

## L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria

---

Laura Formenti, Silvia Luraschi, Alessandra Rigamonti

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano Bicocca

### ABSTRACT

*L'articolo offre una base epistemologica e pedagogica per l'uso di oggetti nella formazione universitaria, ispirandosi alla tradizione di ricerche e pratiche di apprendimento esperienziale dell'object-based learning, re-interpretata alla luce della teoria della complessità e di una pedagogia enattiva, simbolica e riflessiva. L'articolo propone un metodo di insegnamento nel quale diversi linguaggi e forme del sapere sono composti per favorire la trasformazione delle prospettive di significato degli studenti. La stessa scrittura dell'articolo ricerca la connessione tra diverse forme del sapere: la narrazione dell'esperienza accompagna e sostiene la teorizzazione, alla ricerca di un pensiero incorporato e soggettivato. I concetti teorici sono sviluppati attraverso l'analisi di un'esperienza didattica basata sull'oggetto e della rilettura riflessiva elaborata dagli studenti sui propri apprendimenti. L'esito di questo studio è l'articolazione di una teoria pratica della trasformazione, come antidoto alla concezione dominante, riduzionista e funzionalista, dell'innovazione didattica nell'alta formazione.*

**Parole chiave:** Apprendimento trasformativo – Formazione superiore – Complessità – Innovazione

### ***The evocative object. Innovation, reflexivity and transformation in university teaching***

*The paper offers an epistemological and pedagogical basis for using objects in teaching at university, inspired by the experience-based research and practice of object-based learning, here reframed by complexity theory and enactive, symbolic, and reflexive pedagogy. The paper proposes a teaching method where different languages and forms of knowledge are composed in order to favor the transformation of the students' perspectives of meaning. The paper itself is written in such a way to connect different forms of knowledge: narration of experience sustains theorization, looking for embodied and subjectivated thinking. Theoretical concepts are developed through the analysis of an object-based didactic experience and the students' reflexive reinterpretation of their own learning. The outcome of this study is the articulation of a practical theory of transformation, as an antidote to the dominant reductionist and functionalist understanding of innovation in HE didactics.*

**Keywords:** Transformative Learning – Higher Education – Complexity – Innovation

## Raccontare l'innovazione per aprire possibilità

*Esco dalla stazione correndo per recuperare il solito treno in ritardo. È metà dicembre e il campus appare semi deserto: i pendolari hanno già raggiunto i loro uffici e gli studenti sono ormai entrati nelle aule, dentro i rossi squadrati edifici dell'università. Vorrei essere già dentro anch'io, mentre l'aria gelida mi accarezza il viso e un vento freddo sembra respingermi in direzione opposta. Con il cuore in gola mi affanno verso l'aula, immaginando il suq<sup>1</sup> che mi attende. Sulla porta, un uomo in uniforme mi interpella con durezza: "Signorina, che cos'è tutta questa confusione?". Da dentro giungono voci e rumori sordi, come di mobili spostati. La professoressa sarà già arrivata?*

*Con calma provo a spiegare che gli studenti si stanno preparando a presentare i loro lavori; può sembrare confusione, ma è tutto perfettamente organizzato e sotto controllo (almeno spero). L'uomo della sicurezza incalza deciso: "Stai scherzando? Dov'è la docente, devo parlare immediatamente con lei!".*

*Intimidita dal tono perentorio, ma convinta, ribatto: "Non scherzo, dico davvero. È l'ultima lezione del corso, stiamo sperimentando l'innovazione nell'insegnamento universitario". Lui replica: "Ah sì? Chiami innovazione questo caos? Io conosco solo Via dell'Innovazione, è proprio qui dietro, basta uscire di là e te la trovi davanti". (Silvia Luraschi)*

Il racconto autoetnografico (Holman Jones, Adams & Ellis, 2013) viene usato in queste pagine come una via incorporata, situata e particolare per riflettere attraverso la scrittura (Pelias, 2013) sulle possibilità innovative offerte dalla pedagogia enattiva quando si misura con l'insegnamento universitario. Con questo termine – pedagogia enattiva – ci riferiamo a una teoria pratica di insegnamento/apprendimento basata sulle teorie della complessità, radicata nel corpo sensibile (Formenti, 2014; Formenti & Luraschi, 2017) e finalizzata ad aumentare le possibilità, come suggerisce l'imperativo etico di von Foerster (1973). La parola "innovazione" marca, nel breve racconto di apertura, un incidente, un "imbarazzo" (Sclavi, 2003), a suggerire quell'uscita dalla *comfort zone* che si rende necessaria se si vuole generare e alimentare curiosità verso un sapere inedito e incerto, verso nuovi modi possibili di agire e di pensare.

L'esperienza formativa analizzata in queste pagine<sup>2</sup> fa propria l'idea che il pensiero nasca sempre da uno scarto, disorientamento o errore. Nella prospettiva sistemica, l'informazione è

---

<sup>1</sup> *Suq* o *suk* è la parola araba che indica il mercato, luogo deputato allo scambio delle merci e centro pulsante della vita di una città. Chiamiamo *suq* l'attività che chiude ogni anno il corso, per segnalare la fervida attività di scambio – di idee, informazioni, riflessioni – che per due ore attiva tutti: studenti, docente e collaboratori.

<sup>2</sup> Il contesto è l'insegnamento di Pedagogia della famiglia (8 cfu), nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione, Università degli Studi Milano Bicocca, a.a. 2016/17. Titolare del corso è Laura Formenti, coadiuvata da Silvia

*trasformata di differenze* (Bateson, 1972): solo una differenza che fa la differenza ha qualche chance di perturbare il sistema. Nel caso dell'apprendimento adulto, vivere un dilemma disorientante sembra essere un passaggio necessario verso la trasformazione delle prospettive di significato (Mezirow, 2003, 2016; Taylor, Cranton et al., 2012). Non è un caso se la teoria avanzata da Mezirow alla fine degli anni '80 è stata poi usata da molti autori come guida nella ricerca e nella pratica dell'insegnamento universitario (Thomas, 2009; Kasworm & Bowles, 2012); in effetti, tale teoria si presta a una prospettiva pedagogica che mira a favorire apprendimenti di secondo e forse di terzo ordine (Bateson, 1972), cioè trasformazioni dello sguardo (Formenti, 2014), più che cambiamenti di contenuto o di comportamento. Va segnalato però che la teoria dell'apprendimento trasformativo è stata criticata per la sua fiducia eccessiva nel potere del pensiero conscio e razionale, a scapito delle dimensioni inconse, incorporate, sociali e relazionali dell'apprendimento<sup>3</sup>. Dimensioni che si trovano, come vedremo, al centro della proposta qui analizzata.

L'approccio sistemico-costruttivista comporta una visione complessa dell'apprendimento, dunque della formazione, come un processo embricato e ricorsivo, non controllabile dalla mente cosciente e finalistica (Formenti, 2017). Esso nasce dal corpo sensibile, nel movimento, nell'interazione costante con l'ambiente, dunque risulta multi-determinato in e da una continua co-evoluzione, che procede attraverso i contesti di apprendimento precedenti (famiglia, scuola, sistemi di affiliazione), ma si mostra sempre e solo nella relazione presente, qui e ora, dentro un dispositivo inter-attivo che prefigura un futuro immaginato o sognato

Il modello della “spirale della conoscenza” (Formenti, 2009, 2017), mutuato dalla *Co-operative Inquiry* di John Heron (1996), è la cornice teorico-pratica di un metodo formativo che mira a interrogare habitus, luoghi comuni, pre-comprensioni, non solo degli studenti<sup>4</sup> e delle docenti, ma del sistema formativo più ampio, a tutti i suoi livelli. Una lettura critica del contesto universitario e delle sue rigidità pedagogiche è corollario inevitabile di questo approccio. Le conoscenze e i metodi della *embodied cognition* (Shapiro, 2011) e dell'*art-based research* (Leavy, 2017) ci sostengono nella ricerca di una riflessività intesa come *reflexivity*, ovvero un processo incorporato ed estetico che va oltre la *reflection* di carattere meramente intellettuale (Hunt, 2013).

---

Luraschi e Alessandra Rigamonti, co-autrici dell'articolo. Il corso si colloca nel primo semestre del secondo anno ed è frequentato da 80-100 studenti.

<sup>3</sup> Tali limiti sono stati evidenziati e parzialmente corretti da diversi studiosi del *transformative learning*, v. ad esempio i contributi di Dirkx, Tisdell, Clark, Lawrence, Kasl and Yorks nel volume curato da Taylor, Cranton et al., 2012.

<sup>4</sup> Per non appesantire il testo usiamo il maschile per parlare di una popolazione che è maschile e femminile; segnaliamo però che il genere è una dimensione di differenza importante nell'espressione della soggettività all'interno dei percorsi formativi, come si vedrà in alcuni passaggi.

In questa cornice teorica, vorremmo mostrare in che senso l'oggetto può diventare catalizzatore di processi di costruzione di conoscenza e di apprendimento trasformativo, oltre che veicolo possibile di innovazione pedagogica. L'intento è dunque quello di illustrare un modello pedagogico attraverso un'esperienza in aula, ma anche di attivare una riflessione sulla didattica universitaria come processo generativo, capace di andare oltre la dimensione puramente contenutistica e intellettuale del sapere (Voss & Wilson, 2017).

### Dagli oggetti al corpo: una pedagogia enattiva e complessa

*Il Dolce Forno era un oggetto del desiderio per le bambine come me nei primi anni '80. Tra i più popolari giocattoli della Harbert, ditta italianissima nonostante il nome, il fornello elettrico multifunzione era in grado di cuocere in pochi minuti, grazie a una lampadina a incandescenza, "dolci, biscotti, pizze e tante altre cose buone per te e da offrire ai tuoi amici"<sup>5</sup>. Ad accrescere e plasmare il desiderio, lo spot pubblicitario<sup>6</sup> mostrava due bambine intente a giocare, nei ruoli della mamma che insegna a fare i dolci e della figlia che impara. Cercai più volte di convincere mia madre a comprarmelo, ma la sua risposta perentoria era che se volevo imparare a preparare dolci "buoni per davvero" potevo chiedere a sua madre, la quale non vedeva l'ora di trasmettere alla nipote più piccola le ricette segrete tramandate in famiglia da una generazione di donne all'altra. Così, nei miei pomeriggi di gioco alternai la fortuna di tuffare le mani nella farina a casa della nonna con l'ospitalità a casa di Patrizia, la mia migliore amica, cosparsa di zucchero a velo, a impastare insieme i dolcetti al cacao da cuocere nel suo Dolce Forno. (Silvia Luraschi)*

Il racconto di Silvia mette in evidenza la profonda connessione tra oggetto e soggetto, nell'embricazione tra storia di formazione, memorie corporee e relazionali, sfondi sociali e culturali. Quando raccontiamo la nostra relazione con un particolare oggetto, attraverso le azioni che tale oggetto suggerisce, consente e talvolta impone, illuminiamo diverse dimensioni del conoscere: quella sensoriale in primis, ma anche simbolica, relazionale, sociale... L'oggetto ci chiama, ci interpella, ci spinge ad agire, ci mostra aspetti della realtà, ci rispecchia. Nella sua materialità stimola i sensi, nella sua storia si aggancia alla nostra biografia (e a quella di una generazione), nella forma e nel significato evoca mondi interiori e immaginali, oltre che culturali.

L'*Object-Based Learning* (Chatterjee & Hannan, 2015), metodo utilizzato per l'insegnamento universitario in tante discipline (Hannan, Duhs & Chatterjee, 2013), integra gli oggetti (in genere appartenenti a collezioni, musei d'arte o di scienze naturali, ma nulla

---

<sup>5</sup> Dall'analisi della presentazione del prodotto, stampata sulla confezione.

<sup>6</sup> Disponibile on line al link: <https://www.youtube.com/watch?v=dQY7GvE16-U>.

vieta di costruire un corpus di oggetti ad hoc) in un processo di apprendimento attivo, come ponti tra la teoria e l'azione, modi per concretizzare idee astratte e materializzare l'esperienza vissuta. Gli oggetti stimolano la curiosità degli studenti, li spingono a sviluppare abilità specifiche e trasversali, coinvolgono il corpo e la relazione, suggeriscono temi inediti e inesplorati (Paris, 2002). La cultura materiale, della quale gli oggetti sono espressione, offre un legame tangibile tra passato e presente; manipolare oggetti riattualizza il passato e (ri)crea un senso di familiarità. Chiedere agli studenti di riprodurre oggetti artistici o scientifici (o loro dettagli) sembra particolarmente potente nell'aumentare il livello di consapevolezza delle questioni teoriche ed epistemologiche, ma anche tecniche, che accompagnano ogni apprendimento.

Possiamo però sostenere, da un altro punto di vista, che “camminando nel mondo degli oggetti reali, andiamo vagando in un mondo fantasticato”, ovvero il modo in cui usiamo gli oggetti reali (e siamo, d'altra parte, da essi plasmati) è “una forma del processo associativo” e “un modo di pensare” (Bollas, 2009, pp. 8-9). Lo psicoanalista inglese Christopher Bollas qualifica l'oggetto come “evocativo” in quanto non c'è separazione tra la sensazione fisica (in particolare, quella tattile) e la percezione inconscia, basata sulla matrice della vita emotiva. In inglese si usa una sola parola – *feeling* – per definirle entrambe.

L'utilizzo di oggetti in educazione, quindi, fa convergere più dimensioni – esperienziale, estetica, teoretica e pratica – e genera contesti e processi interdipendenti (Paris, 2002) e modi di vedere (Shuh, 1982), che evocano nel qui e ora della formazione le conoscenze pregresse e le prospettive di significato portate dagli studenti. Superando un'idea puramente materialista e illustrativa dell'oggetto, dunque, come parte inerte del contesto di apprendimento, insistiamo sul suo valore generativo e simbolico nel processo di costruzione delle conoscenze. Questa posizione trova oggi molti sostenitori, ad esempio nelle neuroscienze, che hanno dimostrato il ruolo determinante della sensorialità relazionale nell'esperienza cognitiva. Pensieri ed emozioni sono generati dal corpo, ovvero, come sostiene Antonio Damasio: “La mente è incorporata, nel senso più pieno del termine, non soltanto intrisa nel cervello” (1995, p. 176). Parlare di corpo e di posizionamento/postura del soggetto significa richiamare la centralità delle relazioni e della sintonizzazione interpersonale nell'apprendimento e nella comunicazione (Gallese, 2006; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Eppure, il corpo in pedagogia è ancora relativamente inascoltato, marginalizzato oppure ridotto ad aspetti comunicativi, socializzanti e (ri)creativi; un pieno apprezzamento della dimensione sensibile-estetica (Gamelli, 2011, 2016; Dallari, 2005) ci richiama a una teoria pedagogica capace di riconoscere negli atti motori, nei gesti e nelle emozioni delle vere e proprie narrazioni incorporate (Formenti, West & Horsdal, 2014) dalla valenza conoscitiva (Varela, Thompson & Rosch, 1991), in grado di sostenere la circolarità di pensiero-corpo-emozione (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006) attraverso pratiche educative *embodied* ed *enacted*.

Elemento chiave di questa epistemologia pedagogica è il rapporto costitutivo tra esperienza, narrazione, riflessività e apprendimento: un'idea che possiamo far risalire a Dewey

(1938/2014), secondo il quale l'esperienza di per sé (il cui prototipo è, vorremmo sottolinearlo, l'esperienza estetica, v. Dewey, 1934/2007), se non accompagnata dalla riflessione rischia semplicemente di rafforzare le conoscenze e i pregiudizi già acquisiti. Raccontare, dunque, non basta; il valore inestimabile della narrazione per la ricerca e la formazione è dovuto alla prossimità tra il "pensare per storie" (Bateson, 1979) e l'esperienza incorporata, vissuta, preverbale. Tuttavia, c'è il rischio che si perpetuino storie "illustrative", totalizzanti, saturate, plasmate su miti e cliché, in particolar modo quando la narrazione è messa al servizio della finalità cosciente, degli obiettivi didattici e del *problem solving*. Serve un metodo capace di sfidare le storie *pret-à-porter*, di accogliere l'incertezza e la complessità connaturate al vivere e la possibilità dello spiazzamento, anche per il formatore/docente, il quale diventa parte in gioco nel processo di ricerca.

### ***Il mio Dolce Forno: una pratica dello spiazzamento, un metodo compositivo***

*L'aula appare diversa a luci spente. Uno spazio quasi onirico nel quale tutte le differenze si sfumano. Mentre Alessandra avvia il dvd, passo da "prof" a pubblico, una spettatrice "come tutti gli altri", solo un po' più vecchia. Mi ritrovo immediatamente catapultata nella storia... Dove si narra di una giovane madre che lascia la sua bambina in auto per entrare in uno squallido supermercato di periferia. Mentre si aggira alla ricerca di cibo da rubare, la sua attenzione è richiamata da un Dolce Forno, uno di quei giocattoli elettrici plastici, apparentemente innocui ma che insegnano alle bambine fin da piccole a inserirsi opportunamente nel loro destino di angeli del focolare... mentre la mia mente esprime questo giudizio, le mie narici raccontano un'altra storia... di tortini al cioccolato e dolcetti alla crema preparati con mia cugina nelle lunghe domeniche dell'infanzia e serviti ai genitori, per un attimo distolti alle infinite partite a carte, discussioni e nuvole di fumo.*

*Nel film, il furto dell'oggetto del desiderio è punito con la morte. Poi, due donne che conversano. Una è adulta, elegante, sicura di sé. Fa domande. Scruta. Ascolta. L'altra è giovane, baldanzosa ma insicura, sincera, anzi verace. Una ragazza di borgata. La posta in gioco è un posto di lavoro. L'esame si conclude positivamente, con la ragazza assunta e la signora che si alza zoppicando. Sulla parete, esposto al pubblico manco fosse l'orinatoio di Duchamp<sup>7</sup>, eccolo lì, il Dolce Forno! Ah ecco, ora ho capito... i pezzi si sono composti, c'è anche il coup-de-théâtre... bella mossa, Salvatores! (Laura Formenti)*

---

<sup>7</sup> Nel 1917 l'artista Marcel Duchamp, in occasione della mostra dell'*American Society for Independent Artists* presenta un orinatoio capovolto, chiamandolo "Fountain" e firmandolo con un nome falso: R. Mutt. Nonostante l'esclusione dalla mostra, quest'opera diventerà famosa per aver messo in discussione le premesse implicite di definizione dell'opera d'arte: ogni oggetto d'uso quotidiano (ready-made) può diventare opera d'arte in un nuovo contesto.

Quanti modi ci sono di raccontare una storia?<sup>8</sup> Un modo di raccontare riflessivo, tra il biografico e l'interpretativo (Denzin, 2013), ci consente di introdurre un approccio didattico ispirato alla *co-operative inquiry* (Heron, 1996), che mette al centro la riflessività personale e condivisa, stimolata dall'esperienza e sostenuta dalle rappresentazioni diverse che questa esperienza provoca in ciascuno dei partecipanti. Le differenze, gli scarti interpretativi, i dilemmi, suscitati in questo caso dalla visione di un cortometraggio, nutrono il desiderio di dare senso attraverso la costruzione di una teoria soddisfacente, per quanto parziale e situata. La presenza degli altri amplifica e trasforma le nostre prospettive poiché ci espone a storie e sguardi molteplici, contrastanti, e dunque mette in discussione prospettive che davamo per scontate, rendendole maggiormente inclusive, riflessive, aperte, capaci di operare distinzioni e, ancor più importante, capaci di cambiare (Mezirow, 2016).

La formazione universitaria dovrebbe interrogarsi su come si possa “apprendere a pensare come un adulto” (Mezirow, 2016, pp. 65-91), ovvero superare il pensiero automatico, proiettivo, semplificato che si riscontra in molti giovani. La capacità critica non è un optional, tanto più quando si parla di educazione, e quando si tratta di famiglia, un oggetto ambiguo, carico di ideologia, opaco in quanto troppo vicino all'esperienza quotidiana. Ogni anno all'inizio del corso viene operata in aula insieme agli studenti una ricognizione delle loro idee e immagini relative alla famiglia. Puntualmente si riscontra la presenza di un pensiero unidimensionale e irriflesso, che riassumiamo in questi termini:

- *al singolare*<sup>9</sup>, ovvero centrato su una visione della famiglia unica, monologica, egemone;
- *di senso comune*, ovvero interiorizzato in forma di habitus (Bourdieu, 1995), di valori personali tacitamente appresi attraverso l'esperienza quotidiana, ordinaria, e dunque difficili da riconoscere e trasformare;
- *normativo*, ovvero regolato dal dover essere e dal biasimo (oppure da una malcelata tolleranza di stampo “buonista”) per ogni comportamento deviante, soprattutto dei genitori; e
- *astratto*, ovvero basato su un'immagine idealizzata, priva di ombre così come di elementi di realtà, de-sensibilizzata, disincarnata, de-contestualizzata.

<sup>8</sup> *Stella*, del regista Gabriele Salvatores, è un cortometraggio del ciclo *PerFiducia* (<http://www.perfiducia.com>), sponsorizzato da Intesa Sanpaolo per raccontare le forze positive e vitali che animano il nostro Paese (<https://www.youtube.com/watch?v=GcSNt9C0FQU&t=9s>). Nella prima scena, una donna ruba un *Dolce Forno* dallo scaffale di un supermercato e ne fa dono alla figlia Stella, che la aspetta in auto, ignara di quanto stia accadendo. La fuga precipitosa porta a un incidente che provoca la morte della donna e una lesione permanente a un arto per Stella. Anni dopo, nuova scena: un'intervista di lavoro. La proprietaria di un raffinato ristorante cerca un capo-pasticcere; la giovane intervistata non ha un diploma e ammette di avere precedenti penali, ma la signora apprezza la sua sincerità e la assume. Quando si alza per brindare all'evento, si svela che Stella è lei, perché usa un bastone e per il *Dolce Forno* esposto in una vetrinetta. Dal giorno in cui lo ha ricevuto – dice – sta cercando di meritarselo.

<sup>9</sup> Per una riflessione pedagogica sulle famiglie “al plurale” si vedano Contini, 2010 e Gigli, 2016.

Il corso intende portare alla luce queste prospettive di significato, renderle visibili, per interrogarle ed eventualmente trasformarle in un modo di pensare/agire più aperto alle possibilità, molteplice e critico, basato su dati di realtà, e dunque su un metodo osservativo consapevole (ma non oggettivante). L'impresa non è semplice: oggi a vent'anni non ci si sente quasi mai pienamente adulti, né legittimati a pensare. Per propiziare negli studenti un riposizionamento, proponiamo loro una ricerca sul "dispositivo familiare" (Formenti, 2016), che si centerà sull'esplorazione di oggetti d'uso quotidiano, seguendo l'ipotesi che nulla sia più opaco di ciò che abbiamo sotto gli occhi ogni giorno, di ciò che ci è, appunto, "familiare".

### *La ricerca co-operativa in aula*

La ricerca attraversa 5 fasi, in 5 lezioni di 2 ore a distanza settimanale:

- esercizio dello sguardo (fase preliminare)
- stimolo narrativo (esperienza autentica)
- scelta dell'oggetto (rappresentazione estetica)
- condivisione e riflessione (comprensione intelligente)
- composizione/presentazione collettiva (azione deliberata)

Nella fase preliminare, volta a mettere in movimento azioni e sguardi inattesi, a sviluppare attenzione e curiosità, sono state proposte diverse esplorazioni multisensoriali ispirate al lavoro di Keri Smith (2009), come la riproduzione creativa di dettagli o l'amplificazione di una modalità percettiva. L'imperativo estetico di von Foerster – "Se vuoi vedere, impara ad agire" (1973, p. 55) – richiede che il ricercatore sia consapevole di come ogni azione generi una rappresentazione possibile, tra le molte, del reale.

Successivamente, la visione del cortometraggio aveva lo scopo di catalizzare gli sguardi in modo non scontato sulla tematica della famiglia come dispositivo pedagogico, in particolare sulle dinamiche connesse alle relazioni e alle eredità familiari. La scelta di *Stella* mirava a spiazzare, interrogare, incuriosire gli studenti: il regista accompagna sapientemente lo spettatore verso l'idea che la giovane intervistata dal passato turbolento sia la stessa bambina dell'inizio, orfana di una madre tossicodipendente e ladra; solo alla fine ci si accorge che quella bambina, il cui destino poteva essere marcato dalla vulnerabilità, ha invece realizzato il suo sogno ed è oggi una donna elegante, sensibile, responsiva. Lo spiazzamento sta in parte proprio nell'accorgersi di avere pregiudizi che possono condurre fuori strada. La presa di coscienza nasce dallo scontro tra cornici di senso, quelle stesse che ci fanno vedere la realtà non "come è", ma come noi stessi la costruiamo (Sclavi 2015; Watzlawick, 1988).

Nella discussione, usiamo alcune domande per riflettere sulla funzione del *Dolce Forno* come oggetto che cambia significato in relazione ai contesti e alle azioni delle protagoniste: *Che ruolo ha questo oggetto nei diversi momenti della storia? Che tipo di oggetto è? Come si*



*collega con la nostra domanda di ricerca?* Chiediamo poi a ciascuno studente di individuare nei giorni successivi un oggetto (“Trova il tuo Dolce Forno”) che possa avere una simile funzione nella propria esperienza familiare. L’oggetto dovrà essere riprodotto, ad esempio tramite una fotografia o disegno, e descritto con una didascalia.

Alla lezione successiva, raccolti in piccoli gruppi di 4-5 persone, gli studenti condividono immagini e testi, discutono e rispondono individualmente e collettivamente alle domande: *Che storia potrebbe raccontare questo oggetto? Contiene indizi della mia teoria di famiglia?* Insieme, dovranno realizzare una composizione creativa (installazione, performance, testo, gioco, materiale audiovisivo o altro) degli oggetti del loro gruppo. Le opere saranno esposte durante il *Suq*<sup>10</sup> attraverso diverse forme di allestimento, proiezioni e performance (*exhibits*).

Si intrecciano intorno all’oggetto, nel percorso proposto, quattro forme/dimensioni del sapere (Heron, 1996; Formenti, 2009, 2017):

- il sapere dell’esperienza, che connette in modo significativo e autentico l’oggetto scelto alla storia personale e familiare dello studente;
- il sapere presentazionale, incorporato nel darsi dell’oggetto ai sensi, per ciò che esso (rap)presenta, oltre che nei gesti, simboli e segni che esso evoca (esperienza estetica, oggetto come metafora);
- il sapere proposizionale, che connette parole scritte e orali (didascalie, storie, conversazioni, testi riflessivi) per costruire senso e significato attraverso la formulazione di ipotesi e teorie soddisfacenti;
- il sapere pratico, marcato dall’azione deliberata, dal progettare, organizzandosi e coordinandosi con gli altri, procedendo per prove ed errori, sperimentando soluzioni. Il sapere pratico genera nuove esperienze (il *suq* ad esempio) e dunque nuovi cicli di conoscenza.

Le prime due dimensioni, soggettive e radicate nel corpo sensibile, richiedono uno spazio e un tempo dedicati ad avviare un dialogo interiore, *prima* di misurarsi con teorie più definite e con le voci del gruppo o delle docenti, che altrimenti rischierebbero di sovrastare e prevaricare la voce del singolo. Con la terza e quarta fase si passa invece a un sapere socialmente costruito, una teoria che vorrebbe essere soddisfacente per i partecipanti e condivisibile dalla comunità più ampia, in quanto comunicabile ed eventualmente esportabile. In questa fase si realizza il raccordo tra la ricerca *object-based*, inevitabilmente locale e situata, e le teorie accreditate, lette nei libri e apprese nel corso.

---

<sup>10</sup> Cfr. nota 1.

L'obiettivo pedagogico della proposta è, come si è detto, favorire un'interrogazione profonda e una trasformazione delle prospettive di senso – al singolare, di senso comune, normative, astratte – che molti studenti portano in aula. Ma ci siamo riuscite?

Questa domanda avvia un ulteriore ciclo di ricerca, che questa volta non coinvolge più gli studenti, ma solo il nostro piccolo gruppo. La sperimentazione che abbiamo condotto è stata ben documentata: tutti i prodotti sono accessibili nella piattaforma del corso; gli apprendimenti sono stati oggetto di riflessione dialogata in aula (verbali), nei forum online e nell'elaborato d'esame, uno scritto riflessivo che viene discusso nella prova orale.

Il corpus di dati generati, piuttosto ampio, comprende quindi:

- Video, fotografie, disegni degli oggetti con didascalie
- Racconti degli studenti centrati sugli oggetti (*L'oggetto (si) racconta*)
- Materiali di gruppo
- Verbali delle lezioni curati dagli studenti
- Forum di discussione online
- Elaborati riflessivi per l'esame: 82 testi individuali raccolti tra gennaio e luglio 2017

Decidiamo di operare un'analisi critico-interpretativa degli elaborati d'esame, alla ricerca di indizi di apprendimento trasformativo nelle parole degli studenti. Partiamo dall'ipotesi che le loro voci e le nostre, come *insiders* dell'esperienza, possano illuminare una riflessione critica. La nostra analisi è parziale, dunque, ed esplorativa: mira a identificare nodi significativi nell'esperienza di apprendimento, ma ci vorrà un'analisi più approfondita di tutto il corpus di dati (ad esempio: degli oggetti scelti, della loro rappresentazione in immagine e in parola, v. Formenti, in press) per dire quali aspetti della relazione con l'oggetto siano stati messi in luce dalla ricerca cooperativa e quali lasciati in ombra.

## Verso la trasformazione: un pensiero riflessivo

*È il mio primo Suq<sup>11</sup>. Non so esattamente cosa aspettarmi. Me l'hanno descritto come un evento "artistico"... quando sono vicino all'arte mi emoziono, sognando anch'io di diventare un giorno (o in un'altra vita!?) un'artista. Mi avvicino a ogni gruppetto per ascoltare la loro presentazione.*

*C'è chi ha costruito una valigia di cartone che simboleggia il viaggio di una famiglia; all'interno si nascondono ricordi sonori, tattili, olfattivi, visivi e gustosi (a me tocca un cioccolatino!).*

---

<sup>11</sup> Cfr. nota 1.

*Chi propone un gioco – si può anche giocare qui?!? – un dado con un oggetto su ogni faccia; la sorte ne sceglierà uno e il giocatore dovrà indovinare la/le frasi corrispondenti, tra quelle disponibili.*

*Chi mostra con fierezza un libro fatto a mano, disegnato e decorato da tutti, che racconta una storia “dolcissima” composta dalle didascalie e dalle foto dei loro oggetti.*

*Chi ha scelto una tavola imbandita, contenente oggetti commestibili. Complimenti alla mamma che ha fatto i pasticcini!*

*Chi ha ri-creato letteralmente a misura d'uomo una cameretta, portando materasso, lenzuola, tappeto, comodino, scrivania, foto, ecc., ma come avranno fatto? E per ogni angolo c'è un audio – sembra di stare in un museo interattivo – in cui l'oggetto viene raccontato dalla voce di chi lo ha portato.*

*Mi sorprendono le rappresentazioni e le voci degli studenti. Senza Suq dove sarebbero finite? Chi avrebbe raccolto e ascoltato la loro immaginazione, i pregiudizi, le storie di figli, figlie e, per alcuni, anche madri e padri? È venuta voglia anche a me di fotografare e descrivere il mio “Dolce Forno”! Stasera vado a cena dai miei e li intervisto! (Alessandra Rigamonti)*

Alessandra racconta la varietà di soluzioni trovate dagli studenti per dare forma al loro sapere, materializzato e simboleggiato negli oggetti scelti. Una varietà ricca, disorientante, rumorosa di voci che chiedono, spiegano, esclamano, cantano, una varietà che trasforma lo spazio asettico dell'aula per due ore in uno spazio da abitare, dove i muri, le finestre, i banchi, la cattedra, perfino il soffitto diventano supporti alle opere, dove i corpi si muovono liberamente, siedono a terra su morbidi cuscini, si risvegliano (Formenti & Luraschi, 2017).

L'elaborato riflessivo, scritto dopo la fine del corso, è un testo che dovrebbe mettere in luce, dal punto di vista dello studente, il percorso di apprendimento realizzato. L'analisi critico-interpretativa dei testi rivela diversi indizi di apprendimento trasformativo e ci spinge a riflettere su luci e ombre del processo. Gli scritti riconoscono e celebrano, innanzitutto, il potere dei linguaggi estetici nel consentire di andare oltre la parola, per *aprire* e *connettere*, come scrive ad esempio Camilla:

La parola, dunque, ci aiuta a riflettere, a descrivere e ad ammonire, ma il disegno apre le mente e connette mondi. Spesso infatti, risulta più facile esprimersi quando davanti a noi c'è un foglio bianco. (Camilla<sup>12</sup> – “I colori della famiglia”).

---

<sup>12</sup> Per tutela della privacy, i nomi degli studenti sono di fantasia; il titolo dell'elaborato riflessivo è invece quello originale.

L'immagine, linguaggio al quale i giovani di oggi sono abituati e assuefatti, viene riletta, re-interpretata nel suo potere evocativo e metaforico e sottoposta a critica, ma soprattutto viene significativamente ri-appropriata e ri-connessa più profondamente alla propria storia. C'è un senso di *authorship* e di *agency* nel ritrovarsi "creatura e insieme creatore", come scrive Carlo:

[...] L'immagine diventa un contenitore, quella sì, di qualcosa di più profondo che vuol apparire. Così sono giunto alla consapevolezza che la rappresentazione grafica della famiglia [...] riproduce come percepisco la famiglia a livello ideativo e come la vivo a livello emotivo. Ho imparato a vivere la dimensione simbolica e a difendermi dalle immagini prefabbricate, artefatte, che vengono dall'esterno. [...] Il progetto educativo può essere letto come un sistema di segni e gesti. Il ricorso alle storie, alle poesie e alle metafore [...] risulta essere il linguaggio che ritrova quegli aspetti di connessione che caratterizzano il mondo degli esseri viventi. [...] ma questa immagine non è "all'esterno" perché è una creazione mia prodotto di molte circostanze. Ciò equivale a essere creatura e insieme creatore. E questo il poeta lo sa meglio del biologo. (Carlo – "Non di sola conoscenza: più storie per dirlo")

D'altra parte, una simile messa in gioco può provocare negli studenti una forse sensazione di disagio. Alcuni testi parlano di confusione, dubbi, banalizzazione, aspettative tradite, ma anche di una familiarità nuova con l'incertezza, l'attenzione, la responsività, con un livello diverso di consapevolezza:

Confusione. Non sono mai stata piena di dubbi come in questo momento: che cosa posso dire? E se quello che dico risultasse banale? In questo momento mi ritrovo ancor più in difficoltà del solito: questo sentimento l'ho incontrato molto spesso durante il nostro corso, ma se prima era accompagnato da un senso di panico e di negatività, ora mi sembra quasi familiare. [...]. Lasciare le proprie certezze è molto difficile [...]. Rendersi conto che il proprio punto di vista non è l'unico è stato molto importante per me: le mie esperienze passate mi hanno sempre abituata a credere di non poter uscire dagli schemi, che una persona è così e basta, una realtà non può apparire ma "è". Dalla confusione sono passata a prestare un grado di attenzione maggiore a ciò che mi circonda [...] in modo da poter arrivare a sviluppare una sensibilità e una responsività maggiore verso l'ambiente che mi circonda. (Serena – "Dalla confusione alla consapevolezza")

Ero certamente preparato a prendere in mano un testo, a studiarlo e infine a costruire un discorso logico-razionale che racchiudesse tutti i contenuti appresi, ma la richiesta della prof. non era stata messa in previsione nelle aspettative costruite a riguardo del corso, così mi sono ritrovato spiazzato! Ammetto con sincerità di aver considerato a prima vista l'attività piuttosto banale, ma appena mi sono accorto della mia enorme difficoltà ho pensato che se fosse stata davvero una richiesta così come l'avevo etichettata non mi sarei ritrovato immerso in tutte quelle difficoltà. In generale il processo per

poter godere di questo tipo di apprendimento non è affatto accessibile al linguaggio. (Gianluca – “Esploratori del mondo”)

Sono molti i testi (circa un terzo) nei quali non viene espresso un disagio, ma forse un limite: l'autore si sottrae alla riflessività, evita di approfondire i dilemmi incontrati, rimane a un livello di dichiarazione generica, come nel testo di Stefania:

Ho imparato a farmi più domande, a smettere di classificare per quello che vedo, perché ciò che vedo è solo una minima parte della realtà. Ho anche perso le sicurezze alle quali mi sono accorta di essere stata ancorata, ma ho ottenuto una nuova e diversa consapevolezza di quello che è il lavoro educativo. (Stefania – “Educarsi ai cinque sensi”)

Sapendo che questo testo viene valutato, ci chiediamo quanto siano sincere le affermazioni degli studenti e quanta parte giochi il desiderio di compiacere il docente. Ci sentiamo di affermare che in assenza di riferimenti espliciti ai dilemmi incontrati e alle soluzioni trovate non si possano avanzare ipotesi di apprendimento trasformativo (v. Cranton, 2017). Illuminanti sono state per noi le parole di Giorgia, che attribuisce alla percezione dell'inganno, e dunque allo spiazzamento che questo le ha provocato, un effetto di svelamento delle sue premesse implicite come osservatore:

[...] la visione del cortometraggio “Stella” in cui la mia interpretazione è stata ingannata, volutamente e con grande maestria, dal regista che, attraverso le inquadrature stimola (o accentua?) i pregiudizi dello spettatore. Il mio sguardo si è sovrapposto a quello del movimento delle telecamere, tanto da accorgermi dell'inganno solo quando vengono inquadrate le gambe della protagonista ormai adulta. Questo approfondimento sull'importanza dello sguardo mi porta a considerare uno dei principi dell'approccio sistemico: quando osserviamo qualcosa, lo facciamo con uno scopo già implicito, guardiamo attraverso le nostre lenti, ovvero grazie alle premesse che abbiamo. (Giorgia – “Vento per gli aquiloni”)

Il disorientamento sembra necessario per l'apprendimento trasformativo, ma è anche sufficiente? Con lo spiazzamento, le premesse implicite, convinzioni e credenze precedenti si sgretolano; si comincia a intuire che non si tratta più di apprendere un contenuto, ma di realizzare un apprendimento “di secondo livello” (Bateson, 1972), relativo alla forma, al *come* del conoscere. Questo può spaventare, provocare rabbia, rifiuto. Non si rischia, in questo modo, di destabilizzare troppo, specialmente i più fragili, meno attrezzati, non avvezzi a pensare, in fondo proprio quegli studenti ai quali vorremmo soprattutto rivolgerci?

Questa proposta mira a formare futuri educatori alla consapevolezza (e trasformazione) dello sguardo, ovvero a riconoscere le cornici che entrano in gioco nel lavoro educativo (in questo caso, con le famiglie). Un educatore che sa pensare come un adulto è anche capace di accompagnare i suoi utenti verso la consapevolezza, evitando strumentalizzazioni, colonizzazioni e un uso ingenuo del potere. Diversi elaborati contengono riferimenti espliciti alle possibili ricadute professionali delle scoperte personali dell'autore:

Penso sia stato un lavoro molto proficuo per un futuro educatore perché grazie a questa riflessione e autoriflessione ognuno di noi ha avuto modo di analizzare una o più relazioni con un altro membro familiare. Allo stesso modo sul campo ogni operatore entra in contatto con un soggetto con determinati pregiudizi e l'autoanalisi aiuta la conoscenza della propria situazione prevenendo la confusione fra l'esperienza personale e il contesto familiare nel quale si opera come professionisti. (Matteo – Senza titolo)

Per analogia, si comprende che la creatività favorisce la scoperta, rende visibile ciò che prima non lo era, anche nel lavoro educativo:

[...] Risulta molto interessante, lavorando con le famiglie, chiedere loro di rappresentarsi, attraverso un disegno, una composizione, un testo, un oggetto, in un modo creativo [...]; la creatività di una famiglia è molto importante. Come diceva Antoine de Saint-Exupéry "l'essenziale è invisibile agli occhi". Attraverso una rappresentazione estetica, piccole parti di questo universo invisibile possono farsi intravedere. (Jolanda – "L'arte del caos e le sue bellezze").

Per gli studenti che lavorano, la trasformazione dello sguardo apre possibilità d'azione, come racconta Samantha, che "scoprendo la propria cecità" durante il tirocinio ha potuto posizionarsi in modo più responsivo ed ecologico verso una coppia mamma-figlia:

[...] ad esempio c'è evidentemente una correlazione immediata tra l'insicurezza di Ilenia di 3 anni e l'atteggiamento iperprotettivo della madre, la quale ogni mattina bombarda le educatrici con estenuanti raccomandazioni. "Riavvolgere il nastro" è la prima sensazione che ho provato durante il corso [...] Ripercorrere la mia descrizione di osservatrice ingenua sprovvista di concetti e metodi osservativi e scoprire la mia prima cecità. [...] Cosa potrei proporre a Ilenia e alla sua mamma apparentemente troppo apprensiva? Non giudicare e ricercare la bellezza. Gli sguardi che scambiano mamma e figlia appaiono complici e Ilenia sembra non avere alcuna insicurezza con lei. Ipotizzo [...] di chiedere alla madre di entrare in classe con la figlia e iniziare il gioco con lei per infonderle sicurezza [...] così per prendere coraggio e iniziare magari piano piano a giocare insieme agli altri sui compagni. (Samantha – "Riavvolgere il nastro per proiettare una nuova visione")

Riflettere sulla relazione con l'oggetto – che abbiamo metaforicamente chiamato “*il mio Dolce Forno*” – non ha solo permesso di riconoscere vincoli e possibilità nell'esperienza personale, radicata nella storia di famiglia, ma ha portato a una moltiplicazione degli sguardi. La consapevolezza non solo intellettuale della varietà e unicità di esperienze, storie, vissuti e interpretazioni dei compagni è un elemento cruciale, trasversalmente presente in quasi tutti i testi.

Il tutto si è concluso con la giornata finale del Suq, strutturata come un vero e proprio ‘mercato’ in cui, al posto delle solite merci destinate alla vendita, abbiamo esposto e condiviso ognuno la propria storia tramite il progetto sugli oggetti. Durante questa attività mi sono resa conto, attraverso l'ascolto delle narrazioni altrui condivise, dell'importanza e dell'enorme varietà delle storie che caratterizzano ogni singolo “noi” familiare. Queste storie mi hanno permesso di capire che ognuno di noi appartiene a una diversa trama familiare che deve essere celebrata nel suo cambiamento e nella sua unicità. (Nadia - “Famiglia: quanta complessità e bellezza in una sola parola”)

Solo incontrando altri modi di vedere possiamo conoscere il nostro punto di vista, come scrive Bachtin: “è solo agli occhi di un'altra cultura che la nostra propria cultura si rivela più completamente e più profondamente” (1988, p. 348). Questa è anche l'esperienza di Sara che, mettendo in atto la sua personale azione deliberata, ha deciso di chiedere alle compagne della squadra di pallavolo di sintetizzare in una parola la loro idea di famiglia. Così, sorprendentemente per lei, le sue parole – *condivisione, comprensione, stare insieme, accettazione e punto di riferimento* – si sono scontrate con altre, ben diverse e inaspettate: *ipocrisia, sopportazione, prigionia, rottura e pesantezza*.

[...] le parole dette dalle compagne mi hanno resa consapevole in modo concreto che oltre quello che offre il nostro sguardo e la nostra esperienza c'è molto altro. (Sara – “Un fiore per cambiare”)

Le parole degli altri interagiscono e interferiscono con un modello di famiglia forse troppo idealizzato, evidenziando le ombre, le difficoltà, i conflitti.

Quali sono i limiti di questa proposta? Al di là della difficoltà, già espressa, di trarre conclusioni a partire da testi che sono scritti per uno scopo, e al di là delle reticenze o difficoltà espresse dagli studenti, ci sembra che uno dei limiti più evidenti messi in luce da questa sperimentazione sia lo scontro con le premesse istituzionali, con le prospettive di significato indotte proprio dal fatto che ci troviamo in università, come raccontato all'inizio dell'articolo.

Per molti studenti, un corso universitario non è occasione di riflessività, di pensiero critico, e ancor meno di una trasformazione dello sguardo, ma è l'offerta di tecniche

applicabili, di conoscenza pratica facilmente trasferibile nel concreto del lavoro educativo, come sembra pensare Lisa:

Proprio per quanto riguarda le lezioni del mercoledì e del progetto “il mio dolce forno” devo dire che sono state essenziali. All’inizio non ne capivo l’utilità, poi andando avanti con il corso, confrontandomi con le compagne e leggendo i libri, ho dedotto che quello che si stava facendo in aula era un po’ sperimentare in prima persona ciò che un giorno potremmo proporre a una famiglia per rompere il ghiaccio e creare un primo contatto (Lisa – “Educatori in famiglia”)

La lettura utilitaristica della proposta, che ci sembra impoverirne il senso più profondo, ci riporta al tema dell’innovazione didattica: oggi il discorso dominante nella formazione accademica, in cui tutti siamo immersi, è la professionalizzazione, intesa come acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Non stupisce dunque che diversi studenti possano apprezzare la ricerca *object-based* ma ne fraintendano la finalità, come “parte pratica del corso”, in antitesi con la “parte teorica”, mentre l’intento è semmai quello di “fare teoria” in modo diverso.

### **Riflessioni conclusive**

Abbiamo cercato di mostrare come una pedagogia enattiva e complessa, nell’educazione degli adulti e nello specifico nell’alta formazione, comporti scelte epistemologiche, teoriche e metodologiche che mettono al primo posto gli apprendimenti di secondo ordine e la trasformazione dello sguardo, più che l’accumulazione di contenuti e competenze da spendere nel mercato del lavoro. Una formazione al divenire, dunque, nella quale la scelta di un oggetto significativo è il perno di una ricerca co-operativa - esperienziale, estetica, teorica e pratica – volta a conquistare una postura aperta e una teoria soddisfacente, ma anche un senso di *agency* e di *authorship* come premesse del pensare adulto (Mezirow, 2016). Questo apprendimento dovrebbe consentire al soggetto di agire come una persona riflessiva, responsabile e sensibile, qualità imprescindibili per un educatore.

Tuttavia, le teorie della complessità (Morin, 2001, 2015) ci invitano ad ampliare lo sguardo rispetto a una teoria dell’apprendimento individuale come quella di Mezirow, per cogliere la trasformatività nel sistema di relazioni più ampio e non solo negli individui che lo compongono. Andare oltre la prospettiva egemone consente di aprire possibilità, attraverso un coordinamento tra l’apprendimento a livello individuale e l’innovazione a livello di sistema: l’accademia italiana è lontana dall’aver integrato le conoscenze pedagogiche sull’apprendimento adulto, ad esempio sull’importanza dell’esperienza di vita e dei contesti di



apprendimento precedenti, sulla necessità del fare e del progettare, sulla creatività come incubatore di innovazione.

L'approccio centrato sulla mera presentazione di contenuti è ancora dominante e collude con l'habitus scolastico passivo, ripetitivo, interiorizzato dagli studenti (Fleming et al., 2017; Tisdell, 2003; Voss & Wilson, 2017; Wang & Cranton, 2016). Gli spazi e i tempi dell'apprendimento in università non incoraggiano l'interazione e creano un dispositivo rigido che blocca il flusso del pensiero, oltre che il respiro e il movimento (Formenti & Luraschi, 2017). Oggi l'innovazione didattica in università è associata per lo più – nei discorsi programmatici – alla tecnologia, alla necessità di rispondere alle esigenze del mercato e alla riduzione dei costi della formazione, che inducono sempre di più alla parcellizzazione e all'apprendimento a distanza. La vera innovazione consiste nell'uscire da queste cornici ristrette per ritrovare le dimensioni generative, immaginative e critiche dell'alta formazione come incubatore di idee nuove per una società migliore. Un'idea di formazione universitaria umanizzante, che celebri la creatività e la varietà delle forme di conoscenza, che prenda le distanze dalle procedure – programmi, obiettivi, curricula e competenze – per celebrare la complessità dell'apprendere e la sua bellezza.

Come docenti ed educatrici leggiamo un'*impasse*, una sensazione di smarrimento e sfiducia nei giovani che incontriamo in aula, plasmati da discorsi che ne bloccano la capacità riflessiva e critica. Il cuore dell'esperienza educativa non è fatto solo di discorsi, ma di corpi sensibili in movimento, dentro spazi, in relazione a oggetti, attraversati da forze e affetti (Massa, 1993). È dunque importante, per noi, continuare a sperimentare forme di insegnamento che riconoscano l'*impasse* e, senza nasconderla, provino a superarla, sapendo che esiste una relazione costitutiva tra il nostro modo di agire, percepire e pensare.

Gli elaborati che abbiamo letto contengono chiari indizi di una rilettura dell'esperienza passata e quotidiana, da parte di molti studenti che hanno potuto così riconoscere il proprio bagaglio di partenza (Mortari, 2003, 2012) e forse accedere a un ordine più profondo di comprensione di sé e del contesto. Abbiamo invitato gli studenti ad agire come fa un artista, re-interpretando un oggetto già visto, già conosciuto, quasi banale, dentro una cornice nuova. L'arte, scriveva Paul Klee, “non ripete le cose visibili, ma rende visibile” (Klee, 1920/2004, p. 13), ovvero non rappresenta il mondo per come è, né per come dovrebbe essere, ma svela il nostro sguardo su di esso. *Rendere visibili* gli oggetti invisibili significa poter accedere al mondo con una acuita capacità di ascolto e comprensione, e questo è già trasformazione.

### Riferimenti bibliografici

Bachtin, M. (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi.

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bollas, C. (2009). *Il mondo dell'oggetto evocativo*. Roma: Astrolabio.
- Bourdieu, P. (1995). *Ragioni pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Chatterjee, H., & Hannan, L. (2015). *Engaging the senses: Object-Based Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Contini, M.G. (Ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Contini, M.G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte e narritività. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Denzin, N.K. (2013). *Interpretative Autoethnography*. New York: Sage Publication.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books. Trad. it (2007), *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi. Trad. it (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fleming, T., Finnegan, F. & Loxley, A. (2017). *Access and Participation in Irish Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Foerster, H. von (1973). Costruire una realtà. In P. Watzlawick (1988) (Ed.), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo* (pp. 37-56). Milano: Feltrinelli.
- Formenti, L. (Ed.) (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Formenti, L. (Ed.) (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.

- Formenti, L. (2014). Per una pedagogia dello sguardo e degli sguardi. In L. Formenti (Ed.) (2015), *Sguardi di famiglia* (pp. 9-26). Milano: Guerini Scientifica.
- Formenti, L. (2016). Memoria familiare come dispositivo complesso, tra costruzione dell'Io e del Noi. *La Famiglia. Rivista di problemi familiari*, 50 (260), 31-50.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., & Castiglioni, M. (2014). Focus on learners: a search for identity and meaning in autobiographical practices. In G. Zarifis & M. Gravani (Eds.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'* (pp. 239-248). London: Springer.
- Formenti, L., & Luraschi, S. (2017). How do you breathe? Duoethnography as a means to re-embodiment research in the Academy. In A. Voss & S. Wilson (2017) (Eds.), *Re-enchanting the Academy* (pp.305-324). UK: Rubedo Press.
- Formenti, L., Vitale, A., Luraschi, S., Galimberti, A., & D'Oria, M. (2015). Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione. *Educational Reflective Practices*, 14, 19-32.
- Formenti, L., West, L., & Horsdal, M. (Eds.) (2014). *Embodied narratives: Connecting stories, bodies and ecology*. Odense, DK: Southern Denmark University Press.
- Gallese, V. (2006). Intentional attunement: a neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. *Brain Res*, 1079(1), 15-24.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2016). *Il sapere del corpo*. Milano: IpocPress.
- Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Hannan, L., Duhs, R., & Chatterjee, H. (2013). Object-Based Learning: a Powerful Pedagogy for Higher Education. In A. Boddington, J. Boys & C. Speight (Eds.), *Museum and Higher Education Working Together. Challenges and opportunities* (pp. 159-168). Ashgate: Farnham.

- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage Publication.
- Holman Jones, S., Adams, T., & Ellis, C. (Eds.) (2015). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Hunt, C. (2013). *Transformative Learning through Creative Life Writing*. London: Routledge.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
- Kasworm, C.E., & Bowles, T.A. (2012). Fostering Transformative Learning in Higher Education Settings. In E. Taylor, P. Cranton et al. (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning Theory, Research and Practice* (pp. 388-407). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Klee, P. (1920). Schöpferische Konfession. In K. Edschmid, & E. Reiss (Eds.), *Tribüne der Kunst und Zeit*, vol. XIII, Berlino. Trad. it. (2004), *Confessione Creatrice e altri scritti*. Milano: Abscondita.
- Leavy, P. (2017). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guildford Press.
- Luraschi, S. (2017). Per/mettere le storie in movimento. Il posizionamento dinamico del ricercatore e la riflessività *embodied* in pedagogia. Tesi di Dottorato in Scienze della Formazione e Comunicazione (Tutor Formenti, L.), Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Luraschi, S., & Formenti, L. (2016). Il sistema che orienta: pratiche partecipative e linguaggi estetici nella scuola. *Riflessioni Sistemiche*, 14, 102-116.
- Massa, R. (Ed.) (1993). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. New York: John Wiley and Sons.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Cortina.

- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Raffaello.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2012). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Paris S.G. (2002). *Perspective on Object-Centered Learning in Museums*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pasini B. (Ed.) (2016). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Trento: Apogeo.
- Pelias, R.J. (2015). Writing Autoethnography. The Personal, Poetic, and Performative as Compositional Strategies. In S. Holman Jones, T. Adams & C. Ellis (Eds.) (2015), *Handbook of Autoethnography* (pp. 384-405). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sclavi, M. (2015). Prove di shadowing. Entrare e uscire dalle cornici date per scontate e raccontare come si fa e cosa si scopre. *Riflessioni Sistemiche*, 12, 78-89.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. London: Routledge.
- Shuh J.H. (1982). Teaching yourself to teach with objects. *Journal of Education*, 7(4), 8-15.
- Smith, K. (2009). *Come diventare esploratori del mondo*. Lavis: Corradini Editore.
- Taylor, E., Cranton, P., et al. (2012). *The Handbook of Transformative Learning Theory, Research and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Thomas I. (2009). Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245-264.
- Tisdell, E. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Varela, F. (1992). *Un know-how per l'etica*. Roma-Bari: Laterza.
- Varela F., Thompson E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Voss, A., Wilson, S. (2017). *Re-enchanting the Academy*. UK: Rubedo Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *La pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Wang, V., & Cranton, P. (Eds.) (2016). *Theory and Practice of Adult and Higher Education*. Little Rock, AK: Information Age Publishing.
- West, L. (2006). *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Higher Education*. London: Taylor and Francis.

**Laura Formenti**, professore di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, coordina il dottorato di ricerca “Education in Contemporary Society” ed è responsabile della didattica trasversale della Scuola di Dottorato dell’Ateneo Bicocca. Tra i lavori più recenti: Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.

Contatti: [laura.formenti@unimib.it](mailto:laura.formenti@unimib.it)

**Silvia Luraschi**, dottore di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione, è coordinatrice del servizio di orientamento pedagogico LAB’O dell’Università degli Studi di Milano Bicocca, dove si occupa della progettazione e conduzione dei laboratori e della

formazione e supervisione degli stagisti, studenti della Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche.

Contatti: [silvia.luraschi@unimib.it](mailto:silvia.luraschi@unimib.it)

**Alessandra Rigamonti**, dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca, svolge uno studio relativo alla dimensione temporale nei processi di affidamento familiare. Consulente pedagogico presso un servizio affidi per la promozione di percorsi pedagogici/educativi a supporto e sostegno delle famiglie affidatarie.

Contatti: [a.rigamonti6@campus.unimib.it](mailto:a.rigamonti6@campus.unimib.it).