

Pubblicato il: aprile 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Thinking with hands. Building, playing, and narrating from an inclusive perspective¹

Pensare con le mani. Costruire, giocare, narrare in prospettiva inclusiva

di

Gabriella D'Aprile

gabriella.daprile@unict.it

Giambattista Bufalino

gbufalino@unict.it

Università degli Studi di Catania

Abstract:

The intercultural education of teachers and the design of training courses from an inclusive perspective is an important issue in order to foster experiences of encountering difference and affirming the ethical principles of otherness and democratic dialogue within schools. In this context, it is necessary to investigate the personal and professional epistemologies that, more or less consciously, permeate teaching practices and activate processes that are conducive to inclusion. The contribution describes the laboratory application of the LEGO® SERIOUS PLAY® method as a reflexive pedagogical praxis in the master's degree course in Organization and Management of Multicultural Educational Institutions (University of Catania). Teachers involved in the workshop experience were invited to design training interventions (workshops) aimed at students using the device of play and storytelling, with the intention of rethinking the categories in use and redesigning the field of intercultural approach in education. This serious play-inspired training practice aims to outline for teachers a setting for the acquisition/reconstruction of professional habits and skills

¹ L'articolo è frutto del lavoro di ricerca congiunto dei due autori. Nello specifico, Gabriella D'Aprile ha redatto il primo paragrafo; Giambattista Bufalino è autore del secondo e del terzo.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15205

expendable in teaching practice.

Keywords: Serious Play; Intercultural Training; Lego Serious Play; Narration

Abstract:

La formazione interculturale dei docenti e la progettazione di percorsi formativi in prospettiva inclusiva rappresentano, oggi, una questione cogente per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità delle classi multiculturali e per affermare all'interno delle istituzioni scolastiche i principi etici dell'alterità e della convivenza democratica. In tale cornice, diviene necessario esplorare le epistemologie personali e professionali che permeano in maniera più o meno consapevole le prassi didattiche dei docenti e che possono attivare processi (s)favorevoli all'inclusione. Il contributo riporta l'implementazione laboratoriale del metodo LEGO® SERIOUS PLAY®, quale prassi educativa riflessiva sperimentata nell'ambito delle attività formative del Master FAMI in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche multiculturali* - Università degli Studi di Catania.

Attraverso il dispositivo del gioco e dello storytelling, i docenti coinvolti nell'esperienza formativa sono stati invitati a progettare interventi educativo-didattici (workshop), rivolti a studenti, in relazione ai temi dell'interculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'azione di inclusione educativo-scolastica. Questa proposta ispirata al "gioco serio" ha inteso delineare setting e opportunità formative per l'acquisizione/ricostruzione di abiti e competenze interculturali, ai fini di una professionalità docente intrinsecamente relazionale e umanizzante.

Parole chiave: gioco, formazione interculturale, Lego Serious Play, narrazione

1. La formazione interculturale dei docenti tra complessità e nuove sfide

La formazione interculturale dei docenti occupa un posto di rilievo per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità delle classi multiculturali e necessita di azioni mirate per promuovere processi formativi e scolastici in ottica inclusiva (D'Aprile, Bufalino & Savia, 2022; D'Aprile, 2022; Fiorucci et al., 2021; Biagioli & Proli, 2021; Szpunar & Gabrielli, 2020; Zoletto, & Zanon, 2019). Un approccio interculturale all'educazione dovrebbe coincidere con un agire riflessivo dell'insegnante che rifugga da consueti *clichés* prescrittivi riferiti ai più tradizionali protocolli di "gestione e organizzazione della differenza" in ambito formativo e scolastico. Occorre valorizzare, piuttosto, un diverso "volto" della leadership educativa, ai fini di una professionalità docente intrinsecamente relazionale e umanizzante, all'insegna dell'apertura e del riconoscimento reciproco. Considerando l'inevitabile complessità degli attuali contesti educativi e formativi, si sottolinea la necessità di formare docenti che siano in grado di gestire la complessità insita nel lavoro educativo, nella prospettiva di interpretare l'esercizio della professione educativo-formativa come "apprendimento generativo", agente di cambiamento. Occorre valorizzare, dunque, il profilo di un insegnante che sia in costante "conversazione riflessiva" con le circostanze e le contingenze in cui opera; che sappia progettare e tradurre in azione nuove forme di agire educativo e didattico per valutarne l'efficacia, la validità, la trasferibilità; che sappia analizzare, implementare, validare un repertorio di pratiche in riferimento ai contesti specifici che le co-determinano (Michellini, 2022; Fabbri, Bracci, & Romano, 2021). Nella scuola odierna, a chiara connotazione multiculturale, non si insegna per costruire "modelli conformanti", per trasmettere saperi e replicare soggettività sempre

uguali a se stesse, bensì per creare soggettività in grado di auto-formarsi in modo critico e consapevole. Oggi è il tempo di un docente ricercatore che attraverso la sua attività di conoscenza sappia individuare i bisogni formativi reali e i processi di apprendimento in continua trasformazione e di volta in volta culturalmente dati. Il profilo multiforme del docente ricercatore dovrebbe ispirarsi a una identità umana e professionale che nasce e si trasforma nell'essere e nel fare ricerca. Gli insegnanti sono dunque chiamati a rimettere in discussione i tradizionali modelli educativo-didattici di riferimento, che quotidianamente incidono in modo *invisibile* sulla rappresentazione della diversità culturale e sulle pratiche di accoglienza e di integrazione/inclusione educativo-scolastica. È per questa ragione che bisogna porre l'attenzione non soltanto sul corredo di conoscenze e competenze da acquisire, ma sulle epistemologie personali, sulle rappresentazioni delle diversità, sugli stili di insegnamento e sulle teorie implicite d'apprendimento, al fine di rilevare eventuali discrasie tra modelli educativi e culturali manifesti e modelli impliciti non formalizzati né socializzati (Perla, 2010). Si tratta di formare gli insegnanti a fare i conti con le proprie credenze e *gestalt* concettuali e valoriali che hanno una forte componente emotiva e una decisa caratterizzazione valutativa, che può tradursi inconsapevolmente in accettazione o rifiuto nei confronti degli allievi (Baldacci, 2006). La loro cultura pedagogica, gli approcci formativi, lo stile d'insegnamento, le rappresentazioni mentali nei confronti della diversità, la qualità della progettazione didattica e dell'esperienza agita e interagita in classe, incidono in modo significativo sulle pratiche di accoglienza e inclusione scolastica, predisponendo un terreno fertile, inclusivo o respingente nei confronti degli allievi. Questa questione si riflette, inevitabilmente, sull'orizzonte culturale di un'etica dell'agire educativo-didattico, non soltanto sotto il profilo metodologico-disciplinare, ma anche in riferimento alla sfera più invisibile e inconscia della relazione educativa (Annacontini, 2014; Bonetta, 2017). Ogni docente possiede un corredo di teorie relative ai processi di apprendimento e ai modelli d'istruzione, che determinano precise scelte in ordine a criteri, strumenti, azioni e ruoli; è indispensabile, pertanto, indagare queste dimensioni anche attraverso percorsi non lineari, non diretti, "mediati" soprattutto in riferimento alle questioni etiche e valoriali che agiscono sulle auto ed etero-rappresentazioni culturali e interculturali legate a stereotipi e pregiudizi (Amietta et al., 2011). All'interno di questa cornice, l'agire formativo non appare mai come risultato di scelte e di operazioni rigidamente determinate e standardizzate, ma risente e si arricchisce della diretta azione dei soggetti sui campi di sapere/esperienza, secondo una condizione di *isomorfismo* tra strutture etiche e strutture cognitive, come teorizzato dagli studi neo-piagetiani di Donata Fabbri Montesano e Alberto Munari (1984).

Occorre esplorare, dunque, quelle epistemologie personali e professionali tacite, latenti, nascoste che permeano in modo più o meno consapevole l'agire educativo, per aprirsi a un pensiero non rigido, ma migrante, aperto e flessibile, problematico e antidogmatico, capace di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti mentali/valoriali, per riconoscere e comprendere le differenze e le analogie, grazie all'esperienza del confronto (Pinto Minerva, 2002), volano per lo sviluppo di una cultura polidimensionale che si acquisisce grazie allo stile relazionale, dinamico, processuale (Cambi, 2003). In coerenza con queste finalità, la ricerca educativa sulla formazione pedagogica degli insegnanti ha mostrato come l'approccio metaforico e la dimensione ludica possono configurarsi quali dispositivi utili per esplorare quelle epistemologie personali e professionali implicite e quei sistemi di concettualizzazione che permeano la pratica didattica (Biesta, 2009). Questi dispositivi consentono l'emersione di nuove opportunità epistemiche che facciano leva sulla mobilitazione di congegni di

comprensione per superare le inerzie rappresentative nella relazione con la diversità culturale: essa impone difatti una “torsione” dello sguardo che permetta di entrare in relazione con l’alterità, nell’accezione enigmatica che ne metta in risalto i tratti di arricchimento e di inattesa novità e che richiede un cambiamento di paradigma culturale (D’Aprile, 2022). Non a caso, l’Intercultura non è solo un esercizio del pensiero, ma anche una *pratica* etica di cura educativa che apre all’alterità, alla relazione umana, ad un senso antropologico profondo, esistenziale, in cui la diversità è accolta come ricchezza e fondamento dell’essere e della condizione umana. Al fine di promuovere questa linea programmatica, possono essere organizzate attività di formazione teorica e metodologica per orientare le prassi educative dei docenti che operano nella pluralità e eterogeneità degli attuali contesti scolastici ad alta complessità socio-culturale. A tal riguardo, in questo articolo è presentato un percorso laboratoriale realizzato attraverso un adattamento educativo-didattico del metodo Lego® Serious Play® (LSP), sviluppato in seno alle attività formative del Master di primo livello in Organizzazione e Gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali (a.a. 2020/2021), promosso presso l’Università di Catania grazie al finanziamento del programma FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) – Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014 – 2020 Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”.

2. *Pensare con le mani. La metodologia Lego® Serious Play® (LSP)*

La metodologia di facilitazione Lego® Serious Play® (LSP) nasce negli anni Novanta in ambito aziendale e commerciale, anche se presenta recentemente applicazioni nell’ambito dei contesti educativi e scolastici e in ambito universitario (Beltrami, 2017; Fantinelli & Chianese, 2022; Kristiansen & Rasmussen, 2014; Nerantzi & James, 2022; Zenk et. al., 2018). Si tratta di un approccio che, attraverso il dispositivo del gioco, nello specifico dei mattoncini Lego, riesce a liberare capacità, potenzialità “invisibili” (Bonetta, 2017) attraverso il coinvolgimento attivo dei partecipanti. Il fare e il “pensare con le mani” offrono ai soggetti la possibilità di acquisire una migliore consapevolezza di sé, liberando potenzialità creative e accedendo a modalità del conoscere che, altrimenti, rimarrebbero inesprese o inutilizzate: le mani assumono un ruolo primario, si fanno “motore di ricerca del cervello” e, una volta posatesi sui mattoncini Lego, attingono consapevolmente ai contenuti del proprio mondo interiore. In tale ottica, il gioco viene vissuto come dinamica di confronto in grado di abbattere vincoli e pregiudizi, così da favorire la conoscenza reciproca e l’apprendimento. Il metodo LSP offre l’opportunità di attivare il pensiero concreto attraverso il significato di *play*, cioè di un’idea di gioco che diviene territorio aperto, spazio di esplorazione non normato da regole e tattiche, animato dal diletto e vissuto come dinamica di confronto aperto e sicuro che favorisce la conoscenza reciproca e i processi dell’apprendimento. Difatti, il gioco serio e collaborativo è stato ampiamente adoperato per facilitare l’apprendimento degli adulti e degli studenti, in quanto promuove processi di socializzazione, di costruzione di conoscenza e di apprendimento in contesti informali e anche formali (Bufalino, D’Aprile & Strongoli, 2019; D’Aprile & Bufalino, 2021). Questo approccio nell’ambito della formazione interculturale dei docenti intende favorire nei docenti un approccio consapevole e aperto all’autoriflessione finalizzato alla revisione dell’apparato teorico e metodologico che caratterizza l’agire professionale. Il gioco diviene luogo

ideale di scoperta, riflessione e formazione cognitiva ed emozionale, in cui ciascuno può entrare autenticamente a contatto con il proprio personale modo di conoscere e di rielaborare le conoscenze. In tale ottica, s'intende favorire nei docenti un approccio epistemologico "operativo" (Fabbri & Munari, 2010), consapevole e aperto all'autoriflessione, al fine di modificare gli stili di insegnamento impliciti e le rappresentazioni della diversità. Tale approccio consente ai docenti di divenire attivi costruttori dei presupposti teorici a partire dai quali interpretare la propria esperienza formativa. Grazie alla metodologia LSP, le esperienze e i significati di ciascuno vengono resi tangibili attraverso rappresentazione visive e modelli e possono essere compresi in modo diverso rispetto a ciò che viene tradizionalmente restituito da altri linguaggi di comunicazione (Packard, 2008; Pain, 2012). Le metodologie visive si basano sull'uso di metafore e di racconti visivi (*visual storytelling*) come dispositivi epistemologici e metodologici per rivelare concezioni e punti di vista impliciti sulla diversità nelle pratiche didattiche e educative (Wall, Hall, & Wool, 2012).

Le origini e i fondamenti teorici di questo approccio sono riconducibili al costruttivismo piagetiano e, in particolare, al costruzionismo di Seymour Papert (1986), ma anche agli studi sulle metafore concettuali (Schön, 1983). La metodologia Lego® Serious Play® (LSP) offre agli insegnanti l'opportunità di costruire una comprensione tangibile, individuale e condivisa di idee complesse in un contesto immersivo (Valente & Blikstein 2019). Questa tensione ed equilibrio tra sfida e *divertissement* è coerente con gran parte dei modelli teorici che promuovono la progettazione e l'utilizzo dei giochi in ambito educativo e le recenti teorizzazioni sulla *gamification* in ambito educativo (Vezzoli & Tovazzi, 2018). In particolare, Papert (1986) propone l'idea di un *hard fun* in cui *ciò che si fa* diviene piacevole in quanto presenta una sfida commisurata alle capacità dei partecipanti, al fine di mantenere alti i livelli di interesse e di impegno. Il pensiero concreto che si evolve attraverso il fare è un tipo di pensiero che presenta vantaggi e usi caratteristici, al pari del pensiero astratto o formale; anzi secondo Papert si può imparare meglio e più velocemente se al soggetto viene offerta la possibilità di creare modelli fisici nel mondo reale e di produrre qualcosa di esterno (ad esempio, un castello di sabbia). È proprio la creazione di questi artefatti che costituisce una parte importante della metodologia, la cui ricchezza non risiede tanto nei mattoncini Lego, ma in ciò che essi rappresentano: è la condivisione e, in particolare, la creazione di modelli che rileva l'importanza dell'esperienza, dell'interazione e della riflessione (McCusker, 2019).

In riferimento all'implementazione, la metodologia si sviluppa attraverso dei laboratori (*workshop*) condotti da facilitatori che, definendo tempi e modalità, guidano i partecipanti al raggiungimento dell'obiettivo prefissato, garantendo che il momento formativo si svolga secondo step e regole condivise. L'essenza del workshop è il *core process* che si struttura in quattro distinte fasi (*Challenge, Building, Storytelling, Sharing*). La prima fase corrisponde al lancio della *Challenge* che consiste nel porre una domanda specifica a cui tutti i partecipanti, in ugual modo, dovranno rispondere costruendo un modello con i mattoncini Lego (*Building*). I modelli costruiti rappresentano la risposta personale alle varie sfide poste dal facilitatore, il cui ruolo è particolarmente importante: non deve in alcun modo interferire sulla costruzione del significato, ma fornire indicazioni tecnico/costruttive laddove il partecipante abbia difficoltà a rappresentare un determinato concetto. In tal modo, il linguaggio metaforico, veicolato dal modello costruito, emerge in maniera cogente. In effetti, assume pregnanza non tanto cosa il modello costruito rappresenti visivamente, quanto il significato che il costruttore-partecipante conferisce a quel modello. Va da sé che non esistono risposte giuste o sbagliate; infatti,

le sfide rappresentano delle domande aperte, mentre assume importanza il significato che ciascun partecipante conferisce al modello. Conclusa la fase di costruzione del modello, ogni singolo partecipante “racconta la storia” del proprio modello (*storytelling*). Tale momento permette un ascolto democratico delle diverse narrazioni e consente di rilevare somiglianze e/o differenze contribuendo ad ampliare il personale orizzonte culturale e sociale, per sviluppare un’attitudine ad accogliere la diversità nell’ottica di una reciproca comprensione. L’ultima fase, a valle dello Storytelling, è la condivisione (*Sharing*) dei commenti ai modelli di ciascuno, fase in cui si raccolgono le reazioni dei vari partecipanti alle diverse risposte- modello.

3. L’esperienza formativa laboratoriale Lego® Serious Play® (LSP) del Master catanese FAMI

La formazione interculturale dei docenti può svilupparsi quale processo di apprendimento trasformativo e laboratoriale in cui l’uso di metodologie attive offre ai soggetti la possibilità di acquisire una migliore consapevolezza del sé personale, grazie a momenti di consapevolezza e di presa d’atto dei propri orientamenti etici e professionali. Su tali premesse, si è sviluppata l’architettura formativa del Master di 1° livello in *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* (a.a. 2020/2021), organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Catania, grazie al finanziamento FAMI. Il Master ha visto coinvolti 136 docenti delle scuole statali e paritarie, di ogni ordine e grado, e ha inteso contribuire ad arricchire la professionalità dei docenti in relazione ai temi dell’interculturalità, dal punto di vista teorico-metodologico-applicativo, con l’obiettivo di migliorare la qualità dell’integrazione e dell’inclusione educativa degli alunni provenienti da contesti migratori (D’Aprile, Bufalino & Savia, 2022).

All’interno delle attività formative è stato previsto, in particolare, un percorso laboratoriale di 10 ore all’interno del modulo di Pedagogia interculturale attraverso la metodologia Lego® Serious Play® (LSP). La finalità dell’esperienza laboratoriale, caratterizzata da momenti di riflessione individuale e di gruppo, è stata quella di sostenere attraverso il dispositivo del gioco l’esplorazione dell’esperienza dei docenti partecipanti per indagare gli stili di insegnamento-apprendimento e le rappresentazioni della diversità dei docenti.

In particolare, il laboratorio ha presentato alcuni obiettivi specifici:

- rilevare le eventuali discrasie tra modelli educativi e culturali manifesti e modelli impliciti;
- de-costruire le rappresentazioni/narrazioni dominanti portate in aula, per promuovere una cosciente autoriflessione che consenta di superare e sfidare i propri pregiudizi e le proprie posture abituali;
- stimolare il docente-ricercatore a assumere una postura che preveda un’alternanza tra distanziamento e immersione nella pratica didattica e professionale.

L’incontro laboratoriale ha previsto l’organizzazione di un seminario dal titolo “Costruire, giocare, progettare in prospettiva interculturale” condotto da un ricercatore esperto sulla metodologia *Lego Serious Play*, in cui i partecipanti hanno potuto conoscere il metodo. Nello specifico, il seminario laboratoriale ha riunito un certo numero di piccoli gruppi di docenti attorno a delle attività concrete, progettate per indagare ed elicitarne vissuti, esperienze e rappresentazioni della diversità culturale che

possono incidere sulle pratiche di accoglienza e di integrazione/inclusione educativo scolastica. Il piccolo gruppo si è configurato come uno spazio di lavoro, cooperativo e dialogico per dibattere sui temi e sulle questioni della pedagogia interculturale attraverso le “parole generatrici”, al fine di promuovere una riflessione e una crescita di consapevolezza in contesti educativi didattici eterogenei e multiculturali.

Nei gruppi di lavoro si è tentato di mettere e tenere insieme, per quanto sia stato possibile: la pratica dello *storytelling*, fondamentale per un contesto narrativo coinvolgente; l'interculturalità come elemento di connessione tra alterità paritarie; il riconoscimento pedagogico dell'elemento conflittuale da mediato e mediato come dispositivo per il reciproco riconoscimento identitario; l'attivazione di processi creativi, immaginativi e emozionali e di elementi dell'epistemologia operativa in grado di sviluppare innovative strategie comunicative per esplorare processi di conoscenza e autocoscienza.

Ai partecipanti è stato assegnato un duplice compito: 1) la parola che crea; 2) la parola che progetta.

Il primo momento (“la parola che crea”) si è articolato nelle seguenti fasi, dopo la costituzione del gruppo di lavoro:

- la scelta di una parola chiave della pedagogia interculturale, individuata tra alcune messe a disposizione dei docenti. Parole come identità, accoglienza, comunicazione interculturale, adozione; cultura, ecc., liberamente scelte dai partecipanti;
- la ricerca, la tematizzazione e la riflessione critico-problematica sulla parola chiave scelta e l'elaborazione di una nota metodologica di gruppo in cui si chiarivano, sinteticamente, le riflessioni, le suggestioni emerse durante il lavoro di gruppo sulla parola individuata;
- la “costruzione” di gruppo della parola chiave attraverso i mattoncini Lego;
- i partecipanti venivano invitati infine a fotografare il modello di gruppo dedicato alla parola chiave scelta.

L'altro momento dell'attività laboratoriale, denominato “la parola che progetta”, ha previsto la progettazione di un intervento formativo (*workshop*) sulla base dei principi e delle indicazioni teorico-applicative del metodo *Lego Serious Play* da sviluppare in una classe, secondo uno specifico format che prendeva in considerazione alcuni elementi:

- il titolo dell'intervento;
- il *background* (contestualizzazione iniziale) in cui i partecipanti dovevano descrivere sinteticamente la ragion d'essere e le motivazioni dell'intervento formativo, individuando gli eventuali bisogni educativi dei destinatari e la tematica “oggetto” di approfondimento;
- i destinatari, ovvero le principali caratteristiche degli allievi partecipanti (età, eventuali specificità o differenze di cui tener conto), eventuali dinamiche e comportamenti rilevati in classe, eventuali propensioni espresse, elementi contestuali utili per la progettazione dell'intervento;
- gli obiettivi formativi dell'intervento;
- l'attuazione dell'intervento in cui, coerentemente con gli obiettivi prefissati, i partecipanti formulano n. 2/3 domande stimolo (secondo la metodologia) cui far seguire la costruzione dei modelli individuali e poi la condivisione di gruppo.

Per esiguità di spazio non è possibile restituire in questa sede la ricchezza di significati emersi dai lavori di gruppo. Solo a titolo esemplificativo viene presentato il prodotto condiviso dal gruppo di lavoro denominato N.O.I. in cui è possibile distinguere alcuni elementi significativi dal valore

simbolico, che esemplificano le principali sfide che caratterizzano una scuola multiculturale. Ad esempio, l'atlante geografico, aperto alla pagina del planisfero (la proiezione di Mercatore che rispetta le proporzioni dei luoghi geografici) che rappresenta la narrazione (il libro), l'universalità del tema dell'integrazione, l'occasione di confronto e di riflessione geopolitica per l'inclusione che travalica i meri confini politico-culturali. Su questo atlante viaggia una nave/vascello che simboleggia la scuola e che trasporta verso la comunità accogliente. La scuola è multicolore. A ostacolare il percorso ci sono delle boe che rappresentano gli avvertimenti, i pericoli, le difficoltà, le avversità e/o segnali di salvataggio. C'è anche un faro che illumina i viaggiatori sui valori condivisi dell'Intercultura, a cui riferirsi per l'azione educativa verso la *Matria* (Marchetti, 2017), ovvero una comunità che accoglie e che diventa luogo di crescita reciproca. Per ultimo, una penna aiuta a scrivere il proprio destino in modo nuovo e diverso, superando le difficoltà. Il colore rosso simboleggia il *fil rouge* del tempo e dei luoghi.



Fig. 1. La scuola e il viaggio interculturale

Come emerge dalla breve descrizione, il riferimento privilegiato e costante è stato l'uso di metafore e dello *storytelling* attraverso le presentazioni di immagini e la costruzione di modelli con i mattoncini lego. In effetti, il linguaggio metaforico, congegno privilegiato, rappresenta una porta d'accesso dal forte potere evocativo in quanto permette di lavorare *su* e di far emergere *epifanicamente* gli impliciti culturali di ciascun docente. L'uso di metafore e di storie è, peraltro, anche più funzionale a coinvolgere il lato emotivo delle persone e aumentare i livelli di attenzione grazie all'esposizione a diversi stimoli verbali, tattili, visivi che consentono di creare connessioni inaspettate, inusuali che vivificano l'esperienza attraversandola da prospettive inedite.

Le proposte laboratoriali che si avvalgono della metodologia Lego® Serious Play® ego intendono così caratterizzare percorsi formativi interculturali finalizzati a stimolare il docente a ricercare e riflettere, ovvero ad assumere una postura che preveda un'alternanza tra distanziamento ed immersione nella pratica didattica. In tale direzione, un'autentica consapevolezza della poliedricità e della polivalenza dell'agire formativo professionale in contesti multiculturali diviene elemento fondamentale, dal momento che i docenti si configurano come attivatori e interruttori di prassi pedagogiche e didattiche favorevoli all'inclusione e al riconoscimento della diversità all'interno dei propri contesti scolastici (D'Aprile & Bufalino, 2021; Fiorucci & Zizioli, 2022; Portera, 2022).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15205

Riferimenti bibliografici:

- Amietta, P. L., Fabbri, D., Munari, A., & Trupia, P. (2011). *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto: Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: Harmattan Italia.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum: principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Beltrami, G. (2017). *Leg® Serious Play® pensare con le mani: Valore per le persone, valore per le organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Biagioli, R. & Proli, M.G. (2021). *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione*. Pisa: Ets.
- Biesta, G. (2009). Witnessing deconstruction in education: why quasi-transcendentalism matters. *Journal of philosophy of education*, 43(3), 391-404.
- Bonetta, G (2017). *L'invisibile educativo: pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Bufalino, G., D'Aprile, G., & Strongoli, R. C. Prospettive di ricerca e percorsi laboratoriali per la formazione interculturale. *Ricerche Pedagogiche*, 53 (212-213), 135-158.
- Cambi, F. (2003). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- D'Aprile, G., & Bufalino, G. (2021). L'educatore come "ricercatore" tra saperi impliciti ed epistemologie professionali. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 63-73.
- D'Aprile, G, Bufalino, G. & Savia, G. (2022). Scuola e Università per la formazione interculturale dei docenti. L'esperienza dell'Università di Catania. *Dirigenti Scuola*, 41, 210-223.
- D'Aprile, G. (ed.). (2022). *Formare alla cura interculturale. Università e scuola in dialogo*. Lecce: PensaMultimedia.
- Dewey, J (1933/1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.
- Fabbri, D., & Munari, A. (2010). Capire il pensiero sistemico con l'Epistemologia Operativa. *Riflessioni Sistemiche*, 2, 29-39.
- Fabbri, D., & Munari, A. (1984). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Bari: Dedalo.
- Fantinelli, S., & Chianese, G. (2022). When the game gets serious: LEGO® SERIOUS PLAY® at University. *Nuova Secondaria*, 2 (ottobre), 285-291.
- Fiorucci, M., Tomarchio, M., Pillera, G, Stillo, L. (2021). La scuola è aperta a tutti. *Modelli ed esperienze di formazione docente e dirigenti nel Master FAMI Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*. Roma: Romatre-Press.
- Fiorucci, M., Zizioli, E. (eds.) (2022). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the Lego Serious Play Method*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Michelini, M. C. (2022). Formare insegnanti riflessivi e critici. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 154-160.
- Nerantzi, C. & James, A. (2022). *LEGO® for university learning: online, offline and elsewhere*. DOI:

10.5281/zenodo.2813448.

Packard, J. (2008). I'm gonna show you what it's really like out here: the power and limitation of participatory visual methods. *Visual Studies*, 23(1) 63-76.

Pain, H. (2012). A literature review to evaluate the choice and use of visual methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 303-319.

Papert, S. (1986). *Constructionism: A new opportunity for elementary science education*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group.

Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Editori Laterza.

Szpunar, G., & Gabrielli, S. (2020). Promuovere la sensibilità interculturale degli insegnanti in formazione: empatia, riduzione del pregiudizio e inclusione. *Formazione & insegnamento*, 18(4), 98-108.

Valente, J. A., & Blikstein, P. (2019). Maker education: Where is the knowledge construction?. *Constructivist Foundations*, 14(3), 252-262.

Vezzoli, Y., & Tovazzi, A. (2018). Il valore pedagogico della gamification: una revisione sistematica. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 153-160.

Wall, K., Hall, E., & Woolner, P. (2012). Visual methodology: previously, now and in the future. *International Journal of Research and Method in Education*, 35(3)223-226.

McCusker, S. (2019). Everybody's monkey is important: LEGO® Serious Play® as a methodology for enabling equality of voice within diverse groups. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(2) 1-17.

Zenk, L., Hynek, N., Schreder, G., Zenk, A., Pausits, A., & Steiner, G. (2018). Designing innovation courses in higher education using LEGO® SERIOUS PLAY®. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 245-263.

Zoletto, D., & Zanon, F. (2019). La ricerca-azione come "risposta" alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 13-25.