

Scuola di Dottorato in Scienze Sociali
Università degli Studi di Genova
curriculum “Migrazioni e processi interculturali”
XXXIII Ciclo - a.a. 2017/2018

ANDREA MARAGLIANO



Paper 2

Tutor: prof.ssa Antonella Lotti

Le simulazioni come strumento didattico-educativo interculturale

*“Quello che stiamo facendo è molto serio,
non è davvero uno scherzo,
anzi è quanto di più serio per noi stessi,
ma è anche un gioco,
e anzi non può essere altro che un gioco.”*

*Dal Lago, A. e Rovatti P. A.,
Per gioco. Piccolo manuale dell'esperienza ludica*

Quando si parla di simulazione il campo semantico associativo conduce quasi immediatamente ai significati di “*fittizio*”, “*illusorio*” e “*riproduzione simile di un diverso*”. Simulare viene quindi e anzitutto inteso come *mentire* e *fingere* qualcosa che non ci appartiene, che non esiste. Se, ad esempio, simuliamo un malore, vorrà dire che quel malore non è reale, non è in noi e non ha nulla a che vedere con noi.

Guardando alla natura - lessicale¹ e fattuale - di “*simul*”, possiamo però riscoprirne una radice che rimanda all’«insieme» e al «simile». Simulare, allora, potrà voler dire *fare insieme verso il simile*. Riprendendo l’esempio precedente, simulare un malore vuol dire anche pensare a quando ho mai avuto quel malore, affinché sia credibile. E se non lo ho mai avuto, o non lo ha avuto nei termini in cui voglio simularlo, dovrò pensare a quando un’altra persona lo ha avuto. Nè riprenderò i movimenti e le espressioni, cercherò di coglierne le sensazioni e di immaginarne i vissuti, entrerà dentro l’altrui esperienza, integrando ciò che sono io (che sto simulando) con ciò che è l’altro.

In questi termini allora la simulazione si connota come possibile apertura alla relazione, come quadro di azione che trova sì radici nella finzione, ma che possiede una tensione al sentire di “similarità” e “comunione” seppur nell’umana diversità (Cambi, 1987). Questa doppia anima della simulazione si può quindi collocare nel paradigma dell’ “*educare all’uguaglianza nelle differenze*” (Bochicchio, 2017), declinandosi come quadro di azione didattico-interculturale che non agisce solo sul versante dell’ “altro diverso” come fulcro di ogni azione e attenzione educativo-didattica, ma «orientando verso un noi interattivo in situazione interculturale» (Castelnuovo, 2007).

¹ dà: simulare, in Treccani.it – Vocabolario Treccani on line, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 15 marzo 2011
di Andrea Maragliano

1. Tecniche di simulazione

Per simulazione possiamo intendere «un'esperienza vicariante rispetto a una determinata situazione. Come strategia didattica fa riferimento non al rapporto tra vedere e sapere ma tra sapere e fare» (Rivoltella, 2017, p. 284). Nell'ampio panorama delle simulazioni esistenti (Kaneda *et al.*, 2016; Quaglino 2014) ne verranno qui sinteticamente presentate quattro: il teatro, il Role Play, il Live Action Role Play e la realtà virtuale e aumentata².

In apertura ad ogni paragrafo che descrive tali quadri di azione sarà rappresentato un diagramma di Kiviat e una SWOT Analysis, al fine di offrire una prima sommaria panoramica della tecnica secondo cinque categorie di analisi. Tali categorie (progettazione, immersività, relazione, tutela e espressione) possono rappresentare un canovaccio per il professionista, utile guidare sia la descrizione sia la realizzazione di un'azione didattica che si voglia fondare su una tecnica di simulazione.

Progettazione

Fig. 1 Grado di progettazione di una simulazione

	NON-STRUTTURATA	SEMI-STRUTTURATA	STRUTTURATA	
.....	<i>Esempio</i> Improvvisazione teatrale a tema emozioni	<i>Esempio: Guida Turistica</i> Role Play a stazioni per la didattica della geografia	<i>Esempio: Sherlock Holmes Crimes & Punishments</i> VideoGioco sequence-game

Muovendo dalla base che ogni azione didattica debba essere di per sé progettata (Paparella, 2009), mettere in scena una simulazione senza progettare le dimensioni pedagogiche, didattiche, educative sociali e culturali (Traverso, 2016), significherebbe appiattare il quadro di azione della simulazione a “*show*”, “*recita*”, e “*teatrino*”. Senza nulla togliere a queste forme di rappresentazione, la simulazione si colloca su un differente piano di intenzione, dove secondo la logica della progettazione educativa dal bisogno/problema di partenza conseguiranno tutti gli elementi del *design* della simulazione (Bertolo & Mariani, 2014).

In base alle diverse forme di progettazione - più o meno prescrittive - si possono identificare tre principali nodi di un *continuum* (Fig. 1), che descrivono la simulazione come:

1) *Non strutturata*: che si connota per l'assenza di copioni e istruzioni stringenti ed è orientata alla spontaneità e al far sperimentare nuovi modelli d'azione e punti di vista. Questa modalità permette la libera espressione, favorendo l'emergere dimensioni inconsce dei partecipanti. Essa presenta però il rischio di imbarazzo e timori da parte del gruppo, nonché richiede una solida competenza di gestione per chi conduce ed un certo grado di familiarità dei partecipanti rispetto al simulare.

2) *Semi-strutturata*: che si connota per la presenza di indicazioni iniziali e di massima rispetto ai ruoli e alle interazioni, per poi lasciare ampio spazio di libertà ed espressione ai partecipanti.

3) *Strutturata*: che si connota per l'esistenza di regole precise circa i ruoli, i contenuti e le interazioni. Tale tipologia può risultare ai partecipanti maggiormente rassicurante e semplice da svolgere, ma può rischiare di diventare monotona o di far emergere solamente l'adeguatezza alle istruzioni, senza donare un significativo apprendimento a seguito dell'esperienza.

² il “gioco” non è in questa sede discusso come quadro di azione a sé, poiché considerato come attività di metacomunicazione (Bateson, 1996) e *frame* trasversale delle simulazioni.

Immersività

Fig. 2 Grado di immersività di una simulazione

	NON-IMMERSIVA	SEMI-IMMERSIVA	IMMERSIVA	
.....	<i>Esempio: Positive Image Toolkit (Britain Red Cross)</i> Role Play in classe a tema giustizia sociale	<i>Esempio: Chemistry Lab VR (app)</i> VR di simulazione di un laboratorio di chimica	<i>Esempio: I ribelli della montagna (Terre Spezzate)</i> LARP sulla resistenza

Per immersività si intende «dal punto di vista percettivo, la capacità dell'ambiente virtuale di coinvolgere direttamente i sensi del soggetto, isolandolo dagli stimoli dell'ambiente reale» (Biocca & Delaney, 1995, p. 25). Tale concetto si riferisce pertanto a quanto la scena della simulazione è in grado di creare un senso di immedesimazione nella situazione simulata. L'immersività gioca un ruolo cruciale iniziale (nel far sì che ognuno scelga volontariamente di impegnarsi a partecipare all'attività) e lungo tutto il corso della simulazione (aiutando il gruppo a restare il più aderente possibile al "mondo" in scena). In base al tipo di coinvolgimento la simulazione potrà descriversi come (Fig.2):

1) *Non-immersiva*: quando la simulazione rende manifesta la finzione della scena; di conseguenza i partecipanti possono facilmente restare ancorati all'ambiente esterno. Tale modalità risulta molto utile quando si ha poco tempo e risorse a disposizione, ma si vuole ugualmente utilizzare la simulazione poiché ritenuta conforme e coerente ai propri obiettivi.

2) *Semi-immersiva*: quando la simulazione assorbe sensorialmente, cognitivamente ed emotivamente i partecipanti solo in modo parziale. Ruoli e ambiente si giocano nella rappresentazione, che rimane sempre identificabile e circoscritta. Frequenti in questo caso l'utilizzo di simbolici oggetti di scena o l'utilizzo di indumenti per facilitare i partecipanti a stare a contatto con il proprio personaggio durante lo svolgimento della simulazione.

3) *Immersiva*: quando la simulazione assorbe sensorialmente, cognitivamente ed emotivamente i partecipanti, isolandoli dall'ambiente esterno, offrendo la piena sensazione di essere all'interno del proprio ruolo e dell'ambientazione della simulazione. Tale condizione cattura i partecipanti nel "cerchio magico"³ della simulazione, ma si rivela molto dispendiosa dal punto di vista organizzativo (scenografie, costumi o *hardware*) e sfidante da sostenere per i partecipanti.

Relazione

Fig. 3 Grado di relazione di una simulazione

	INDIVIDUALE	IN-GRUPPO	DI-GRUPPO	
.....	<i>Esempio: "Electra"</i> VideoGioco per la didattica della fisica	<i>Esempio: Le Notti Di Tino A Bagdad (ConiglioViola)</i> Caccia al tesoro urbana e storytelling partecipativo	<i>Esempio</i> Laboratorio Teatrale

³ Per cerchio magico si intende quello spazio in cui la magia del gioco avviene, «spazio delimitato, luoghi segregati, cinti, consacrati sui quali valgono proprie e speciali regole. Sono dei mondi provvisori entro il mondo ordinario, destinati a compiere un'azione conclusa in sé» (Huizinga [1938] 2002, p. 13).

Essendo l’azione didattica per sua natura educativa e relazionale (Ianes & Macchia 2008; Castoldi, 2010), anche i quadri d’azione che la sostanziano potranno esser letti in tale ottica. Attraverso la simulazione in particolare viene favorita una «*didattica relazionale dell’immaginario*» (Demetrio, 1990, p. 200) dove «*l’apprendimento del saper stare e lavorare con gli altri può essere promosso da forme di azione che in modo più specifico pongono al centro l’interazione tra le persone e il “cambiamento attraverso gli altri”*» (Triani, 2014, p. 241). La simulazione pertanto si genera dalla relazione (se i partecipanti non entrano in rapporto la simulazione non avviene) e al tempo stesso genera relazioni (con se stessi, con gli altri partecipanti, con il “mondo” simulato,..). A seconda di quanto la simulazione apre o chiude alla relazione essa potrà descriversi come (Fig.3):

- 1) *Individuale*: la simulazione stimola relazione principalmente con se stessi, intesa come dialogo interno e riflessione. Questo può accadere quando la simulazione prevede uno o un ridotto numero di partecipanti e quando il focus dell’attività è orientato più all’esperienza del singolo nella scena che a quella grupppale.
- 2) *In-gruppo*: la simulazione stimola relazione nel gruppo, ossia ogni partecipante segue il proprio percorso nella simulazione, avendo la possibilità - ma non l’obbligo - di relazionarsi con gli altri partecipanti facendo evolvere la scena della simulazione, in un processo di co-narrazione e co-costruzione.
- 3) *Di-gruppo*: la simulazione stimola relazione di gruppo, ossia ogni partecipante è interdipendente all’altro. I ruoli, i personaggi e le trame sono intrecciate in modo da rendere necessaria, nonché virtuosa, la collaborazione e la cooperazione nella scena.

Tutela

Fig. 4 Grado di tutela di una simulazione

	PROTETTA	MODERATA	TEMERARIA	
.....	<i>Esempio: Keyart (App)</i> App di realtà Aumentata per i musei d’arte	<i>Esempio: Studenti e Prof in scena</i> Spettacolo Teatrale	<i>Esempio: Youth On The Run (Croce Rossa)</i> LARP sulla vita di un richiedente asilo

Il rischio di “giocare” con le simulazioni nasce dalla credenza che qualcosa di simulato sia di per sé sicuro e semplice. Se è vero che uno dei pregi della simulazione consiste nel fatto di potersi sperimentare “senza conseguenze” in una situazione fittizia in vista di farne esperienza realistica, è anche vero che ogni simulazione porta in sé un certo grado di rischio. Uno dei principali rischi legato ai partecipanti è quello di “mettersi in scena” nel gruppo esponendosi così allo sguardo e al giudizio altrui. Dal punto di vista di chi conduce un atro esempio di potenziale rischio è dato dal fatto che dalla scena può emergere qualsiasi contenuto (un conflitto, un tema sensibile, una reazione emotiva dirompente, un evento imprevisto,..) che il conduttore deve essere in grado di saper gestire. A tal fine, in sede di progettazione, bisognerà interrogarsi sui possibili rischi e minacce che la simulazione potrebbe elicitare, prefigurando possibili soluzioni di intervento e scenari alternativi.

A seconda di quanto la simulazione espone o ripara dal rischio essa potrà descriversi come (Fig.4):

- 1) *Protetta*: quando il livello di possibile rischio tende a zero, annullando o evitando i possibili stimoli che possono turbare il gruppo o sfidarlo eccessivamente. Tale modalità può risultare utile con partecipanti poco avvezzi a esperienze simili, oppure quando le informazioni

che abbiamo sui partecipanti ci indicano la maggior sensibilità di alcuni temi.

2) *Moderata*: quando il possibile rischio viene integrato nella trama della simulazione, prefigurando ipotetici scenari volti a integrare l'evento emergente con il fluire della scena.

3) *Temeraria*: quando il rischio è sia cercato, sia favorito dalle meccaniche della simulazione. Tale modalità risulta favorita quando si vuole stimolare l'emergere di contenuti "di risposta" alla scena o quando i livelli di resistenza dei partecipanti (verso specifiche tematiche, dinamiche inconsapevoli del gruppo, sistemi di credenze..) sono molto elevati. Esporre il gruppo a un'esperienza intensa permette sì di favorire un'apprendimento significativo, ma richiede estrema cura e competenza. Proprio per questo tale modalità risulta quasi impossibile senza il lavoro di un'equipe di più professionisti nella preparazione e svolgimento della simulazione.

Espressione

Fig. 5 Grado di espressione di una simulazione

	REPLICAZIONE	GERMINAZIONE	GENERAZIONE	
.....	<i>Esempio</i> Riproduzione teatrale fedele al testo	<i>Esempio: Oculus Rift (Fayerman)</i> Visori per lezioni e interrogazioni interattive	<i>Esempio: Prima Vennero (Chaos League)</i> LARP sui perseguitati dal nazismo

L'espressione può essere in questo contesto intesa come quel movimento che porta il mondo interno della persona nel mondo esterno della simulazione, creando "dal nulla" «una situazione di rapporto, un'azione, un gesto, che sono figli di una sensazione o di una particolare emozione», intesa come «occasione per comunicare, per esprimere, per conoscere se stessi e gli altri, per maturare liberamente il proprio rapporto con il mondo» (Savoia & Scaramuzzino, 2013, p. 83).

Seppur la simulazione risponda a molte dimensioni cardine dell'apprendimento significativo⁴, il ruolo dell'espressione è da considerarsi come focale. Di fatti un apprendimento significativo non si potrà realizzare se non sarà in grado di «mobilitare interessi vitali nel soggetto portandolo quindi alla modifica profonda della sua esperienza personale» (Marconato, 2013, p. 293), mirando alla costruzione di una conoscenza integrata, vissuta ed utilizzata, anziché di un'asettica replicazione seriale di conoscenze pre ordinate. In base al grado di libertà di espressione che la simulazione permette essa potrà descriversi come (Fig.5):

1) *Replicazione*: il grado di libertà espressiva tende allo zero; ciò significa che i copioni e i movimenti della simulazione sono pre fissati e istruttori. Il partecipante segue le disposizioni iniziali replicando quanto deciso dai conduttori, con poco o nessuno spazio per inserire elementi di sé all'interno della scena. La modalità di replicazione disvela il suo massimo potenziale quando lo scenario simulato rappresenta una narrazione (un fatto storico, un evento di attualità, un mito, una fiaba,..) che di per sé possiede elementi di significatività. In questo caso la fase di *debriefing* acquisisce maggior rilevanza rispetto a quella dei successivi due casi, come momento

⁴ Come verrà approfondito nel paragrafo 2.2, la simulazione trova risposta nelle seguenti dimensioni: presentare compiti autentici, contestualizzare casi del mondo reale piuttosto che del mondo dell'astratto, evitare eccessive semplificazioni restituendo la complessità delle situazioni reali e non ponendosi secondo un approccio riduzionista, proporre rappresentazioni multiple della realtà, sostenere la riflessione e il ragionamento e favorire la costruzione della conoscenza tramite la collaborazione con altri (Jonassen *et al.*, 2007)

per ri-pensare e ri-leggere quanto simulato rigidamente. Senza un lavoro di restituzione puntuale, calato e flessibile vi è però il rischio di rendere l'attività statica e trasmissiva.

2) *Germinazione*: lo svolgimento della simulazione prevede alcuni spazi di espressione vincolati e altri liberi. In questo modo il partecipante è sostenuto nell'azione scenica attraverso linee di riferimento, ma può al contempo intraprendere nuovi percorsi e traiettorie narrative, arricchendo la rappresentazione con elementi personali e gruppali.

3) *Generazione*: rappresenta il grado massimo di libertà di una simulazione, nei termini in cui le trame e gli intrecci dipenderanno (quasi) totalmente dai contenuti personali che i partecipanti decideranno di far emergere da sé e presentare nella scena. Seppur questa modalità permetta la massima creatività e generatività di contenuti, richiede un'elevata *expertise* sia dei partecipanti sia degli ideatori/conduttori. Offre ricchi stimoli nel lavoro con gruppi abituati a questo tipo di modalità, ma richiede pratica e allenamento.

1.1. Il teatro

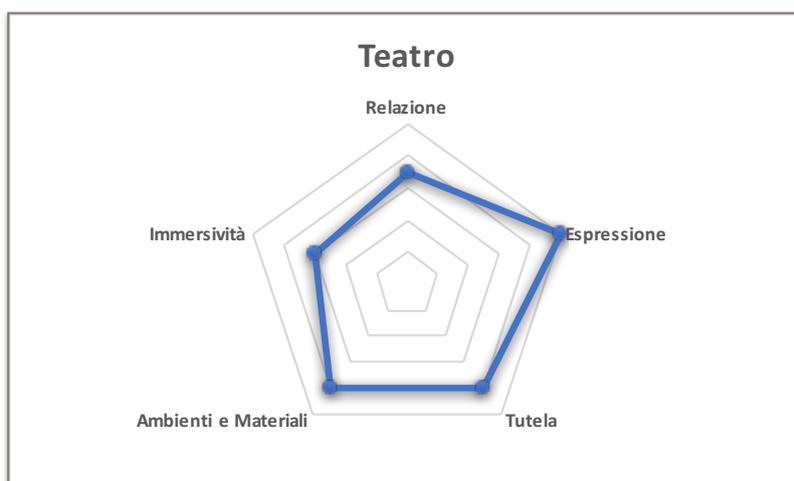


Fig. 6: Rappresentazione Kiviat del quadro di azione del teatro.

PUNTI di FORZA	PUNTI di DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> - Accessibilità - Sponsorizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Spazi, tempi e sequenze - Meno attenzione metodologica
OPPORTUNITA'	MINACCE
<ul style="list-style-type: none"> - Eterogeneità delle trucidazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Riduzionismo - Assenza di momenti di confronto comune (Jabberling) - Assenza o fraintendimento dell'analisi dati

Fig. 7: SWOT Analysis del quadro di azione del teatro.

Seppur talvolta si tenda a trattare il teatro come recente innovazione didattica, la radice del rapporto fra teatro e insegnamento-apprendimento ha un'origine ben più antica, confermata da alcuni passaggi dei *Dialoghi* di Platone, in cui si parla di «*pantomime collettive, con accompagnamento musicale per fanciulli, 'pantomime' che avevano inizio al terzo anno di vita e si prolungavano fino all'età di andar guerrieri*» (Montanaro, 1999, p. 3). Fra il '700 e il '900 il teatro entra nella scuola, nei collegi e nei convitti quasi esclusivamente connesso all'educazione morale e religiosa, mentre dagli anni '60 si inizia a sperimentare la sua applicazione in tutte le discipline. Tutt'oggi il MIUR, nel documento "Indicazioni Strategiche Per L'utilizzo Didattico Delle Attività Teatrali a.s. 2016/2017" avvalsa il teatro come strumento didattico-educativo della scuola, così come lo è per l'extrascuola:

«*Con l'introduzione del nuovo dettato normativo, l'attività teatrale abbandona definitivamente il carattere di offerta extracurricolare aggiuntiva e si eleva a scelta didattica complementare [...] dal valore didattico, pedagogico ed educativo che consiste e contribuisce a mettere in atto un processo di apprendimento che coniuga intelletto ed emozione, ragione e sentimento, pensiero logico e pensiero simbolico*» (MIUR, 2016).

Dal un punto di vista pedagogico-didattico il teatro si pone la finalità di educare *con* le arti espressive e *alle* arti espressive, lavorando sulla creatività personale e offrendo la possibilità di esprimere la propria specificità e diversità, poiché tutti portatori di un contenuto personale comunicabile attraverso il corpo, la voce, il movimento e una storia. Si tratta quindi di allenare una "grammatica" del teatro, dove i linguaggi simbolici artistici rappresentano il veicolo per la conoscenza di sé stessi, strumenti di indagine della vita quotidiana e modalità per dare senso al proprio agire nel mondo (D'Angelo & Di Rago, 2009; Oliva, 1999).

Quanto detto finora trova piena espressione nell'esperienza del laboratorio teatrale. L'esperienza del laboratorio teatrale si connota anzitutto come percorso, all'interno del quale la parte nucleare non è rappresentata dalla *performance*: se (come talvolta accade) l'attenzione dell'operatore è orientata principalmente ai canoni estetici della rappresentazione, la funzione educativa può sfumare fino a perdersi.

Nonostante le molteplici forme teatro didattico ed educativo⁵ i nuclei portanti di un lavoro incentrato sul teatro si possono identificare nel (Savoia & Scaramuzzino, 2013):

- *Movimento*: percezione del proprio e altrui corpo, occupazione dello spazio scenico, andature, movimento individuale e gruppale, rilassamento, gestualità, ricerca del movimento autentico etc.
- *Suono*: voce, parola, respirazione, ritmo, musicalità, spazio sonoro, timbri, accenti etc.
- *Recitazione*: improvvisazione, interpretazione, costruzione della scena e del personaggio, piccole scene e *gags*, monologhi e scene corali, etc.
- *Lavoro sui testi*: lettura comprensione e interpretazione di un testo, studio del personaggio, riscrittura del testo teatrale, etc.

La vastità dei possibili progetti e l'impegno di tale lavoro potrebbero portare il professionista educativo a decidere di non intraprendere tale percorso. La sfida è quella di ripensare alla formalizzazione della conoscenza come oggi intesa, sperimentando forme di educazione più aperte e flessibile. Ciò vuol dire per i professionisti cavalcare il rischio del cambiamento, scoprendo nel teatro la capacità di aprire orizzonti utopici, l'opportunità di aprirsi all'inatteso e la riscoperta del gioco e della creatività.

⁵ Testi teatrali come casi studio, Teatro Forum, Playback Theatre, Teatro su Misura, Teatro alla Carta, Giullare Organizzativo, Format Teatrale, laboratorio teatrale e Self-Theatre (Pellicolo, 2014, pp. 885-907)

1.2. Role Play

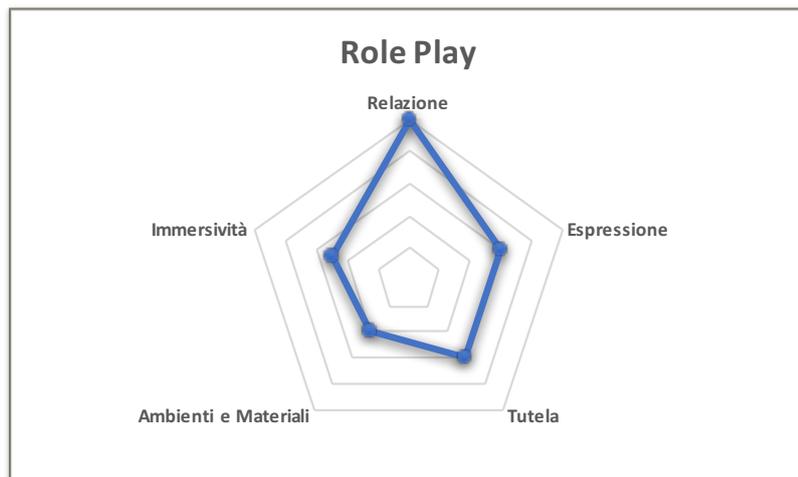


Fig. 8: Rappresentazione Kiviat del quadro di azione del Role Play.

PUNTI di FORZA	PUNTI di DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> - Progettazione - Contesto di situazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Inserimento e coordinamento con le altre attività - Poca significazione (visti come "evasione" dalle ore di lezione)
OPPORTUNITA'	MINACCE
<ul style="list-style-type: none"> - Valutazione in itinere - Risorse 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia meno rigorosa e puntuale - Non continuità dell'intervento

Fig. 9: SWOT Analysis del quadro di azione del Role Play.

Si può definire il Role Play, in italiano gioco di ruolo, come «una rappresentazione scenica di un'interazione personale che comporta l'assunzione di un comportamento in una situazione immaginaria» (Capranico, 1997). Esso quindi si concretizza in una sessione simulativa all'interno della quale i partecipanti interpretano la veste di attori, rappresentando molteplici ruoli in relazione fra loro. Alla sessione simulativa ne segue una riflessiva, nella quale si interpretano e analizzano: vissuti, agiti, emozioni, ruoli, giochi, comunicazione e tutte le altre dimensioni esperite nella simulazione. L'intero processo è guidato da un conduttore e registrato da osservatori, che non partecipano direttamente alla simulazione, ma esaminano l'intero processo. La finalità principale del Role Play consiste nel far sperimentare ai partecipanti e alle partecipanti differenti ruoli intesi come punti di vista, lenti sulla realtà e comportamenti altrui. Tale sperimentazione avviene su un triplice livello:

- *Livello agito*: i partecipanti si impegnano a svolgere il loro ruolo, coinvolgendo il proprio corpo, pensiero, emozioni, azioni;
- *Livello osservato*: se da un lato i partecipanti si trovano immersi in prima persona nella dinamica simulativa, dall'altro assistono alla stessa dinamica delle altre persone in gioco;

- *Livello appreso*: i primi due livelli si integrano nella discussione finale, in cui – usciti dal proprio ruolo – si ri-guarda e ri-pensa quanto accaduto, provato, recitato e interpretato.

Gli studi sul gioco di ruolo hanno dimostrato la sua marcata potenzialità in apprendimenti legati a: elementi emotivi, affettivi, culturali, dinamiche relazionali, empatia e osservazione del problema da altri punti di vista, competenze relazionali, de-cristallizzazione dei ruoli appresi, comprensione del contesto, di se stessi e degli altri, capacità di *problem solving* ed esplorazione del mondo interno/esterno legato alla situazione (Bretherton, 2014; Capranico, 1997).

Seppur - come le altre simulazioni - il Role Play rappresenta uno strumento flessibile, le sue fasi possono sintetizzarsi in sei macro principali (Capranico, 1997, p. 59):

- I. *Introduzione*: ai partecipanti viene introdotto il metodo, il tema e viene descritto l'argomento/situazione da rappresentare. Per far ciò verranno dettagliati: contesto, ruoli e interazioni.
- II. *Warming-Up*: brevi tecniche di riscaldamento per creare il clima e predisporre i partecipanti allo svolgimento della simulazione.
- III. *Simulazione*: è la fase di gioco vera e propria.
- IV. *Cooling-Off*: fase opposta a quella del Warming-Up, è l'insieme di brevi tecniche utilizzate per far uscire i partecipanti e le partecipanti dal gioco.
- V. *Debriefing*: analisi dell'eco del gruppo (primi commenti dei partecipanti e osservatori), commenti, discussione ed analisi strutturata da parte del gruppo.
- VI. *Chiusura*: Conclusione e lascito.

Uno degli aspetti pedagogicamente più interessanti e peculiari del Role Play, è quello di essere strumento in grado di portare alla luce atteggiamenti, comportamenti, idee e percezioni spesso non prese in considerazione o non valutate dai soggetti stessi. In questo senso il Role Play si connota come intervento capace di far emergere non un significato univoco (trasmissione), ma tutte le infinite possibilità di senso (trasformazione).

Nel Role Play il ruolo si pone quindi come mediatore fra l'informazione e il contesto, favorendo quindi un apprendimento critico e per sua natura personalizzato.

Moreno, padre del Role Play, si riferisce di fatti al ruolo come « *fusione di elementi individuali e di elementi collettivi, che risulta da due ordini di fattori: i suoi denominatori collettivi e le sue differenziazioni individuali*» (Moreno, 1985). Le differenziazioni individuali riguardano la soggettività, determinata dalle esperienze e dalla modalità in cui ogni ruolo prende una forma rispetto a chi lo interpreta, mentre gli elementi collettivi riguardano l'ideologia determinata dalle aspettative e pressioni sociali che vengono riversate sul ruolo. Di fatti successivi studi sui ruoli (Bion, 1975) hanno evidenziato come in esso non si innestino solamente le dimensioni individuali (bisogni, motivazioni, desideri, pulsioni...), ma anche e soprattutto quelle sociali, in particolare: norme esterne, stadio del processo di civilizzazione, tipo di società, tipo di organizzazione e gruppo di appartenenza.

Già da questa parziale descrizione si può notare come il Role Play assuma un'ottica sistemica che può agire sia sul piano personale sia su quello sociale, connotandosi come utile strumento didattico-educativo per tradurre, senza banalizzare, la complessità del mondo e della conoscenza.

1.3. Live Action Role Play (L.A.R.P.)

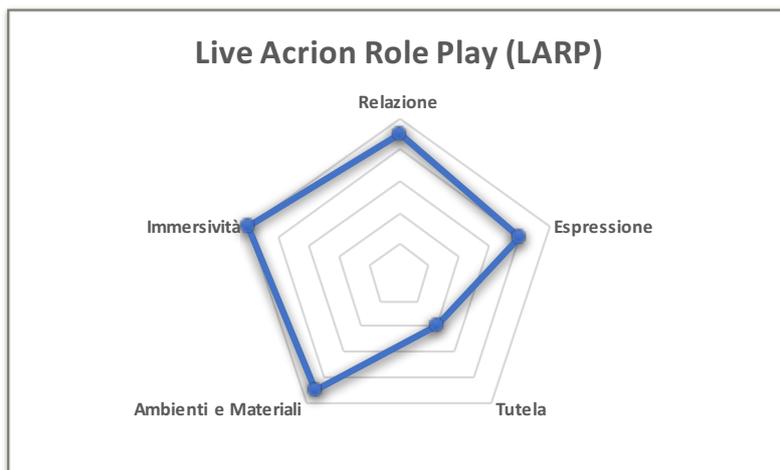


Fig. 10: Rappresentazione Kiviat del quadro di azione del LARP

PUNTI di FORZA	PUNTI di DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> - Immersività massima - Profonda esperienza di empatia e decostruzione - Cambiamento radicale 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficile da realizzare - Utilizzo di risorse ingenti - Intervento forte ma isolato
OPPORTUNITA'	MINACCE
<ul style="list-style-type: none"> - Gruppo - Ampliare i propri sguardi e conoscenze 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperienza traumatica - Non comprensione

Fig. 11: SWOT Analysis del quadro di azione del LARP

Il Live Action Role Play (da qui in poi LARP), in italiano gioco di ruolo dal vivo, è definibile come «un incontro fra giocatori che, attraverso i loro personaggi, si relazionano l'un l'altro in un mondo fittizio» (Dogma 99, 1999). Il LARP è quindi un particolare tipo di gioco di ruolo che si caratterizza per forme più marcate di partecipazione e immersività: i partecipanti incarnano il proprio personaggio interpretandolo fisicamente con il loro agire, figurando situazioni fittizie in uno spazio reale.

Le sue radici storiche, difficili da ricostruire in modo unitario, affondano in diverse rappresentazioni: «nelle finte battaglie navali e nei convivi in costume degli antichi romani; nella “Festa dei Folli” dell’Inghilterra medievale, che vede ribaltato il rapporto tra padrone e servo; nella grande tradizione della Commedia dell’Arte italiana e nelle sue prestazioni improvvisate; nel Carnevale e nei suoi più moderni affini, come Halloween e Mardi Gras» (Monteferrante, 2015). La nascita formale dei LARP viene dai suoi studiosi identificata con il gioco “Treasure Trap”, che nel 1982 vede il castello di Peckforton trasformarsi in un luogo in cui un gruppo di giocatori di ruolo e aspiranti attori mettono in scena una serie avventure fantasy con un altissimo grado di realismo.

Seppur la storia dei LARP è stata per molto tempo intrecciata con quella del fantasy, oggi assistiamo alle prime sperimentazioni di questo quadro di azione per utilizzi sia di tipo didattico che

di tipo educativo, aprendo la strada a quelli che sono denominati EDU-LARP (Educational Live Action Role-Playing game) (Branc, 2018).

Sul fronte educativo il LARP si è rivelato utile strumento per la corrente del “*game for social change*”. Nel marzo 2014 durante la “*Game Developers Conference*” Manveer Heir aprì i lavori con un discorso incentrato su “misoginia, sessismo, razzismo, etnocentrismo, nazionalismo, età, abilità, omofobia, transfobia, queerfobia e altri tipi di ingiustizia sociale”, sfidando i *game designer* a utilizzare le loro abilità per mostrare ai giocatori problemi concreti di ordine sociale, creando meccaniche di gioco insieme a componenti narrative capaci di significare l’esperienza ludica in modi che altri media non sono in grado di fare (Purchase, 2014).

Sul fronte didattico, anche sotto la spinta di alcune realtà scolastiche nord europee che utilizzano il gioco di ruolo come principale metodo didattico, il LARP ha subito trovato terreno fertile nelle discipline umanistiche come la letteratura, la filosofia e la storia, con simulazioni fondate su periodi storici cruciali o la rappresentazione vera e propria di un testo narrativo.

I LARP potrebbero essere classificati solo come giochi, ma su molti livelli si intrecciano con i mondi reali della vita dei partecipanti: la preparazione dei costumi, la creazione del personaggio o lo studio del contesto sono alcuni degli esempi più distintivi. Questo intreccio, unito al fatto che nel LARP il partecipante viene “attraversato” in modo incarnato dall’esperienza, apre nuove frontiere di sperimentazione e ricerca tanto sul fronte della ludodidattica quanto su quello dell’educativo.

1.4. Realtà Virtuale e Realtà Aumentata

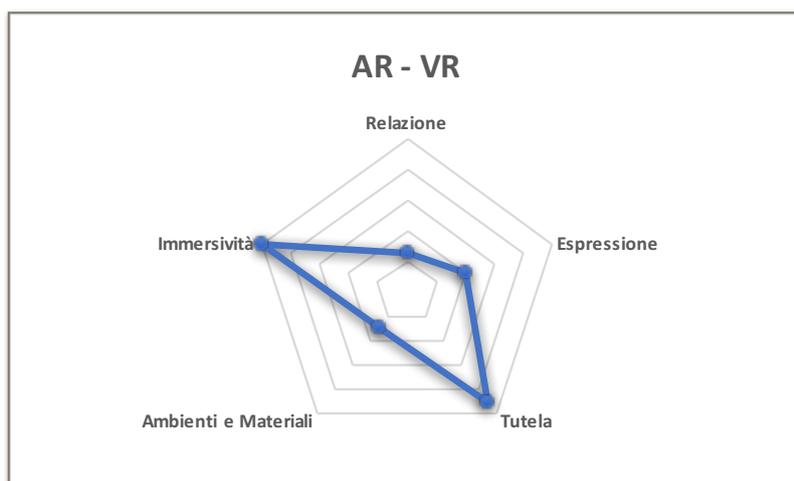


Fig. 12: Rappresentazione Kiviat del quadro di azione della Realtà Virtuale e Realtà Aumentata.

PUNTI di FORZA	PUNTI di DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> - Accessibilità - Linguaggio comune - Abbattimento dei costi 	<ul style="list-style-type: none"> - Immersività - Dialogo e Feedback
OPPORTUNITA'	MINACCE
<ul style="list-style-type: none"> - Eterogeneità dell'hardware - Facilità di accesso - Trasferibilità 	<ul style="list-style-type: none"> - Riduzionismo - Assenza di momenti di confronto comune (Debriefing) - Assenza o fraintendimento dell'analisi dati

Fig. 13: SWOT Analysis del quadro di azione della Realtà Virtuale e Realtà Aumentata.

L'esponenziale sviluppo degli ambienti virtuali al quale stiamo assistendo muta radicalmente il rapporto tra corpo, didattica e media, scardinando la dicotomia manichea "reale-non reale". Ciononostante tendiamo a parlare del virtuale come qualcosa che è *meno* del reale, sottovalutando il ruolo che esso ha assunto nella vita quotidiana di ogni persona: dall'aver un "utente/profilo" per l'uso di qualsiasi piattaforma, al registro elettronico, passando per il digitare un testo su una tastiera. Seppur cauti dei pericoli che la virtualità porta con sé, essa apre nuove prospettive per l'apprendimento, l'elaborazione e la comunicazione della conoscenza. La virtualità si può rendere strumento educativo-didattico attraverso due principali tecnologie:

- la Realtà Virtuale (VR - Virtual Reality): la VR è un media tecnologico formato da un insieme di immagini e suoni che sembrano rappresentare un luogo o una situazione in cui la persona può prendere parte. Esempi di VR, maggiormente nota e utilizzata, possono essere: l'uso di simulatori, laboratori e ambienti di apprendimento virtuali in 3D o videogame didattico-educativi.
- la Realtà Aumentata (AR - Augmented Reality): l'AR è un ambiente in cui la realtà non è solo rappresentata, ma "aumentata" da elementi virtuali, attraverso dispositivi mobili, sensori, dispositivi ottici, auricolari e/o guanti tattili, che aggiungono informazioni multimediali alla realtà normalmente percepita. L'aggiunta di questi elementi serve a migliorare le informazioni che naturalmente riceviamo attraverso i nostri cinque sensi: con l'inserimento di elementi virtuali si aggiungono informazioni complementari e significati non possibili da restituire con i mezzi naturali (Jongedijk, 2007). Esempi di AR, meno conosciuta e presente negli ambienti didattico-educativi, possono essere: libri digitali interattivi, ambienti di simulazione, app per guida di musei o siti storici e modelli 3D interattivi.

Le stimolazioni fornite da immagini, ambienti, luci, colori e suoni, generano sensazioni fisiche ed emotive che facilitano l'ascolto, la lettura e l'apprendimento (Gee, 2013), tanto che con l'introduzione degli ambienti virtuali compare un nuovo concetto di apprendimento qualificato come "apprendimento aumentato (*augmented learning*)". I primi studi sul tema inoltre concordano nel sostenere che gli ambienti virtuali contribuiscono «a migliorare l'efficacia e l'attrattiva del processo dell'insegnamento-apprendimento, producendo scenari di vita reale in aula superando l'atmosfera di teoricità che solitamente si crea, producendo stili di pensiero diversi, preparando a soluzioni creative e divergenti dei problemi della vita contemporanea» (Arduini, 2012, p. 212).

Nonostante il nostro mondo sia tridimensionale, sembriamo essere spaventati e affascinati al contempo dalle tecnologie che ripropongono questa tridimensionalità, riparandoci nella scelta di supporti bidimensionali (ad esempio la pagina o la lavagna): la sperimentazione di nuovi ambienti virtuali, invece, favorirebbe l'acquisizione di competenze digitali (Calvani & Menichetti, 2014), offrendo strumenti per vivere e interpretare una contemporaneità che ha inevitabilmente introdotto la presenza virtuale dell'altro, e dove il virtuale rappresenta ciò che di più reale possiamo conoscere.

2. Simulazione e didattica interculturale

Oggi le questioni migratorie rappresentano uno dei principali elementi della contemporaneità. L'educazione interculturale, posta al centro dell'attenzione del discorso pedagogico italiano a seguito dei flussi migratori della seconda metà degli anni Settanta del Novecento, è stata per molto tempo declinata come un particolare tipo di educazione "speciale" per stranieri. Tale declinazione, seppur mossa da buone intenzioni, rischia di condurre a effetti diametralmente opposti alle sue finalità, relegando la persona in una "gabbia culturale" che alimenta il pregiudizio (positivo e negativo), l'esclusione, il folclore e il riduzionismo. L'educazione interculturale è invece da intendersi come *«un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana»* (Fiorucci, Pinto Minerva, & Portera, 2017). L'educazione interculturale non si realizza quindi solo in presenza di stranieri e considera ogni persona come un valore unico e irripetibile per l'umanità.

Seppur il mondo della ricerca e dei professionisti concordi nel considerare concluso il sedicente "stato di emergenza" (Traverso, 2018) dei fenomeni interculturali, i contesti in cui l'interculturalità si gioca sembrano essere ancora lontani dal leggere tali fenomeni assumendo l'ottica della *«normale diversità»* (Besozzi, 2015).

A fronte dell'esponenziale incremento di episodi di intolleranza, violenza e discriminazione (Lunaria, 2017), la scuola, così come gli altri contesti educativo-didattici, fronteggiano ancora oggi la *«sfida di offrire pari opportunità formative a tutti»*, e cioè di essere realmente spazi *«equi e giusti e garantire a tutti il successo formativo»* (Tarozzi, 2015, p. 212).

Tali istanze interpellano quindi i contesti e i professionisti, spingendoli a ripartire dai paradigmi interculturali (Abdallah Pretceille, 2013; Deardorff, 2009; Cambi 2012; Perucca, 2017; Pinto Minerva, 2005; Portera, 2013), al fine di comprendere quali forme di progettazione educativa e quadri di azione permettano di salvaguardare il benessere della persona in formazione in ottica inclusiva (Bochicchio, 2017; Gallelli, 2012).

2.1. Dimensioni interculturali della simulazione

La simulazione si può connotare quindi come quadro d'azione atto a sostenere un approccio pedagogico interculturale come precedentemente descritto. Nella simulazione, infatti, i partecipanti sono chiamati a relazionarsi interpretando differenti ruoli in differenti situazioni e contesti. Tale operazione permette di allenare la capacità di relativizzare lo sguardo, di decentrarsi, di accogliere le differenze e di porsi in relazione positiva con l'altro (Di Modica *et al.*, 2005), decostruendo le logiche del "io *versus* loro" e tematizzando in chiave ecologica (Bateson, 1976) tutti i sistemi portati in scena. All'interno della simulazione il partecipante ha quindi la possibilità di conoscere, esprimere, elaborare il proprio mondo interno e confrontarsi con quello esterno, sperimentando identità plurime e aprendosi alla complessità e all'interdipendenza (Perucca, 2017) dei sistemi in scena. In questo divenire le categorie di identità e di differenza si relazionano, si mescolano e si trasformano, dando vita allo spazio dell'incontro, che è spazio privilegiato dell'interculturalità.

Un altro elemento che connota la simulazione come possibile quadro di azione interculturale è dato dai suoi possibili effetti sulla promozione dell'empatia: numerosi studi di ricerca neuroscientifica hanno di fatti dimostrato uno stretto legame fra simulazione ed empatia, che ha sede cervello. I neuroni specchio della corteccia premotoria ventrale sembrano attivarsi alla sola osservazione delle azioni altrui, innescando simulazioni interne inconsce tali da ricostruire gli stati mentali e le emozioni dell'altro osservato (Abu-Akel, 2003; Adolphs *et al.* 2000; Gallese, Migone & Morri, 2006; Grèzes, Frith & Passingham, 2004). Tali scoperte sostengono quindi la valenza delle tecniche di simulazione, tanto per chi le sperimenta direttamente, quanto per chi le osserva. Infatti, sia la persona che simula sia quella che osserva una simulazione, attiva a livello neurale

rappresentazioni cognitive ed emotive simili a quelle del soggetto simulato, facendone quindi esperienza incarnata.

Al contempo anche la simulazione in ambiente virtuale può offrire ricchi scenari di lavoro didattico-educativo in chiave interculturale. Lo sviluppo tecnologico contemporaneo, di fatti, impatta la cultura stessa di un popolo, rendendola «*elettronicamente mediata*» (Buckingham, Sefton-Green, 1994, p. 5). Inoltre sembra che il virtuale abbia assunto sempre maggior potere nell'essere considerato come il contenitore - e spesso il "garante" - della conoscenza. Di conseguenza anche l'ambiente digitale può diventare luogo di intercultura, poiché la costruzione ricorsiva del rapporto identità-differenza e della conoscenza avviene sempre più in relazione all'utilizzo delle nuove tecnologie: esse non solo connettono oggetti e soggetti, ma "creano" nuovi oggetti e soggetti. Pertanto il media digitale può diventare nuovo canale comunicativo e terreno di lavoro didattico-educativo, favorendo la «*moltiplicazione dei punti di vista, che può orientare l'allievo verso un "decentramento cognitivo", evidenziando così come la dimensione multimediale sia in stretta relazione con l'educazione interculturale*» (Maragliano, 2000, pp. 246-247)."

A partire da quanto detto i soggetti potranno quindi utilizzare le esperienze di simulazione per trasformare se stessi e la realtà circostante, attraverso momenti reali di incontro, confronto e dialogo (Cambi, 2012). Questo processo trasformativo viene realizzato attraverso il linguaggio ludico (Bondioli, 1996), che si attesta come linguaggio universale e democratico per eccellenza (Brown, 1991). L'esperienza ludica è infatti di per sé apprendimento e riflessione, confronto l'altro diverso e negoziazione di regole e significati: quindi esperienza interculturale.

2.2. Dimensioni didattiche della simulazione

Abbiamo visto come la simulazione si costituisca come esperienza reale ed incarnata, in cui il partecipante è attivo e accompagnato a riflettere in situazione, decostruire i propri schemi mentali, e mettere in gioco emozioni e dinamiche reali. La simulazione permette inoltre di aprire spazi alle differenti soggettività e alla co-costruzione di senso individuale e di gruppo.

Già da questo sommario riepilogo si può notare come la simulazione possa essere una delle risposte operative del movimento dell'attivismo pedagogico, in particolare a Dewey e alla sua scuola, del costruttivismo sociale e dell'apprendimento esperienziale.

I costrutti cardine della simulazione che trovano fondamento nei modelli didattici (Paparella, 2012) significativi sono principalmente: il *realismo*, la *corporeità*, la *decostruzione* e la *riflessività*.

- *Realismo*: Nel processo di apprendimento esperienziale, modellizzato da David Kolb e Roger Fry (Kolb, 1976; Kolb & Fry, 1975) e sviluppato da successivi autori come Le Boterf, il soggetto è attivo e impegnato in attività autentiche, tratte cioè da contesti reali. Il luogo dell'apprendimento si configura come un contesto socio-relazionale all'interno del quale quanto esperito del singolo acquisisce significato, anche attraverso processi di negoziazione fra i componenti del gruppo.

La simulazione risponde ad un piano di realtà dell'apprendimento (Lave & Wenger, 1991) secondo due declinazioni. Da un lato essa si può fondare su "casi" del reale, agganciandosi a processi didattici, educativi e organizzativi riguardanti situazioni-problema del mondo concreto. Dall'altro la simulazione si sostanzia in un'esperienza emotivo-motoria del soggetto, che permette di "animare" e rendere vivo l'apprendimento, producendo la sensazione che il contenuto dell'azione didattico-educativa sia realmente autentico, utile e significativo.

Il modello di Kolb prevede un sistema ciclico composto da quattro momenti: l'esperienza concreta (che in questa sede è rappresentata dalla simulazione), l'osservazione e riflessione (data dagli osservatori e dal lavoro sulla creazione della scena e dei ruoli),

concettualizzazione astratta (che avviene nel momento del *debriefing*) e sperimentazione in nuove situazioni (ossia nuove simulazioni o altri ambienti/momenti in cui trasferire quanto appreso).

La simulazione permette quindi di insegnare-apprendere attraverso l'esperienza concreta, modellizzando la realtà simulata, che viene costruita in modo semplificato (Berthoz, 2012) al fine di lasciare libero spazio di sperimentazione ai partecipanti senza proporre un'esperienza riduzionista.

- *Corporeità*: Gli studi sulla didattica enattiva, seppur ancora carenti di un consistente panorama di definizioni operative, richiamano i modelli dell' *embodied cognition*, sostenendo come essi siano capaci di sostenere i processi didattici secondo tre linee direttrici: l'*embodiement* e la percezione, la consapevolezza e la cognizione in prima persona e l'intersoggettività e le relazioni sociali (McGee, 2006).

Varie ricerche applicative hanno inoltre già attestato la validità della didattica enattiva per: l'uso del tatto o della gestualità nella comprensione di concetti, l'uso di diagrammi animati e realtà virtuali per supportare l'apprendimento e sperimentazioni sulla didattica della matematica e delle lingue (Coin, 2014).

L'apprendimento generato dalla simulazione si connota come incarnato (Maturana & Varela, 1984), ossia che attraversa il corpo, il movimento e le emozioni.

Nella simulazione, l'azione enattiva rappresenta lo snodo fra l'individuo e il gruppo, tra la storia personale e la storia sociale, ponendo il "corpo in relazione" come mediatore didattico protagonista. La peculiarità di tale approccio non risiede tanto nelle tecnologie che utilizza, ma nel considerare il corpo stesso come una delle tecnologie dell'educazione più potenti a nostra disposizione, superando e includendo tutti i possibili limiti che il lavoro didattico interculturale porta con sé (ad es. le difficoltà di comprensione, le dinamiche di gruppo, la partecipazione attiva e il giudizio).

- *Decostruzione*: All'interno della teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991) il cambiamento dei sistemi di riferimento (*frame of reference*) del soggetto è posto al centro del modello. Se da un lato tali sistemi assicurano l'uomo rispetto alla vastità e complessità della conoscenza, dall'altro lo ingabbiano delimitando il campo del possibile: tutte le informazioni che non appartengono al sistema di riferimento saranno quindi non percepite o escluse. Imparare rendere flessibili i propri sistemi di riferimento non significa solo scoprire nuove strategie conoscitive e informazioni, ma anche saper superare momenti di difficoltà nella propria vita, modificando il modo di interpretare e conoscere il mondo interno ed esterno, ossia trasformando e trasformandosi.

L'apprendimento è inteso come quel processo dialettico che parte da una precedente interpretazione per costruirne una nuova o rileggerne una passata. In particolare le persone possono apprendere attraverso un *continuum* che passa per: utilizzare schemi interpretativi che già si posseggono, formare nuovi schemi interpretativi, trasformare gli schemi interpretativi che già posseggono e trasformare la natura stessa dei significati e del modo di significare il mondo.

I processi sottesi all'apprendimento trasformativo possono realizzarsi solo attraverso un processo di riflessione critica intenzionalmente predisposto, sostenuto e perseguito dal professionista dell'educazione, che si pone come facilitatore (Lotti, 2018).

Come si è più volte argomentato nel corso della descrizione delle tecniche di simulazione, esse hanno la caratteristica di scompaginare credenze, idee e posizioni, permettendo al partecipante di riscoprire nuove prospettive: allenarsi a cambiare radicalmente sguardo permette di rendere mobili e flessibili i propri sistemi di riferimento. Nella simulazione questo elemento è facilitato dalla dimensione del ruolo. Interpretare un ruolo differente dalla mia persona (magari di genere opposto, di età diversa, di carattere altro) permette di imparare a costruire e decostruire continuamente cornici e sfondi di significato, imparando

a navigare nella diversità e offrendo competenze tanto sul piano didattico quanto su quello socio-educativo.

- *Riflessività*: secondo Schön (1987) la maggior parte delle azioni che compiamo (scrivere, andare in bicicletta,..) prevedono che la conoscenza sia intrinseca nell'azione, sotto forma di *script* meccanico e automatismo. L'imprevedibilità e la complessità dei contesti in cui si agisce (e si insegna/apprende) richiede però un' "alternanza più o meno continua" di momenti in cui separare l'azione dalla riflessione, evitando di offrire risposte automatiche e standardizzate. Il rapporto con la situazione-problema, nonché con la conoscenza, è da Schön inteso come "sperimentale", e descritto come un processo erotematico in cui si alternano domande e risposte. In un processo di continua ricerca le risposte/soluzioni vengono quindi pensate e valutate, sostenendo processi di *sense-making* (Weick, 1995). Questo dialogo riflessivo interagisce con l'apprendimento nella misura in cui la sua significatività dipende dalla disponibilità dei soggetti a osservare le situazioni secondo modalità diversificate e inedite, costruendo realtà dotate di senso, tra le molte virtualmente possibili.

Nella simulazione l'azione riflessiva attraversa trasversalmente tutti i suoi momenti, trovando centralità in due fasi. La prima fase corrisponde alla creazione della scena, dove il partecipante è chiamato a riflettere sulla trama in corso al fine di prendervi parte. La seconda fase corrisponde al *debriefing* (Marcato, Del Guasta & Bernacchia, 1995), che rappresenta uno degli spazi privilegiati di ri-organizzazione della conoscenza. Infatti, dopo il divertimento della rappresentazione, i partecipanti sono chiamati a formalizzare gli apprendimenti proprio nel momento di *debriefing*, «che non è la fine dell'esperienza, bensì l'inizio della comprensione di quello che è successo nella fase ludica: è il momento in cui l'attività esperienziale diventa apprendimento, mentre in sua assenza il gioco resta puro svago» (Musci, 2014, p. 148).

3. Conclusioni

Ho aperto questo contributo muovendo dal fatto che le simulazioni possono essere lette superficialmente alla luce di un "*compatto dispositivo dequalificante*" (Fink, 1969), che porta a rivolgersi a chi simula solo come qualcuno che sta fingendo in modo futile.

Seppur vero che la simulazione utilizza meccaniche che attraversano - anche - la finzione, essa si sostanzia come esperienza reale, concreta e soprattutto significativa in quanto ricca di contenuti personali.

L'attività demiurgica che si realizza nel tessere in modo co-costruito nuovi mondi all'interno della scena è l'esatto contrario di qualcosa di fittizio o futile. Nella simulazione non si sta rappresentando qualcosa di finto, ma si stanno usando le categorie di pensiero che abbiamo imparato dal mondo, per crearne un altro inaspettato e nuovo da percorrere. E la creazione collettiva di mondi è quanto di più autentico e reale esista, poiché fondamento dell'esistenza umana (Goffman, 1997).

Tale autenticità è quella che chiama il soggetto a muoversi nella simulazione in modo spontaneo, favorendo la piena espressione di sé e del suo mondo. Tale mondo è anche fatto di possibili stereotipi e pregiudizi, credenze, atteggiamenti e assunti taciti condivisi, dovuti a filtri culturali emotivo-affettivi. Tali contenuti possono emergere dalla simulazione, diventando fertile terreno di lavoro didattico-educativo.

In questo modo dunque la simulazione si presenta come un valido strumento di ricerca educativa e un concreto riferimento per l'azione inclusiva di insegnanti, educatori e formatori nella prospettiva della didattica interculturale.

Bibliografia

- Abdallah Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Parigi: Presses Universitaires De France.
- Abu-Akel, A. (2003). A neurobiological mapping of theory of mind. *Brain research reviews*, 43(1), 29-40.
- Adolphs, R., Damasio, H., Tranel, D., Cooper, G., & Damasio, A. R. (2000). A Role for Somatosensory Cortices in the Visual Recognition of Emotion as Revealed by Three-Dimensional Lesion Mapping. *Journal of Neuroscience*, 20(7), 2683–2690.
- Arduini, G. (2012). La realtà aumentata e nuove prospettive educative. *Education Sciences & Society*, 3(2).
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Berthoz, A. (2012). *Semplicità*. Torino: Codice.
- Bertolo, M., & Mariani, I. (2014). *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Besozzi, R. (2015). *Riflessioni conclusive. Una "diversa normalità"*, in Miur – Fondazione Ismu, *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2013/2014. Tra difficoltà e successi*. Milano: Fondazione Ismu, 131-135.
- Biocca, F. & Delaney, B. (1995). *Immersive Virtual Reality Technology*, In Biocca, F. and Levy, M. (Eds.), *Communication in the Age of Virtual Reality*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bion, W. R. (1975). *Attention and interpretation: A scientific approach to insight in psycho-analysis and groups*. London: Tavistock Publications.
- Bochicchio, F. (2017). *L'agire inclusivo nella scuola*. Lecce: Libellula Edizioni.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Branc, B. (2018). *Imagine This. The Transformative Power of Edu-Larp in Corporate Training & Assessment*. Copenhagen: Rollespilsakademiet.
- Bretherton, I. (Ed.). (2014). *Symbolic play: The development of social understanding*. Eastbourne: Academic Press.
- Brown, D. (1991). *Human Universals*. New York: McGraw-Hill Companies Incorporated.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school: reading and teaching popular culture*. London: Taylor & Francis.
- Calvani, A. & Menichetti L. (2014), Valutazione della competenza digitale: che cosa fare per la scuola primaria, *ECPS Journal*, 10 (1): 285–303.
- Cambi, F. (1987). *La sfida della differenza*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (2012). *Incontro e dialogo: prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Capranico, S. (2008). *Role playing: manuale a uso di formatori e insegnanti*. Milano: Cortina.
- Castelnuovo, A. (2007). *Giochi di ruolo e formazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori università.
- Coin, F. (2014). Didattica enattiva: cos' è e cosa può fare. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(4), 127-134.
- D'Angelo, L. & Di Rago, R. (2009). *Teatro, didattica attiva e intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*. Milano: Franco Angeli.
- Deardorff, Darla K., (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Di Modica, V., Di Rienzo, A., & Mazzini, R. (2005). *Le forme del gioco: tecniche espressive per i laboratori interculturali*. Roma: Carocci Faber.
- DOGMA 99 (2001). *A programme for the liberation of larp*, disponibile online: http://fate.laiv.org/dogme99/en/dogma99_en.htm#2 [consultato il 20 Luglio 2018]
- Fink, E. (1969). *Oasi della gioia: idee per una ontologia del gioco*. Torino: Unione Tip. Editrice Torinese.
- Fiorucci, M., Minerva, F. P., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni Ets.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze: il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: F. Angeli.
- Gallese, V., Migone, P., & Morris N., E. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze Umane*, (XL, 3), 543-580.
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goffman, E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Grèzes, J., Frith, C. D., & Passingham, R. E. (2004). Inferring false beliefs from the actions of oneself and others: an fMRI study. *Neuroimage*, 21(2), 744-750.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Crismond, D. P. (2007). *Meaningful Learning with Technology (3° ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jongedijk, L. (2007). *Best Practices and Lessons Learned: Developing, Implementing and Delivering Successful Distributed Learning Environments for your Students*, in *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 741-742). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kaneda, T., Kanegae, H., Toyoda, Y., & Rizzi, P. (Eds.). (2016). *Simulation and Gaming in the Network Society*. Singapore: Springer.
- Kolb D. A. (1976). *The learning style inventory: technical manual*. Boston: McBer.
- Kolb D. A., Fry R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lotti, A. (2018). *Problem-Based Learning: Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Lunaria, (2017). Cronache di ordinario razzismo. Quarto Libro bianco sul razzismo in Italia, NJ: Open Society Foundations, disponibile in <https://www.lunaria.org/wp-content/uploads/2017/10/quarto-libro-bianco-razzismo-web.pdf> [consultato il 18 luglio 2018]
- Maragliano, R. (2000). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Marcato, P., Del Guasta, C., & Bernacchia, M. (1995). *Gioco e dopogioco*. Bari: La Meridiana.
- Marconato, G. (2013). *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*. Rimini: Guardaldi Editore.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El arbol del conocimiento*. Washington DC: Organización de Estados Americanos, OEA.
- McGee, K. (2006). Enactive Cognitive Science. Part 2: Methods, Insights, and Potential. *Constructivist Foundations*, 1 (2), 73-82.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- MIUR (2017), INDICAZIONI STRATEGICHE PER L'UTILIZZO DIDATTICO DELLE ATTIVITÀ TEATRALI a.s. 2016/2017, disponibile online: <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf> [consultato il 18 Agosto 2018]
- Montanaro A. (1999), *Il teatro al servizio della didattica (nelle "memorie" di un'insegnante)*, Istituto di Studi Atellani. Aversa: Grafica Bianco.
- Monteferrante, N. (2015), *Per una storia dei larp*, in Giovannucci A. & Trenti L., (2015), *LARP ATTACK ! Esperienze e riflessioni dal mondo dei giochi di ruolo dal vivo*. Roma: Larp Symposium.
- Moreno, J. (1985). *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*. vol. I. Roma: Astrolabio.
- Musci E. (2014), *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*. Napoli: Edises.
- Oliva, G. (1999), *Il laboratorio teatrale*, Milano: LED.
- Paparella, N. (Ed.). (2009). *Il progetto educativo* (Vol. 2). Milano: Armando Editore.
- Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Perucca, A. (2017). *Pedagogia interculturale*. Lecce: Libellula Edizioni.
- Pinto Minerva, F. (2005). *L'Intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma: Editori Laterza.
- Purchase, R. (2014), *Misogyny, racism and homophobia: where do video games stand? EuroGamer*, disponibile in <http://www.eurogamer.net/articles/2014-03-21-misogyny-racism-and-homophobia-where-do-video-games-stand> [consultato il 18 Luglio 2018]
- Quagliano, G. P. (2014). *Formazione: i metodi*. Milano: Cortina.
- Reggio, P., & Santerini, M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecniche di simulazione: role-playing, teatro, ambienti immersivi*, in F. Bochicchio & P.C. Rivoltella, *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: Morcelliana.
- Savoia, M., & Scaramuzzino, G. (2013). *Tutti giù dal palco*. Milano: Salani.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. The Jossey-Bass Higher Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa*. Roma: Carocci.
- Traverso, A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: Franco Angeli.
- Triani, P. (2014). *Sulle tracce del metodo: educatore professionale e cultura metodologica*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.