per ogni esperienza vissuta. Allo stesso modo, la corporeità assume un significato cruciale come irrinunciabile cornice di senso nei processi formativi. Le dinamiche corporee, le relazioni fisiche e i linguaggi non verbali del corpo diventano strumenti imprescindibili per l'acquisizione di conoscenze sia sul sé sia sul mondo circostante. Studi recenti, come quelli condotti da Le Breton (1990; 2016) e Sheets-Johnstone (1999; 2011), evidenziano come la corporeità non sia solo un mezzo di comunicazione, ma essa stessa una *forma di conoscenza intrinseca*. Le modalità attraverso cui il corpo interagisce con l'ambiente possono facilitare una comprensione più profonda di concetti astratti e concreti, suggerendo che l'educazione debba integrare il linguaggio corporeo come una componente fondamentale del curriculum formativo. Infine, le implicazioni della corporeità per l'organizzazione dell'esperienza educativa sono particolarmente rilevanti per la pratica del docente. L'attenzione alla soggettività richiede che l'esperienza emotiva e affettiva emergente dal corpo venga posta in primo piano. Questo implica un cambiamento nella strategia didattica, dove il docente non è più solo un trasmettitore di conoscenze, ma un facilitatore di esperienze che valorizzano l'espressione corporea. Secondo studi di autori come Freire (1970; 1998) e Hooks (1994; 2003), un approccio centrato sulla corporeità promuove un'educazione liberatrice, in cui l'apprendimento è visto come un *atto esperienziale che coinvolge mente e corpo in un dialogo continuo*. Pertanto, il riconoscimento del corpo come vettore di esperienza fenomenologica, fulcro nella costruzione del sapere e catalizzatore nell'organizzazione dell'esperienza educativa, rappresenta una prospettiva ricca di potenzialità trasformative. Le ricerche contemporanee (Fisher, & Mok, 2023; Jones, McGarrah, & Kahn, 2021; Immordino-Yang, Darling-Hammond & Krone, 2018) continuano a esplorare e ad ampliare questa dimensione, proponendo un modello

educativo che integri comprensione corporea, emotiva e cognitiva per una formazione completa dell'individuo.

La sperimentazione formativa tra corporeità e dinamiche inclusive

L'obiettivo della sperimentazione formativa proposta risiede nell'esplorare e riflettere criticamente con gli studenti sul ruolo cruciale della corporeità nei processi di insegnamento e apprendimento. In un'epoca in cui l'educazione si concentra sempre più sulle dimensioni astratte e digitali, diviene essenziale reintrodurre la dimensione corporea come elemento centrale dell'interazione pedagogica. La corporeità non è semplicemente la presenza fisica in aula ma un veicolo attraverso il quale gli studenti possono esperire e comprendere il mondo in modo più integrato e olistico. La fenomenologia, con il suo approccio qualitativo, offre strumenti preziosi per esaminare come queste esperienze corporee influenzino le dinamiche educative. Questa ricerca, coinvolgendo 300 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, ha inteso promuovere una postura riflessiva in grado di favorire la maturazione della prefigurazione professionale. Non si tratta meramente di comprendere la teoria ma di sviluppare una consapevolezza di sé e del proprio ruolo educativo, un processo che viene facilitato attraverso il riconoscimento reciproco delle differenti visioni educative. È fondamentale che gli studenti imparino a interpretare le diverse prospettive non come divisioni ma come opportunità per arricchire il dialogo educativo e costruire pratiche più inclusive. Le vignette fenomenologiche, utilizzate come strumenti di ricerca e formazione, hanno rappresentato il cuore metodologico di questa sperimentazione. Il loro impiego, caratterizzato da un processo di scrittura ricorsivo, non solo invita a una riflessione approfondita sulle esperienze educative vissute ma stimola anche un'analisi continua e critica delle stesse. Questo approccio qualitativo, incentrato sul vissuto degli studenti, permette di indagare le sottigliezze del ruolo corporeo nelle pratiche didattiche, contribuendo a una messa a punto più raffinata delle competenze pedagogiche. In conclusione, la sperimentazione non si limita a un semplice esercizio accademico, ma mira a trasformare profondamente il modo in cui i futuri educatori percepiscono e integrano la corporeità nel loro approccio professionale. Attraverso una riflessione co-creativa e una valorizzazione delle diverse visioni, si auspica di formare insegnanti capaci di riconoscere e utilizzare il potenziale educativo della corporeità per promuovere un apprendimento più ricco e significativo. Nel percorso formativo, si è metodologicamente scelto di utilizzare le vignette fenomenologiche come strumenti chiave

per promuovere negli studenti un atteggiamento qualitativo che incoraggiasse una visione più profonda, interconnessa e inclusiva del mondo (Vygotsky, 1978; Banks, 1993; Freire, 1970). L'utilizzo delle vignette fenomenologiche nella formazione iniziale dei docenti si basa su diversi presupposti teorici fondamentali che informano il loro ruolo e la loro efficacia come strumento educativo in una prospettiva pedagogica inclusiva ed interculturale. In un contesto educativo sempre più diversificato il ruolo delle esperienze vissute e della costruzione sociale della realtà diventa essenziale per mettere a punto pratiche pedagogiche realmente trasformative. Secondo Freire (1970), partire dalle esperienze soggettive e intersoggettive degli studenti non è solo desiderabile ma necessario per promuovere un'educazione che sia veramente emancipatoria. Le vignette educative, in questo senso, non sono meri strumenti visivi ma potenti catalizzatori per comprendere e valorizzare la diversità culturale intrinseca nelle aule moderne. La basilare importanza di analizzare le interazioni nel loro contesto specifico è sottolineata da autori come Gay (2000), che promuove un approccio didattico contestuale e inclusivo.

Le dinamiche socio-culturali che emergono attraverso queste vignette riflettono una costruzione sociale della realtà caratterizzata da interazioni multiculturali e inclusive. Berger e Luckmann (1966) insieme a Banks (1993) ci ricordano che i significati sono co-costruiti attraverso queste interazioni, fornendo una piattaforma per esaminare criticamente le implicazioni di una realtà educativa variegata. Allo stesso tempo, Sonia Nieto (1999) ci invita a una riflessione più profonda sui ruoli culturali, evidenziando come le aspettative possano variare in contesti differenti e promuovendo una comprensione interculturale più sfumata e aperta. In questo quadro complesso, la teoria della riflessività emerge come un motore cruciale per l'evoluzione delle pratiche pedagogiche. Dewey (1910) e Schön (1983), affermano che gli educatori devono impegnarsi in una riflessione critica inclusiva, dove le decisioni educative sono valutate attraverso una lente che tiene conto delle diversità culturali e delle implicazioni interculturali. Inoltre, attraverso un apprendimento esperienziale e interculturale, come proposto da Kolb (1984), si crea uno spazio per esperienze di apprendimento che non solo celebrano la diversità, ma ne traggono valore per una comprensione più completa delle dinamiche interculturali. L'approccio basato sull'empatia, come teorizzato da Rogers (1951), sottolinea la capacità degli insegnanti di mettersi nei panni degli altri, favorendo una comprensione empatica che attraversa le barriere culturali. Un tale approccio migliora la costruzione di relazioni positive e culturalmente sensibili con gli studenti, come suggerito da Gorski (2009). Infine, il *fostering collaborative and intercultural learning* diventa un imperativo nell'educazione globale contemporanea. Vygotsky (1978) ci ricorda

l'importanza delle competenze collaborative sviluppate attraverso discussioni di gruppo che non solo rafforzano il lavoro di squadra, ma arricchiscono di significato le interazioni interculturali. Banks (1993) espande questa visione sottolineando l'importanza esplicita di valorizzare le prospettive culturali diverse attraverso l'inclusione di una vasta gamma di idee che promuovono una comprensione più globale e inclusiva.

Le vignette fenomenologiche, con la loro capacità di svelare le differenze tra il detto e il non detto, tra il percepibile e il non percepibile, si configurano come strumenti privilegiati per promuovere un'azione pedagogica consapevole e accogliente (Agostini, 2019). Ciò implica non solo una responsabilità condivisa e interculturale, come evidenziato da Gorski (2009), ma anche una collaborazione attiva tra insegnanti che integra diverse prospettive culturali (Gay, 2000). Attraverso il riconoscimento reciproco e la condivisione di concezioni come proposto da Nieto (1999), si promuove una consapevolezza di sé culturale e del mondo, arricchendo così le pratiche educative in una direzione più ampia e inclusiva.

Le fasi del percorso laboratoriale

Le fasi fondamentali del percorso laboratoriale sono state attentamente pianificate per guidare gli studenti attraverso un'esperienza di apprendimento pratica e riflessiva. Durante il primo incontro, abbiamo loro illustrato gli *step* fondamentali per la creazione efficace delle vignette fenomenologiche. I passaggi sono stati proposti per guidare gli studenti attraverso un processo riflessivo e collaborativo, con l'obiettivo di catturare e rappresentare le esperienze con precisione e profondità:

1. *Verbalizzazione*: in questa fase iniziale, i partecipanti sono invitati ad annotare e scrivere le loro percezioni riguardo a una situazione specifica vissuta recentemente e alle azioni delle persone coinvolte. È essenziale porsi domande come “*Che cosa noto?*” e “*Come lo noto?*” per assicurarsi di considerare ogni dettaglio rilevante. Questo passaggio aiuta a cristallizzare le osservazioni iniziali, ponendo una base solida per la stesura successiva.
2. *Stesura della vignetta grezza*: si passa, quindi, alla creazione di una prima bozza della vignetta, focalizzandosi su “*Che cosa succede?*” e “*Che cosa mi colpisce?*”. L'obiettivo è catturare l'essenza della situazione e identificare gli elementi che emergono come significanti per chi scrive.
3. *Validazione (orale/collegiale)*: la bozza della vignetta viene letta e condivisa con colleghi o altri partecipanti, che rievocano l'esperienza de-

scritta e offrono la propria prospettiva. Questo feedback collettivo è cruciale, poiché arricchisce la vignetta di nuove intuizioni e conferma l'accuratezza dell'interpretazione iniziale.

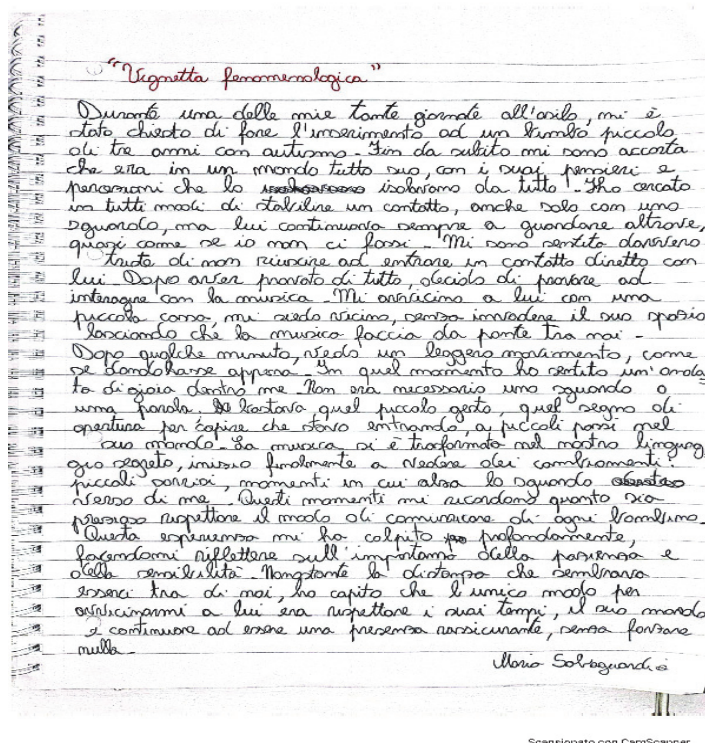


Fig. 1 - Riproduzione della vignetta un esempio

4. *Approfondimento sul linguaggio e sul contesto:* a questo punto, l'accento viene posto sul linguaggio utilizzato e sul contesto dell'esperienza. È essenziale riflettere su come le parole scelte influenzano la comprensione della vignetta e assicurarsi che il contesto sia adeguatamente descritto per consentire al lettore di cogliere appieno le dinamiche in gioco.
5. *Revisione della vignetta:* chi scrive decide quali dettagli includere o escludere nella vignetta e come strutturarla al meglio. Questo è un momento di riflessione critica, in cui si valutano la rilevanza e l'impatto di ogni elemento narrato, garantendo che la versione finale sia chiara e significativa.
6. *Stesura definitiva della vignetta:* dopo aver applicato i feedback e affinato i dettagli, si procede alla stesura definitiva della vignetta. Questa versione rappresenta una sintesi ponderata delle riflessioni e delle osservazioni raccolte durante i passaggi precedenti.

7. *Ultimo controllo linguistico*: infine, la vignetta viene sottoposta a un ultimo controllo linguistico per assicurarsi che sia grammaticalmente corretta e coerente nel suo insieme. Questo *step* finale contribuisce ad ottenere una rappresentazione ben definita e pronta per la condivisione.

Questi passaggi strutturati non solo guidano gli studenti nella creazione di vignette fenomenologiche efficaci ma promuovono anche lo sviluppo di una profonda riflessione critica, fondamentale per una comprensione più ricca delle esperienze vissute.

Una giornata al nido

Durante una delle mie tante giornate al nido mi è stato chiesto di fare l'inserimento di un bimbo di 3 anni con disturbo dello spettro autistico. Fin da subito mi sono accorta che era in un mondo tutto suo, con i suoi pensieri e percezioni che lo isolavano da tutto e tutti. Attorno a lui la stanza è piena di colori, di giochi e di sorrisi di altri bambini. Ma lui ha sempre lo sguardo fisso verso il pavimento. Nel suo volto c'è un'espressione di disinteresse, le sue mani sono ferme, ma ogni tanto le agita leggermente, come per cercare un contatto con il mondo. È come se stesse guardando tutto attraverso un vetro, osservando ma non partecipando, in un modo tutto suo. Non ci sono parole, solo silenzio e piccoli gesti. Ho cercato in tutti i modi di stabilire un contatto, anche solo con lo sguardo, ma lui continuava sempre a guardare altrove, quasi come se io non ci fossi. Mi sono sentita davvero triste nel non riuscire ad entrare in contatto diretto. Decido così di prenderlo per mano e lo porto verso il tavolo dove ci sono dei fogli bianchi e dei colori. Penso che forse il disegno possa catturare la sua attenzione, che sia un modo semplice per entrare in relazione. Ma non succede nulla. Lo guardo mentre resta seduto sulla sua sediolina, completamente disinteressato ai colori. Non mi guarda, non reagisce. È come se non ci fossi. Ogni tanto alzo il tono della voce, cerco di parlare con entusiasmo, mostrando quanto sia divertente colorare, ma lui rimane impassibile, assorto nel suo mondo. Dopo aver provato di tutto, avverto un senso di fallimento, ma cerco di non scoraggiarmi. Sento che c'è ancora qualcosa che posso provare a fare. Così decido di provare ad interagire con la musica. Mi avvicino a lui con una piccola cassa, mi siedo vicino, senza invadere il suo spazio, lasciando che la musica faccia da ponte tra noi. Dopo qualche minuto, vedo un piccolo movimento, come se dondolasse appena. In quel momento ho sentito un'ondata di gioia dentro di me. Non era necessario uno sguardo o una parola; bastava quel piccolo gesto, quel segno di apertura, per capire che stavo entrando, a piccoli passi, nel suo mondo. La musica si è trasformata nel nostro linguaggio segreto, finalmente inizio, pian piano, a cogliere dei cambiamenti; piccoli sorrisi, attimi in cui alza lo sguardo verso di me. Il suo viso si illumina, i suoi occhi, che fino a quel momento erano stati distanti, ora sono fissi sulla cassa, accenna un sorriso. Mi guardo intorno, sorpresa dalla reazione che non mi aspettavo. La musica sembra essere la chiave, la dimensione per entrare in contatto con il mondo che lo circonda, senza forzature. È un piccolo passo, ma importante. Il mio cuore si riempie di gioia. Questi momenti mi ricordano quanto sia prezioso rispettare il modo di comunicare di un bambino. Questa vicenda mi ha colpito profondamente, facendomi riflettere sull'importanza della pazienza e della sensibilità. Nonostante la distanza che sembrava esserci tra noi, ho compreso che l'unico modo per avvicinarmi a lui era rispettare i suoi tempi, il suo mondo e continuare, senza ansie, ad essere una presenza rassicurante, senza forzare nulla.

Fig. 2 - Versione definitiva della vignetta: un esempio. Si segnala che le parti evidenziate in giallo sono state integrate nella versione definitiva, denominata, appunto "revisione della vignetta"

Aspetti utili per la scrittura delle vignette e per la riflessione su di esse

Per una percezione del (non) familiare

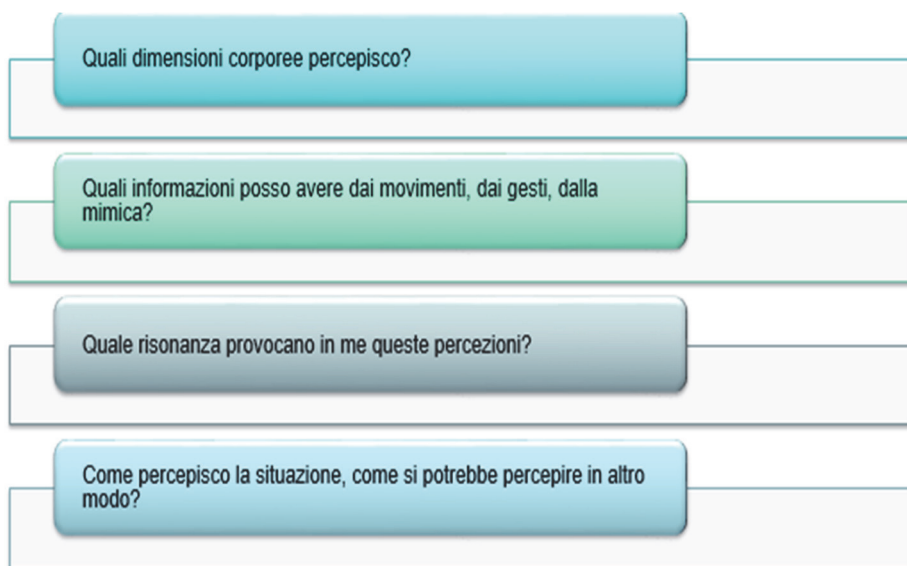


Fig. 3 –Alcune precisazioni in merito alla fase di comprensione delle esperienze vissute

Nella realizzazione delle vignette fenomenologiche, è fondamentale che gli studenti si concentrino su diversi aspetti chiave (Fig. 3) per garantire che questi strumenti possano efficacemente promuovere una comprensione profonda e significativa delle esperienze vissute. Ogni vignetta dovrebbe essere concepita come una finestra sulle percezioni e sulle esperienze vissute, permettendo a chi la osserva di cogliere, in modo condivisibile e co-esperibile, la molteplicità dei significati che la situazione rappresentata può offrire. In questo contesto, è essenziale riflettere sul linguaggio utilizzato: le parole scelte devono evitare di indirizzare l'interpretazione verso una sola direzione, poiché ciò potrebbe ostacolare la ricchezza interpretativa che le vignette fenomenologiche mirano a promuovere. Un altro elemento di cruciale importanza è la condensazione linguistica: nella scrittura delle vignette, gli studenti devono porre l'accento sulla descrizione delle esperienze, garantendo una distribuzione equilibrata tra elementi periferici e riflessivi.

Un'eccessiva condensazione interpretativa potrebbe compromettere la chiarezza e la concretezza necessarie per trasmettere i momenti di coinvolgimento corporeo e l'espressione delle percezioni. Pertanto, è importante che le descrizioni siano ricche di dettagli e sufficientemente dense da permettere a chi legge di immergersi nell'esperienza in modo chiaro e tangibile. Infine, il valore informativo della vignetta non deve essere trascurato. Gli studenti devono assicurarsi che ogni vignetta risponda al criterio di esemplarità, ovvero che offra una rappresentazione che sia significativa e che possa fungere

da esempio utile per chi la legge. Le vignette dovrebbero essere redatte in modo tale che i lettori possano trarre benefici in termini di apprendimento o conoscenze nuove, ampliando il loro modo di comprendere il mondo attraverso l'analisi delle esperienze descritte. In definitiva, le vignette fenomenologiche devono diventare strumenti non solo di rappresentazione ma di trasformazione del pensiero e della comprensione, arricchendo l'esperienza educativa e proiettandola verso una dimensione più inclusiva ed empatica.

Il questionario di feedback del laboratorio sulle vignette fenomenologiche

Al termine del laboratorio dedicato all'approccio innovativo delle vignette fenomenologiche, è stato somministrato un questionario strutturato volto a raccogliere preziosi feedback dai partecipanti. Questo strumento di valutazione è stato introdotto nell'ultima giornata delle attività, in un contesto che mirava a incentivare la riflessione e il dialogo sull'esperienza formativa appena conclusa.

Il questionario è stato somministrato online in modo anonimo tramite Google Moduli. La scelta dell'anonimato è stata adottata per offrire un ambiente in cui i partecipanti potessero esprimersi liberamente e con sincerità, senza timore di giudizi o ripercussioni. I dati raccolti sono poi stati analizzati mediante tecniche di statistica descrittiva uni-variata e bi-variata avvalendosi di MS Excel.

Tempistica e Struttura: Il questionario è stato progettato per essere completato in un arco temporale di 30 minuti, consentendo ai partecipanti di riflettere adeguatamente su ciascuna sezione e, di conseguenza, fornire risposte ponderate. La sua struttura articolata comprendeva diverse sezioni, ognuna focalizzata su aspetti specifici del laboratorio e del processo di apprendimento:

Informazioni generali: questa sezione raccoglie dati demografici di base, come l'età e il genere del partecipante. Tali informazioni sono cruciali per analisi demografiche che possono influenzare le percezioni e le esperienze formative.

Valutazione dell'organizzazione: i docenti sono stati invitati a esprimere il loro giudizio su diversi elementi organizzativi del laboratorio, tra cui orari, sede e spazi disponibili. Questa sezione ha utilizzato una scala di valutazione da 1 (insufficiente) a 5 (ottima) per catturare un'ampia gamma di opinioni.

Valutazione dei contenuti: incentrata sui contenuti didattici, questa unità ha chiesto ai docenti di valutare sia la parte teorica che le attività pratiche del

laboratorio. Distinzione essenziale per comprendere quale aspetto abbia avuto maggiore impatto sull'apprendimento.

Utilità delle Vignette Fenomenologiche: in questa sezione si è inteso valutare l'efficacia percepita dell'approccio delle vignette fenomenologiche nella formazione dei partecipanti, utilizzando una scala che misura l'utilità da 1 (per nulla utile) a 5 (estremamente utile).

Capacità di Analisi e Riflessione: questa parte ha esplorato la percezione dei partecipanti riguardo alla loro capacità di analizzare e riflettere sulle esperienze educative, sia prima che dopo il laboratorio, al fine di misurare eventuali progressi.

Interesse nelle attività del laboratorio: i docenti hanno indicato quali aspetti del laboratorio, come l'introduzione teorica e le discussioni di gruppo, hanno suscitato maggiore interesse, rispondendo con un semplice "sì" o "no".

Competenze sviluppate/implementate: attraverso questa sezione, si è cercato di identificare quali competenze, come l'empatia o la capacità di analisi, i partecipanti ritengono di aver sviluppato durante il laboratorio.

Approfondimento degli strumenti e tecniche: in questa unità i docenti hanno potuto esprimere interesse verso un maggior approfondimento di tecniche specifiche legate alle vignette fenomenologiche.

Contributo alla professionalizzazione: questa sezione ha esplorato come il laboratorio possa aver contribuito alla professionalizzazione dei partecipanti, identificando aree come il miglioramento delle competenze analitiche e comunicative.

Commenti e suggerimenti: infine, è stato fornito spazio per ulteriori commenti e suggerimenti, offrendo l'opportunità ai partecipanti di esprimere liberamente opinioni costruttive.

Il questionario, con la sua struttura dettagliata e il tempo adeguato per la compilazione, ha fornito un fondamentale strumento di introspezione e valutazione. I feedback ottenuti costituiranno una base solida per la revisione critica e l'implementazione strategica delle attività del futuro laboratorio, facilitando un perfezionamento sistematico guidato dalle esperienze e indicazioni fornite dai partecipanti.

Catturare l'essenza – analisi e implicazioni del questionario di fine corso: dall'introspezione alla collaborazione

Come segnalato in precedenza, alla conclusione del percorso laboratoriale, è stato richiesto agli studenti di compilare un questionario, al fine di valutare le ricadute didattiche e formative derivanti dall'attività proposta.

Complessivamente, sono state raccolte 279 risposte, relative a studenti per il 98,2% di sesso femminile e di età compresa tra i 18 ed i 54 anni (età media: 24 anni). L'organizzazione del laboratorio, valutata su una scala da 1 (insufficiente) a 5 (ottima) è stata considerata mediamente buona in termini di orari (media: 3,79), e discreta in termini di sede (media: 3,09) e spazi (media: 3,10). I contenuti del laboratorio, valutati con la stessa scala, sono stati considerati mediamente molto buoni, sia riguardo la parte teorica (media: 4,32) che in merito alle attività pratiche (media: 4,36).

Bisogna rilevare che il questionario ha svolto una doppia funzione: da un lato, permettendo agli studenti di riflettere in maniera critica sul proprio percorso formativo, stimolando un'autovalutazione ponderata; dall'altro, offrendo al docente preziose informazioni su quali aspetti del percorso siano stati maggiormente apprezzati e quali competenze risultino particolarmente sviluppate. I risultati relativi alla percezione del cambiamento nei corsisti possono essere efficacemente sintetizzati attraverso diverse aree di sviluppo personale e professionale:

Capacità introspettiva e focalizzazione dell'esperienza: i partecipanti hanno mostrato un notevole incremento nella loro capacità di riflettere criticamente su sé stessi e sulle loro esperienze. Questa abilità di introspezione ha consentito loro di mettere a fuoco in modo più preciso le varie dimensioni delle esperienze vissute, promuovendo una comprensione più profonda e consapevole delle proprie azioni e reazioni nel contesto educativo.

Capacità analitica e competenze osservative: il corso ha affinato le abilità analitiche dei partecipanti, migliorando la loro capacità di osservare con attenzione e di notare dettagli significativi nelle situazioni educative. L'“attenzione ai dettagli” si è manifestata come una competenza essenziale per comprendere le dinamiche complesse all'interno della classe, consentendo un'analisi più sfumata ed efficace delle interazioni e dei processi di apprendimento.

Agency e partecipazione attiva all'esperienza: i docenti hanno acquisito una maggiore agency, ovvero la capacità di agire in modo consapevole e proattivo nelle situazioni educative. Questa partecipazione attiva li ha resi più coinvolti e responsabili nei processi di insegnamento e apprendimento, favorendo un ambiente educativo più dinamico e collaborativo.

Consapevolezza del valore dell'errore: durante il corso è emersa una rinnovata consapevolezza riguardo al valore formativo dell'errore. I partecipanti hanno imparato a percepire gli errori non come fallimenti ma come opportunità di apprendimento e crescita, promuovendo un approccio pedagogico che valorizza il tentativo e l'innovazione.

Capacità di individuare e interpretare i linguaggi corporei: infine, i corsisti hanno sviluppato una maggiore abilità nel riconoscere e interpretare i

linguaggi corporei che accompagnano pensieri e azioni. Questa competenza è cruciale per un insegnamento efficace, poiché il linguaggio del corpo spesso rivela emozioni e intenzioni non espresse verbalmente, offrendo così una comprensione più completa delle dinamiche interpersonali e, di conseguenza, una gestione più efficace e stimolante del gruppo dei discenti.

Più ancora in dettaglio, l'analisi dei questionari ha portato alla luce numerose implicazioni significative per la formazione iniziale dei docenti. Un elemento chiave emerso è il potenziale delle discussioni di gruppo nell'arricchire il processo di apprendimento. Queste discussioni hanno dimostrato di favorire un'analisi critico-costruttiva delle vignette fenomenologiche, un'attività che si è rivelata strategica per lo sviluppo di una comprensione più profonda e insieme piena di sfumature delle esperienze educative rappresentate. Partecipare a discussioni di gruppo ha supportato gli studenti nello sviluppo di una maggiore responsabilità in comune. Attraverso il confronto aperto e la condivisione delle diverse prospettive all'interno del gruppo, i futuri insegnanti sono stati incoraggiati a riconsiderare vari approcci e punti di vista. Questo processo non solo ha ampliato la loro visione del contesto educativo ma li ha anche preparati ad affrontare le complessità tipiche dell'ambiente educativo contemporaneo, caratterizzato da una crescente diversità e interdisciplinarietà.

Inoltre, le competenze relazionali e di collaborazione si sono rivelate essenziali nell'ambito delle discussioni di gruppo. Gli studenti hanno avuto l'opportunità di affinare le loro capacità di ascolto attivo, negoziazione e sintesi delle idee, elementi cruciali per un'efficace pratica didattica. Queste competenze sono state particolarmente evidenziate come risorse indispensabili per gestire classi eterogenee e rispondere in maniera adeguata alle esigenze individuali degli studenti. In sintesi, l'esperienza ha sottolineato l'importanza di integrare metodologie didattiche che promuovano la riflessione critica e la collaborazione attiva tra pari. Preparare i futuri docenti a muoversi in un ambiente educativo complesso richiede un approccio formativo che valorizzi la pluralità delle esperienze e incoraggi una partecipazione inclusiva e responsabile. I risultati del questionario hanno così fornito non solo un feedback costruttivo sulla conduzione del corso, ma hanno anche delineato un percorso fecondo per il perfezionamento continuo della preparazione degli insegnanti.

I grafici seguenti illustrano i risultati del questionario somministrato agli studenti.

Gli studenti hanno trovato molto utile l'approccio delle vignette fenomenologiche per la loro formazione, attribuendo un punteggio medio di 4,54 su una scala da 1 (per nulla) a 5 (estremamente utile).

Riflessioni conclusive sulle dinamiche dell'apprendimento: i risultati del questionario finale

Come si evince dal Grafico 4, l'uso delle vignette fenomenologiche durante il laboratorio ha portato a un miglioramento delle capacità di analisi e riflessione sulle esperienze educative, soprattutto in coloro che prima di esso ne avevano una capacità minore. Precedentemente, solo il 19% degli studenti valutava la propria capacità di analizzare e riflettere sulle esperienze educative come ottima, il 29% come buona, quasi la metà (41%) come discreta, il 10% come sufficiente e solo 1 studente su 279 (pari a meno dell'1%) come insufficiente. Grazie all'uso delle vignette fenomenologiche, il 56% ha notato moltissimo miglioramento in queste capacità; il 34% molto, l'8% abbastanza, l'1% poco e solo 1 studente (pari a meno dell'1%) non ha notato nessun miglioramento. Come si può osservare dal grafico, chi ha indicato di aver ottenuto un miglioramento nullo o scarso partiva però sempre da capacità buone o ottime, mentre un miglioramento più marcato (da abbastanza in su) è stato notato dalla maggior parte degli studenti, indipendentemente dalle capacità di partenza, dato che conferma la significativa utilità del percorso.

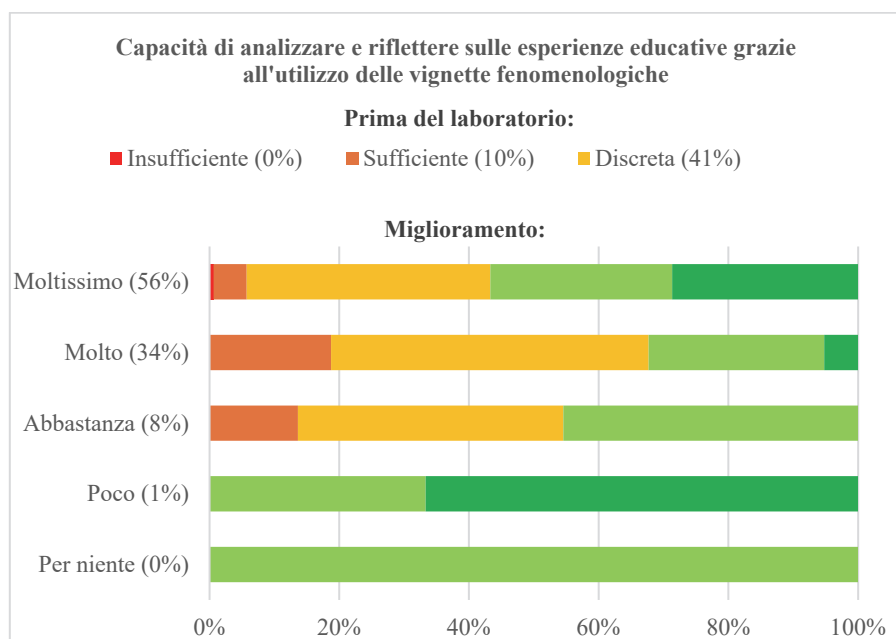


Grafico 4 - Capacità di analizzare e riflettere sulle esperienze educative

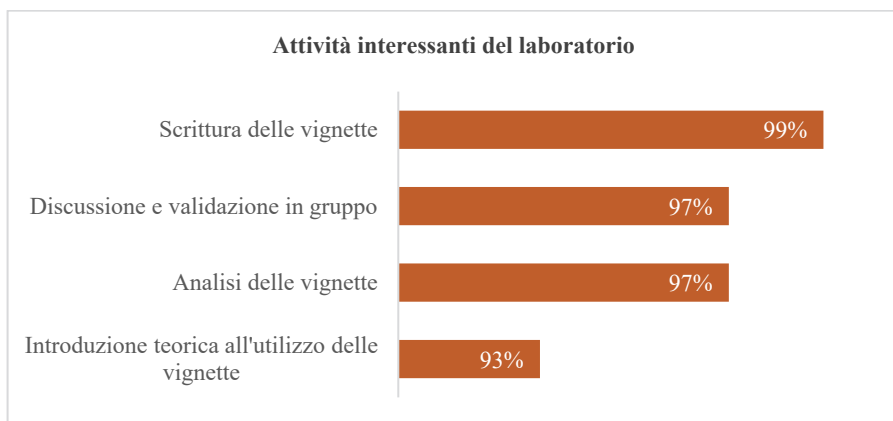


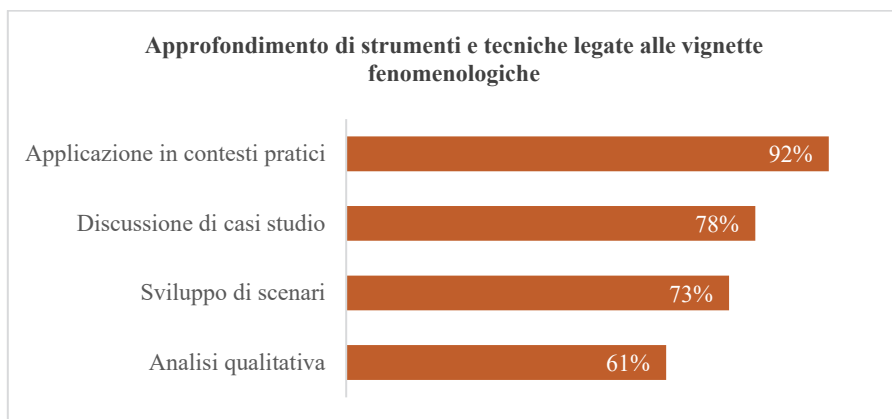
Grafico 5 –Attività interessanti del laboratorio

Il Grafico 5 mostra come la parte più interessante del laboratorio risulti essere quella relativa alla scrittura delle vignette, seguita dalla discussione e validazione in gruppo, dall'analisi delle vignette e dall'introduzione teorica all'utilizzo delle vignette che, comunque, mostrano tutte valori superiori al 90%.



Grafico 6 - Competenze implementate durante il laboratorio

Come si può notare dal Grafico 6, le competenze più sviluppate grazie al laboratorio risultano essere quelle legate all'empatia ed alla comprensione delle esperienze altrui (99%), alla capacità di ascolto (98%), e alla capacità di collaborazione con i colleghi (96%). Il 93% ha implementato anche competenze specifiche legate all'uso delle vignette fenomenologiche e il 92% abilità di scrittura riflessiva.



Graf. 7 – Approfondimento di strumenti e tecniche legate alle vignette fenomenologiche

Come si evince dal Grafico 7, la tecnica che i futuri docenti avrebbero preferito approfondire è l'applicazione in contesti pratici, seguita dalla discussione di casi studio, lo sviluppo di scenari e l'analisi qualitativa.



Grafico 8 - Quanto ha inciso il laboratorio sulle vignette fenomenologiche sull'evoluzione professionale dei docenti

Dal Grafico 8 si evince che il laboratorio ha contribuito soprattutto a potenziare le abilità di comunicazione e collaborazione (98%) e ad aumentare la consapevolezza delle dinamiche sociali e comportamentali (95%). Inoltre, il 94% degli studenti lo ha trovato utile per migliorare le competenze analitiche ed il 91% per sviluppare capacità di adattamento in situazioni diverse.

Conclusioni

In sintesi, la sperimentazione formativa attuata ha portato alla luce l'importanza vitale della corporeità nei processi di insegnamento e apprendimento, reintroducendola come elemento centrale di interazione pedagogica. Attraverso le vignette fenomenologiche, i futuri educatori sono stati guidati nello sviluppare una comprensione più profonda e articolata delle esperienze vissute, favorendo una maturazione professionale basata su riflessione critica e co-creazione. Il questionario di fine corso ha messo in luce significativi miglioramenti nelle abilità riflessive, analitiche e relazionali degli studenti. Le competenze empatiche e di ascolto, insieme alla capacità di collaborare efficacemente, sono risultate particolarmente potenziate, sottolineando il ruolo fondamentale di un'educazione che valorizza la diversità e la dinamica della classe. La maggior parte degli studenti ha riconosciuto nei metodi utilizzati un contributo determinante alla propria formazione professionale, migliorando le capacità di comunicazione, analisi e adattamento. Questa esperienza ha suggerito nuove direzioni per un curriculum formativo che integra la dimensione corporea e la riflessione critica come strumenti per una pedagogia più inclusiva e responsabile. In tal modo, si prefigura un modello educativo che, riconoscendo il potenziale esperienziale del corpo, prepara gli educatori a rispondere alle sfide di un ambiente educativo sempre più complesso e interculturale. Incentivando un approccio inclusivo e riflessivo all'educazione non solo arricchiamo l'esperienza di apprendimento, ma mettiamo anche in condizione gli educatori e i docenti di creare ambienti in cui ogni studente possa diventare un protagonista attivo e critico del proprio percorso formativo.

Riferimenti bibliografici

- Agostini E. (2019). Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In: M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 301-322). Wiesbaden: Springer VS.
- Banks J. A. (1993). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. NJ: Wiley.
- Berger P. L., & Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Washington, DC: Anchor Books.
- Capo M. (2021). Pronti partenza e via! Il nido si racconta: il laboratorio di sviluppo professionale degli educatori dei nidi PAC del Comune di Napoli. *Ricerche di Pedagogia e Didattica (RPD)*, 16(1), pp. 137-170, DOI: 10.6092/issn.1970-2221/11384.

- Dewey J. (1910). *How We Think*. Lexington, Massachusetts D.C. Heath & Co.
- Fisher L. A., & Mok O. N. (2023). *Emotions in the Classroom: Theory and Practice for Educators*. N.Y.: Springer.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books.
- Freire P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham (Usa): Rowman & Littlefield Publishers.
- Gay G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. N.Y.: Teachers College Press.
- Gorski P. C. (2009). *Multicultural Proficiency: Transforming Ideology, Organizational Structures & Practices*. London: INTECH.
- Hooks B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- Hooks B. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. London: Routledge.
- Husserl E. (1913). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Trad. it. Torino: Einaudi 2002.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Hoboken, New Jersey: Prentice Hall.
- Immordino-Yang M. H., Darling-Hammond L., & Krone C. (2018). *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning*. The Aspen Institute.
- Jones S. M., McGarrah M. W., & Kahn J. (2021). Social-Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), pp. 129-143. DOI: 10.1080/00461520.2019.1625776.
- Le Breton D. (2016). *Disparaître de soi: Une tentation contemporaine [Disappearing from Oneself: A Contemporary Temptation]*. Paris: Métailié.
- Le Breton D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité [Anthropology of the Body and Modernity]*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lo Presti F., Priore A. (2022). *La formazione del Sé corporeo. Genesi socioculturale e percorrenze educative*. Lecce: Pensa: MultiMedia.
- Meyer-Drawe K. (2012). *Diskurse des lernens*. In *Diskurse des Lernens* Boston: Brill Fink.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani, 2023.
- Merleau-Ponty M. (1964). *Le visible et l'invisible*, tr. it. *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani, 2014.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nieto S. (1999). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. N.J.: Teachers College Press.
- Poulin K. L. (2007). Teaching Qualitative Research: Lessons From Practice. *The Counseling Psychologist*, 35(3), pp. 431-458. DOI: 10.1177/0011000006294813.
- Rogers A.G. (2003). Qualitative research in psychology: Teaching an interpretive process. In: R. Josselson, A. Lieblich, & D. McAdams (Eds.). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research* (pp. 49-60). Washington, DC: American Psychological Association.

- Rogers C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sheets-Johnstone M. (1999). *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sheets-Johnstone M. (2011). *The Corporeal Turn: An Interdisciplinary Reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zadra C., Agostini E. (2024). La vignetta ad orientamento fenomenologico: uno strumento narrativo per la ricerca empirica qualitativa. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 28(68), pp. 1-14. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/17738.