

## **Apprendimento *game-based* per lo sviluppo sostenibile e prosociale. Il progetto Itinera come sperimentazione di hub di educazione diffusa**

Sara Gemma

Università degli Studi di Macerata- Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

---

### **Riassunto:**

Il concetto di povertà educativa e culturale (Nuzzaci et al., 2020; Iavarone&Girardi, 2018), conseguenza della crescente diminuzione di continuità e relazionalità nella nostra contemporaneità, richiedono interventi che superino i confini tra educazione formale e non formale. La Pedagogia Civile (Iavarone, 2019,2022) in sinergia con la Pedagogia Sociale (Sarracino, Striano, 2002; Alessandrini, 2003; Blezza, 2005;Tramma, 2010; Orefice, 2011) si fondono nel più ampio concetto di educazione diffusa (Mottana&Campagnoli, 2020), capace di riconnettere tempi, spazi, persone e luoghi del momento educativo. Il presente contributo vuole essere una restituzione del progetto pilota *Itinera*, avviato a Napoli, un dispositivo pedagogico che,attraverso l'approccio didattico VAK (visual, auditory, kinesthetic), utilizza il gioco e la sensorialità per sviluppare competenze pro-sociali e metacognitive. L'educazione diffusa, infatti,integrando teoresi e prassi in situazione, guarda all'apprendimento come processo relazionale e trasformativo per la costruzione di comunità di praticariflessive (Wenger, 1998) e di ricerca continua.

**Parole chiave:**povertà educativa;apprendimento ludico; soft-skills;pratiche educative di comunità;educazione sostenibile.

### **Abstract:**

The concept of educational and cultural poverty (Nuzzaci et al., 2020; Iavarone & Girardi, 2018), a consequence of the growing reduction in continuity and relationality characteristic of our contemporary society, calls for interventions that go beyond the boundaries of formal and non-formal education. Civil Pedagogy (Iavarone, 2019, 2022) in synergy with Social Pedagogy (Sarracino, Striano, 2002; Alessandrini, 2003; Blezza, 2005; Striano, 2005; Tramma, 2010; Orefice, 2011) merges into the broader concept of diffuse education (Mottana & Campagnoli, 2020), capable of reconnecting times, spaces, people, and places of the educational moment. This contribution aims to present the pilot project *Itinera*, kicked off in Naples, a pedagogical device that, through the VAK (visual, auditory, kinesthetic) teaching approach, uses play and sensory experiences to develop pro-social and metacognitive skills. Diffuse education, by integrating theory and praxis in context, views learning as a relational and transformative process for building reflective communities of practice (Wenger, 1998) and continuous inquiry.

**Keywords:**educational poverty;game-based learning; soft-skills; community educational practices; sustainable education.

---

L'uomo gioca solo quando è un uomo nel pieno senso della parola, ed è completamente uomo solo quando gioca.

Huizinga

## 1. Introduzione al contesto territoriale e di ricerca

Nella società che abitiamo, quando si parla di povertà educativa ci si riferisce ad un concetto multiforme che rimanda a numerose aree di deprivazione necessarie, invece, per il conseguimento di uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento (Nuzzaci et al., 2020). Povertà educativa non si riferirebbe, quindi, soltanto all'aspetto materiale, ma anche alla mancanza per bambini/e e adolescenti di opportunità di crescita educativa, fisica e socio-emozionale (Save the Children, 2022), nonché alla scarsità di accesso a spazi culturali e risorse (Iavarone & Girardi, 2018).

Per tali motivi, restando sul versante pedagogico, se s'intende riagganciare l'ingente capitale locale disperso diviene vitale operare nei territori ad alto rischio di devianza e *dropout* secondo una visione prospettiva, multidisciplinare e problematizzante della realtà. Infatti, riprendendo Baldacci (2010):

nel quadro di questo paradigma, il rapporto tra teoria pedagogica e prassi educativa è mediato dal "modello educativo". In altre parole, secondo il problematicismo, la teoria non tratta direttamente della prassi, ma di modelli educativi; e sono questi ultimi ad esercitare una funzione guida verso la prassi [...]. La prassi quotidiana è guidata prevalentemente dalle concezioni del senso comune; la teoria pedagogica può incidere su tale prassi solo in maniera indiretta, operando trasformazioni nelle "teorie popolari" possedute dagli insegnanti, e riesce ad essere efficace solo nella misura in cui riesce a sostituirsi ad esse.

Nei territori sopra descritti, uno dei modelli educativi d'intervento possibili è da tempo quello della Pedagogia Civile (Iavarone, 2019, 2022) e della Ricerca-Azione-Partecipata (Orefice, 2006). La Pedagogia Civile, difatti, nell'idea di una più ampia coscientizzazione civica e democratica educativamente orientata, si propone come modello di educazione al cambiamento consapevole e sostenibile, che parte dall'ascolto e dall'ingaggio col territorio, immergendosi in quella che già Bruner (1997) aveva definito *pedagogia popolare* e del *senso comune*.

Paradossalmente, facendo ricerca-azione quel tipo di pedagogia definita *popolare* riesce ad abbracciare il problematizzante, il complesso sistema di relazioni, con un'attitudine mai banalizzante o riduttiva prodromica, al contrario, di un tipo di atteggiamento di esclusione e di stigma. Tali sostrati teorici d'intervento, inoltre, puntano a far emergere le criticità territoriali espresse dalla stessa comunità locale in cui il Mediatore-Educatore sociale si pone

comecerniera tra scuola ed extra-scuola, pontetra i diversi soggetti e agenzie educative.

Pertanto,urge precisare quanto nel concetto di Pedagogia Civile confluiscono le pioniere considerazioni intorno ai confinamenti della Pedagogia Sociale (Sarracino, Striano et al. 2002; Alessandrini, 2003; Blezza, 2005; Striano, 2005; Tramma, 2010; Orefice, 2011)che assumeva, già un ventennio fa, unaimprescindibile connotazione politica e culturale, contribuendo a problematizzare il gioco dialettico tra la dimensione teoretica e quella plastica insita già nella prospettiva della *ricerca azione* (Orefice, 2006).

La pedagogia, nel suo paradossale essere allo stesso tempo *scienza del caso unico e collettivo*, diviene sociale e sperimentale se, alle istanze del territorio,si affiancanouna serie di progettate attività funzionali all’osservazione e alla riflessione in ottica trasformativa. Tale modo di fare pedagogia, pertanto, si può definire pedagogia al “singolare”, dato da un modello di uomoe di cittadino in un determinato spazio-tempo, e al “plurale”, in quantodall’analisi dei problemi esistenti vengono individuati implicazioni per le dimensioni nazionali e locali (Iavarone, Sarracino et al.,2000).

Per questo ci si chiede: quali sono i parametri che definiscono l’ontologia della comunità educante? Ogni consesso comunitario pubblico è definibile come tale?

Va premesso che, chi scrive, predilige la nominazione di comunità *educante* a comunità *educativa*, in quanto è insito nelparticipio un’idea di cammino e di costruzione *in itinere* che considera in questo processo contestuale l’insieme dei soggetti, deimezzi e degli strumenti che realizzano, nella pratica, l’intervento.

Per meglio inquadrare la questione da un versante socio-politico, invece, si ricordi come tra fine Ottocento e inizio Novecento, sociologi ed antropologi come Émile Durkheim, Georg Simmel e Max Weberhanno indicato come caratteristicadella modernità il passaggio dalla comunità (*Gemeinschaft*) alla società(*Gesellschaft*), ovvero da forme di convivenza umana spontanee e “naturali”, aforme caratterizzate dalla convenzione e dallo “scambio”. Eppure, risalendo all’etimologia del lemma *communitas*, si segnala il rimando, all’interno della radice stessa della parola al sostantivo *munus* (Nancy, 2013) che significherebbe, appunto, “dono”, “scambio”. Seguendo ancora il ragionamento del filosofo francese, ecco che, ad una logica materiale dello scambio, si sostituisce una logica affettiva della relazione-*come*-scambio: il dono è la presenza stessa dell’altro, ma non gratuita, in quanto ci si aspetta di poter fare esperienza di relazione dell’altro-da sé. Sulla necessità della comunità educante nella nostra

contemporaneità:

nella modernità occidentale, il primato dell'autodeterminazione individuale ha gradualmente penetrato l'immaginario sociale, contribuendo così al declino delle vecchie relazioni comunitarie. Il liberalismo, privilegiando l'accezione di libertà negativa, ha sostenuto una concezione antropologica che si oppone in modo idiosincratico a tutte le forme di interferenza sociale, interpretate come intrusioni illegittime nella sfera della scelta privata. In questa misura, la prospettiva liberale ha codificato una stretta opposizione tra individuo e comunità (Zamengo&Valenzano, 2018).

La complessa articolazione della pluralità di enti, istituzioni e organismi di cui si compone il sistema socio-educativo nell'epoca contemporanea, sembra manifestare preoccupanti rischi di frammentazione e disgregazione. Fronteggiare la crisi della comunità educante richiede di agire su più fronti, seppure il baricentro della questione, lo ribadiamo, continua a collocarsi a livello locale (Zamengo&Valenzano, 2018).

L'educazione alle nuove transizioni è un atto politico. E, per una cittadinanza democratica, responsabile (Nussbaum, 1999) e sostenibile fondata sull'empatia individuale e collettiva, nonché sul senso critico e morale, occorrono approcci che superino l'idea di una distaccata e gerarchica trasmissione di un modello valoriale predefinito, a vantaggio della promozione di pratiche creative di cittadinanza attiva, inclusive e prosociali, in relazione a specifiche situazioni e contesti.

Secondo un'impostazione socio-costruttivista, se si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione commisurato alla qualità delle relazioni, l'interazione dialogica diverrebbe cruciale per sviluppare competenze intrapersonali e interpersonali.

In ambito didattico e d'apprendimento lo *stile cognitivo* si definisce come «una modalità prevalente di elaborazione delle informazioni, generalizzabile a compiti diversi [...]» (Cornoldi&De Beni 1993). Invece, lo *stile di apprendimento* è «la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere» (Cadamuro 2004). Diviene chiaro, allora, quanto

lo stile d'apprendimento abbia un'accezione più centrata sull'elaborazione dell'informazione *insituazioni* di apprendimento e riguardi non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella affettiva e sociale dell'apprendimento. L'imparare, quando inteso come processo interpretativo di nuove abilità diviene, allora, uno strumento fondamentale per garantire la sopravvivenza e l'adattamento al contesto e al territorio.

Del resto, il grado di complessità del cervello umano è dato proprio dall'interazione tra il biologico e culturale e la plasticità del sistema nervoso rientrerebbe, quindi, in un universo *semplero* (Berthoz, 1979; Sibilio, 2013) capace di generare cambiamenti di comportamento sia a livello biologico (genotipo), sia in funzione di esperienze a contatto con l'ambiente (fenotipo) che esulano, quindi, dal solo progetto genetico.

Tale complessificazione, inoltre, altro non è che un prodotto di input educativi che hanno spinto l'uomo allo sviluppo di competenze sempre più sofisticate (*soft skills*), cruciali per la sopravvivenza odierna (Nosari & Guarcello, 2024). Come si evince da un recente studio:

the values of gaining knowledge, in a set of professions and in guidelines for training. The concept of lifelong learning is increasingly being introduced, when the process of acquiring knowledge never ends, and constant self-education and self-development become a regular professional requirement. Accordingly, the requirements for school training are changing. This is no longer the usual ability to read, write, perform basic arithmetic operations, but a number of specific basic skills that researchers define as the general term "21st century skills". It seems there is no clear statement of this term today. According to majority of the works we have studied these skills include: creativity, problem-solving skills, collaborative and cooperative interaction skills, and communication skills. One of the most appealing methods for acquiring such skills is through game-based learning. Learning in the form of a game is one of the oldest and most useful pedagogical ideas that has been applied throughout the history of mankind (Liu, Shaikh et al., 2020).

Pertanto, già Huizinga in *Homo ludens* (1938) descrive il *gioco* come un'azione volontaria e libera, intrapresa in uno spazio e in un tempo specifici, da parte di un attore/giocatore che si

allontana dall'ordinario per entrare in una sfera di azione temporanea, guidata comunque da finalità e regole. Il *gioco*, quindi, rappresenterebbe un pretesto per la collettività di fare comunità e di esprimere la loro interpretazione della vita e del mondo. In questo modo, divenendo una categoria di riflessione e di azione allo stesso tempo, esso rappresenterebbe un'ideale metafora del “modello d'intervento pedagogico”. Difatti, il dispositivo ludico punterebbe su alcuni valori fondamentali come: il ragionamento deduttivo, il valore dell'esperienza, della riflessione e della relazionalità. Il gioco, ponendosi come assimilazione sensoriale del mondo “è una funzione perenne della mente per fronteggiare le novità esercitando la nostra capacità di ideazione” (Gily, 2002), *soft-skill* quanto mai attuale nel tempo odierno.

Inoltre, in ambito apprenditivo, i fattori emotivi non ansigeni, su cui punta la metodologia ludica, coinvolgerebbero addirittura i processi di acquisizione linguistica, tanto che Cardona (2010) arriva a proporre un modello di glottodidattica *cognitivo-emozionale* e Caon (2022) parlerebbe di *edulinguistica ludica*: apprendere, quindi, non è un processo lineare e accumulativo (Pichiassi, 2009), ma un'esperienza itinerante, ricorsiva e circolare. Dunque, essere educatore e mediatore del processo apprenditivo, vuol dire proporre l'input favorendo dei processi inferenziali e di recupero delle conoscenze pregresse per facilitare la connessione tra il noto e il nuovo attraverso una “libertà-guidata” nell'apprendimento stesso (Rogers, 1969). Già in quell'accurato quanto ancora attuale, diario di apprendistato di “insegnanti di media cultura e umanità”, si faceva esperienza di un tipo di fare educazione che presupponeva la presentazione di compiti e sfide cognitive “psichicamente sostenibili” (Melazzini, 2024).

Allo stesso modo, le tematiche che hanno attraversato la progettazione didattica dettagliata nel paragrafo seguente, non sono distanti da alcuni dei 17 Obiettivi ormai, forse, sempre più utopici per i cittadini del futuro, individuati dall'Agenda 2030 (*Sustainable Development Goals –SDGs*). In quella risoluzione, la *sostenibilità* per la sua valenza polisemica e multidisciplinare, investe anche il discorso pedagogico e lo problematizza ulteriormente. Difatti, esprimendo una valutazione sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, sia sul piano ambientale, sia su quello economico e sociale, l'Agenda designa la sostenibilità come un processo locale e globale e riguarda aree di importanza cruciale per il futuro dell'umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persona (Vischi, 2018).

Ecco, allora, che il recupero della dimensione comunitaria attraverso il gioco e la sensorialità in

esperienze di educazione nonformale, seppur in hub temporanei e diffusi, implicando la centralità della dimensione *locale*, favoriscono la co-progettazione in équipe multidisciplinari dello spazio ad orizzonti – più che fini – educativi, in tempi di precarietà e disgregazione.

## 2. Cantieri di comunità: la città come *polis* educante e riflessiva

Per modellare e incoraggiare, quindi, l'apprendimento di alcune delle principali *lifesoft-skills* citate, come snodo cruciale per una formazione multidisciplinare e situazionale dei partecipanti, intesi come cittadini del futuro, la metodologia *game-based* è apparsa una delle più efficaci e pregnanti. Per questa fase di lancio e sperimentazione del progetto sono stati individuati, a seguito di una fase esplorativa in focus group condotta da operatori e *case managers* con le famiglie, i/le bambini/e e i pre-adolescenti dell'area della II Municipalità di Napoli, cinque tematiche su cui incentrare le attività didattiche itineranti: immaginazione, sostenibilità, inclusione, uguaglianza e collaborazione. Le tematiche, sia per quanto riguarda gli *outputs* nel breve termine che gli *outcomes* nel medio-lungo termine si sono allineate ad alcuni degli Obiettivi Specifici dell'Agenda 2030:

- Goal 1: Sconfiggere la povertà (intesa nel nostro caso nel senso più ampio di povertà educativa e culturale)
- Goal 4: Istruzione di qualità
- Goal 5: Parità di genere
- Goal 10: Ridurre le disuguaglianze
- Goal 11: Città e comunità sostenibili
- Goal 17: Partnership per gli obiettivi

Il progetto *Museo Itinera - La città ideale costruita dai bambini\** è stato ideato e diffuso dall'associazione di terzo settore MiQ-Movimentiamo Il Quartiere, da anni operante nei territori a rischio e fragilità educativa del centro storico di Napoli, in collaborazione con il Collettivo Zero APS e finanziato dalla Fondazione Banco di Napoli.

La sperimentazione ha l'obiettivo di stimolare i/le bambini/e dai 5 ai 10 anni ad usare e rafforzare un set di competenze chiave, che consentano di vivere e interagire con



responsabilità e proattività con la collettività e con l'ambiente. Il progetto *Itineraha* coinvolto nella fase di scrittura progettuale diverse personalità nell'ambito del sociale, della progettazione architettonica ed urbana e dell'ingegneria, per una ricerca-azione dalla volontà partecipativa che potesse mettere in campo una serie di interventi educativamente sostenibili nelle aree sopramenzionate. Il progetto è stato ideato come uno spazio didattico di educazione civica, arte e immaginazione che, mediante un approccio pedagogico VAK (visivo, auditivo e cinestetico), ha lo scopo di potenziare in base alla situazione di apprendimento (Ehrman, Oxford, 1990), in soggetti maggiormente a rischio di marginalizzazione, competenze e strumenti innovativi per il loro empowerment personale. In un contesto socioeconomico complesso e stratificato, come quello della città metropolitana di Napoli, il progetto mira a contrastare la dispersione e la povertà educativa puntando a diventare, per i giovani fruitori e per le loro famiglie, un luogo di aggregazione inclusivo e interattivo.

Il museo è pensato per essere un hub temporaneo e itinerante di educazione alla cittadinanza locale e globale, smontabile e rimodulabile in diversi setting e iniziative. Il percorso esperienziale è articolato in diversi pannelli d'installazioni-gioco (Fig.1 e Fig.2), ognuno focalizzato su un valore specifico, in linea con la mission educativa globale. Le attività laboratoriali prevedono un tipo di apprendimento *game-based*, scelto come approccio didattico per una ludicità diffusa e integrata (Caon, 2022) con momenti riflessivi e metacognitivi di restituzione che riescono, il più delle volte, a disinnescare soprattutto nelle famiglie, importanti resistenze pregiudiziali rispetto alla modalità formativa della didattica ludica.

In questa prima indagine pilota, le installazioni a tema sono costituite da 11 pannelli fronte-retro, tangibile reificazione dei SDGs sopra descritti. In particolare:

- *la sostenibilità*, declinata con attività per la promozione di comportamenti ecologicamente responsabili e consapevoli, orientati al riuso e al riciclo;
- *l'inclusività*, promossa nelle sue diverse forme attraverso attività che prevedono anche giochi in linguaggio LIS;
- *l'immaginazione*, attraverso esperienze plastiche e sensoriali, come *tangram* e *ombre cinesi*;
- *l'uguaglianza* con attività incentrate sulla diversità culturale e la parità di genere;
- *la collaborazione*, in cui è necessario cooperare per raggiungere un obiettivo comune,



sviluppando, così, *soft skills* e *problem solving* con gli altri partecipanti al percorso e le loro famiglie.



Fig. 1. Installazioni in esterna



Fig. 2. Dettaglio di uno dei pannelli

Partendo da un'analisi di rilevazione dei bisogni del contesto territoriale del centro storico di Napoli, attraverso una precedente indagine attuata con le modalità del *case management* preso atto dell'assenza di luoghi di aggregazione nel quartiere, si è inteso rispondere al bisogno un'educazione alla territorialità, presidiando spazi urbani *outdoor* e spazi già museali *indoor*, con un progetto che incoraggiasse bambini/e a sviluppare *life* e *soft skills* attraverso la scoperta, l'arte e il gioco. Il tutto, nell'idea che occorra una formazione specifica per la sostenibilità che dovrebbe, tra rigore scientifico e creatività, condurre al superamento di processi meramente trasmissivi per addivenire all'individuazione di modelli volti alla delineazione morale di competenze strategiche, concretamente situate (Vischi, 2018) che promuovano nei giovani il senso di responsabilità e di cura (Malavasi, 2008).

L'installazione del progetto è stato quindi l'*output* di un percorso precedentemente iniziato, nello stesso territorio, di *case management* che costituisce il perno attorno a cui si articola la complessa realizzazione progettuale sopra descritta, negoziando priorità e tempistiche con le famiglie e l'insieme delle organizzazioni in gioco, riuscendo a modulare e adattare i percorsi con le specificità dei casi (Russo & Arciprete, 2022).

Il Museo *Itinera* è un progetto rigenerativo e generativo che prevede nel lungo termine, nei

vari luoghi e realtà incontrate, la creazione di un hub diffuso e coeso che attinga da questo format itinerante una metodologia artistico-didattica modulare ed esportabile.

Puntando sull'immaginazione narrativa, allora, un'ulteriore obiettivo sarà stimolare e riuscire a traslare la capacità riflessiva e creativa nei diversi contesti territoriali, per abitare consapevolmente gli spazi attraversati, aumentando l'agency personale (Butler, 2017) e le *soft skills* proprie dell'adattamento in situazione. Le *life soft-skills* sono cruciali per l'aumento del controllo sulle fonti stressogene e sui determinanti della salute, quest'ultime, mettendo in luce molti spazi di problematicità, lambiscono aspetti dell'adattamento funzionale alle caratteristiche e alle richieste del contesto, nonché l'abilità di organizzare risposte efficaci e auto-organizzarsi per fronteggiare le sfide attuali.

Da qui la necessità di sviluppare metodologie di didattica attiva attraverso processi riflessivi in spazi di comunità di pratica (Lave & Wenger, 2006; Fabbri, 2007) e di corresponsabilità educativa che riescano a tenere insieme le relazioni, in una sorta di *reliance* (Morin 2000, 2001) di sistemi interdipendenti (Bronfenbrenner, 1981), come l'ambiente, la società, ma anche il sapere teorico e pratico. Già Judith Butler (2017) si chiedeva in che modo la precarietà delle alleanze sociali, potesse essere contrastata dalle aggregazioni spontanee, puntando ad un nuovo tipo di coabitazione collettiva. Con sperimentazioni di educazione diffusa (Mottana, Campagnoli, 2020), allora, ognuno viene riconosciuto come persona nelle sue caratteristiche costitutive di unicità, irripetibilità, inesauribilità e reciprocità, scongiurando l'indifferenza e puntando all'impegno civico. Riprendendo Tramma (2017):

il lavoro educativo è immediatamente politico, si colloca all'interno di un contesto sociale che è sempre e comunque denso di agire politico, e si colloca tentando una mediazione tra quelli che potrebbero essere ossimoricamente definiti dei principi parzialmente e provvisoriamente universali (il "fine" dell'educazione) con i molteplici vincoli del mandato sociale (educare qui e ora). Il nesso tra politica e lavoro educativo può essere esplicito e diretto, oppure implicito e indiretto, e in entrambi i casi deve essere analizzato e "gestito".

Soltanto così, l'abusato termine di "comunità educante" può ritrovare nuova valenza generativa se accostato a quello di *polis*. In una società sostanzialmente impolitica la

pedagogia, rimettendo al centro il *personale* e la *persona* può consentire di ritrovare il senso dell'*apolīteíā* (πολιτεία), come agire attivo per il ben-essere comune, riconquistando spazi di rappresentatività per l'esercizio dei diritti. Le comunità, infatti, non sono un dato acquisito, ma un traguardo cui tendere promuovendo, come educatori e pedagogisti, il costante esercizio del dubbio e della riflessività, pena il teoreticismo e la “perdita di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo al di fuori dell'accademia” (hooks, 2022).

### 3. Riflessioni conclusive

L'apprendimento, in sé, è visto come dis-apprendimento delle routine, nel senso che per sua caratteristica è portato a mettere in discussione le conoscenze sia routinarie che cognitivo-comportamentali più consolidate. Più che parlare di comunità educante, si potrebbe, quindi, parlare di “comunità di pratiche educanti” riprendendo la proposta di Wenger (1998) in cui l'apprendimento produce sistema sociale.

L'esperienza pilota fin qui delineata è un'attuazione di un disegno di ricerca-azione che si pensa di implementare e corredare con una ricerca qualitativa condotta in situazione con i partecipanti delle diverse tappe di progetto. Mettendo in campo diverse expertise nella progettazione e nella strutturazione del percorso didattico si è tenuto conto di due parametri comuni: l'importanza del processo creativo, come *spazio* di rappresentazione cognitiva delle cose, e la riflessione, come *tempo* di ricostruzione e riorganizzazione di tali rappresentazioni.

Lo spazio ha straordinarie potenzialità generative. Esso descrive chiaramente in maniera implicita o esplicita scelte e atteggiamenti e può, quindi, diventare un formidabile dispositivo pedagogico per generare benessere: diventa a tutti gli effetti il “terzo educatore” (Malaguzzi, 1995) da coinvolgere nei processi educativi e di comunità, agendo localmente e pensando globalmente.

## Bibliografia

- Baldacci, M. (2010). *Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva*. Education Sciences And Society, 1(1).
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice
- Bronfenbrenner, U. (1981). *On making human beings human*. Londra: Sage.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli
- Butler, J. (2017). *L’alleanza dei corpi*. Milano: Nottetempo.
- Cadamuro, A. (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cardona, M. (2010). *L’approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato*. Torino: UTET.
- Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l’apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Cornoldi, C.; De Beni, R. (1993). *Imparare a studiare*. Trento: Erickson.
- Ehrman, M., and R. Oxford (1990). *Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting*. The Modern Language Journal, 74.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata* (pp. 1-199). Carocci.
- Gily, C. (2002). *In-lusio, il gioco come educazione estetica*. Napoli: Graus.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi
- Huizinga, J. (1973). *Homo Ludens*. (trad. it) con saggio introduttivo di U. Eco. Torino: Einaudi.
- Iavarone M.L. & Girardi F. (2018). *Povert  educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale*, «Cross», Vol.4, n.3.
- Iavarone M.L., *La Pedagogia Civile per uno sviluppo territoriale sostenibile*, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive*. Studi in onore di Paolo Federighi, pp. 125-133, 2022, published by Firenze University Press.
- Iavarone, M. L. (2019). EDITORIALE/Curare i margini. *Riprendersi il senso dell’educazione per prevenire il rischio*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 11(18), 1-5.

- Iavarone, M. L., Sarracino, V., & Striano, M. (Eds.). (2000). *Questioni di pedagogia sociale* (Vol. 33). Milano: FrancoAngeli.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Edizioni Erickson.
- Liu, Z. Y., Shaikh, Z. A., & Gazizova, F. (2020). Using the Concept of Game-Based Learning in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Bologna: Junior.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Melazzini, C. (2024). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa: Istruzioni per l'uso* (pp. 7-122). Terra Nuova.
- Nosari, S., & Guarcello, E. (2024). *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*. Milano: Mondadori.
- Nancy, J.L. (2013). *La comunità inoperosa*, Napoli: Cronopio.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità, i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). *Povert  educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?*. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche*. Liguori.
- Pichiassi, M. (2009). *Modelli teorici sull'apprendimento di una L2*. Pisa: Icon.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus (OH): Charles E. Merrill Press.
- Russo, M & Arciprete, C. (2022). Strumenti di valutazione per il case management degli interventi socio-educativi: un approccio basato sul capability framework. *Rief* 20, 1: pp. 17-32. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12250>.

Save the Children, *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, 2022.

Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori Editore.

Tramma, S. (2017). *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneit *. *Pedagogia oggi*, 15(2).

Vischi, A. (2018). Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilit  pedagogica e ricerca educativa. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 161-174.

Zamengo, F., & Valenzano, N. (2018). *Pratiche di comunit  educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*. *Ricerche pedagogiche*, 208, 345-364.