

Metafore Didattica Conoscenza Prospettive di ricerca e percorsi laboratoriali per la formazione interculturale

Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile, Raffaella C. Strongoli*

Il contributo si propone di delineare prospettive di ricerca e percorsi laboratoriali di orientamento interculturale per la formazione dei docenti attraverso l'adozione della metafora quale dispositivo epistemico e metodologico di disvelamento degli impliciti didattici. Intende, altresì, richiamare l'attenzione sulle cornici di riferimento e le premesse di fondo dei laboratori MetaLab, quali spazi privilegiati per esplorare le epistemologie personali e professionali "invisibili", che permeano in modo più o meno inconsapevole la pratica didattica e la relazione educativa in riferimento alla diversità.

The article outlines some significant research perspectives for intercultural teacher training. It emphasises the use of metaphor as an epistemic and methodological device for revealing implicit conception and views about diversity and didactical practise. It also intends to draw attention to the theoretical and methodological foundation of the MetaLab workshop, which represent an important setting in order to explore the invisible, personal and professional epistemologies, which influence the educational practices within the educational relationship.

Parole chiave: Metafore, Impliciti didattici, Formazione interculturale, MetaLab, Formazione docenti

Key-words: Metaphors, Implicit didactics, Intercultural Training, MetaLab, Teacher Training

1. Metafore educative e impliciti didattici

“Esagero nel dire che uno studente non può comprendere a che cosa si riferisce un argomento senza comprendere le metafore che ne sono alla base? Non credo. In realtà, mi ha sempre stupito che coloro che scrivono sul tema dell'istruzione non prestino attenzione sufficiente al ruolo della metafora nel dare forma all'argomento stesso. Non riuscendo a farlo, essi privano chi studia l'argomento dell'op-

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In dettaglio, Raffaella C. Strongoli è autrice del paragrafo 1, Gabriella D'Aprile è autrice del paragrafo 2 e Giambattista Bufalino del paragrafo 3.

portunità di confrontare i suoi assunti di base. La mente umana è, per esempio, una caverna buia (che ha bisogno d'illuminazione)? Come un muscolo (che ha bisogno di esercizio)? Come un recipiente (che ha bisogno di essere riempito)? Come un pezzo di argilla (che ha bisogno di una forma)? Come un giardino (che ha bisogno di essere coltivato)?”¹.

Questa provocatoria affermazione dello studioso statunitense Neil Postman ben si presta ad avviare una riflessione sul possibile uso delle metafore educative in contesti formativi poiché, al pari della figura retorica, si propone di spiazzare, disorientare e attivare quel *déplacement cognitivo*, teorizzato dagli studi neo-piagetiani², che consente di arrestare il flusso del pensiero ordinario e fermarsi a riflettere per assumere un altro punto di vista, un'altra prospettiva rispetto a quella consueta e consunta della quotidianità.

Provando ad andare oltre la dichiarazione di Postman, che acutamente sceglie di utilizzare una forma sintatticamente incalzante, ricca di interrogativi, proprio per garantire un approccio provocatorio, la questione posta è decisamente interessante per la riflessione pedagogica e la pratica educativo-didattica poiché richiama l'opportunità e la necessità di considerare il legame che intercorre tra epistemologia e linguaggio metaforico, e ritiene un errore di semplificazione collocare questi due aspetti su un piano meta-teorico distante dalla dimensione educativa più operativa in qualità di strumenti di definizione della natura e dei limiti della conoscenza.

La connessione tra epistemologia e linguaggio è un tema relativamente recente per la scienza dell'educazione che inizia a dibattere sulla questione soprattutto tra gli anni Sessanta e Novanta del Novecento, nel corso di una stagione che entra analiticamente nelle maglie del discorso pedagogico, coniugando ottica analitica, fenomenologica e dialettica, e cogliendo la complessità/specificità del discorso pedagogico, inteso come plurale, asimmetrico, proiettivo e deontologico, connotato in senso epistemico³.

¹ N. Postman, *The End of Education. Redefining the Value of School*, New York, Alfred A. Knopf, Inc., 1995, tr. it. *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Roma, Armando editore, 1997, p. 153.

² Cfr. P. L. Amietta et alii, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto: Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

³ Cfr. F. Cambi, *L'epistemologia pedagogica oggi*, in “Studi sulla formazione”, n.1, 2008, pp. 157-163.

Senza entrare nel merito dell'ampio dibattito intorno al legame tra epistemologia pedagogica e linguaggio educativo, per approfondire il quale si rimanda ai sistematici lavori sul tema⁴, qui, ci limitiamo a riportare l'approdo del lavoro di problematizzazione condotto dal cosiddetto filone di filosofia analitica, che considera "la linguisticità come articolazione *significante* del pensiero"⁵. L'analitico dibattito sulla referenzialità del linguaggio conduce a ritenere la monosemità di un termine, cioè l'idea secondo cui a una parola corrisponda uno e un solo elemento con un grado di scostamento zero, un'ingenuità epistemologica. Il linguaggio, infatti, non coincide né con il pensiero né con la realtà, esso è mediatore-costruttore e, al medesimo tempo, contesto, cioè il luogo stesso in cui tale mediazione-costruzione si consuma. Le poche semplici coordinate sin qui delineate bastano per ritenere inconsistente la considerazione dello svolgimento delle cose estraneo al potere vicariante delle rappresentazioni linguistiche; aspetto che diviene particolarmente significativo nei rapporti interpersonali, e segnatamente in quelli educativi, laddove lo svolgimento delle cose si fonde e si confonde "con la realtà oggetto e progetto di conoscenza e di intervento"⁶.

La natura destrutturante della metafora si muove e agisce proprio lungo questa *linguisticità articolazione significante del pensiero*⁷, poiché non percorre le strade della razionalità e della logica stringente e, anche se già nota, è in grado di offrire punti di vista diversi e di toccare dimensioni cognitive ed emotive connotate in senso esperienziale

⁴ Si vedano, tra gli altri, I. Scheffler, *Toward an analytic philosophy of Education*, in "Harvard Educational Review", n. 24, 1954, pp. 223-230; Id., *The language of education*, Springfield, Charles Thomas, 1960, tr. it. a cura di S. De Giacinto, *Il linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1972; G.F. Kneller, *Logic and Language of Education*, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1966, tr. it. *Logica e linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1975; AA. VV., *The Concept of Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1967, tr. it. di A. Granese in Id. (a cura di), *Analisi logica dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971; A. Granese, *Filosofia analitica e problemi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; M. Giosi, *L'epistemologia pedagogica anglosassone. Tra Kneller, Peters, Scheffler e oltre*, Milano, Unicopli, 2010.

⁵ A. Granese, *L'albero della conoscenza e l'albero della vita. Saggio sulla disseminazione filosofica*, Roma, Armando Armando, 2010, p. 87.

⁶ A. M. Franza, *Retorica e metaforica in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1988, p. 36.

⁷ Cfr. A. Granese, *L'albero della conoscenza e l'albero della vita. Saggio sulla disseminazione filosofica*, cit.

non sempre raggiungibili attraverso una mediazione linguistica *classica*. La conoscenza empirica, infatti, spesso evade dai confini imposti dalle parole e la sua ricomposizione in termini semantici e gnoseologici implica l'uso di una logica associativa che ha molto a che vedere con la metafora; tanto che, secondo l'antropologo statunitense James Fernandez, autore della cosiddetta *teoria dei tropi*, è proprio il lavoro di mediazione operato dalle metafore a rendere possibile il movimento tra le dimensioni astratte del piano verbale e le immagini concrete e olistiche del piano non verbale⁸. Concordano con questa teoria anche i fondatori della linguistica cognitiva e principali interpreti della teoria della metafora concettuale, George Lakoff e Mark Johnson, che in proposito dichiarano che “le metafore portano la comprensione al di là dei confini del pensiero verbale”⁹.

Declinando l'interpretazione concettuale della metafora dentro coordinate pedagogiche, si rileva come la reiterata presenza di espressioni metaforiche e composti analogici nel discorso educativo non possa essere semplicisticamente considerata come sintomatica di un mancato rigore scientifico o inutile orpello retorico poiché l'uso dei tropi non rimane isolato alla mera dimensione linguistica, ma agisce sulla rappresentazione della relazione educativa e, dunque, sull'azione didattica. La scelta di parlare dell'allievo nei termini di un vaso da riempire o di una pianta da coltivare porta con sé non poche implicazioni in ordine a modelli educativi, strategie didattiche, stili di apprendimento e di costruzione della conoscenza¹⁰. Come nota Angelo Franza, in uno dei pochi lavori di parte italiana dedicati alla problematizzazione della metafora in educazione: “Analogie e immagini sono connaturate nel pensiero pedagogico. Non dobbiamo temere la loro forza di seduzione, essendoci accorti del loro carattere frammentario e della loro trasparenza e immunizzati con ciò contro la loro posizione assoluta. E diverremo di ciò tanto più chiaramente consapevoli e per-

⁸ Cfr. J.W. Fernandez, *The mission of metaphor in expressive culture*, Current Antology, 15, 1974, pp. 119-146; B.E. Beck, *La metafora come mediatore tra pensiero semantico e pensiero analogico*, in C. Cacciari, (a cura di), *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1991.

⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago, Chicago University Press, 1980, tr. it. *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani, (1998) 2012, p. 268.

¹⁰ Cfr. R.C. Strongoli, *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

ciò immunizzati, quanto più, invece di irretirci in terminologie specialistiche solo apparentemente non metaforiche, là dove qualcosa è esprimibile solo in immagine, anche noi ci serviremo di essa con animo aperto”¹¹.

In tempi più recenti, Massimo Baldacci ha richiamato l’attenzione sul valore della metafora quale “*Gestalt* concettuale”¹², nell’ambito degli studi condotti intorno al *ripensamento del curriculum* nei suoi termini paradigmatici. Prendendo le mosse dalla lezione del razionalismo critico, egli opera una felice sintesi tra metafora e riduzione empirica, declinate nei termini di senso e riferimento, che diviene via d’accesso per la definizione del concetto di educazione¹³. In particolare, secondo Baldacci, il senso del termine educazione si definisce spesso attraverso metafore concettuali, sulla falsariga del modello di Lakoff e Johnson¹⁴, tanto da ritenere che: “il sistema concettuale ordinario concernente l’educazione è in buona misura strutturato in maniera metaforica, e questo perché l’educazione è un processo legato a dimensioni astratte che abbiamo bisogno di intendere attraverso qualcosa di più concreto. Perciò le metafore dell’educazione non sono un vezzo ornamentale, bensì una necessità cognitiva. ... almeno a un certo livello, il senso del termine ‘educazione’ si dà solo attraverso i suoi rivestimenti metaforici”¹⁵.

Le metafore proiettano conoscenze e credenze su un dominio concettuale attivando connessioni semantiche e gnoseologiche e, pertanto, con la loro funzione euristica e generativa, presentano elementi di continuità con i modelli educativi perché “ambedue costituiscono modi di ridescrivere un certo dominio d’esperienza ..., sono accumulati dal trasferimento analogico di un certo vocabolario, e si reggono dunque sulla logica dell’analogia”¹⁶. Una metafora pedagogica delinea, infatti, un modo di intendere la relazione educativa e, pertanto, porta con sé teorie e pratiche educative ad esso ispirate.

Dentro il discorso educativo la metafora ricopre, allora, un ruolo da protagonista nel processo di conoscenza poiché non riguarda termini

¹¹ A.M. Franza, *Retorica e metaforica in pedagogia*, cit., p. 73.

¹² M. Baldacci, *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006, p.35.

¹³ Cfr. G. Frege, *Senso e denotazione*, in A. Bonomi, *La struttura logica del linguaggio*, Milano, Bompiani, 2001.

¹⁴ Cfr. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafora e vita quotidiana*, cit.

¹⁵ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, p. 83.

¹⁶ Ivi, p. 90.

isolati, ma interi domini concettuali e si basa su una proiezione da un dominio di origine a un dominio target che struttura corrispondenze ontologiche ed epistemologiche. Questo modo di intendere la metafora ha delle evidenti conseguenze rispetto a ciò che essa connota e denota in ambito educativo. Divenendo un vero e proprio *congegno* che riveste una funzione concettuale, questa si muove a due livelli: per un verso, assurge a postulato di una teoria implicita dell'educazione, modello con una teoria quasi completamente inespressa in termini formali; per altro verso, la metafora indica "le modalità generali di condurre la pratica educativa"¹⁷. In altre parole, la metafora assume i tratti di un *paradigma implicito* che suggerisce un orizzonte di senso e orienta l'azione, la quale, a sua volta, s'inscrive entro una costellazione di istanze educative che daranno nuovo slancio alla metafora sedimentandola nella teoria e nella pratica educativa.

Esempio paradigmatico di uso delle metafore come costruttrici di conoscenza sono i Laboratori di Epistemologia Operativa (LEO®) concepiti da Donata Fabbri e Alberto Munari¹⁸ e i workshops Lego Serious Play (LSP®)¹⁹ sui quali avremo modo di soffermarci più avanti. Per il momento ci limitiamo a sottolineare quanto sostenuto da Fabbri in merito alla possibilità di utilizzare la metafora come strumento cognitivo non soltanto con valore descrittivo, bensì operativo in contesti di formazione, dove la metafora attiva processi non lineari, scambi comunicativi connotati emotivamente in ragione delle molte metafore utilizzate dai parlanti: "in ogni sede di formazione sono sempre presenti innumerevoli metafore, quelle del formatore e quelle dei formandi: ogni formazione, come luogo di apprendimento con gli altri, costituisce un tentativo di far comunicare le nostre metafore cognitive con le metafore degli altri: ogni formazione è un dialogo, o uno scontro, silenzioso tra metafore"²⁰.

¹⁷ M. Baldacci, *Ripensare il curricolo, Principi educativi e strategie didattiche*, cit., p. 34.

¹⁸ Cfr. D. Fabbri, A. Munari, *I laboratori di epistemologia operativa* in D. Demetrio, D. Fabbri, S. Gherardi (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994, pp. 239-251; Id., *L'epistemologia operativa*, in F. Merlini (a cura di), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 260-268; si veda inoltre www.lableo.it.

¹⁹ Cfr. G. Beltrami, *LEGO® SERIOUS PLAY®: pensare con le mani*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

²⁰ D. Fabbri, *Oltre la metafora. Riflessioni sull'uso e l'abuso delle metafore nella formazione*, in "Adulità", n.20, ottobre 2004, p.79.

A partire dalle considerazioni sin qui poste risulta evidente quanto possano essere pervasive, nella definizione del profilo di ogni docente, le dimensioni inesprese. Ogni insegnante possiede un insieme di teorie, più o meno latenti e implicite, relative alla natura dell'apprendimento e dell'istruzione, alle rappresentazioni della diversità e della differenza, che conducono a operare delle scelte in ordine a criteri, strumenti, azioni e ruoli.

I modelli d'istruzione, infatti, sono aggregati composti di strategie, procedure e atteggiamenti didattici e i docenti muovono la loro azione didattica a partire da un'idea di apprendimento e di istruzione che si è costruita nel corso del tempo attraverso i propri percorsi formativi formali, non formali e informali. La *didattica viva* è costituita da un insieme di elementi che agiscono contestualmente e che possono essere distinti a scopo puramente esemplificativo e di analisi, poiché nella pratica esse si fondono e si confondono: ambito comunicativo, verbale e non verbale, verticale e orizzontale; ambito simbolico, cognitivo ed epistemologico, con riferimento alle auto ed eterorappresentazioni individuali e collettive, anche in senso culturale e interculturale con riferimento a stereotipi e pregiudizi, che influiscono sui processi cognitivi, alle strategie messe in campo dai docenti in termini di azioni didattiche; ambito gestionale rispetto alla messa a punto di situazioni che favoriscano l'apprendimento in termini di spazi, tempi, attività e gestione delle relazioni²¹.

Le variabili tacite dell'insegnamento possono essere numerose e agire a più livelli. Come nota Loredana Perla, nel suo ampio lavoro sugli impliciti didattici, l'ipotesi che sottende uno studio dell'implicito educativo è che l'insegnamento non sia basato unicamente sulla didattica evidente, palese e appalesata, ma che consista nella sapiente messa a punto di *saperi pratici* radicati nei gesti, nelle routine, nelle azioni, nelle conoscenze tacite, nelle credenze, nelle memorie e nell'affettività dell'insegnante²². Un insieme di aspetti dell'agire professio-

²¹ Cfr. G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci, 2018.

²² Cfr. L. Perla, *L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso le metafore*, in "Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche", n. 7, 2008, pp. 249-267; Id., *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Brescia, La Scuola, 2010; Id., *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2011; Id., *La ricerca didattica sugli*

nale del docente “nascosto nelle ‘pieghe’ dell’ordinario, nei silenzi di classe, nel non-verbale, fra le righe del conversare in sala professori. L’implicito è l’inatteso, è l’enigma del non-detto, e si rivela solo a certe condizioni che sta soprattutto al ricercatore scoprire”²³.

Sulla scorta di quanto sin qui delineato, si rileva l’opportunità di indagare le rappresentazioni della relazione educativa e, dunque, del profilo del docente dentro questa relazione in termini di modelli e relative azioni didattiche attraverso i loro rivestimenti metaforici.

In un momento storico in cui la ricerca educativa molto si sta spendendo sul fronte delle sempre più pervasive dimensioni tecniche e tecnologiche, provare a indagare l’ambito simbolico, cognitivo ed epistemologico delle auto ed eterorappresentazioni in senso interculturale può consentire di accrescere la conoscenza sulle dimensioni che agiscono nella definizione della relazione educativa e della didattica viva, cui si è accennato, anche in riferimento agli scenari dei percorsi formativi dei futuri insegnanti, e, per altro verso, può consentire al docente stesso di avviare percorsi di consapevolezza in ordine agli aspetti intellettuali, didattici ed etici che si muovono dietro la propria azione in termini riflessivi²⁴.

2. Agire la metafora in prospettiva interculturale

Ormai da diversi anni gli studiosi di scienze dell’educazione indirizzano il dibattito sui processi d’insegnamento/apprendimento ponendo l’attenzione su un nuovo profilo di docente, che non è soltanto colui che è deputato alla trasmissione dei contenuti della cultura, ma un professionista chiamato ad intervenire, con responsabilità, su situazioni talora incerte e a alta complessità e a svolgere un ruolo significativo nell’accompagnare la direzione culturale, politica e sociale dei cambiamenti in corso. In tale direzione, non è solo sufficiente un’imprescindibile riqualificazione professionale e deontologica, ma si rende necessaria una trasformazione della stessa antropologia didattica nell’ottica di un profilo di docente che diventa *ricercatore*, ovvero

impliciti d’aula. Opzioni epistemologiche, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, n.4, 2011, pp. 119-130.

²³ L. Perla, *Didattica dell’implicito. Ciò che l’insegnante non sa*, cit., p. 10.

²⁴ Cfr. D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983, tr.it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

un docente che opera nella prospettiva non della mera esecuzione applicativa, ma che entra nel contesto della riflessività e della ricerca e individua i bisogni formativi reali in continua trasformazione e di volta in volta storicamente e culturalmente dati.

In quest'ottica, nelle attuali società eterogenee e interdipendenti e in ordine ai nuovi scenari della prassi didattica in contesti scolastici multiculturali, la formazione interculturale ricopre un ruolo centrale per la costruzione di scuole autenticamente inclusive e aperte a tutte le differenze. Gli insegnanti sono chiamati a rimettere in discussione i tradizionali modelli educativo-didattici di riferimento, che quotidianamente possono incidere in modo *invisibile* sulla rappresentazione della diversità culturale e sulle pratiche di accoglienza e d'integrazione/inclusione educativo-scolastica.

È per questa ragione che bisogna porre l'attenzione non soltanto sul corredo di conoscenze e competenze da acquisire, ma sui *processi*, "sull'evoluzione dei comportamenti, sui cambiamenti di azione, sull'elaborazione di strategie, sui mutamenti di attitudine, sulle sostituzioni di paradigmi, sulle riformulazioni teoriche e su tutte quelle esitazioni, grandi e piccole, che costituiscono il modo di conoscere e di imparare"²⁵. Porre l'attenzione su queste dimensioni significa favorire nei docenti la meta-riflessione e la presa di coscienza del proprio bagaglio esperienziale e culturale, e significa, ancor di più, indirizzarli ad accogliere la categoria del *cambiamento*, cifra essenziale per promuovere un incontro autentico con tutte le alterità.

In particolare, è necessario ripensare le strategie d'intervento formativo del sapere professionale del docente, per indagare epistemologie personali, rappresentazioni della diversità, stili di insegnamento e teorie implicite d'apprendimento e rilevare eventuali discrasie tra modelli educativi e culturali *manifesti* e modelli *impliciti* non formalizzati né argomentati, al fine di de-costruire, in ottica trasformativa, le rappresentazioni/narrazioni dominanti che vengono portate in aula.

Nei processi d'insegnamento e nelle relazioni formative e educative esiste un curriculum *esplicito*, più immediatamente visibile, valutabile e modificabile poiché attiene a scelte intenzionali in merito agli obiettivi, ai contenuti e alle metodologie della propria azione didattica; e un curriculum *nascosto*, che agisce in modo latente e silenzioso nel lavoro scolastico e porta con sé atteggiamenti, aspettative, motivazioni, di-

²⁵ D. Fabbri, *Per una Epistemologia Operativa del cambiamento*, in "Riflessioni Sistemiche", n. 6, giugno 2012, p.48.

mensioni non tematizzate e prive di una esplicita intenzionalità progettuale. Del resto, le convinzioni sulla diversità, non formalmente socializzate, sono per loro natura caratterizzate da soggettività e spesso sostenute da una serie di teorie (più o meno ingenua o di senso comune), da rappresentazioni e immagini precostituite, da quadri interpretativi fondati su miti e stereotipi ben radicati nel *sottosuolo*²⁶ degli impliciti. Ogni docente è immerso nella rete di repertori culturali e ideologici che connotano la relazione formativa ed è coinvolto nella situazione multidimensionale del sistema scolastico.

Ogni scuola è un *pluriverso*²⁷, è un sistema sociale e una comunità di pratica che ha per sfondo uno *scenario simbolico*²⁸ in cui si sedimentano, in modi e forme implicitamente pervasivi, modelli culturali e immagini della diversità di cui i docenti sono detentori in modo più o meno consapevole. Si tratta di formare gli insegnanti a fare continuamente i conti con le proprie credenze e *gestalt* concettuali e valoriali che hanno una forte componente emotiva e una decisa componente valutativa, che può tradursi in accettazione o rifiuto nei confronti degli allievi. La loro *cultura pedagogica*, gli approcci didattici con cui sono stati formati, il loro stile d'insegnamento, gli abiti 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, partecipazione, inclusione scolastica degli allievi, predisponendo un terreno fertile, inclusivo o respingente. Questa questione si riflette, inevitabilmente, nell'orizzonte culturale di un'etica dell'agire educativo-didattico²⁹, non solo sotto il profilo metodologico-disciplinare, ma anche in riferimento alla sfera più *invisibile* e inconscia della relazione educativa³⁰.

Imparando ad assumere una prospettiva di "etnocentrismo critico"³¹ e di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale, i docenti

²⁶ Cfr. G. Annacontini, *Pedagogia dal sottosuolo*, Torino, L'Harmattan, 2014 p. 138.

²⁷ M. G. Riva, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti*. In *ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia oggi", n. 2, pp. 21-39.

²⁸ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica, apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

²⁹ Cfr. P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola editrice, 2017.

³⁰ Cfr. G. Bonetta, *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale*, in "Pedagogia oggi", n. 1, 2016, pp. 156-168.

³¹ Cfr. E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi, 1977.

devono riscoprire il loro prezioso ruolo di *agenti generativi di cambiamento*, per promuovere una scuola inclusiva, aperta e sensibile alle differenze tutte.

Il loro profilo acquista così un rinnovato compito educativo a livello teorico e operativo-progettuale per le proiezioni in avanti, anche utopiche ma propulsive. In questa direzione, la loro attenzione dovrebbe essere rivolta non soltanto allo strumento didattico che esplicita intenzionalità e strategie operative da mettere in atto, il *curricolo*, ma anche a quelle *latenze pedagogiche* che rientrano nella stessa esperienza integrale dell'apprendimento e agiscono sul livello profondo dell'esperienza formativa.

Non bisogna dimenticare che non è solo in gioco la sfera dei saperi e del saper fare: bisogna agire anche sul *saper essere* nel rispetto dell'identità e dell'alterità di ogni singolo educando. Gli insegnanti, infatti, operano anche sul piano della progettualità esistenziale, promuovendo destini e speranze per il futuro. Hanno dunque una grande responsabilità per promuovere, freireianamente, il meglio di ogni allievo secondo "l'ontologia dell'essere di più"³².

Ebbene, uno dei compiti di una pedagogia e didattica interculturalmente orientate è quello di formare gli insegnanti non solo a saper leggere i nuovi contesti scolastici multiculturali e i nuovi bisogni formativi che da essi derivano, ma anche promuovere una cosciente autoriflessione che consenta di trascendere i propri vizi di pensiero e le proprie posture abituali, al fine di demolire quelle narrazioni sulla diversità culturale che possono divenire *tossiche*.

A tal proposito, per una destrutturazione di stereotipi e pregiudizi e per far emergere le tacite percezioni sorte attorno alle personali esperienze con la diversità, possono essere avviate per i docenti attività formative laboratoriali che utilizzano la metafora come dispositivo di autoriflessione per promuovere un approccio epistemologicamente consapevole. Significative, in tal senso, le sollecitazioni prospettate dal filone di ricerca neo-piagetiano³³, in riferimento alla proposta teorico-metodologica dell'*Epistemologia operativa*, di particolare interesse in quanto carica di forti e profonde implicazioni per la formazione adulta soprattutto di educatori, formatori, insegnanti.

³² Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002.

³³ Cfr. AA.VV., *L'altro Piaget. Strategie delle genesi*, Milano, Emme Edizioni, 1983.

Intorno agli anni Ottanta del Novecento, Donata Fabbri e Alberto Munari hanno proposto un approccio innovativo nell'ambito dello studio dei processi conoscitivi, attraverso la proposta della Psicologia culturale³⁴. Attraverso questa direttrice d'indagine i due studiosi intendono riappropriarsi del significato più antico del termine *epistêmê*, quello legato, cioè, all'esercizio di teoria e pratica nei processi di conoscenza. L'obiettivo dell'Epistemologia operativa, non solo modello teorico, ma anche strumento metodologico e strategia d'intervento per i processi di apprendimento, è far prendere coscienza al soggetto dei processi di elaborazione della conoscenza e del rapporto che si stabilisce con essi, attraverso la sperimentazione attiva esperienziale. Questa prospettiva sollecita la riflessione educativa a una più approfondita riflessione sul rapporto che l'individuo elabora con il sapere, indagando i sistemi di concettualizzazione e di valori ai quali si fa ricorso per costruire posizioni e rappresentazioni culturali. Il rapporto con la conoscenza, teorizzano i due autori, non è solo di natura cognitiva, non è soltanto rapporto tra sapere scientifico e soggetto conoscente, ma è il risultato delle credenze, dei comportamenti, delle convenzioni, delle aspettative sia individuali, sia collettive³⁵. L'assunto di fondo dell'Epistemologia Operativa postula che, nel nostro personale modo di conoscere, i sistemi di concettualizzazione sono inscindibilmente connessi ai sistemi di valori. Ciò significa, detto in altri termini, che non esiste un apprendimento esclusivamente *puro*, non intriso dalla nostra soggettività, dai nostri principi etici, da tutto quello che noi siamo come *persone*. Nella dimensione conoscitiva e apprenditiva il cognitivo è sempre mescolato al vissuto personale, all'affettivo, all'etico, al soggettivo.

Con queste premesse, sono stati concepiti i già richiamati LEO® (Laboratori di Epistemologia Operativa) *luoghi e tempi* di formazione per l'esplorazione simultanea di diversi livelli di realtà e per entrare in contatto con il personale modo di conoscere e di rielaborare le conoscenze. Essi adottano come metodologia l'approccio metaforico, ovvero si avvalgono di uno strumento chiamato *traslazione metaforica*

³⁴ Cfr. D. Fabbri, L. Formenti, *Carte di identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Milano, FrancoAngeli, 1991.

³⁵ Cfr. D. Fabbri, *Strategie dell'apprendere: Psicologia Culturale ed Epistemologia Operativa*, in E. Morgagni, L. Pepa (a cura di), *Età adulta: Il sapere come necessità*, Milano, Guerini e Associati, 1993; A. Munari, *Per un approccio psicoculturale alla formazione*, in "Adulità", n. 16, 2002, pp. 93-102.

che produce *déplacement*, necessario ad ogni presa di coscienza cognitiva.

Dal punto di vista etimologico, *déplacement* è una parola francese che indica l'azione dello spostare qualcosa o dello spostarsi; in italiano sarebbe mal traducibile con il lessema *spiazzato* che mette in luce, sul piano semantico, l'accezione negativa del termine come il trovarsi in difficoltà, in una posizione poco piacevole. In realtà, quanto più è ampia l'azione di spostamento cui adduce, più è possibile spostare il punto di vista, la propria attenzione, il proprio sguardo, per trovare l'inatteso e la sorpresa.

In ottica costruttivista, il *déplacement* cognitivo si caratterizza come capacità in grado di stimolare il soggetto all'imprevedibile, al mai dato in prima istanza, alla curiosità e alla creatività poiché "diminuisce le difese cognitive, elimina l'uso di risposte prefabbricate, e in questo modo investe e svela le conoscenze più profonde del soggetto, il suo rapporto con determinati saperi, le sue convinzioni non dette o non esplicitate normalmente"³⁶. Ciò determina una sorta di perturbazione interiore che conduce a *guardare altrove*, determinando in tal modo un sicuro arricchimento, in quanto, non ponendo alcun limite al conoscibile, qualsiasi elemento percepito o scoperto può diventare essenziale e generatore di senso ulteriore.

Le operazioni di *déplacement* cognitivo chiamano direttamente in causa il personale sistema di valori del soggetto (al quale è inscindibilmente connesso il personale modo di conoscere), facendo prendere coscienza del fatto che nessuna conoscenza è mai scevra da coinvolgimento o convinzioni personali, ma è sempre intrisa di sentimenti, valori, emozioni, dimensioni affettive ed esperienziali.

Bisogna promuovere nei docenti una nuova *consapevolezza epistemica*, ovvero la presa di coscienza non tanto dei processi cognitivi di per sé, quanto del rapporto che si elabora con essi. In tale direzione, come già suggeriva l'approccio pedagogico proposto da Riccardo Massa e noto come *Clinica della formazione*³⁷, è necessario esplorare le *significazioni* profonde dell'agire educativo, ovvero quell'insieme

³⁶ D. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *Destini cresciuti*, cit. p.181.

³⁷ Cfr. R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992. R. Massa, *La clinica della formazione*, in AA.VV., *Istituzioni di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 582-598; R. Massa, "La clinica della formazione", in U. Margiotta (a cura di), *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di Organizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

di pratiche che strutturano gli spazi, i tempi, gli investimenti relazionali, le dinamiche affettive, le strutturazioni simboliche, recuperando il confronto vitale con l'esperienza umana tutta, per una visione più profonda e stratificata della realtà.

Bisogna dunque cambiare le cornici e le premesse implicite per operare una ristrutturazione di campo e avviare un processo *gestaltico* decidendo cosa mettere a fuoco e cosa lasciare sullo *sfondo*³⁸. Uscire dai confini, dal *quadrato* provoca certamente spaesamento, ma è premessa fondamentale per incontrare il nuovo, per aprirsi a un ventaglio di possibilità. Questo approccio epistemico e metodologico, che consente agli insegnanti di divenire attivi costruttori dei presupposti teorici a partire dai quali interpretare la propria esperienza formativa in relazione alla diversità, risulta ancora poco valorizzato nei nostri contesti di specializzazione e di aggiornamento dei docenti. Attraverso la figura del chiasmo e mediante l'esplorazione attiva di alcune metafore è possibile non solo mettere in discussione e ripensare alcune categorie ipostatizzate (come quelle di cultura, identità, tradizione, nazione, appartenenza, memoria, radici ecc.) che creano filtri importanti per una piena accettazione dell'Altro, ma anche educare al pensiero della differenza³⁹.

Volendo allora sintetizzare in forma interrogativa le riflessioni sin qui avviate: le metafore possono *agire* come dispositivi pedagogici per una formazione interculturale dei docenti?

Ecco la proposta dei laboratori *MetaLab*, che utilizzano l'approccio metaforico alla formazione pedagogica degli insegnanti per dare priorità alla loro esperienza attiva e conoscitiva, a quel "come pensiamo"⁴⁰, tanto caro a John Dewey, e per esplorare quelle epistemologie personali e professionali tacite, implicite, nascoste che permeano in modo più o meno inconsapevole la *routine* e la pratica didattica. Ciò permette l'emersione di nuove possibilità epistemiche che facciano leva sulla mobilitazione di congegni di comprensione per superare le *inerzie* rappresentative nella relazione con la diversità.

³⁸ Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori, 2003.

³⁹ Cfr. F. Pinto Minerva, *Educare al pensiero della differenza*, in F. Pinto Minerva, M. Vinella (a cura di), *Pensare la differenza scuola*, Bari, Progedit, 2013.

⁴⁰ Cfr. J. Dewey (1933), *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

3. *MetaLab. Laboratorio per la formazione docente*

L'esperienza laboratoriale per la formazione dei docenti è concepita come cerniera capace di saldare i tempi della preparazione formale e della preparazione pratica e come “luogo/struttura di operazionalizzazione del nesso teoria-pratica-teoria”⁴¹. In tale ottica, viene sostenuta l'esplorazione dell'esperienza dei docenti partecipanti, attraverso fasi di spiazzamento/comprendimento/attribuzione di senso e progettazione di azioni deliberate, che delineano un *setting* per l'acquisizione/ricostruzione di abiti e competenze professionali e uno *spazio* fisico e mentale per trasformare la conoscenza in competenza.

La consapevolezza del carattere invisibile e inconscio dei modelli di azione nella relazione educativa ha introdotto, nei vari atenei italiani, una molteplicità di percorsi pratico-operativi finalizzati alla formazione dei docenti e dei formatori, dando luogo a esperienze laboratoriali che riferiscono a modelli organizzativi eterogenei e plurimi⁴². Si pensi, a titolo esemplificativo, al laboratorio clinico-riflessivo centrato sulla formazione del sé professionale, ad esempio, il Laboratorio di Pratica Riflessiva (LPR)⁴³ o al Laboratorio di Epistemologia della formazione⁴⁴ o, infine, al Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'educazione che segue un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori⁴⁵.

⁴¹ G. Dalle Fratte, *Un'ipotesi di modellizzazione*, in A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Roma, Armando Editore, 2005, p. 89.

⁴² Cfr. S. Kanizsa, M. Gelati (a cura di), *10 anni dell'Università dei maestri*, Azzano San Paolo, Edizioni Junion, 2010; L. Zecca, *Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, n. 13, pp. 215-230, 2014; E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carrocci, 2004; P. Magnoler, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.

⁴³ Cfr. L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

⁴⁴ Si veda <http://euresis.unife.it>

⁴⁵ Cfr. M.R. Stollo, *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*, Napoli, Liguori Editore, 2008; Id. *La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico*, in “Educational Reflective Practices”, n.1, 2014, pp. 146-164.

È nel quadro di un ricco e variegato ventaglio di sperimentazioni laboratoriali che si inserisce la proposta *MetaLab* per la formazione interculturale dei docenti, muovendo da una rielaborazione e da una contaminazione originale e creativa tra l'impianto metodologico dei Laboratori di Epistemologia Operativa (LEO®) e quello dei workshop Lego® Serious Play® (LSP). Entrambi gli approcci, seguendo gli orientamenti epistemologici costruttivisti e costruzionistici, affermano il principio secondo cui ogni costruzione di pensiero emerge dall'azione (dal *fare* nel caso della metodologia LSP) e che nell'azione si costruisce la conoscenza della realtà.

In tale direzione, i laboratori *MetaLab* assumono quale finalità privilegiata il dar vita a dei luoghi ideali di scoperte, riflessioni e formazione cognitiva ed emozionali in cui, attraverso attività metaforiche appositamente progettate, si può entrare autenticamente a contatto con il proprio personale modo di conoscere e rielaborare quindi le conoscenze di cui ciascuno è portatore. In tale ottica, s'intende favorire nei docenti un approccio epistemologicamente consapevole e aperto all'autoriflessione finalizzato alla revisione dell'apparato teorico e metodologico che caratterizza l'agire professionale. Tale approccio consente ai docenti di divenire attivi costruttori dei presupposti teorici a partire dai quali interpretare la propria esperienza formativa.

Prima di presentare la proposta laboratoriale *MetaLab*, elaborata in seno al nostro gruppo di ricerca, si ritiene opportuno richiamare alcuni cenni metodologici sui workshop Lego® Serious Play® e sui Laboratori di Epistemologia Operativa LEO®.

La metodologia Lego® Serious Play®. La metodologia di facilitazione LSP nasce negli anni Novanta in ambito aziendale e presenta ancora poche sperimentazioni e applicazioni operative nei contesti educativi e scolastici⁴⁶. Si tratta di un approccio che, attraverso il dispositivo del gioco, dei mattoncini Lego, nello specifico, riesce a liberare capacità, energie invisibili e potenzialmente presenti in ognuno dei partecipanti attraverso il loro coinvolgimento attivo. Il fare e il pensare con le mani offrono ai soggetti la possibilità di acquisire una migliore consapevolezza di sé liberando energie creative e accedendo a modalità del conoscere che, altrimenti, rimarrebbero inespresse o inutilizzate: le mani assumono un ruolo primario, si fanno *motore di ricerca del cervello* e, una volta posatesi sui mattoncini, attingono in-

⁴⁶ Cfr. P. Kristiansen, R. Rasmussen, *Building a better business using the Lego® Serious Play® method*, Hoboken, Wiley, 2014.

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 e favorire la conoscenza reciproca e l'apprendimento.

I workshop LSP sono 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 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 e delicato, in quanto 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 proprio orizzonte culturale e sociale, a sviluppare un'attitudine ad accogliere la diversità nello spirito di una reciproca comprensione. L'ultima fase, a valle dello *Storytelling*, è la condivisione (*Sharing*) dei commenti ai modelli di ciascuno in cui si raccolgono le reazioni dei vari partecipanti alle diverse risposte-modello.

LEO® (Laboratorio di Epistemologia Operativa). Il laboratorio di epistemologia operativa nasce agli inizi degli anni Ottanta da un'idea di Donata Fabbri e Alberto Munari e si configura come una strategia formativa il cui obiettivo principale è la presa di coscienza, attraverso la sperimentazione attiva, dei processi di elaborazione della conoscen-

za e del rapporto che si stabilisce con essi. Il LEO® favorisce la sperimentazione delle mosse cognitive, delle strategie del sapere e, attraverso il ricorso sistematico alla metafora, l'esplorazione simultanea di diversi livelli di realtà⁴⁷.

I Laboratori LEO® sono costituiti da materiali, spazi, tempi e attività concrete, individuali e di gruppo, organizzate in modo tale da massimizzare, presso chi vi partecipa, la probabilità di emergenza di nuove forme di organizzazione della conoscenza. Le attività proposte prevedono, similmente ai workshop LSP, la presenza di un formatore-regista e propongono piccoli gruppi di lavoro di 5-8 persone.

Una delle attività principali che è stata messa a punto è il gioco di carte sulle *Metafore della Conoscenza* che aiuta i partecipanti a rilevare le diverse modalità di organizzazione della conoscenza. Un mazzo è composto da 30 carte più 2 di sintesi che le riassumono e le nominano e che servono al formatore per riconoscere le carte. Ognuna delle dieci metafore (Albero, Caverna, Edificio, Enciclopedia, Labirinto, Oceano, Ologramma, Percorso, Reticolo, Ruota della vita) è rappresentata, in alcune delle sue varie sfumature cognitive, da tre diverse carte disegnate con colori uguali. Sebbene le attività e i possibili usi di questo materiale siano molteplici, una delle attività di base prevede l'utilizzo di 30 carte, sparse in modo casuale sul tavolo, che rappresentano diverse immagini metaforiche, tutte ben visibili e non sovrapposte. Successivamente si chiede ai partecipanti di scegliere tra le carte sul tavolo l'immagine metaforica che meglio rappresenta il proprio rapporto con la conoscenza e con la sua trasmissione. Di seguito, viene chiesto ai partecipanti di scegliere un'altra carta come seconda scelta, ma di colore diverso rispetto alla prima. Le carte che vengono poste di fronte ai partecipanti rivelano le loro metafore di *base* e quelle *complementare*. Si chiede, infine di indicare le motivazioni della scelta e giustificare la propria scelta, attivando una riflessione e un dialogo.

Coniugando e adattando gli approcci metodologici brevemente richiamati intendiamo individuare alcune caratteristiche peculiari dei laboratori *MetaLab*, avviati e in corso di sperimentazione nell'ambito

⁴⁷ Cfr. D. Fabbri, A. Munari, "I laboratori di epistemologia operativa", in D. Demetrio, D. Fabbri, S. Gherardi (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, La Nuova Italia, 1994, pp. 239-251; D. Fabbri, A. Munari, "L'epistemologia operativa", in F. Merlini (a cura di), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 260-268.

del progetto di ricerca educativa FIR2017, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania, sul tema *EducAzione e cambiamento. Modelli per l'innovazione educativo-didattica, sviluppo sostenibile, istituzioni scolastiche*.

La specifica metodologia laboratoriale si serve delle rappresentazioni metaforiche, quali strumenti epistemologici ed euristici in grado di indagare il già richiamato *invisibile educativo* e de-costruire, in ottica trasformativa, le rappresentazioni dominanti della diversità e della differenza e la cultura pedagogica implicita dei docenti. In effetti, i laboratori *MetaLab* si propongono di sollecitare un atteggiamento riflessivo e la piena partecipazione dei docenti, il controllo costante e ricorsivo (feedback) sull'apprendimento e l'autovalutazione, la formazione in situazione e la formazione in gruppo.

Il momento d'avvio degli incontri laboratoriali prevede una descrizione di alcune semplici, chiare e brevi regole; nello specifico, viene ribadita la necessità del rispetto che tutti i partecipanti devono avere nel corso delle attività; atteggiamento che rappresenta una vera e propria regola di salvaguardia tesa a sgombrare il campo dalla tentazione che qualcuno monopolizzi le attività; inoltre, vengono valorizzati i molteplici punti di vista e le diverse soluzioni offerte dai partecipanti, evitando atteggiamenti critici o valutativi: le riflessioni che scaturiscono non si giudicano, ma si discutono.

Seguendo i principi dell'epistemologia operativa, le attività proposte vengono costruite ogni volta su misura in funzione del contesto e della domanda istituzionale, delle conoscenze da elaborare e del *target* al quale si rivolgono. Nello specifico, i laboratori riuniscono un certo numero di piccoli gruppi di docenti attorno a delle attività concrete, progettate e confezionate per indagare ed elicitarle, vissute, esperienze e rappresentazioni della diversità culturale che possono incidere sulle pratiche di accoglienza e di integrazione/inclusione educativo-scolastica.

Riferimento privilegiato e costante è l'uso di metafore e dello *storytelling* attraverso le presentazioni di immagini o la costruzione (con i mattoncini lego) di modelli. In effetti, come ampiamente riferito, il linguaggio metaforico rappresenta una porta d'accesso privilegiata 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 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 inedite⁴⁸.

La proposta laboratoriale *MetaLab* intende 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 e professionale. In tale direzione, un'autentica consapevolezza della poliedricità e della polivalenza dell'agire didattico professionale in contesti multiculturali diviene elemento fondamentale, dal momento che i docenti si configurano come privilegiati attivatori e *interruttori* di prassi pedagogiche e didattiche favorevoli all'inclusione e al riconoscimento della diversità all'interno dei propri contesti scolastici.

Si tratta, in altri termini, di avviare processi di *re-culturing* piuttosto che *re-structuring*⁴⁹, che portano ad una ridefinizione dei significati e delle rappresentazioni della diversità sul quale fondare un reale cambiamento paradigmatico e culturale.

Riferimenti bibliografici

Aa. Vv., *The Concept of Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1967; tr. it. di A. Granese, in Idem (a cura di), *Analisi logica dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971

Aa.Vv., *L'altro Piaget. Strategie delle genesi*, Milano, Emme Edizioni, 1983

Amietta P.L., Fabbri D., Munari A., Trupia, P., *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto: Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, Milano, FrancoAngeli, 2011

Annacontini G., *Pedagogia dal sottosuolo*, Torino, L'Harmattan, 2014

Baldacci M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006

Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012

Beck B.E., *La metafora come mediatore tra pensiero semantico e pensiero analogico*, in C. Cacciari (a cura di), *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1991

Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci, 2018

Bonetta G., *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale*, in "Pedagogia oggi", n. 201, 2017, pp. 156-168

⁴⁸ Cfr. C. Hunt, *Transformative learning through creative life writing. Exploring the self in the learning process*, Abingdon, Routledge, 2013.

⁴⁹ Cfr. D. Lynn, *Leadership and inclusion: Reculturing for reform*, in "International Journal of Educational Reform", n. 1, 2002, pp. 38-62.

- Bonetta G., *L'invisibile educativo*, Roma, Armando, 2017
- Cambi F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, in "Studi sulla formazione", n.1, 2008, pp. 157-163
- Cardarello R., Contini R., *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, Azzano San Paolo, Junior, 2012
- Craig C. J., *Metaphors of knowing, doing and being: Capturing experience in teaching and teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", n. 69, 2018, pp. 300-311
- De Martino E., *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi, 1977
- Dewey J. (1933), *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961
- Fabbri D., *Oltre la metafora. Riflessioni sull'uso e l'abuso delle metafore nella formazione*, in "Adulità", 20, 2004
- Fabbri D., *Strategie dell'apprendere: Psicologia Culturale ed Epistemologia Operativa*, in E. Morgagni, L. Pepa (a cura di), *Età adulta: Il sapere come necessità*, Milano, Guerini e Associati, 1993
- Fabbri D., *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*, Milano, Guerini & Ass., 2004
- Fabbri D., D'Alfonso P., *La dimensione parallela*, Trento, Erickson, 2003.
- Fabbri D., Formenti L., *Carte di identità. Verso una psicologia culturale*, Milano, FrancoAngeli, 1991
- Fabbri D., Munari A., Courau S., *Comprendre le changement, Rapport d'étude*, Paris, C&Cie, 1997
- Fabbri D., Munari A., *I laboratori di epistemologia operativa*, in D. Demetrio, D. Fabbri, S. Gherardi (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994, pp. 239-251
- Fabbri D., Munari A., *Understanding change: How to cope with a changing world*, Genève, Université de Genève et IOM, 1997
- Fabbri D., Munari A., *Strategie del sapere. Verso una Psicologia Culturale*, Milano, Guerini & Ass., 2005
- Fabbri D., Munari A., "L'epistemologia operativa", in F. Merlini (a cura di), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 260-268
- Fernandez J.W., *The mission of metaphor in expressive culture*, in "Current Anthology", n. 15, 1974, pp. 119-146
- Franza A. M., *Retorica e metaforica in pedagogia*, Unicopli, Milano 1988
- Frege G., *Senso e denotazione*, in A. Bonomi, *La struttura logica del linguaggio*, Milano, Bompiani, 2001
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002
- Genovesi G., *La parola come logos: la bacchetta magica per una crescita civile*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 211, 2019, pp. 5-28
- Giosi M., *L'epistemologia pedagogica anglosassone. Tra Kneller, Peters, Schefler e oltre*, Milano, Unicopli, 2010
- Granese A., *Filosofia analitica e problemi educativi*, La Nuova Italia, Firenze, 1967

Granese A., *L'albero della conoscenza e l'albero della vita. Saggio sulla disseminazione filosofica*, Roma, Armando, 2010

Idem, *L'epistemologia operativa*, in F. Merlini (a cura di), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 260-268

Kanizsa S., Gelati M. (a cura di), *10 anni dell'Università dei maestri*, Azzano San Paolo, Edizioni Junion, 2010

Kneller G.F., *Logic and Language of Education*, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1966, tr. it. *Logica e linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1975

Kristiansen P., Rasmussen R., *Building a better business using the Lego® Serious Play® method*, Hoboken, Wiley, 2014

La Rosa V., *Contributi neopiagetiani e ricerca pedagogica*, Acireale-Roma, Bannano, 2008

Lakoff G., Johnson M., *Metaphors We Live By*, Chicago, Chicago University Press, 1980, tr. it. *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani, 1998

Lucisano P., Salerno A., Sposetti P., *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*, Roma, Carocci, 2013

Lynch H. L., Fisher-Ari T. R., *Metaphor as pedagogy in teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", n. 66, 2017, pp. 195-203

Magnoler, P. *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012

Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992

Massa R., *La clinica della formazione*, in U. Margiotta (a cura di), *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di Organizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 2006

Massa R., *La clinica della formazione*, in Aa.Vv., *Istituzioni di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza 2000, pp. 582-598

Milani M., *A scuola di competenze interculturali: metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009

Munari A., *Per un approccio psico-culturale alla formazione*, in "Adulità", n. 16, 2002, pp. 93-102

Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci, 2004

Osorio Guzman M., Strollo M. R., *Laboratorio de epistemología y prácticas de la educación: la valencia del informal en el proceso formativo*, ODISEO, 2009

Perla L., *L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso le metafore*, in "Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche", n. 7, 2008, pp. 249-267

Perla L., *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Brescia, La Scuola, 2010

Perla L., *Educare gli educatori al pensiero ecologico. I laboratori di epistemologia e pratiche dell'educazione* in Strollo M.R. (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, Milano, Franco Angeli, 2006

Perla L., *I laboratori di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un percor-*

- so neurofenomenologico per la formazione degli educatori*, Napoli, Liguori, 2008.
- Perla L., *I laboratori di epistemologia e pratiche dell'educazione*, in "Rassegna di Pedagogia", n.1, 2007, pp. 1000-1027
- Perla L., *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2011
- Perla L., *La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 4, 6, 2011, pp. 119-130
- Perucca A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Roma, Armando Editore, 2005
- Pinto Minerva F., Vinella M. (a cura di), *Pensare la differenza scuola*, Bari, Progedit, 2013
- Postman N., *The End of Education. Redefining the Value of School*, New York, Alfred A. Knopf, Inc., 1995, tr. it. *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Roma, Armando editore, 1997
- Rivoltella P.C., Rossi P.G (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola editrice, 2017
- Scheffler I., *Toward an analytic philosophy of Education*, in "Harvard Educational Review", n. 24, 1954, pp. 223-230
- Scheffler I., *The language of education*, Springfield, Charles Thomas, 1960; tr. it. a cura di S. De Giacinto, *Il linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1972
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983, tr.it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori, 2003
- Sirignano F.M., *L'interculturale come emergenza pedagogica*, Pisa, Edizioni ETS, 2019
- Strollo M. R., *La formazione pedagogica alla "rovescia": dalla pratica alla formalizzazione del sapere*, in "Metis", n. 8, 2018, pp. 99-122
- Strollo M.R., *La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico*, in "Educational Reflective Practices", n. 1, 2014, pp. 146-164
- Strollo M.R., *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*, Napoli, Liguori Editore, 2008
- Strollo M.R., Capobianco R., *I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT*, in "Formazione & insegnamento", n. 3, 2017, pp. 173-186
- Strongoli R.C., *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 2017
- Watzlawick P., Weakland J., Fisch R., *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1978
- Zecca L., *Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", n.13, 2014, pp. 215-230

