

Riflessività incarnata ed epistemologia pedagogica. Riflessioni da un laboratorio di songwriting a mediazione musicoterapeutica per l'orientamento universitario

Leonardo Menegola¹ and Giorgia Pinelli^{1,*1}

¹ Università eCampus; leonardo.menegola@uniecampus.it; giorgia.pinelli@uniecampus.it

* Correspondence: leonardo.menegola@uniecampus.it

Abstract: Il contributo articola una riflessione epistemologica sulla costruzione del ruolo pedagogico-educativo nella formazione universitaria iniziale, intesa come processo incarnato, situato e riflessivo, e discute l'orientamento universitario in itinere come dispositivo propriamente formativo, distinto dal paradigma del matching fra disposizioni e percorsi. La riflessione è ancorata operativamente al laboratorio di songwriting "Your song of freedom", attivato in due edizioni (2022-23, 2023-24) presso l'Università di Milano-Bicocca, e si concentra sul sottocampione di dieci studenti iscritti a corsi di laurea pedagogico-educativi. I materiali – diari di bordo, audio-registrazioni degli incontri, questionario aperto al termine del laboratorio – sono trattati come ancoraggio illustrativo della cornice teorica, non come evidenza di una validazione empirica. Dall'analisi delle voci emergono tre dimensioni: uno scarto iniziale di estraneità professionale, l'emersione di un sapere propriocettivo che precede la verbalizzazione concettuale, il riconoscimento di una grammatica trasferibile all'attività educativa. Su questa base il contributo propone la nozione di isomorfismo formativo: la forma del dispositivo orientativo – incarnata, situata, riflessiva – è omologa alla forma del ruolo che esso contribuisce a costruire. La nozione apre piste per la progettazione dei dispositivi di orientamento e per il riconoscimento dei mediatori espressivi come dispositivi epistemicamente centrali nella formazione iniziale di educatori e pedagogisti.

Keywords: Mediatori creativi ed espressivi; orientamento universitario; songwriting; epistemologia pedagogico-educativa; riflessività incarnata.



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/>).

1. Premessa

Questo contributo muove da una domanda epistemologica fondamentale: come si costituisce il sapere pedagogico nei percorsi universitari dedicati alla formazione degli educatori? Nei curricula accademici prevale ancora una concezione tecnico-trasmissiva della competenza educativa, intesa come insieme di conoscenze e procedure da applicare nei contesti professionali. Tale modello tende a separare teoria e pratica, soggetto e contesto di apprendimento, col rischio di appiattire la formazione sulla "trasmissione" di

¹ Gli Autori hanno progettato e concepito assieme questo testo. Quanto alla stesura materiale, si devono a Giorgia Pinelli i paragrafi 1, 2 e 3, a Leonardo Menegola i paragrafi 4, 5 e 6.

contenuti/competenze, senza incidere realmente sull'esperienza del soggetto (Damiano, 2006; Moscato, 2008; Pinelli, 2013).

In realtà, l'epistemologia della pratica educativa implica un'epistemologia della soggettività: il sapere si sviluppa mediante un lavoro riflessivo che coinvolge il vissuto del soggetto e la sua capacità di interrogare criticamente le proprie categorie interpretative (Mortari, 2004). La conoscenza professionale non coincide con un corpus di teorie da applicare, ma si costruisce all'interno di pratiche situate, in un intreccio tra azione, interpretazione e attribuzione di significato.

Alla luce di ciò, la formazione universitaria degli educatori trova la sua ratio non come semplice integrazione tra teoria e pratica, ma in un percorso orientato alla costruzione della soggettività professionale: si tratta di individuare esperienze che consentano allo studente di riconoscersi progressivamente come soggetto pedagogico in formazione, così che l'orientamento universitario in itinere non assuma una funzione solo informativa, ma si configuri come dispositivo formativo capace di attivare processi di autocomprensione e trasformazione personale, asse portante della professionalità educativa.

2. Embodiment (incarnazione), conoscenza incarnata e riflessività

La prospettiva qui proposta si fonda su una concezione *embodied* (o, in questo testo, "incarnata") della conoscenza, riconducibile alla tradizione fenomenologica, con particolare riferimento a Merleau-Ponty. La sua *Fenomenologia della percezione* (1945/1965) mostra l'inadeguatezza sia della riduzione empiristica del corpo a oggetto di percezione, sia della posizione intellettualistica che separa la coscienza dall'esperienza vissuta. Il corpo non è strumento al servizio della mente, ma *medium* originario attraverso cui il soggetto entra in relazione con il mondo e gli attribuisce significato: la conoscenza nasce dall'intreccio tra percezione, movimento e azione, prima di assumere forma concettuale. Le categorie di "schema corporeo" e "intelligenza motoria" mostrano come l'esperienza preceda la formalizzazione teorica: il mondo è anzitutto abitato e interpretato attraverso modalità "incarnate" e pre-riflessive, terreno su cui si sviluppa il pensiero discorsivo. Questa impostazione converge con la nozione di "conoscenza tacita" di Michael Polanyi (1966/1979), secondo cui sappiamo più di quanto possiamo dire: esiste una dimensione del sapere, precedente la verbalizzazione e fondante ogni conoscenza esplicita, cui appartengono le competenze incorporate nel gesto esperto, come la capacità diagnostica del medico, del musicista o dell'educatore. La struttura della conoscenza tacita è di tipo *from-to*: i particolari corporei orientano tacitamente verso il polo focale dell'azione (il gesto espressivo), restando integrati in un sapere operativo che guida l'agire senza passare per la verbalizzazione. Tale sapere non è dunque un residuo irrilevante rispetto al sapere formalizzato, ma ne costituisce la condizione di possibilità, il substrato su cui si innesta ogni apprendimento dichiarativo: un processo educativo che intenda incidere sulle competenze professionali deve quindi interpellare questo strato pre-riflessivo dell'esperienza. In analoga direzione si colloca Gallagher (2005), che, distinguendo tra *body schema* e *body image*, mostra come il sistema sensomotorio operi a un livello pre-riflessivo, organizzando percezione e azione prima della consapevolezza esplicita: lo *schema corporeo* costituisce il supporto operativo dell'agire competente, confermando che una parte significativa della conoscenza è incorporata nelle pratiche corporee piuttosto che nelle rappresentazioni dichiarative. I processi formativi devono dunque

coinvolgere non solo la dimensione cognitiva esplicita, ma anche gli schemi percettivi e motori attraverso cui il soggetto si rapporta al mondo.

Le implicazioni di questa concezione incarnata della conoscenza vengono radicalizzate dall'approccio enattivo di Varela et al. (1991): contro il cognitivismo classico, che concepisce la mente come elaborazione di rappresentazioni simboliche su un supporto neurale neutro, gli autori sostengono che la cognizione emerge dall'accoppiamento strutturale (*structural coupling*) tra organismo e ambiente. Conoscere non significa rappresentare un mondo esterno preesistente, ma far emergere (*enact*) un mondo di significati attraverso l'azione sensomotoria: la mente prende forma nella relazione dinamica tra corpo e ambiente. Se la cognizione è radicalmente incorporata, la formazione deve coinvolgere corpo, movimento e percezione non come supporti motivazionali, ma come dimensioni epistemiche costitutive della conoscenza stessa.

In questa logica, il cambiamento professionale non si riduce alla modifica di credenze o conoscenze dichiarative, ma implica una trasformazione delle modalità con cui il soggetto percepisce, interpreta e agisce nelle situazioni. Per la formazione degli educatori questo è particolarmente rilevante: se il sapere professionale si radica in forme di conoscenza incarnata, la competenza si sviluppa non solo acquisendo nuovi contenuti teorici, ma vivendo esperienze capaci di riorganizzare gli schemi percettivi, relazionali e operativi che orientano l'azione educativa. La professionalità appare quindi come un processo di costruzione progressiva che coinvolge il soggetto nella sua interezza, trovando nel corpo una dimensione costitutiva dell'apprendimento. Il paradigma dell'*embodiment* incontra qui la teoria del professionista riflessivo di Schön (1983), che critica la razionalità tecnica distinguendo tra *knowing-in-action*, il sapere tacito che sostiene l'agire competente, e *reflection-in-action*, il processo con cui il professionista interpreta e rielabora la propria esperienza nel corso dell'azione. La competenza non consiste nell'applicazione meccanica di procedure, ma nella capacità di attribuire significato a situazioni complesse, affrontare l'incertezza e costruire conoscenza nella pratica: il *knowing-in-action* può essere letto come l'espressione professionale delle forme di sapere pre-riflessivo descritte dalla fenomenologia e dalla teoria della conoscenza tacita.

Un ruolo decisivo nella costruzione del significato è svolto anche dalla narrazione, che consente al soggetto di interpretare la propria esperienza e configurare la propria identità professionale. Come osserva Bruner (1990), le narrazioni non si limitano a descrivere ciò che è accaduto, ma contribuiscono a delineare ciò che il soggetto può diventare. In questa prospettiva, i mediatori espressivi (in particolare musicali e sonori) possono costituire dispositivi privilegiati di formazione, poiché permettono di accedere a dimensioni dell'esperienza che sfuggono alla sola elaborazione concettuale, favorendo forme di riflessività radicate nella memoria corporea e nell'esperienza vissuta.

3. Orientamento universitario e mediatori artistici come dispositivi di apprendimento trasformativo

Il quadro teorico delineato consente di ripensare la funzione dell'orientamento universitario in itinere, superando il paradigma tradizionale che lo interpreta come processo di allineamento tra caratteristiche individuali e opportunità professionali con funzione informativo-valutativa, volta a ridurre l'incertezza e favorire scelte coerenti con profili professionali già definiti. Tale impostazione risulta insufficiente, poiché

trascura la dimensione formativa e trasformativa del processo orientativo, che dovrebbe invece aprire il soggetto alla costruzione di un orizzonte condiviso di senso e di futuro (cfr. Riva, 2020, p. 42). Ciò è particolarmente evidente nella formazione degli educatori, dove la professionalità educativa non è un output predeterminato, ma un processo aperto di costruzione di sé che si sviluppa attraverso esperienza, relazione e riflessione: l'orientamento non può quindi limitarsi a fornire informazioni o strumenti di autovalutazione, ma deve configurarsi come dispositivo capace di attuare processi di trasformazione personale. La teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2016) mostra come l'apprendimento significativo non si riduca all'acquisizione di competenze, ma consista nella revisione delle cornici di significato attraverso cui il soggetto interpreta la propria esperienza. Tale processo prende spesso avvio da un disorienting dilemma, una situazione che mette in crisi assunti consolidati aprendo spazi di riflessione critica, e il cui esito riguarda la ridefinizione dell'identità e delle possibilità d'azione. In questa prospettiva l'incertezza non è ostacolo da eliminare, bensì condizione generativa dell'apprendimento.

L'orientamento universitario si configura quindi come dispositivo formativo che contribuisce alla costruzione della soggettività professionale, promuovendo contesti in cui gli studenti possano interrogare la propria esperienza e sperimentare forme emergenti della propria identità professionale, in linea con i modelli di riflessività incarnata discussi nel paragrafo precedente. Su questo sfondo si colloca la lettura del mediatore artistico come “angolo visuale” sul processo educativo. Poiché la formazione della professionalità educativa coinvolge dimensioni irriducibili a conoscenze dichiarative, i mediatori espressivi assumono rilevanza perché rendono osservabili le dinamiche attraverso cui il soggetto costruisce significati e si rapporta al mondo: l'esperienza artistica non coincide con quella educativa, ma ne condivide alcune condizioni strutturali fondamentali, legate all'intreccio tra esperienza, azione e conferimento di senso (Pinelli, 2019). Il laboratorio artistico può essere interpretato come dispositivo che rende visibili, in forma condensata, processi di esplorazione, sperimentazione e riflessione che caratterizzano anche la formazione professionale. L'omologia tra esperienza artistica e formativa non è analogica, ma radicata nella natura incarnata e processuale di entrambi i fenomeni.

Da questa cornice prende avvio l'analisi del laboratorio di songwriting presentata nelle pagine che seguono, con l'ipotesi che il mediatore sonoro-musicale attivi forme di riflessività incarnata che costituiscono il nucleo della professionalità educativa.

4. Il laboratorio “Your song of freedom”: contesto, dispositivo, metodologia

Il laboratorio “Your song of freedom. Una canzone per immaginare il proprio futuro” è stato attivato negli anni accademici 2022-23 e 2023-24 come iniziativa istituzionale di orientamento universitario in itinere presso l'Università di Milano-Bicocca (Antonacci et al., 2023; Menegola, 2024). Ogni edizione si è articolata in tre incontri della durata di due ore, condotti in gruppo chiuso da un musicoterapeuta con competenze educative e specifica esperienza in ambito orientativo. La proposta ha coinvolto, nel complesso delle due edizioni considerate, diciotto studenti provenienti da differenti corsi di laurea dell'Ateneo. Il dispositivo qui discusso non è un intervento di musicoterapia in senso clinico, ma un laboratorio di *songwriting* a mediazione sonoro-musicale che adotta metodi e tecniche musicoterapeutiche in un contesto formativo e orientativo (Menegola, 2024). Il conduttore vi opera come professionista con formazione musicoterapeutica e competenze educative. Nel testo,

“laboratorio” designa l’iniziativa nel suo complesso, “dispositivo” la sua architettura formativa, “mediatore sonoro-musicale” il canale e il codice che la sostengono sul piano esperienziale ed espressivo.

La struttura del singolo incontro ha seguito una sequenza ricorsiva, mantenuta stabile come architettura di lavoro: un *circle time* iniziale, breve e facilitato dal conduttore, dedicato all’esplorazione condivisa di temi, questioni, immagini di futuro emergenti tra i partecipanti, e come raccordo con gli incontri precedenti; una fase di scrittura, alternativamente individuale e collettiva, di materiali testuali a partire dagli spunti emersi; un lavoro propriamente musicale, condotto sul piano della costruzione melodica, ritmica e timbrica dei materiali; un momento di ascolto e di condivisione; un *circle time* di chiusura per la restituzione dell’esperienza. Tale sequenza ha assunto una valenza rituale e dato corpo a una precisa grammatica esperienziale.

Il sottocampione analitico assunto nel presente contributo è composto dai dieci studenti iscritti a corsi di studio pedagogico-educativi: nove frequentanti il terzo anno del Corso di Laurea triennale in Scienze dell’Educazione e uno al primo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche – sei partecipanti maschi, quattro femmine, tra i 23 e i 29 anni d’età. La distribuzione dei dieci studenti tra le due edizioni (tre nell’edizione 2022-23, sette nell’edizione 2023-24) e la prevalente collocazione in fase conclusiva del percorso triennale offrono un orizzonte di osservazione sufficientemente articolato.

Ai partecipanti era stato proposto di redigere un diario di bordo, anche breve, al termine di ciascun incontro; solo una parte di essi ha aderito con continuità. I materiali, sottoposti ad analisi tematica, sono stati raccolti attraverso sedici diari di bordo, audio-registrazioni degli incontri, un report auto-etnografico del conduttore, e un questionario aperto, somministrato a fine percorso. I sedici diari raccolti sono stati redatti da sette dei dieci partecipanti del sottocampione: tre hanno tenuto il diario per tutti e tre gli incontri, tre per due incontri, uno per un solo incontro. Le voci dei tre partecipanti che non hanno redatto diari provengono dal questionario aperto e dalle audio-registrazioni degli incontri. Tutti i partecipanti hanno sottoscritto un modulo di consenso informato conforme all’informativa di Ateneo per le attività di ricerca che coinvolgono soggetti maggiorenni; i materiali sono stati anonimizzati – i partecipanti compaiono con la sola iniziale e l’età – e sono conservati in forma protetta dagli autori. Il presente contributo non si fonda su un disegno di ricerca a monte, né intende presentarsi come una validazione empirica del dispositivo: il laboratorio è nato e si è svolto come esperienza formativa di orientamento, non come setting di ricerca. La raccolta dei materiali ha tuttavia seguito un’impostazione prudente e attenta, coerente con una postura riflessiva sulla pratica (Schön, 1983; Mortari, 2007), e i materiali qui analizzati costituiscono l’ancoraggio operativo della cornice teorica delineata nei paragrafi precedenti, non una nuova evidenza empirica.

Data l’esiguità del corpus, l’analisi tematica non ha richiesto procedure formali di codifica, alle quali si sono preferite letture integrali ripetute e la comparazione diretta dei materiali, da cui sono stati progressivamente enucleati i tre assi presentati nel paragrafo che segue. Rispetto alla cornice teorica delineata nei paragrafi precedenti, le voci hanno valore non probatorio, ma illustrativo: mostrano come quei concetti si diano nell’esperienza dei partecipanti. In un punto, tuttavia, il lavoro sulle voci ha avuto funzione propriamente euristica: la nozione di isomorfismo formativo, proposta più avanti, è emersa dalla lettura delle testimonianze.

5. Voci dei partecipanti: il mediatore sonoro-musicale come dispositivo di riflessività incarnata

A chiusura della seconda edizione, P. (24 anni) restituisce così la propria esperienza:

“All’inizio mi sentivo fuori posto. Ho pensato: non so cantare, non suono, sarà un disastro. Poi, nel primo cerchio nell’incontro 1, ho capito che nessuno ci chiedeva di essere musicisti. La canzone diventava quasi un modo per mettere sul tavolo pezzi, frammenti. La paura della laurea. Il dubbio di non essere abbastanza preparato. L’idea di diventare educatore. Lavorando sul ritmo delle parole, ho sentito che certe frasi ‘stavano’ meglio di altre. L’ho capito, ma non con la testa, la testa ci arrivava dopo. *Non ho trovato una risposta precisa sul mio futuro, però ho trovato un modo per pensarlo* [cors. agg.]. Poi ho pensato: questo, forse, è quello che un educatore dovrebbe saper fare anche con gli altri, e ho provato un’emozione forte” (P., 24 anni).

La testimonianza condensa i tre assi tematici lungo cui si organizza l’analisi delle voci raccolte: uno scarto iniziale di estraneità professionale; l’emersione di un sapere propriocettivo che precede la verbalizzazione concettuale; il riconoscimento di una grammatica trasferibile all’attività educativa. Rispetto al primo asse, le testimonianze documentano un *frame* ricorrente: la percezione del songwriting come pratica estranea al profilo professionale in formazione. “Pensavo che scrivere una canzone fosse roba da musicisti, non da educatori o insegnanti” (A., 23 anni). “All’inizio mi sembrava un’attività laterale rispetto al mio percorso”, aggiunge J. (23 anni). Questo *frame* iniziale si trasforma nel corso del laboratorio in un riconoscimento del dispositivo come occasione formativa: “da futuro educatore, [ho capito che] anche un mediatore diverso può aprire spazi di parola, di relazione e di orientamento” (M.G., 25 anni). Le voci raccolte non descrivono soltanto un cambiamento di percezione, ma una riconfigurazione narrativa (Bruner, 1990) del proprio orizzonte di possibilità professionale, costruita attraverso il dispositivo stesso.

In secondo luogo, le voci convergono nel testimoniare l’esperienza di un sapere che precede e sostiene il pensiero concettuale. “La musica mi ha aiutata a sentire dove sono, non solo a pensare dove voglio andare”, racconta P. (23 anni); “quando abbiamo provato a dare un ritmo alle frasi, mi sono resa conto che alcune parole pesavano di più. Erano corpo, le sentivi” (Z., 23 anni); “Non avevo capito tutto, ma avevo sentito qualcosa” (F., 26 anni). Queste testimonianze rinviano alla nozione di conoscenza tacita di Polanyi (1966/1979) e alla distinzione di Gallagher (2005) tra *body schema* e *body image*: il ritmo delle parole, la pesantezza percepita di alcune frasi, la tensione corporea sono attivazioni sensomotorie, che precedono e organizzano l’elaborazione riflessiva.

Il terzo asse documenta il passaggio dall’esperienza vissuta al riconoscimento della struttura del dispositivo come grammatica formativa trasferibile. “Mi porto via anche la struttura: aprire uno spazio, far emergere parole, trasformarle in materiale, ascoltare insieme, restituire. Potrei applicarlo con adolescenti, con gruppi fragili, o in un laboratorio scolastico” (G., 29 anni). “Ho visto concretamente come un mediatore artistico possa sostenere il lavoro educativo” (T., 27 anni); “ho sperimentato su di me qualcosa che, un domani, potrei proporre ad altri”, conclude B. (24 anni). In questo movimento si attiva una forma di *knowing-in-action* (Schön, 1983): la grammatica della conduzione non è trasmessa come insieme di procedure da apprendere, ma viene attraversata: accompagnati dal conduttore, i partecipanti la riconoscono praticandola su di sé e la elaborano in modo verbalizzato e condiviso.

I brani riportati sono stati selezionati secondo un criterio di copertura: ciascuno dei dieci partecipanti è rappresentato da almeno un estratto, e ciascun asse tematico da almeno tre voci; la testimonianza emblematica iniziale è stata scelta perché condensa i tre assi in un unico percorso individuale. Un passaggio nel report del conduttore segnala una specificità del sottocampione pedagogico-educativo: “Rispetto agli altri partecipanti, questi studenti hanno progressivamente sviluppato una postura riflessiva orientata non solo all’esperienza personale ma all’architettura del dispositivo, nominando con frequenza il ‘setting’, la ‘funzione del gruppo’, il ruolo del mediatore sonoro-musicale, la possibile trasferibilità dell’esperienza e del dispositivo in contesti educativi”. Pur non basandosi su un confronto sistematico tra sottogruppi, questa riflessione consente di anticipare il modo in cui, nelle voci dei futuri educatori, il dispositivo emerge come forma riconoscibile del ruolo che si va costruendo.

6. Isomorfismo formativo: la grammatica del dispositivo come grammatica del ruolo

Richiamando il concetto di *congruent teaching* (Swennen et al., 2008) si suggerisce un principio di isomorfismo formativo, anticipato dalle voci raccolte: il laboratorio non si limita a preparare a una professionalità pedagogica definita altrove, ma mostra in atto elementi della grammatica di ruolo che gli studenti stanno costruendo (Mortari, 2004). La nozione va distinta da tre figure contigue. Dal congruent teaching la separa l’oggetto: là è il formatore a modellare nelle proprie pratiche i metodi che insegna; qui è la forma del dispositivo – non l’esemplarità del conduttore – a risultare omologa alla forma del ruolo. Dall’analogia fra esperienza artistica ed esperienza educativa la separa il livello: non una somiglianza fra domini, ma una corrispondenza di struttura fra due grammatiche operative, che il partecipante attraversa su di sé e riconosce come proprie del ruolo in costruzione. Dalla generale coerenza tra mezzi e finalità della formazione la separa infine la natura: quella può essere definita come un principio regolativo di non-contraddizione; l’isomorfismo è una tesi descrittiva sulla loro identità di forma: nel dispositivo, il fine non è soltanto rispettato dai mezzi, ma presente in essi come forma. L’esperienza estetica, espressiva, performativa è la fonte generativa della riflessione, e funziona come combustibile e insieme comburente del processo riflessivo. Riflettere è trasformare il vissuto in esperienza, elaborata e condivisibile: dal fare al sapere di fare, e dal sapere di fare al saper dire e insegnare ciò che si fa (Gomez Paloma & Damiani, 2015). L’esperienza di orientamento è efficace nella misura in cui la sua forma incarnata, situata, riflessiva è omologa alla forma del ruolo che si va costruendo. Tale omologia si può osservare su tre piani: in primis, la sequenza rituale del laboratorio richiama una struttura operativa che i futuri educatori e pedagogisti potrebbero applicare nei loro contesti di pratica. Inoltre, il dispositivo richiede e produce un sapere insieme tacito e riflessivo (Polanyi, 1966/1979; Schön, 1983), incarnato e situato - tipico della professionalità educativa - che le formule tecnico-trasmissive della formazione faticano a mostrare concretamente. Infine, il laboratorio chiama in causa una disposizione all’ascolto, alla mediazione simbolica, alla cura della relazione che coincide con la postura del ruolo pedagogico-educativo (Fabbri et al., 2008).

Il mediatore sonoro-musicale vi opera secondo una doppia natura: è insieme canale - mezzo fisico, ambiente - e codice - linguaggio, orizzonte di senso - (Menegola

& Nobis, 2025); costituisce la modalità nonverbale², sensoriale, corporea, espressiva, proto-semantic, attraverso cui vissuti e spunti potenzialmente orientativi si rendono accessibili all'esperienza dei partecipanti, per poi diventare oggetto di pensiero elaborato e condiviso.

Da questo impianto discendono tre implicazioni. Relativamente alla progettazione dei dispositivi di orientamento universitario in itinere, l'isomorfismo formativo suggerisce di privilegiare esperienze la cui forma sia consonante con la forma del ruolo da costruire. Per ciò che attiene alla formazione iniziale di educatori e pedagogisti, i mediatori espressivi emergono come dispositivi qualificanti della professionalità in formazione. Quanto all'epistemologia della formazione professionale, infine, questa si riconnette alla cornice fenomenologica e enattivista delineata in apertura (Merleau-Ponty, 1945/1965; Varela et al., 1991). Nei contesti in cui il sapere è insieme tacito, incarnato e relazionale, la modalità della formazione non è separabile dal suo oggetto: il processo che forma è già, in sé, ciò che si va formando, e la professionalità educativa non si apprende attraverso un dispositivo, ma si mette in atto essa stessa come dispositivo formante incarnato.

7. Conclusione

L'analisi proposta suggerisce che la formazione iniziale di educatori e pedagogisti - e l'orientamento universitario in itinere come sua dimensione costitutiva - richieda un ripensamento dei propri dispositivi alla luce della coincidenza fra la forma dell'esperienza formativa e la forma del ruolo che essa contribuisce a costruire. La nozione di isomorfismo formativo nomina questa coincidenza, suggerendo future ricerche su quali mediatori espressivi e quali architetture laboratoriali sostengano meglio tale isomorfismo, e, sul piano della formazione, riconoscendo ai dispositivi della professionalità educativa con funzione di mediazione espressiva e nonverbale un ruolo epistemicamente centrale, e non accessorio, nella costruzione del sapere pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F., Ferri, N., Menegola, L. & Schiavone, G. (2023). Guardare al futuro abitando il performativo: i linguaggi artistici per l'orientamento in *Università. Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 401-412.
<https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.810>
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Harvard University Press.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. La Scuola.

² La grafia tutta unita del termine, già presente nell'italiano scientifico (De Mauro, 1982) e compatibile con l'uso grafico italiano (Setti, 2009), può essere adottata per nominare positivamente una specifica dimensione pedagogica e terapeutica della produzione di senso: quella in cui suono, ritmo, gesto, postura, sguardo, spazio, oggetti e silenzio costituiscono codici d'azione corporei condivisi, attraverso i quali si organizzano l'esperienza sensoriale, la relazione intersoggettiva e i processi di conoscenza e trasformazione.

- De Mauro, T. (1982). *Semantica*. In Enciclopedia del Novecento. Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. FrancoAngeli.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001>
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti: I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Menegola, L. (2024). "Your song of freedom". Adopting music therapy methods and techniques for university students' orientation [Abstract]. In *List of abstracts for the First International Conference on Embodied Education*, May 15-17, 2024. Aarhus University, 55.
https://conferences.au.dk/fileadmin/conferences/2024/EMBED_2024/List_of_Abstracts_for_The_First_International_Conference_on_Embodied_Education.pdf.
- Menegola, L., & Nobis, L. (2025). Dialogare in musica. Note sulle pratiche musicali e musicoterapeutiche come mediatore nella relazione educativa e di cura. In L. Carrieria, L. Luini, & F. Zuccoli (Eds.), *Di arte in arte. Linguaggi artistici per la formazione e la cura*. FrancoAngeli, 100-115.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione* (E. Renzi, Trans.). Il Saggiatore (Original work published 1945).
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. (F. Cappa e G. Del Negro, Eds.). Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo della formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Moscato, M. T. (2008). *Diventare insegnanti: Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. La Scuola.
- Pinelli, G. (2013). *La competenza docente tra rappresentazioni e progetto formativo: Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*. Aracne
- Pinelli, G. (2019). Alle radici di una Pedagogia dell'espressione artistica. In M. Caputo & G. Pinelli (Eds.), *Pedagogia dell'espressione artistica* (33-55). FrancoAngeli.
- Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespresa* (F. Voltaggio, Trans.). Armando (Original work published 1966).
- Riva, M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 37-50. <https://doi.org/10.14605/PD622003>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Setti, R. (2009, 13 novembre). *Il trattino: quando usarlo?* Accademia della Crusca.
<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/il-trattino-quando-usarlo/249>

Swennen, J. M. H., Lunenberg, M. L., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 531-542.

<https://doi.org/10.1080/13540600802571387>

Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.