

Sostare nell'ambiguità: il contributo della vignetta fenomenologica nei processi trasformativi di Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) in contesti non formali

Cinzia Zadra*  ^a

Stefania Moser  ^a

^a Libera Università di Bolzano (Italy)

Ricevuto: 31 gennaio 2026 – Accettato: 7 luglio 2026 – Pubblicato: 15 settembre 2026

Dwelling with ambiguity: The role of phenomenological vignettes in transformative processes of Global Citizenship Education (GCE) in non-formal contexts

This article offers a methodological reflection on the use of the phenomenological vignette to analyse ambiguous and dilemmatic experiences in non-formal contexts. Drawing on a corpus of ten vignettes, the analysis focuses on participants' postures towards the ambiguity of otherness and on the emergence of transformative learning processes in Global Citizenship Education (GCE) at the moment of responding to otherness. GCE is understood as a transformative, critical, and experiential approach aimed at broadening individuals' worldviews through the expansion of cultural and personal horizons, made possible by meaningful encounters with the world and with otherness. The contribution seeks to offer insights for the development of qualitative tools capable of capturing the complexity and density of educational experiences in non-formal contexts, highlighting the importance of a phenomenological attention to the bodily, perceptual, and aesthetic dimensions of experience.

Questo articolo propone una riflessione metodologica sull'uso della vignetta fenomenologica per analizzare esperienze ambigue e dilemmatiche in contesti non formali. A partire da un corpus di dieci vignette, l'analisi si concentra sulla postura dei soggetti nei confronti dell'ambiguità dell'alterità e sull'emergere di processi trasformativi di apprendimento di Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) nel momento della risposta all'alterità. ECG è intesa come approccio trasformativo, critico ed esperienziale, finalizzato all'ampliamento della visione del mondo del soggetto attraverso l'estensione degli orizzonti culturali e personali, resa possibile da incontri significativi con il mondo e con l'alterità. Il contributo intende offrire spunti per lo sviluppo di strumenti qualitativi capaci di cogliere la complessità e la densità delle esperienze educative in contesti non formali, sottolineando l'importanza di un'attenzione fenomenologica al corporeo, alla percezione e alla dimensione estetica dell'esperienza.

Keywords: Phenomenological Vignette; Global Citizenship Education; Transformative Education; Responsivity; Non-formal Contexts.

*  Cinzia.Zadra@unibz.it

1. Introduzione: dall'ambiguità dell'incontro alla domanda di ricerca

La vignetta con cui apriamo questo contributo descrive una scena che si svolge in un mercato ortofrutticolo di medie dimensioni in una località dell'Africa centrale. Federico, un giovane volontario italiano, e Mike, un collaboratore locale, stanno vendendo frutta e verdura a piccole venditrici al dettaglio. Dopo un acquazzone intenso il mercato torna lentamente a popolarsi. I due hanno deciso, questa volta, di non concedere ulteriori crediti alle donne che acquistano la merce da loro.

Al mercato

Federico scende dall'auto e si dirige con determinazione verso un banchetto di verdure: un telo steso a terra, uno sgabello per la venditrice e un ombrellone. Saluta la donna, mentre altre tre donne si avvicinano lentamente a lui con andatura ciondolante. Emettono suoni acuti di saluto, sorridono ampiamente e due di loro battono le mani producendo suoni sordi. Federico accenna un sorriso, ma mantiene gli occhi fissi sul taccuino in mano, dove ha annotato i crediti concessi alle donne nelle ultime settimane. Le signore iniziano a toccare le verdure contenute in grandi ceste che nel frattempo Mike ha avvicinato.

Una delle donne si rivolge a Federico tenendo un pomodoro in mano e gli chiede il prezzo, sorridendo e inclinando leggermente la testa. "Un chilo, 6 \$," risponde Federico, incurvandosi leggermente sotto l'ombrellone. La donna avvicina il pomodoro al viso, emette un suono prolungato simile a una "m", poi guarda Federico, annuisce rapidamente schioccando la lingua: ne vuole 5 kg. Federico annuisce velocemente e nervosamente, ma chiarisce che il pagamento deve avvenire subito. La donna sorride, abbassa gli occhi, poi torna a guardare Federico spiegando che non ha i soldi perché è appena piovuto. "È la stagione delle piogge, piove ogni giorno," ribatte Federico gesticolando e alzando improvvisamente la testa dal taccuino. La donna, scuotendo la testa, ribadisce di non avere soldi.

Federico sospira con la bocca leggermente aperta e inizia a scrivere rapidamente, mostrando poi alla donna cosa ha scritto. Le spiega che dovrà mettere da parte 20 \$ ogni giorno per estinguere il debito. La donna sorride sollevando un lato della bocca, emette un suono acuto e dice "Ok ok ok", sollevando leggermente la testa. Federico resta immobile per qualche secondo, poi si gira improvvisamente verso Mike e, con un sospiro e un sorriso, lo invita a consegnare i pomodori alla donna.

La scena è attraversata da una fitta trama di ambiguità che non riguarda soltanto l'esito dello scambio economico. L'ambiguità emerge anche nel modo in cui i corpi si posizionano nello spazio, negli sguardi che si incontrano o si evitano, nei gesti, nei silenzi, negli accenni di sorriso e nei sospiri. La richiesta dell'altro non si manifesta qui come richiesta esplicita, ma come sollecitazione che eccede il linguaggio: "un richiamo che si presenta come un appello ineludibile" (Waldenfels, 2016, par. 46) al quale non si può non rispondere.

È proprio in questa densità percettiva e relazionale che si apre un accesso metodologico privilegiato alla comprensione di situazioni di apprendimento trasformativo nell'ambito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG). Intesa come approccio trasformativo, critico ed esperienziale, l'ECG mira all'ampliamento degli orizzonti di senso del soggetto attraverso incontri significativi con il mondo e con l'alterità. Tali incontri, tuttavia, non si danno come eventi lineari o risolutivi, ma come esperienze dense, spesso dilemmatiche, che mettono in crisi assetti di senso preesistenti e aprono la possibilità di riorientamento (Zadra, Mastellotto & Moser, 2024).

In questa prospettiva, la vignetta fenomenologica permette di sostare presso l'esperienza ambigua senza ridurla a categorie interpretative già disponibili. Essa non si limita a documentare ciò che accade, ma trattiene la trama incarnata e situata dell'esperienza: la corporeità, la percezione, il ritmo degli scambi, lo spazio relazionale in cui una risposta prende forma. Proprio per questo, la vignetta può diventare un modo per rendere visibili e interrogabili quelle soglie dell'esperienza in cui l'apprendimento non appare ancora come acquisizione compiuta, ma come esitazione, turbamento, esposizione all'altro e possibile riorientamento del proprio sguardo (Zadra & Agostini, 2024).

L'articolo si propone di esplorare in che modo le vignette fenomenologiche permettano di avvicinarsi alle posture dei soggetti nei confronti dell'alterità e di cogliere possibili processi trasformativi di apprendimento nell'ambito dell'ECG, con particolare attenzione alle dimensioni corporee, percettive ed estetiche dell'esperienza (Faggioli, 2023; Le Bourdon, 2021). La domanda che guida l'analisi è dunque: in che modo le vignette fenomenologiche permettono di cogliere le tonalità della risposta all'alterità e il loro potenziale trasformativo nei contesti non formali di ECG?

Per descrivere tali posture, l'analisi fa riferimento al concetto di "tonalità" della risposta (*Tonlagen*) elaborato da Waldenfels (1994), inteso non come tipologia statica di comportamento, ma come modo situato e dinamico di rispondere alle richieste dell'altro. Le tonalità usate da Waldenfels consentono di cogliere il carattere qualitativo del rispondere nel suo essere "in statu nascendi" (Agostini, Schratz & Eloff, 2024, p. 35), là dove la risposta prende forma nello spazio relazionale dell'incontro e non può essere ridotta all'applicazione di schemi o regole preesistenti. In questo senso, le vignette fenomenologiche permettono di rendere visibile il momento in cui la risposta è ancora in formazione, quando l'esperienza resta aperta, ambivalente ed eccedente, e in cui si gioca il potenziale trasformativo dell'apprendimento.

Il materiale empirico analizzato in questo contributo è costituito da dieci vignette fenomenologiche raccolte nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca a orientamento etnografico, che ha previsto l'impiego di diverse tecniche di raccolta dei dati.¹ Le vignette sono state elaborate dalla ricercatrice a partire da situazioni vissute in prima persona dai volontari/dalle volontarie nel corso delle loro attività quotidiane e mirano a restituire la densità percettiva e relazionale dell'esperienza. Le dieci vignette analizzate in questo contributo sono state selezionate sulla base della loro particolare densità percettiva e relazionale. La scelta è stata guidata dalla presenza di situazioni ambigue o dilemmatiche, nelle quali l'incontro con l'alterità sollecitava nei partecipanti una risposta non immediatamente riconducibile a schemi di lettura predefiniti. Si è trattato, dunque, di una selezione di scene capaci di rendere visibile il momento in cui la risposta all'altro prende forma in una condizione di sospensione, esitazione o trasformazione.

La ricerca ha coinvolto complessivamente 39 giovani volontari italiani del Servizio Civile Universale all'estero, programma di volontariato internazionale preso in esame come contesto di apprendimento non formale di Educazione alla Cittadinanza Globale. Quattordici dei giovani volontari sono stati al centro del lavoro sul campo condotto in diversi contesti geopolitici e socioculturali (America Latina, Africa, Nord Europa ed Europa centrale). I/le partecipanti avevano un'età compresa tra i 19 e i 30 anni e presentavano generalmente un elevato livello di istruzione, essendo per lo più in possesso di titoli universitari. La selezione è avvenuta tramite analisi dei curriculum e colloquio motivazionale.

Durante il periodo di volontariato, i partecipanti erano alloggiati presso le strutture delle organizzazioni ospitanti, spesso condivise con membri delle comunità locali. Le attività svolte comprendevano il supporto a mense comunitarie, la conduzione di attività ricreative per bambini, la partecipazione a laboratori creativi rivolti a persone con disabilità e il sostegno a dispensari impegnati in programmi di contrasto alla malnutrizione infantile. È all'interno di questi contesti quotidiani, segnati da interazioni asimmetriche e da incontri con forme di alterità non sempre prevedibili, che hanno preso forma le esperienze descritte nelle vignette.

2. Ambiguità nelle esperienze trasformative di Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)

La presente sezione si articola in tre passaggi: in primo luogo viene esplicitato il posizionamento teorico adottato rispetto all'ECG, assumendo una prospettiva trasformativa; in secondo luogo, viene approfondito il ruolo del contesto di apprendimento esperienziale non formale come condizione educativa privilegiata per tale approccio; infine, viene analizzata l'ambiguità come elemento generativo del potenziale trasformativo dell'apprendimento.

1. L'approvazione etica dello studio è stata rilasciata dai comitati di revisione dell'Università e la ricerca è stata condotta nel pieno rispetto degli standard di protezione dei dati, in conformità con il Regolamento generale sulla protezione dei dati dell'Unione Europea (GDPR).

2.1. Un approccio trasformativo di ECG

L'ECG rappresenta un approccio educativo trasversale e transdisciplinare che negli ultimi anni ha visto una crescita significativa in termini di attenzione accademica e politiche educative, anche in relazione alle molteplici sfide di una convivenza globale pacifica e sostenibile. Tale approccio “comprende un'ampia gamma di contesti educativi: formali, non formali e informali; lungo l'intero arco della vita e in tutte le sue dimensioni” ed è considerato “essenziale per il potenziale trasformativo dell'educazione e per la trasformazione stessa dell'educazione” (GENE, 2022, p. 2, traduzione delle autrici). Come evidenzia Tarozzi (2021), l'ECG rappresenta un “framing paradigm” (p. 40): non si tratta di un argomento specifico, di una disciplina definita o di un punto di vista etico, ma piuttosto di una “cornice di senso” (p. 40) in grado di rielaborare e valorizzare conoscenze, competenze, saperi ed esperienze. Questo implica che l'ECG abbia una natura transdisciplinare, poiché funge da approccio paradigmatico che mette in evidenza l'interconnessione e l'interdipendenza tra i diversi ambiti del sapere e le questioni sociali. Allo stesso tempo l'ECG si presenta come un concetto complesso e dinamico, al centro di un vivace dibattito accademico per via delle sue molteplici interpretazioni possibili (Akkari & Maleq, 2019), determinate dalle scelte di posizionamento teorico-concettuale e politico. Questa complessità comporta il rischio che l'ECG rimanga un concetto vago, idealistico e indefinito, e per questo motivo spesso contestato (Sant, Davies, Pashby & Shultz, 2018).

In effetti, poiché l'ECG può incarnare prospettive diverse e persino contrastanti riguardo alla globalizzazione, alla cittadinanza e al ruolo dell'educazione, rischia di essere limitata dalla mancanza di un fondamento teorico, politico e educativo chiaro e condiviso. Da un lato, quindi, l'ECG è, per sua natura, un concetto indefinito dal punto di vista semantico che ci parla solamente se visto da lontano; più lo si guarda da vicino, più perde in potenza (Tarozzi, 2024, p. 10). D'altro lato, però, emerge la necessità di definire chiaramente un posizionamento. Come sottolineano Heela Goren e Miri Yemini (2017), è infatti responsabilità dei ricercatori rendere visibili le assunzioni e le implicazioni concettuali insite nel modo in cui l'ECG viene definita e utilizzata, chiarendo il quadro teorico di riferimento adottato, per evitare che il termine si riduca a un'etichetta generica e intercambiabile, priva di reale valore analitico.

Diversi studiosi e studiose hanno contribuito a questo dibattito sviluppando framework teorici che consentono di distinguere differenti approcci all'ECG (Conolly, Lehtomäki, & Scheunpflug, 2019; Pashby, da Costa, Stein, & Andreotti, 2020), tra cui Tarozzi (2024), il quale ha proposto l'immagine metaforica della “bussola” per orientarsi all'interno dei vari posizionamenti possibili nell'ambito dell'ECG. Secondo Tarozzi, la domanda chiave da porsi quando si discute di ECG non dovrebbe essere “che cos'è l'ECG?”, poiché tale interrogativo spesso conduce a semplificazioni “eccessive e riduttive oppure macro-generalizzazioni talmente astratte da perdere ogni potere di significazione” (p. VI). Piuttosto, la domanda fondamentale è “come” posizionarsi rispetto all'ECG. È proprio a tale quesito che la bussola intende rispondere, fornendo un orientamento pratico. I quattro punti cardinali della bussola corrispondono agli “idealtipi” di ECG, ovvero ‘trasformativo’, ‘critico’, ‘cosmopolita’ e ‘orientato al mercato’. Ognuno dei quattro è definito semanticamente attraverso parole chiave che sono a loro volta associate, tramite diversi colori, ai tre ambiti di apprendimento dell'ECG identificati da UNESCO (2015): l'ambito tecnico-cognitivo, quello socio-emozionale, e quello etico-comportamentale.

Questo contributo si colloca in un approccio trasformativo di ECG e intende metterne in luce il potenziale educativo trasformativo in relazione all'ambiguità, la quale si configura come innesco di tale processo di apprendimento trasformativo.

In questa prospettiva, l'apprendimento trasformativo consiste in un processo di riflessione critica che consente di reinterpretare in profondità le proprie esperienze e prospettive (Mezirow, 1991). Letta in questa chiave, l'ECG può essere intesa come uno spazio privilegiato per l'attivazione di processi trasformativi, poiché offre agli individui l'opportunità di rivedere e riformulare valori, identità e cornici di significato alla luce delle sfide globali, promuovendo forme di cittadinanza consapevoli, critiche e orientate alla giustizia sociale. Una prospettiva che può essere ulteriormente arricchita dal contributo fenomenologico di Bernhard Waldenfels (2011, 2016), il cui pensiero sulla trasformazione e sulla responsabilità nei confronti dell'alterità verrà approfondito nel seguito.

2.2. Contesto di apprendimento esperienziale non formale

“In un’ottica di educazione trasformativa, l’esperienza è il setting, il terreno in cui avviene un cambiamento nella relazione soggetto-oggetto, in cui la coscienza impara dall’esperienza” (Tarozzi, 2025, p. 126). Sebbene però l’educazione trovi il suo fondamento nell’esperienza, ciò non significa che ogni esperienza abbia un valore educativo. Dewey avverte, infatti, che vi sono esperienze che possono risultare diseducative (p. 12). Per questo motivo, non basta riconoscere l’importanza dell’esperienza nei processi educativi trasformativi ma è fondamentale considerarne attentamente la qualità. Di conseguenza, il valore di un’educazione basata sull’esperienza dipende dalla capacità di selezionare esperienze che possano alimentare in modo fertile e creativo quelle future. Tali esperienze, come suggerisce UNESCO, dovrebbero in primis superare la mera dimensione cognitiva, coinvolgendo in modo profondo anche le sfere emotiva, comportamentale e valoriale dell’individuo (UNESCO, 2015).

In questo quadro, risulta dunque indispensabile interrogarsi continuamente sulle caratteristiche specifiche che un contesto di apprendimento dovrebbe possedere. In questo contributo, si intende sostenere che un contesto di apprendimento non formale, come quello del volontariato internazionale, si configuri come un equilibrato ed efficace bilanciamento tra elementi di formalità e informalità, capace di creare le condizioni necessarie a stimolare un coinvolgimento esperienziale autentico e multidimensionale (Moser, 2025b). L’esperienza educativa non formale, pur essendo pianificata e strutturata, ha luogo al di fuori dei percorsi di istruzione obbligatoria e si avvale di metodi didattici di tipo partecipativo. La motivazione dei soggetti in apprendimento è prevalentemente intrinseca e la certificazione riveste un ruolo secondario rispetto ai contesti formali, a favore di una maggiore attenzione allo sviluppo di competenze pratiche e abilità procedurali (Johnson & Majewska, 2022).

In particolare, i contesti non formali di apprendimento per l’ECG sembrano offrire condizioni favorevoli per vivere esperienze personali trasformative, accompagnate da processi di riflessione critica guidati e strutturati. Anche se possiamo rilevare una carenza relativa alla conoscenza dei contesti non formali in ECG (ANGEL, 2024), da alcuni studi (Brown, 2015; Le Bourdon, 2018, 2019, 2020), sembrerebbe però emergere come il potenziale di tali contesti risieda nella possibilità per il soggetto di vivere un’esperienza di apprendimento non strutturata, in cui mettere in pratica e mettere alla prova le proprie conoscenze, disponendo al contempo di strumenti adeguati per avviare una riflessione critica sull’esperienza stessa. Ciò è reso possibile da un bilanciamento tra elementi di informalità e formalità funzionale al contesto di apprendimento dell’ECG, il cui obiettivo trasformativo non può prescindere dall’esperienza, ma richiede al tempo stesso un supporto al processo critico-riflessivo.

2.3. L’ambiguità come potenzialità trasformativa

In tale contesto esperienziale, “[l]a domanda chiave legata all’esperienza non è ‘A che cosa serva l’esperienza?’ ma ‘Che cosa fa emergere l’esperienza?’” Perciò: “occorre scavare più a fondo e capire cosa avviene quando si fa esperienza, e cosa genera il cambiamento durante l’esperienza” (Tarozzi, 2025, p. 126). Se l’ECG intende produrre un reale effetto trasformativo non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze, ma deve incidere anche su convinzioni, sistemi di valori e schemi di interpretazione ormai consolidati, promuovendo una trasformazione orientata alla consapevolezza dell’interdipendenza tra individuo e collettività, in cui il significato dell’agire personale si definisce in relazione al benessere degli altri (Sharma, 2020). In questa prospettiva l’ECG deve necessariamente confrontarsi con esperienze caratterizzate da elementi di dissonanza, capaci di scardinare assunti, pregiudizi e schemi interpretativi ricorsivi che delimitano la zona di comfort. Risultano quindi necessarie esperienze improntate all’inatteso e riconducibili alla dimensione del “sublime”, nelle quali gli adulti in apprendimento si percepiscono al contempo sopraffatti e affascinati: esperienze che generano disagio e timore, ma che, simultaneamente, attivano meraviglia e profondo stupore (Tarozzi, 2025, p. 128). In tale prospettiva, Tarozzi sottolinea la necessità di indagare ciò che avviene sul piano interiore dei soggetti adulti durante l’esperienza educativa, ovvero i processi che si attivano a livello della coscienza nel momento in cui l’esperienza stessa prende forma. Per dare conto di questa dimensione, l’autore propone il concetto di “sublime pedagogico” (p. 127), inteso come una categoria teorica capace di descrivere quelle esperienze caratterizzate da una forte ambivalenza emotiva, in cui attrazione e disorientamento, piacere e disagio, meraviglia e timore coesistono e contribuiscono a generare un potenziale trasformativo.

Questa prospettiva è in continuità con gli studi fenomenologici di Meyer-Drawe sul momento iniziale dell'apprendimento. Secondo Meyer-Drawe l'origine, il principio del processo di apprendimento è "riorientato" dall'esperienza. Un'esperienza può dirsi pienamente tale solo nella misura in cui implica un'inversione, una ristrutturazione della pre-conoscenza: "l'esperienza, se vuole mantenere il suo significato orientativo, deve mutarsi. [...] L'apprendere, dunque non è in alcun modo una accumulazione semplice e senza rotture di nuove conoscenze" (Meyer-Drawe, 1996, p. 141).

In continuità con la nozione di 'sublime' proposta da Tarozzi, anche Peterlini sottolinea l'importanza di privilegiare l'ambivalenza rispetto all'univocità, invitando a non risolvere l'ambiguità in interpretazioni definitive, ma a sostarvi in una condizione di sospensione, tornando ripetutamente attraverso processi di osservazione, percezione, analisi e riflessione (Peterlini, 2023b). Tale atteggiamento consente di far emergere, di volta in volta, aspetti differenti dell'esperienza, mantenendo aperto il pensiero. L'ambiguità, infatti, svolge una funzione epistemica ed etica fondamentale: essa preserva dalla semplificazione riduttiva e impedisce una lettura neutralizzante dell'alterità, che rischierebbe di renderla innocua e priva di tensione (Waldenfels, 2011).

In questa prospettiva, il 'sublime' acquisisce una valenza politica nel momento in cui interrompe e destabilizza le strutture del mondo sociale entro cui gli individui orientano e regolano il proprio agire (Tarozzi, 2025). È proprio a partire da incontri sorprendenti ed esperienze immersive in contesti sociali che il valore etico del sublime rende possibile l'elaborazione della categoria di "sublime sociale" (p. 129). Tale concettualizzazione consente di superare una concezione del sublime come esperienza esclusivamente soggettiva, ineffabile e autoreferenziale, caratteri che, per certi versi, connotano l'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991), per riconoscerne invece una dimensione relazionale e condivisibile. Il sublime sociale si manifesta come una condizione di apertura percettiva all'inatteso, profondamente destabilizzante e disorientante, capace di scuotere gli schemi abituali di comprensione (Tarozzi, 2025).

Il potenziale trasformativo dell'esperienza in prospettiva di ECG, dunque, si manifesterebbe proprio nella possibilità di vivere "incontri incontrollabili con l'estraneità" (Moser, 2025a, p. 176; 2025b, p. 88), ovvero incontri di particolare rilevanza sul piano trasformativo in quanto mettono alla prova il sistema personale di riferimento del soggetto. Ciò che accomuna tali incontri è la loro natura intrinsecamente imprevedibile: essi accadono senza poter essere pianificati o governati e, proprio a partire da questa imprevedibilità, prende forma il gioco di parole insito nell'espressione 'incontri incontrollabili'. Gli incontri, infatti, implicano per loro stessa natura una dimensione di incontrollabilità, così come l'incontrollabilità si dà concretamente attraverso l'incontro, inteso come confronto con ciò che irrompe in modo inatteso. In questa prospettiva, Waldenfels osserva che ciò che ha luogo fra di noi non appartiene né a ciascun singolo, né a tutti quanti insieme, configurandosi piuttosto come una sorta di terra di nessuno, una regione di confine che al tempo stesso connette e separa. È proprio ciò che si manifesta solo nella misura in cui sfugge all'appropriazione e all'afferramento da parte del soggetto che egli definisce come estraneità (Waldenfels, 2011).

3. Il metodo: la vignetta fenomenologica

Fare ricerca nel campo delle esperienze di apprendimento non formali richiede un orientamento metodologico capace di porre attenzione a momenti non lineari, incerti e dilemmatici dell'esperienza, cioè a quelle situazioni che sfuggono a una narrazione ordinata ma che, proprio per questo, si rivelano particolarmente feconde dal punto di vista educativo.

Aderire a questo principio implica, sul piano epistemologico, l'impegno a descrivere ciò che si offre alla nostra attenzione così come si manifesta, dando voce alle cose senza oltrepassare "il limite dello stato fenomenico del vissuto" (Husserl, 2002, p. 47). L'intera produzione husserliana è attraversata dall'esigenza di partire dall'esperienza e di ritornare costantemente ad essa. Come afferma Husserl, "esperienza è l'operazione in cui per me, l'esperiente, l'essere esperito è 'là', e nel modo in cui esso è là" (Husserl, 1974, p. 288). In questa prospettiva, l'esperienza non è un dato statico, ma un processo dinamico di incontro e di costituzione di senso, nel quale soggetto e oggetto si co-appartengono.

Questo approccio all'esperienza mette in luce i momenti soggettivi e corporei che si dispiegano nella loro dimensione produttiva e generativa. Tale atteggiamento è particolarmente rilevante nella formazio-

ne di educatori e di chi svolge professioni di cura, dove il rischio è quello di affidarsi unicamente alla razionalità tecnica, dimenticando le dimensioni relazionali e corporee (Mian & Zadra, 2024).

È all'interno di questa cornice che si colloca l'uso della vignetta fenomenologica come strumento di raccolta, rielaborazione e analisi dei dati. La vignetta nasce nella tradizione etnografica come forma di presentazione dei dati per rendere accessibile l'esperienza osservata, evitando modelli di ricerca universalistici e oggettivanti. Erickson (1986) la definisce come una rappresentazione vivida e densa dello svolgersi di un evento quotidiano, in cui vengono descritti in modo dettagliato gli elementi visibili e sonori dell'evento, seguendo la sequenza naturale con cui si verificano nel tempo reale (Erickson, 1986, pp. 149-150). Nell'ambito della ricerca fenomenologica, tuttavia, la vignetta assume una definizione molto più precisa. Schratz, Schwarz e Westfall-Greiter (2012) definiscono le vignette come "brevi narrazioni concise che catturano momenti di esperienza" (2012, p. 34). Esse descrivono eventi quotidiani e apparentemente poco rilevanti, che, pur non essendo "particolarmente significativi, sono tuttavia capaci di assumere una grande importanza" (Arrighetti, 2007, p. 79, citato in Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, p. 35). Le vignette nascono da esperienze registrate *in medias res* e si fondano su eventi reali. Schratz, Schwarz e Westfall-Greiter le paragonano a "istantanee che catturano le azioni dinamiche delle persone in situazioni concrete" (2012, p. 35).

Le vignette fenomenologiche si distinguono così da quelle etnografiche non solo per il diverso ancoraggio teorico ed empirico, ma anche per la loro attenzione specifica alle esperienze (pre)riflessive, considerate nella loro interezza corporea, emotiva e sensoriale.

La ricchezza e la vivacità dell'esperienza generano per chi legge un'eccedenza di senso e di significato, e in tal modo le esperienze diventano comprensibili e interpretabili alla luce delle proprie esperienze personali (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). È proprio questa possibilità di trattenere il momento in cui la risposta è *in medias res* che rende la vignetta fenomenologica particolarmente adatta a indagare esperienze trasformative caratterizzate da ambiguità.

3.1. Il processo di scrittura e rielaborazione delle vignette

Il processo complessivo di scrittura della vignetta fenomenologica è un percorso metodico e iterativo che parte da una co-esperienza, registrata sulla base di appunti e note sull'esperienza vissuta, e procede poi attraverso la scrittura, la validazione collettiva e la condensazione finale in vignette definitive (Zadra & Agostini, 2024).

In questo studio, le vignette fenomenologiche sono state raccolte dalla ricercatrice a partire da situazioni co-esperite insieme ai volontari e alle volontarie nel corso di attività quotidiane nei contesti del volontariato internazionale.

Si tratta, da un lato, delle esperienze dei partecipanti e, dall'altro, di quelle della ricercatrice sul campo. La ricercatrice ha assunto sul campo una posizione di co-esperienza. Le vignette non sono l'osservazione/registrazione distaccata delle esperienze, ma situazioni co-esperite con i/le partecipanti, nelle quali anche la percezione della ricercatrice ha contribuito alla costruzione del materiale empirico. Tale posizionamento è tematizzato nel processo di scrittura e rielaborazione delle vignette attraverso un percorso iterativo di ritorno agli appunti di campo, attenzione al linguaggio corporeo e validazione intersoggettiva all'interno del gruppo di ricerca.

Il processo di scrittura delle vignette si è articolato in più fasi. Durante il lavoro sul campo sono state raccolte note osservative, appunti, schizzi situazionali e brevi annotazioni relative a scene co-esperite dalla ricercatrice insieme ai/alle partecipanti: si tratta di momenti particolarmente densi che hanno colpito la ricercatrice, che ha posto particolare attenzione a gesti, posture, movimenti nello spazio, espressioni del volto, pause, tonalità della voce.

A partire da questi materiali è stata elaborata una prima bozza della vignetta. La scrittura ha cercato di restituire ciò che era stato vissuto nel modo più concreto possibile, evitando interpretazioni, spiegazioni causali o generalizzazioni teoriche. Particolare attenzione è stata riservata al linguaggio del corpo come incarnazione dell'esperienza vissuta (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). In questa prospettiva, il significato emerge innanzitutto nell'incontro corporeo con l'altro (Merleau-Ponty, 2009/1945).

Le prime bozze sono state successivamente sottoposte a un processo di rielaborazione iterativa e di validazione intersoggettiva all'interno del gruppo di ricerca. Tale validazione non è stata intesa come ve-

rifica oggettiva del racconto, ma come confronto critico sulla sua fedeltà fenomenologica all'esperienza co-esperita. Attraverso domande mirate – ad esempio che cosa si mostra nella scena, quali dimensioni corporee o relazionali risultano ancora poco visibili, dove il testo interpreta invece di descrivere – le vignette sono state progressivamente affinate.

Il lavoro di validazione intersoggettiva riguarda il ritmo, il tono, la precisione descrittiva e la scelta delle parole, con l'obiettivo di rendere l'esperienza co-esperibile a chi legge, senza chiuderla in un'interpretazione univoca (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). In questo senso, la validazione intersoggettiva ha la funzione di preservare l'ambiguità e l'apertura della situazione. Solo al termine di questo processo le vignette sono state considerate nella loro forma definitiva e utilizzate per l'analisi.

3.2. Analisi della vignetta

L'analisi della vignetta, o 'lettura', come la definiscono Schratz et al. (2012), è intesa come un ritorno sull'esperienza descritta, orientando l'attenzione verso elementi già presenti nel testo, ma non ancora tematizzati. Essa consiste nel riesaminare l'esperienza con attenzione a ciò che la vignetta mostra, piuttosto che a ciò che significa. Per approfondire e precisare quanto è già stato compreso, l'analisi può assumere forme diverse a seconda dello scopo, della prospettiva e della persona che la conduce: può essere condotta in forma scritta, oppure attraverso un'analisi discorsiva o attraverso rappresentazioni sceniche (Peterlini & Lehner, 2020).

Nel presente studio le vignette sono state analizzate dalle due ricercatrici in forma discorsiva. Le sessioni di analisi sono state registrate e poi trascritte, in modo da ritornare riflessivamente sul processo di lettura e sulle modalità con cui il senso della vignetta è stato progressivamente sviluppato. L'eccedenza di senso contenuta nella vignetta viene articolata in una determinata prospettiva, senza tuttavia escludere altre possibili letture. Il significato che la vignetta offre è molteplice e può essere accolto e completato in modi diversi da ciascun lettore e da ciascuna lettrice.

In una prima fase, l'analisi si concentra su una descrizione ravvicinata della scena, focalizzata sugli aspetti percettivi e corporei: movimenti, posture, sguardi, pause, gesti, ritmo dell'interazione. Questa prima fase della lettura permette di individuare tensioni, dissonanze e momenti di sospensione. Successivamente si procede con una messa a fuoco delle relazioni, delle circostanze e delle dinamiche contestuali che, nel nostro studio, si ispirano al concetto di "tonalità di risposta" (*Tonlagen*) sviluppato da Waldenfels (1994, p. 17). Le tonalità non vengono intese come categorie analitiche, né tipologie a cui ricondurre le esperienze co-esperate, ma come sfumature qualitative del rispondere che emergono nello spazio relazionale dell'incontro. Le tonalità permettono quindi di cogliere non solo che cosa accade nell'interazione, ma come una risposta prende forma: attraverso esitazioni, irrigidimenti, aperture, sospensioni, arretramenti. In questo senso, esse rendono visibile la postura del soggetto nei confronti della richiesta dell'altro, là dove la risposta non è ancora pienamente tematizzata o stabilizzata e l'esperienza resta aperta, ambivalente e in divenire. Se da un lato la ricerca fenomenologica con le vignette implica un processo fortemente intuitivo e sensibile alla qualità dell'esperienza, dall'altro essa richiede anche un approfondimento teorico rigoroso (Meyer-Drawe, 2012). Tale approfondimento si realizza attraverso un ancoraggio produttivo alla teoria (Brinkmann, 2017), che consente di illuminare le ambivalenze dell'esperienza rappresentata e di aprire la lettura a una pluralità di prospettive interpretative. Infine, quindi, le tonalità individuate sono state messe in dialogo con il quadro teorico dell'Educazione alla Cittadinanza Globale in prospettiva trasformativa, al fine di esplorare se e in che modo tali modalità di risposta aprano a processi di riorientamento degli schemi di senso e delle prospettive di significato.

Come esempio di analisi, presentiamo quella della vignetta dell'introduzione, la quale racchiude una scena ambientata in un mercato della frutta e verdura dell'Africa centrale con Federico, il volontario e Mike, il giovane collaboratore africano. La scena si apre in un contesto quotidiano corporeamente denso: un mercato africano dopo un acquazzone. I corpi, gli oggetti, le voci e i gesti vanno a tessere una trama sensoriale in cui si intrecciano odori, umidità, suoni e colori.

Il mercato 'si risveglia', e con esso sembra di nuovo viva anche la tensione dei due venditori, Federico e Mike, che si preparano a vendere i loro prodotti con un misto di determinazione e incertezza. Federico scende dall'auto e si avvicina con passo deciso a un piccolo banco di verdure composto da un telo a terra, uno sgabello per le venditrici del mercato e un ombrellone. Saluta una donna, mentre altre tre

si avvicinano lentamente con andatura ondeggiante. Lo salutano con voci acute, sorridendo, e alcune battono le mani producendo un suono ovattato. Federico risponde con un leggero sorriso, ma mantiene lo sguardo sul taccuino dove ha annotato i crediti concessi nelle settimane precedenti. Intanto, le donne iniziano a toccare e osservare le verdure disposte in grandi ceste che Mike ha nel frattempo avvicinato.

A questo livello descrittivo, la vignetta mostra una scena apparentemente ordinaria, ma già attraversata da una pluralità di registri corporei e relazionali. L'incontro fra Federico e le donne sembra svolgersi su un piano intercorporeo complesso. Le donne, attraverso sorrisi, gesti ritmati, vocalizzi, sembrano mettere in atto una forma di accoglienza performativa: una comunicazione che ammorbidisce e forse vuole essere suadente. Federico, al contrario, sembra voler rimanere nel registro della razionalità. Il gesto di Federico che guarda il taccuino invece che i volti può indicare una postura ancorata al dovere e alle regole che sembra essersi imposto di seguire. Le donne, con i loro sorrisi e suoni, spostano invece la scena sul piano relazionale e sul piano del ritmo, della ripetizione quotidiana, del 'non pagare ancora'. La vignetta fa emergere così una tensione tra un ordine economico e un ordine relazionale, tra una logica della transazione e una logica del tempo ciclico.

Fenomenologicamente, ciò che emerge non è tanto il contenuto del dialogo, quanto la risonanza affettiva che si produce in Federico: la sequenza dei gesti indica un movimento che va dall'irritazione espressa dal gesto brusco del capo e dalla frase sgarbata "È la stagione delle piogge, piove ogni giorno!", alla stanchezza, fino a una sorta di cedimento che assume la forma di un sospiro-sorriso. In quell'attimo di sospensione, il sospiro-sorriso rivolto a Mike e nella decisione di vendere comunque i pomodori, l'ordine delle regole si è incrinato.

Federico esperisce l'impossibilità di mantenere la distanza tra sé e l'altro: l'altro lo disarmava con una presenza corporea, una vitalità che scardina il suo controllo e il suo schema intenzionale. Il gesto finale di consegnare i pomodori, pur sapendo che probabilmente non saranno pagati, non risolve il dilemma. Può essere letto come rinuncia, come riconoscimento dell'interdipendenza o anche come compromesso pragmatico. Proprio questa apertura di significato rende la vignetta analiticamente feconda: l'atto economico si rovescia in un gesto etico-relazionale senza stabilizzarsi in una morale.

In termini fenomenologici, la vignetta mostra un incontro con un'alterità che non si lascia ridurre a oggetto di conoscenza o di controllo. Dall'altro proviene una richiesta che esige una risposta, ma che non prescrive come rispondere. È in questo spazio di sospensione, tra pathos e risposta, che si apre la possibilità di osservare le diverse tonalità del rispondere, che verranno analizzate nel paragrafo seguente.

4. Tonalità della risposta all'alterità

L'analisi della vignetta presentata costituisce un esempio del processo attraverso cui sono state individuate le diverse tonalità del rispondere che si configurano nell'incontro con l'altro. Queste tonalità, intese secondo Waldenfels (1994) come modalità qualitative e situate della risposta che emergono nello spazio relazionale tra pathos e risposta, non sono state definite preliminarmente come temi astratti da applicare al materiale, ma sono emerse progressivamente dal processo di lettura intersoggettiva delle vignette all'interno del gruppo di ricerca.

A partire da una prima lettura fenomenologica delle scene, l'attenzione si è concentrata sui modi in cui i soggetti vengono interpellati dalla presenza dell'altro e sulle forme, più o meno esplicite, attraverso cui rispondono a tale appello.

In questo processo di lettura intersoggettiva nel gruppo di ricerca le tonalità del rispondere sono state raggruppate in tre configurazioni ricorrenti: la risposta come riproduzione, quando l'incontro con l'altro tende a essere ricondotto entro schemi interpretativi già consolidati; la risposta negata, quando l'appello dell'altro viene evitato, sospeso o non accolto come occasione di trasformazione; e la risposta trasformativa, quando la sollecitazione dell'altro apre una frattura negli schemi abituali e rende possibile un riposizionamento percettivo, relazionale e interpretativo.

4.1. Risposta come riproduzione: quando l'incontro resta dentro schemi preesistenti

Questa tonalità si caratterizza per l'adesione a schemi preesistenti che permettono al soggetto di contenere l'incertezza dell'incontro, al prezzo però di neutralizzare la richiesta dell'altro.

Alcune vignette analizzate suggeriscono che le risposte dei volontari tendono spesso a conformarsi a ordini preesistenti, rafforzando, ad esempio, dinamiche di potere e di superiorità culturale oppure, semplicemente, riproducendo norme implicitamente accettate. Di fronte al dilemma su come condurre una lezione di inglese per una classe di bambini a causa dell'assenza imprevista dell'insegnante, una delle volontarie, per esempio, fa ricorso a modelli di lezione familiari, probabilmente sperimentati durante il proprio percorso scolastico. La sua risposta sembra tradursi in metodi di insegnamento rigidi e poco coinvolgenti, che non considerano i reali bisogni, le conoscenze e gli stili di apprendimento dei bambini (Vignetta: *Supplenza scolastica*).

Un altro esempio riguarda un volontario che insegna a un giovane africano come preparare una torta. In questa situazione, il volontario struttura le sue istruzioni secondo una dinamica pedagogica che richiama la ben nota 'profezia che si autoavvera' (Rosenthal & Jacobson, 1968). Il volontario pone domande che seguono schemi rivelatori di una sfiducia implicita nelle competenze e nel background culturale del giovane, come ad esempio: "Cosa facciamo, Jack, se la ricetta indica le quantità per due torte e noi dobbiamo farne quattro?" (Vignetta: *Preparare torte*), senza considerare approcci alternativi al compito. Partendo da un presupposto implicito sulle capacità del giovane, il volontario lo indirizza verso soluzioni legate al proprio quadro culturale di riferimento. In questo modo, lo squilibrio di potere iniziale viene perpetuato, cristallizzando ruoli coloniali storicamente e politicamente radicati.

È possibile leggere questa tonalità di risposta come una forma di messa in scena, in cui il rispondere sembra appoggiarsi a ruoli e schemi già disponibili. La riproduzione di schemi e ordini predeterminati rende il rispondere simile all'interpretazione di un ruolo, all'assunzione di una parte già scritta. Le vignette analizzate mostrano che, in molte situazioni, il linguaggio corporeo dei volontari richiama gesti teatrali, suggerendo che l'insicurezza e il senso di inadeguatezza percepiti vengano compensati attraverso l'adozione di comportamenti codificati. Questa tonalità di risposta, basata sulla riproduzione, impedisce un coinvolgimento pieno con l'altro e con la natura dilemmatica della richiesta che viene posta.

Da questa prospettiva, la risposta come riproduzione limita le possibilità di una trasformazione all'interno del quadro dell'ECG, precludendo un coinvolgimento più profondo e una riconsiderazione dei propri schemi di riferimento. Per ampliare la comprensione e modificare la propria percezione del mondo, è fondamentale lasciare spazio a prospettive diverse, sia proprie sia altrui, e sviluppare un nuovo modo di pensare che sia autenticamente "otherwise", ovvero "altro" (Andreotti, 2014).

In queste modalità di risposta, l'obiettivo dell'ECG rimane disatteso. Andreotti sostiene che affrontare efficacemente le questioni globali richiede un'analisi approfondita dell'intricata interconnessione tra processi culturali e materiali, sia locali sia globali. Se questo approccio viene trascurato nell'ECG, si corre il rischio di cadere in una nuova forma di "missione civilizzatrice" (Andreotti, 2014, p. 22), perpetuando l'idea che una generazione debba assumersi il compito di salvare, educare o civilizzare il mondo considerando i propri miti come universali e riproducendo relazioni di potere e violenze simili a quelle dei tempi coloniali.

4.2. Risposta negata: il ripiegamento corporeo di fronte alla richiesta dell'altro

Questa tonalità si manifesta come sospensione o elusione della risposta, in cui il soggetto si ritrae dall'incontro senza tuttavia sottrarsi alla richiesta. Secondo Waldenfels, è comunque impossibile sottrarsi completamente a una richiesta dell'altro: "anche evitare la richiesta è di per sé una forma di risposta" (Waldenfels, 2022, p. 139).

In alcune vignette, l'elusione della risposta da parte dei volontari e delle volontarie si esprime non attraverso modalità discorsive o cognitive ma principalmente attraverso il corpo, che diventa il mezzo di trasmissione delle intenzioni. La rigidità fisica e il ripiegamento su di sé delineano una modalità elementare di risposta, un "pathos senza risposta" (Waldenfels, 2022, p. 91). In una vignetta ambientata in un centro per persone senza fissa dimora, una volontaria reagisce alla presenza di una persona con condizioni igieniche estremamente precarie irrigidendosi e concentrandosi esclusivamente sulle proprie

mansioni: “Continua a fissare il lavoro che lei stessa sta svolgendo; a parte le mani, il resto del corpo rimane immobile sulla sedia, incurvato in una postura chiusa” (Vignetta: *Chiara e l'uomo senza dimora*). La sua postura rigida, l'evitamento del contatto visivo e la mancanza di reazioni esplicite creano una separazione tra lei e gli altri, segnando un confine di disimpegno sia dal contesto sia dalle persone circostanti prima ancora di formulare un giudizio o agire esplicitamente.

I volontari che tendono a evitare la risposta possono ritirarsi fisicamente, isolandosi in un angolo della scena e contraendo e irrigidendo la postura, con il risultato di una paralisi delle risposte creative o innovative.

L'assenza di una risposta non soddisfa la richiesta e segnala una sospensione del processo di rispondere, in cui l'esperienza rimane bloccata senza aprirsi a possibilità creative ulteriori (Waldenfels, 2022).

Dal punto di vista dell'ECG, anche una risposta di questo tipo risulta controproducente, poiché impedisce qualsiasi coinvolgimento trasformativo: invece di favorire consapevolezza critica e interazione, mantiene una “separazione dicotomica” dall'alterità (Peterlini, 2023a, p. 185, traduzione delle autrici).

Questa sospensione della risposta può essere letta anche alla luce degli studi fenomenologici di Meyer-Drawe (1996) sul momento iniziale dell'apprendimento, in cui l'esperienza costringe il soggetto a una ristrutturazione della propria precomprensione, interrompendo l'orientamento abituale. In questa prospettiva, il ritirarsi corporeo e la paralisi osservati nelle vignette possono essere interpretati non soltanto come mancanza di risposta, ma come segnale di una crisi che, se non attraversata, rimane bloccata e non si trasforma in apprendimento. In questa tonalità di risposta l'esperienza rimane allo stadio di crisi non attraversata: l'ambiguità non viene né accolta né trasformata, ma congelata in una postura di ritiro.

4.3. Risposta trasformativa: sostare nell'ambiguità e aprire nuove possibilità di senso e azione

Questa tonalità si configura come uno spostamento creativo della risposta ordinaria, che emerge nel sostare nell'ambiguità e nel lasciarsi interpellare dall'eccedenza dell'altro. Waldenfels parla di un “rispondere straordinario”, una trasformazione della risposta ordinaria che, “rivelando un eccesso oltre se stessa, trasforma” (2022, p. 143), mettendo in discussione l'ordine stabilito.

Si tratta di una forma di azione creativa, di un “fare con” che genera innovazione e trasforma l'esperienza sovvertendo l'ordine preesistente. L'azione creativa è una risposta straordinaria perché libera un surplus di possibilità. Come afferma Waldenfels, “il nuovo (Neuartiges) [...] trova il suo posto tra il ‘pathos’ e la risposta, tra ciò che ci accade e la risposta (Antwort)” (2022, p. 152). L'esperienza diventa così trasformativa attraverso una risposta creativa: non si tratta semplicemente di riconoscere il volto dell'altro o del mero atto di stabilire contatto e interazione (regolarizzando e normalizzando questa relazione), ma piuttosto dell'elaborazione di qualcosa di preesistente che conduce a uno spostamento dell'esperienza. Questo spostamento non si limita al riconoscimento della propria estraneità o di quella dell'altro, ma implica una trasformazione autentica: qualcosa cambia nell'incontro, andando oltre regole e significati predefiniti (Mezirow, 1991).

In questa prospettiva, la risposta trasformativa non coincide con la risoluzione immediata del dilemma, ma implica la capacità di sostare nell'ambiguità dell'esperienza. Come sottolinea Peterlini (2023a), l'apprendimento trasformativo richiede di non chiudere prematuramente il senso dell'esperienza in interpretazioni univoche, ma di mantenere aperta una condizione di sospensione, tornando più volte sull'accaduto attraverso osservazione, percezione, analisi e riflessione. È proprio questa disponibilità a tollerare l'ambivalenza che consente all'esperienza di rimanere generativa, evitando una neutralizzazione dell'alterità.

Quando le risposte dei volontari e delle volontarie si collocano all'interno di questo registro di tonalità esse diventano creative e trasformative, riflettendo un coinvolgimento relazionale più profondo con le “richieste” dell'altro. Non si tratta semplicemente di considerare le risposte dei volontari come azioni soggettive; piuttosto, l'esperienza dell'incontro con l'altro implica un autentico confronto con l'alterità, sia propria sia dell'altro.

Un esempio emblematico di questa trasformazione è quello del volontario nella vignetta *Al mercato* presentata in apertura dell'articolo. La risposta di Federico, la sua decisione di vendere comunque i pomodori alla donna, può essere letta come trasformativa perché non si limita a negare la richiesta implicita

delle donne, ma prende forma nello spazio relazionale che si apre tra lui e l'altro. L'insistenza silenziosa e corporea si manifesta come una presenza che interpella Federico oltre il linguaggio verbale. È proprio in questo "interpellare" che si apre la dimensione dell' "in-between sphere" (Waldenfels, 2011, p. 71): uno spazio di sospensione in cui la risposta non è ancora data e non può corrispondere a regole preesistenti.

5. Conclusioni e implicazioni pedagogiche: la vignetta come esercizio pedagogico di risposta all'altro

In questo contributo si è cercato di rivolgere l'attenzione a ciò che avviene quando i soggetti sono chiamati a rispondere a situazioni ambigue e dilemmatiche che emergono dall'incontro con l'alterità, assumendo l'esperienza come spazio in cui si possono attivare processi di apprendimento trasformativi. Gli incontri più significativi non sempre si presentano come esperienze chiare, armoniche o immediatamente comprensibili, ma prendono forma in situazioni incerte, attraversate da esitazioni, tensioni, disagio. È proprio in questo tipo di incontri, quando il soggetto non sa come rispondere all'altro, che si può aprire uno spazio trasformativo. A partire da questa prospettiva, il contributo ha indagato l'ambiguità dell'esperienza e il modo in cui i soggetti si lasciano, o non si lasciano, interpellare dall'ambiguità mettendo così in evidenza il potenziale dell'ECG nei contesti non formali.

Attraverso l'uso delle vignette fenomenologiche come strumento di raccolta e analisi dei dati, è stato possibile esplorare le modalità di risposta espresse dai/dalle volontari/e nel momento in cui si confrontano con situazioni ambigue e dilemmatiche. L'analisi ha fatto emergere differenti tonalità di risposta riconducibili al concetto di tonalità della risposta (*Tönlagen*) di Waldenfels (1994).

I risultati mostrano come, in talune situazioni, le risposte tendano a conformarsi a ordini preesistenti o a sottrarsi alla richiesta dell'altro, impedendo un coinvolgimento con la natura dilemmatica dell'esperienza. In altri casi, invece, le risposte si collocano all'interno di un registro trasformativo, generando uno spostamento dell'esperienza che mette in discussione schemi interpretativi consolidati e apre nuove possibilità di senso. L'incontro con l'alterità si configura così come una richiesta eccedente che sollecita il soggetto a misurarsi con l'inatteso.

Questa risposta trasformativa può essere interpretata attraverso la categoria di "sublime sociale" proposta da Tarozzi (2025), che attribuisce al sublime una valenza relazionale e politica. In questo senso, l'incontro non produce solo uno spostamento soggettivo, ma interrompe e destabilizza l'ordine sociale implicito che regola l'interazione, un ordine simbolico e relazionale.

Dal punto di vista dell'ECG, la richiesta dell'altro può essere intesa come frattura generativa che mette in crisi assunti legati a posizioni di privilegio, aspettative implicite e modi abituali di interpretare il mondo. Tuttavia, tale frattura diventa pedagogicamente feconda solo se non viene immediatamente ricomposta o neutralizzata. Il potenziale trasformativo dell'esperienza non risiede nella rapida risoluzione del dilemma, ma nella possibilità di sostare nell'ambiguità, lasciando che la richiesta dell'altro continui a interrogare il soggetto. La trasformazione avviene in questo spazio intermedio, tra ciò che accade al soggetto e il modo in cui risponde (Waldenfels, 2011), là dove la prospettiva dell'altro può entrare nel proprio quadro di riferimento in modo inatteso, "otherwise" (Andreotti, 2014, p. 30).

Dal punto di vista metodologico, le vignette fenomenologiche si sono rivelate particolarmente adeguate a cogliere questa dimensione dell'esperienza, poiché consentono di rilevare non tanto le risposte esplicite, ma in particolare le dimensioni corporee, emotive, percettive e relazionali: gesti, posture, sguardi evitati, irrigidimenti, esitazioni, silenzi, sospiri e movimenti minimi. Le vignette permettono di soffermarsi sul momento in cui la risposta è ancora in formazione, rendendo visibile lo spazio di sospensione in cui si gioca il rapporto tra *pathos* e risposta.

Le implicazioni pedagogiche di questo approccio riguardano innanzitutto la formazione alla percezione. Nei percorsi di ECG, soprattutto in contesti non formali come il volontariato internazionale, non è sufficiente proporre esperienze di incontro con la differenza o promuovere una riflessione critica a posteriori. È necessario creare dispositivi che aiutino i soggetti a riconoscere la qualità dell'incontro mentre essa prende forma: le tensioni che attraversano il corpo, le posture difensive, i movimenti di ritiro, ma anche le aperture impreviste e le possibilità creative della risposta.

In questa prospettiva, la vignetta fenomenologica permette di rallentare e sensibilizzare lo sguardo sull'esperienza. Lavorare pedagogicamente con le vignette significa quindi educare alla sospensione del giudizio, alla tolleranza dell'ambivalenza e alla capacità di interrogare le proprie risposte all'altro.

Nei contesti non formali di ECG, ciò implica anche la necessità di prevedere spazi strutturati di accompagnamento e rielaborazione dell'esperienza: seminari preparatori, momenti di supervisione, laboratori riflessivi e di confronto collettivo. Le vignette possono diventare in questi contesti un dispositivo pedagogico capace di sostenere i/le partecipanti nel riconoscere le ambiguità dell'incontro con l'alterità, contribuendo così a un'ECG orientata non solo allo sviluppo di competenze globali, ma alla formazione di una responsività consapevole, situata e trasformativa.

Le vignette fenomenologiche rendono pedagogicamente accessibile il momento fragile e generativo in cui l'esperienza non è ancora stabilizzata in un significato definitivo, ma si trova "in statu nascendi" (Agostini, Schratz & Eloff, 2024, p. 35). Proprio in questo spazio aperto, incerto e relazionale, l'educazione può diventare trasformativa: non perché elimina l'ambiguità, ma perché insegna a sostarvi, a lasciarsene interrogare e a rispondere all'altro in modo più attento e responsivo.

Riferimenti bibliografici

- Agostini, E. (2016). Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In S. Baur & H. K. Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Bd. 2 (S. 55–62). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Agostini, E., & Peterlini, H. K. (2023). Vignette Research: An Austrian Phenomenological Approach to Empirical Research. In T. Feldges (Ed.), *Education in Europe: Contemporary Approaches across the Continent* (pp. 130–140). London: Routledge.
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D., & Sandner, I. (Eds.). (2023). *The Vignette as an exercise in perception: On the professionalisation of educational practice*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Agostini, E., Schratz, M., & Eloff, I. (2024). *Vignette Research: Research Methods*. London: Bloomsbury. Retrieved July 7, 2026, from <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/87501>
- Akkari, A., & Maleq, K. (2019). Global citizenship: Buzzword or new instrument for educational change? *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 176–182. Retrieved June 1, 2026, from <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i2.1999>
- Andreotti, V. D. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In S. McCloskey (Ed.), *Development education in policy and practice* (pp. 21–31). London: Palgrave Macmillan.

- ANGEL: Academic Network on Global Education & Learning (2024). *Global Education Digest 2023*. Development Education Research Centre, IOE, UCL's Faculty of Education and Society. Retrieved May 24, 2026, from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10188239/1/Digest%202023%20FINAL%20High%20Quality.pdf>
- Brinkmann, M. (2017). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In M. Brinkmann, M. F. Buck, & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie: Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (S. 17–45). Wiesbaden: Springer.
- Brown, E. J. (2015). Models of transformative learning for social justice: Comparative case studies of non-formal development education in Britain and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 141–162. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.841469>
- Conolly, J., Lehtomäki, E., & Scheunpflug, A. (2019). *Measuring Global Competencies: A Critical Assessment*. ANGEL (Academic Network on Global Education and Learning) Briefing paper. Retrieved June 27, 2026, from https://angel-network.net/sites/default/files/GE%20competencies%20Conolly%20Lehtom%C3%A4ki%20Scheunpflug_revised_29042019.pdf
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119–161). New York, NY: Macmillan.
- Faggioli, R. (2023). *Il ruolo del corpo nell'educazione alla cittadinanza globale: Processi di mobilitazione*. [Tesi di dottorato, Alma Mater Studiorum Università di Bologna]. AMS Dottorato. <https://doi.org/10.48676/unibo/amsdottorato/10531>
- GENE: Global Education Network Europe (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration*. Retrieved June 8, 2026, from <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/65cbd5b4dbd08357e1f86d56/1707857361786/GE2050-declaration.pdf>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined: A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Husserl, E. (1974). *Formale und transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft*. (Husserliana: Edmund Husserl Gesammelte Werke, Vol. 17; P. Janssen, Ed.). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi (Opera originale 1913).
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, Non-formal, and Informal Learning: What Are They, and How Can We Research Them?* Cambridge, UK: Cambridge University Press & Assessment.
- Le Bourdon, M. (2018). Informal spaces in global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 26, 105–121. Retrieved May 24, 2026 from <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-26/informal-spaces-global-citizenship-education>
- Le Bourdon, M. (2019). *What Kinds of Global Citizenship Are Produced by Non-formal International Education Actors? A Case Study of CISV International* [Doctoral dissertation, University of Northumbria at Newcastle].
- Le Bourdon, M. (2020). The role of informal spaces in global citizenship education. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp. 402–415). London: Bloomsbury Academic.

- Le Bourdon, M. (2021). Feeling global belonging: Sensorial experiences in global education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(1), 32–45. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.1.03>
- Meyer-Drawe, K. (1996). Apprendere dall'altro. Osservazioni fenomenologiche in pedagogia. In M. Borrelli & J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea* (vol. 2, pp. 135–154). Cosenza: Pellegrini.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. akt. Aufl.). Paderborn: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge. (Original work published 1945).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mian, S., & Zadra, C. (2024). Experience and reflection in relation, interaction and dialogue: The phenomenological vignette as practice and instrument. *Scholè, Rivista di educazione e studi culturali*, LXII(2), 208–222.
- Moser, S. (2025a). *Dosare la 'porosità' al cambiamento: il volontariato internazionale come esperienza trasformativa di Educazione alla Cittadinanza Globale* [Tesi di Dottorato, Libera Università di Bolzano].
- Moser, S. (2025b). Per una didattica a sostegno di esperienze trasformative di Educazione alla Cittadinanza Globale. In M. Tarozzi & S. Moser, (a cura di), *Didattica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale* (pp. 79–109). Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8445>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Peterlini, H. K., & Lehner, D. (2020). Szenisches Mitfühlen als Sprache des Unterdrückten: Auslotung performativer Verstehensmöglichkeiten am Beispiel einer Vignette – ein Versuch. In G. Schratz, J. F. Schwarz & M. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung* (S. 91–101). Innsbruck: StudienVerlag.
- Peterlini, H. K. (2023a). *Learning Diversity*. Wiesbaden: Springer.
- Peterlini, H. K. (2023b). Feeling the World. Dilemmas and potentialities for a planetary empathy as a prerequisite for Global Citizenship Education. In P. Carr, G. Thésée & E. Rivas-Sanchez (Eds.), *The Epicenter - L'épicentre - El Epicentro. Démocratie, Éco*Citoyenneté mondiale et Éducation transformatrice / Democracy, Eco*Global Citizenship and Transformative Education / Democracia, Eco*Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora* (pp. 329–349). New York, NY: DIO Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. London: Bloomsbury Academic.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Sharma, N. (2020). *Value-Creating Global Citizenship Education for Sustainable Development: Strategies and Approaches*. Cham, Switzerland: Springer.
- Tarozzi, M. (2021). Educazione alla cittadinanza globale e turismo responsabile. In A. Mariotti & M. Tarozzi (Eds.), *Turismo educativo. Cultura in movimento* (pp. 34–49). Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6746>

- Tarozzi, M. (2023). Futures and hope of global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 15(1), 44–55. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.15.1.05>
- Tarozzi, M. (2024). ECG: Dal “che cosa” al “come mi posiziono”: 4 idealtipi di ECG. *GLOCITED Editorial Series on Global Citizenship Education*. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/7596>
- Tarozzi, M. (2025). *Cultivare la speranza*. Bologna: Il Mulino.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Waldenfels, B. (1994). *Antwortregister*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2007). *The Question of the Other*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien: Basic Concepts*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Waldenfels, B. (2016). *Estraneo, straniero, straordinario: Saggi di fenomenologia responsiva*. Torino: Rosenberg & Sellier. <https://doi.org/10.4000/books.res.634>
- Waldenfels, B. (2022). *Creatività responsiva*. Roma: Inschibboleth Edizioni.
- 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), 1–14. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/17738>
- Zadra, C., Mastellotto, L., & Moser, S. (2024). *Ponti narrativi: Prospettive transdisciplinari nell'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Lecce: Pensa Multimedia.

Cinzia Zadra – Libera Università di Bolzano (Italy)

 <https://orcid.org/0000-0001-7925-9899> | ✉ Cinzia.Zadra@unibz.it

Cinzia Zadra ha conseguito un dottorato di ricerca in Pedagogia e Didattica ed è docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di ricerca si concentrano sui processi di apprendimento e insegnamento attraverso pratiche e metodi riflessivi e narrativi, nonché sulla place-based education. È membro dell'International Phenomenological Vignette and Research Network.

Stefania Moser – Libera Università di Bolzano (Italy)

 <https://orcid.org/0009-0008-8200-2814>

Stefania Moser ha conseguito un dottorato di ricerca in Pedagogia e Didattica presso la Libera Università di Bolzano e lavora come tecnologa presso la Facoltà di Scienze della Formazione dello stesso ateneo. La sua ricerca si concentra sull'Educazione alla Cittadinanza Globale, sul volontariato internazionale e sull'embodied education, con particolare attenzione ai processi di apprendimento trasformativo e alla relazione tra esperienza, corpo, apprendimento e pratiche educative.