

Tra narrazione e riflessività: la scrittura di vignette per esplorare e sostenere le pratiche di insegnamento outdoor

Tommaso Reato ¹ e Elena Diana ^{2,*}

¹ Università degli Studi di Padova; tommaso.reato@unipd.it.

² Università di Pisa; elena.diana@phd.unipi.it;

* Correspondence: tommaso.reato@unipd.it.

Abstract: L'*outdoor education* può essere intesa come una pratica educativa incarnata (*embodied*), in cui gli insegnanti interagiscono con i discenti e con gli ambienti attraverso la percezione sensoriale, il movimento e l'esperienza corporea. Mentre le esperienze all'aperto dei bambini sono state ampiamente indagate, minore attenzione è stata dedicata alle esperienze vissute dagli insegnanti e ai metodi di ricerca capaci di coglierne la complessità emotiva, sensoriale, relazionale e contestuale. Questo articolo esamina il potenziale di ricerca e di sviluppo professionale delle vignette narrative a orientamento fenomenologico attraverso due casi di studio partecipativi. Il primo ha coinvolto quattro educatori della prima infanzia e un tirocinante in un'autoetnografia collaborativa della durata di sei mesi, condotta all'interno del contesto di un agrisilo. Il secondo faceva parte di una ricerca di dottorato sulla didattica fuori dalla classe (*Education Outside the Classroom*) e ha coinvolto insegnanti della scuola primaria italiani e danesi nella validazione partecipata (*participant validation*) dei risultati. Nei due studi, le vignette sono state sviluppate a partire da osservazioni sul campo di tipo riflessivo, osservazione partecipante, diari dei ricercatori, interviste itineranti (*walking interviews*) e conversazioni informali, per poi essere discusse e revisionate collettivamente. I risultati indicano che la scrittura di vignette può rendere comunicabili le dimensioni tacite e incarnate dell'insegnamento all'aperto, stimolare la riflessione individuale e condivisa e sostenere lo sviluppo di comunità narrative e comunità di pratica. Le vignette narrative offrono quindi un mezzo situato ed eticamente attento per rappresentare il modo in cui le pratiche educative all'aperto vengono vissute, interpretate e negoziate.



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Keywords: outdoor education; embodied education; vignette narrative; sviluppo professionale dei docenti; comunità narrative.

1. Introduzione

Nell'ambito della ricerca qualitativa, le vignette narrative possono essere intese come brevi testi situati attraverso i quali alcuni aspetti dell'esperienza vissuta vengono descritti, resi visibili e sottoposti a un processo di interpretazione riflessiva. Il presente contributo esplora le potenzialità della scrittura di vignette a orientamento fenomenologico, fondata sull'intreccio tra narrazione e riflessione (Agostini et al., 2024), nell'ambito dell'educazione all'aperto e con particolare attenzione all'esperienza del docente. In primo luogo, si intende riflettere sull'impiego delle vignette come approccio di ricerca capace di dare voce alla dimensione *embodied* dell'insegnamento

outdoor. In secondo luogo, si esplora il loro valore formativo nell'attivazione di comunità narrative, reti relazionali e comunità di pratica in grado di sostenere professionalmente i docenti che scelgono di insegnare anche all'aperto. A questo scopo, dopo aver delineato alcuni elementi teorico-metodologici di sfondo, saranno presentati e discussi due casi di studio realizzati in Italia e in Danimarca.

2. Insegnare in e con la natura: fra *embodiment* e apertura ecologica

Il costrutto di *outdoor education* individua un vasto insieme di pratiche che pongono come generativa per l'educazione e l'apprendimento l'esperienza diretta, corporea e affettiva con i luoghi e la natura, entro progettualità articolate e integrate (Beames et al., 2023; Sobel, 2004). L'ambito dell'*outdoor education*, sia a scuola che in attività educative non-formali, rappresenta un esempio emblematico di *Embodied Education* (Borelli, 2025; Paloma, 2013). Bisogna osservare che l'esperienza di bambini e bambine, ragazzi e ragazze coinvolte entro percorsi educativi all'aperto, è stata analizzata da numerose ricerche, mentre sono ancora poche le indagini dedicate all'esperienza degli insegnanti (Barfod, 2018; Schenetti & Guerra, 2018; Frances et al., 2025;).

Tanto quanto l'apprendimento, anche l'insegnamento *outdoor* si configura come pratica intensamente ed esplicitamente *embodied*, chiamando in causa in prima persona il corpo del docente, con le sue percezioni, movimenti, e il suo bagaglio senso-affettivo. Insegnare all'aperto, accanto alla dimensione incorporata, intercetta una prospettiva ecologica. Come affermano Paulsen e colleghi, si tratta di intendere «la natura come co-docente, lasciare spazio alle sorprese, ascoltare il mondo vivente, aprire spazi immaginativi, costruire comunità fiorenti che abbracciano l'umanità e il mondo non umano, sconvolgere le norme moderne prevalenti e spingere così l'educazione a favorire il necessario cambiamento eco-sociale e culturale» (2025, p. 339).

Nell'implementazione di pratiche educative di questo genere, innovative, incorporate ed ecologiche, gli insegnanti svolgono un ruolo strategico come agenti di cambiamento, ma possono sentirsi isolati e privi di supporto (Barfod, 2018). Per quest'ultimo motivo è urgente riflettere sulla loro esperienza e su pratiche formative che possano rivestire un valore di supporto ed *empowerment* relazionale.

3. Dalla scrittura di vignette alla comunità narrativa

La narrazione non rappresenta soltanto l'esperienza, ma contribuisce a organizzarla e a costruirne i significati (Clandinin & Connelly, 1990). Gli approcci narrativi riconoscono così una forma di conoscenza complementare a quella concettuale e coerente con la dimensione *embodied* dell'esperienza umana (Anderson, 2001; Gallese & Wojciehowski, 2011). L'intreccio tra narrazione, scrittura ed esperienze in natura può inoltre assumere una funzione autoformativa e riflessiva, nei contesti scolastici e nella formazione degli adulti (Demetrio, 2024; Reato & Fedeli, 2025).

È su questo sfondo che si può leggere il contributo delle vignette ad orientamento fenomenologico, che, in quanto testi brevi, densi e curati dal punto di vista letterario, si pongono come risultato di una originaria co-esperienza fra ricercatori e partecipanti entro contesti situati (Agostini et al., 2024). La medesima co-esperienza è attivamente evocata nella direzione del lettore, il quale è invitato ad accedere nella densità delle esperienze, per poi poterne discutere i significati.

Tale cura della dimensione di relazione, tanto rispetto alla diade corpo-mente quanto alla relazione inter-soggettiva, è anche alla base del costrutto di comunità narrativa (Jedlowski, 2009). Esso designa le comunità «poste in essere dal fatto che fra certe persone, con una certa regolarità, circolano certi racconti e certe storie sono messe in comune» (Jedlowski, 2009, p. 38) e suggerisce un potenziale partecipativo e comunitario connesso con la creazione e la lettura di narrazioni, anche nella prospettiva delle comunità di pratica professionale (Wenger et al., 2007).

4. Tra narrazione e riflessività: due casi di studio

L'intreccio fra scrittura e lettura di vignette fenomenologiche, esplorazione di esperienze educative *embodied* e costruzione di comunità narrative viene esplorato attraverso i due casi di studio presentati di seguito. La potenzialità relazionale delle vignette viene analizzata, presentando il loro utilizzo entro design di ricerca flessibili e partecipativi.

4.1. Caso n. 1. Un'auto-etnografia collaborativa in un agri-asilo

Cresco Fuori è un agri-asilo per bambine e bambini da 0 a 6 anni, situato nella provincia di Rovigo. Il progetto pedagogico integra gioco libero e guidato (Cutter-Mackenzie & Edwards, 2013) e si fonda sulla relazione con un'azienda agricola in cui coesistono ambienti coltivati e selvatici, conoscenze scientifiche e tecnologiche e saperi tradizionali e narrativi.

L'esperienza ha coinvolto per sei mesi quattro insegnanti e una tirocinante in una ricerca autoetnografica collaborativa (Karalis Noel et al., 2023). L'autoetnografia combina l'immersione etnografica nel contesto sociale e fisico con la scrittura autobiografica (Chang, 2016) ed è spesso impiegata nello studio delle esperienze educative *outdoor* (Humberstone & Nicol, 2019; Leather, 2019; Nicol, 2013). L'indagine mirava sia a esplorare la relazione tra docenti e luogo, sia a promuovere lo sviluppo professionale individuale e collettivo. Seguendo Karalis Noel et al. (2023), l'approccio fenomenologico basato sulle vignette (Agostini et al., 2024) è stato inserito in un processo partecipativo che ha coinvolto il gruppo nella definizione delle domande di ricerca, nella produzione dei dati attraverso vignette autoriflessive, nella loro analisi e nella presentazione dei risultati. Ogni vignetta nasce dall'intreccio tra scrittura individuale e rielaborazione collettiva (Mian & Zadra, 2023). A partire dalle osservazioni sul campo, ciascun docente redige una prima bozza, poi discussa e validata dal gruppo e infine riscritta dall'autore. I temi emersi vengono approfonditi in sessioni riflessive integrate nel processo di revisione.

4.1.1. Insegnare con il luogo

La Via d'Argento.

Stavo camminando nel giardino dell'asilo, quando un bambino mi corse incontro e, parlando velocemente e con grande passione, mi invitò ad andare con lui. «Vieni a vedere», mi disse. «Hai trovato qualcosa di interessante?», chiesi. Mentre ci dirigevamo verso uno dei due grandi tigli vicino al muro, «Guarda, una striscia luminosa», mi disse, indicando con il dito una lunga linea argentea che correva lungo il tronco per tutta la sua altezza. Rimanemmo lì a osservare. Se ci spostavamo a destra o a sinistra, il colore della linea cambiava, a volte scompariva. In alcuni punti, percorrendola dalla nostra altezza fino alla cima, faceva delle deviazioni, delle curve, o addirittura dei *giruli*.

Alzando lo sguardo al cielo, il nostro stupore si è manifestato in un coro sincronizzato: «Ooooh, ma guarda chi c'è!». Una lumaca attaccata alla corteccia riposava nella sua casetta. Immobile.

(Vignetta di Vittoria Ferraro, caso n. 1).

La relazione tra insegnanti e luogo emerge come parte di un processo complesso e non lineare, nel quale si intrecciano apprendimento, benessere e ricerca personale. I partecipanti riconoscono di essere poco consapevoli del proprio rapporto con i luoghi e la natura, poiché l'attenzione è rivolta soprattutto alle interazioni dei bambini con l'ambiente e alla relazione educativa. Come osserva una partecipante, occorre «risvegliare la propria attenzione» per cogliere dimensioni dell'esperienza difficilmente verbalizzabili, connesse a ricordi, vissuti pregressi e sensazioni corporee. La scrittura e la revisione delle vignette sembrano favorire proprio questa riattivazione dell'attenzione e dell'affettività. Alcune vignette restituiscono una relazione diretta tra insegnanti e luoghi, caratterizzata da curiosità, attrazione, benessere, vagabondaggio e coinvolgimento sensoriale. Più spesso, tuttavia, sono i bambini a mediare una relazione più profonda e articolata con il luogo. Il loro rapporto intimo, ludico, timoroso o persino distruttivo con gli esseri viventi diviene una lente attraverso cui gli insegnanti possono assumere nuove prospettive, interrogarsi sulle scelte da compiere nel qui e ora e sperimentare posture inedite.

4.2. *Participant validation in una ricerca dottorale internazionale*

Il secondo caso riprende una parte di una ricerca dottorale (Diana, 2026) sull'*Education Outside the Classroom (EOtC)* nella scuola primaria, condotta con sei insegnanti, tre attivi in scuole pubbliche della Toscana e tre nella regione danese del Midtjylland. La ricerca, impostata come studio di caso multiplo qualitativo a orientamento fenomenologico ed etnografico, mirava a comprendere come i docenti attribuiscono significato alle pratiche educative all'aperto.

Le vignette narrative sono state costruite al termine del ciclo osservativo dedicato a ciascun docente, intrecciando osservazione partecipante, diario della ricercatrice, conversazioni informali e *walking interviews*. Ogni testo restituiva una rappresentazione densa della pratica dell'insegnante, includendo *background*, intenzionalità pedagogiche, organizzazione delle attività e relazione con gli spazi *outdoor*. In linea con la *thick description* di Geertz (1973) e con l'idea di «*show rather than tell*» richiamata da Agostini et al. (2024), la vignetta non era un semplice riassunto descrittivo, ma un dispositivo interpretativo capace di mostrare il cosa, il come e il perché dell'agire educativo. Essa permetteva inoltre di far emergere credenze, percezioni, emozioni e costrutti valoriali situati (Skilling & Stylianides, 2020).

La costruzione delle vignette è stata inserita in un processo di *participant validation*, inteso non soltanto come controllo di accuratezza, ma come pratica etica ed epistemologica di restituzione. La *participant validation*, o *member checking*, è una strategia per rafforzare la *trustworthiness* della ricerca qualitativa (Lincoln & Guba, 1985; Carlson, 2010), poiché consente ai partecipanti di verificare come le loro parole e le loro esperienze vengono rappresentate, correggendo fraintendimenti e rendendo trasparente il processo interpretativo (Lindheim, 2022).

4.2.1. Dalla scrittura al confronto interculturale

«One day was entirely dedicated to outdoor cooking in the forest: the pupils, divided into small groups, were responsible for preparing the fire, collecting edible herbs and cleaning the vegetables for the soup. Everyone was free to choose their own task, within a context of spontaneous collaboration that encouraged them to organise themselves, communicate and trust one another. The teacher maintained a discreet and non-intrusive presence, emphasising that, in the absence of overly rigid instructions, «the children are more relaxed, under less pressure and able to manage any conflicts on their own».

(Vignetta di K., Danish case)

Il processo di *participant validation* è stato strutturato in più tappe di condivisione. Nella prima fase, le trascrizioni delle risposte delle interviste camminate sono state inviate ai partecipanti per una lettura critica e per eventuali correzioni. Successivamente, ciascun docente ha ricevuto la vignetta a lui o lei dedicata in un documento condiviso. I partecipanti hanno potuto precisare informazioni, correggere sfumature linguistiche e segnalare passaggi nei quali non si riconoscevano. La validazione ha così superato la mera revisione formale, avvicinandosi a forme di co-costruzione nelle quali i partecipanti integrano le interpretazioni preliminari (Birt et al., 2016; McKim, 2023). Il punto non era certificare una corrispondenza oggettiva tra testo e realtà, ma verificare se la narrazione risultasse riconoscibile, risonante e rispettosa dell'esperienza vissuta.

Il percorso è proseguito con un webinar internazionale, che ha trasformato la validazione individuale in restituzione collettiva. Le vignette sono state tradotte in italiano e inglese e assegnate in modo incrociato: ogni docente danese ha ricevuto la storia di un collega italiano e viceversa. Durante l'incontro, ciascun partecipante ha presentato la vignetta letta, evidenziandone gli aspetti più significativi e formulando domande. La restituzione dei dati si è così trasformata in dialogo, confronto e negoziazione di significati.

La *participant validation*, in questo caso, non ha costituito una fase conclusiva o accessoria della ricerca, ma un processo relazionale nel quale i partecipanti hanno contribuito alla forma assunta dalla propria rappresentazione e utilizzato le narrazioni altrui come occasione di riflessione professionale. Il confronto ha inoltre fatto emergere il desiderio di proseguire lo scambio: «Is it possible to exchange experiences also with Italian teachers? We could prepare a document on Google Drive, something from experience», propone una docente italiana, ricevendo da K. una risposta immediatamente positiva: «That is a good idea». La lettura incrociata delle vignette ha così aperto la possibilità di immaginare una rete di confronto tra pari, orientata alla condivisione di pratiche e saperi professionali.

5. Discussione

In entrambi i casi analizzati, la scrittura e la discussione delle vignette hanno evidenziato la loro potenzialità nel dare voce a dimensioni dell'esperienza spesso difficili da cogliere attraverso strumenti più descrittivi o standardizzati: la dimensione emotiva, corporea, sensoriale, relazionale e contestuale dell'agire educativo. In linea con la prospettiva della fenomenologia responsiva (Waldenfels, 2016) e con gli approcci narrativi ed evocativi alla ricerca qualitativa (Clandinin & Connelly, 2000; Pelias, 2004), le vignette permettono di restituire non solo «ciò che accade», ma anche il modo in cui le pratiche vengono vissute, interpretate e negoziate dai soggetti coinvolti.

Accanto a queste valenze rappresentative, emerge una dimensione comunitaria, riflessiva e partecipativa della scrittura narrativa (Jedlowski, 2009). Nel primo caso di studio, la revisione collettiva delle vignette si configura come un momento generativo, in cui il confronto sulla scelta delle parole attiva feedback, risonanze emotive e negoziazioni sui significati del proprio agire educativo. Nel secondo caso, la lettura incrociata delle vignette ha mostrato come la *participant validation* possa superare la funzione di controllo dell'accuratezza per diventare uno spazio di riflessività professionale. Le narrazioni altrui hanno permesso ai docenti di interrogare le proprie pratiche attraverso un doppio movimento: di riconoscimento, perché rendevano visibili esperienze e posture professionali familiari, e di decentramento, perché consentivano di osservarle attraverso lo sguardo di colleghi appartenenti ad altri contesti educativi.

La riflessività, in questo senso, non si riduce a una valutazione retrospettiva dell'efficacia delle pratiche, ma diventa un ritorno sull'esperienza capace di trasformare il vissuto in sapere professionale, interrogando anche valori, finalità e responsabilità dell'agire educativo (Schön, 1983; Mortari, 2003). La discussione delle vignette ha reso comunicabili aspetti spesso taciti dell'insegnamento *outdoor*, quali la gestione del rischio, la fiducia negli alunni, l'equilibrio tra libertà e struttura e il rapporto tra attività all'aperto e curriculum.

Un ulteriore elemento comune riguarda il senso di solitudine professionale percepito da chi porta avanti con continuità pratiche *outdoor*, aspetto già evidenziato dalla letteratura internazionale (Barfod, 2018). La possibilità di nominarlo e condividerlo ha trasformato un vissuto individuale in una questione professionale comune. In questo senso, il passaggio dalla lettura individuale alla discussione collettiva ha mostrato la capacità generativa delle vignette: da prodotti della ricerca, esse sono diventate occasioni per costruire relazioni, formulare nuove domande e immaginare forme più stabili di collaborazione tra pari, nella direzione delle *Communities of Practice* e delle *Professional Learning Communities* (Wenger et al., 2007; Hord, 2009).

6. Conclusione

Il confronto tra i due casi consente di individuare un elemento comune: la vignetta diventa pedagogicamente significativa quando non è considerata come un prodotto concluso, ma come parte di un processo di restituzione, confronto e rielaborazione. Pur muovendo da finalità e dispositivi diversi, entrambe le esperienze mostrano che la forza della scrittura narrativa dipende dalla possibilità di tornare sul testo, discuterlo e attribuirgli nuovi significati. Le condizioni nelle quali la condivisione avviene, potrebbe essere visualizzato come elemento di criticità. Affinché la vignetta non si riduca a un esercizio formale, sono necessari tempo, fiducia, disponibilità all'ascolto e un contesto nel quale i partecipanti possano esprimere accordo, distanza o dissenso. La sua capacità formativa non è dunque automatica, ma dipende dalla qualità delle relazioni e dalla continuità del processo nel quale viene impiegata.

La scrittura di vignette può essere considerata una pratica di ricerca e formazione capace di collegare esperienza individuale e costruzione collettiva del sapere, nella direzione della costruzione di comunità narrative. Il suo valore risiede meno nella fissazione di una pratica esemplare che nella possibilità di mantenerla interrogabile. È in questa apertura che la vignetta può sostenere validazione, autoformazione e sviluppo professionale, contribuendo a trasformare il racconto dell'esperienza in uno spazio condiviso di pensiero e di responsabilità educativa.

Gli autori del paper ringraziano le partecipanti alle esperienze di ricerca presentate e discusse. Per il progetto *Cresco Fuori*: Marianna Cacciatori, Claudia Fenzi, Vittoria Ferraro e Giada Zago. Per il progetto dottorale, si ringraziano le insegnanti e gli insegnanti italiani e danesi coinvolti, protagonisti indiscussi di questo percorso. Con entusiasmo, curiosità e fiducia, hanno accolto la ricercatrice nei propri contesti scolastici, condividendo pratiche, riflessioni e domande che hanno reso possibile questa esperienza di ricerca.

References

- Agostini, E., Schratz, M., & Eloff, I. (2024). *Vignette Research: Research Methods*. Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781350299412>
- Anderson, R. (2001). Embodied writing and reflections on embodiment. *Journal of Transpersonal Psychology*, 33(2), 83-98.
- Barfod, K. S. (2018). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: Experienced teachers' perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 201-213.
- Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., & Smith, H. (2023). *Outdoor learning across the curriculum: Theory and guidelines for practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003010890>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811.
<https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Borelli, C. (2025). 'At school with the body', or why it is (still) necessary to reintegrate the body-mind dichotomy in formal educational settings. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 149-156.
https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_18
- Carlson, J. (2010). Avoiding traps in member checking. *The Qualitative Report*, 15, 1102-1113.
- Chang, H. (2016). *Autoethnography as method*. Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a Model for Early Childhood Environmental Education: Foregrounding, Developing, and Connecting Knowledge Through Play-Based Learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195-213. <https://doi.org/10.1080/00958964.2012.751892>
- Diana, E. (2026). *Esplorazione qualitativa delle esperienze e delle pratiche di Education Outside the Classroom: osservazione partecipante e walking interviews con docenti di scuola primaria in Danimarca e in Italia* [Tesi di dottorato non pubblicata]. Università di Pisa e Università degli Studi di Firenze.
- Demetrio, D. (2024). *La natura è un racconto interiore*. Mimesis.

- Frances, L., Quinn, F., Elliott, S., & Bird, J. (2025). 'It makes me a better teacher': the benefits of outdoor learning for teachers. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-21.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2025.2558044>
- Gallese, V., & Wojciechowski, H. (2011). How stories make us feel: Toward an embodied narratology. *California Italian Studies*, 2(1). <https://doi.org/10.5070/C321008974>
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 3–30). Basic Books.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose—Improved student learning. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40–43.
- Humberstone, B., & Nicol, R. (2019). Autoethnography: Creating stories that make a difference. In *Research methods in outdoor studies* (pp. 111-120). Routledge.
- Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora: Heimat e le memorie d'Europa*. Bollati Boringhieri.
- Leather, M. (2019). Finding my professional voice: Autobiography as a research method for outdoor studies. In *Research methods in outdoor studies* (pp. 130-139). Routledge.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Lindheim, T. (2022). Participant validation: A strategy to strengthen the trustworthiness of your study and address ethical concerns. In G. Espedal, B. Jelstad Løvaas, S. Sirris, & A. Wæraas (Eds.), *Researching values* (pp. 279–300). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90769-3_13
- Karalis Noel, T., Minematsu, A., & Bosca, N. (2023). Collective autoethnography as a transformative narrative methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231203944.
- McKim, C. (2023). Meaningful member-checking: A structured approach to member-checking. *American Journal of Qualitative Research*, 7, 41–52.
- Mian, S., & Zadra, C. (2023). Catturare esperienze, sviluppare riflessione: la vignetta ad orientamento fenomenologico come pratica riflessiva. *Educational reflective practices*, 1, 2023, 178-193.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Nicol, R. (2013). Returning to the richness of experience: is autoethnography a useful approach for outdoor educators in promoting pro-environmental behaviour?. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 3-17.
- Paloma, F. G. (2013). *Embodied cognitive science: atti incarnati della didattica* (Vol. 1). Edizioni Nuova Cultura.
- Paulsen, M., Illeris, H., & Reato, T. (2025). Wilding Pedagogy With Nature Writings, Propositions and Minor Experiences: Twisting With More-Than-Humans Towards Life-Friendly Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 41(2), 338-354. doi:10.1017/aec.2025.15

- Pelias, R. J. (2004). *A methodology of the heart: Evoking academic and daily life*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Reato, T., & Fedeli, M. (2025). «Un lavoro di attenzione». La scrittura basata sui luoghi nella scuola secondaria di secondo grado come pratica eco-pedagogica: una ricerca educativa. *RicercaAzione*, 17(1), 163-178.
<https://doi.org/10.32076/RA17106>
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). Emotion map making. Discovering teachers' relationships with nature. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 12(2), 31-56.
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for meaning and social justice*, 17(3), 63-64.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: A framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541–556.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>
- Waldenfels, B. (2016). *Estraneo, straniero, straordinario: Saggi di fenomenologia responsiva*. Rosenberg & Sellier.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica: Prospettive ed esperienze*. Raffaello Cortina Editore.