

Rita Casadei, Carla Cardinaletti

[a cura di]

Creatività e sostenibilità: di-segnare il futuro





DIREZIONE SCIENTIFICA

Caterina Braga

Università Cattolica del Sacro Cuore

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano

Pierluigi Malavasi

Università Cattolica del Sacro Cuore

Monica Parricchi

Libera Università di Bolzano

LA COLLANA

Educabilità delle persone, dinamiche politico-economiche, ambienti naturali sono interconnessi. E in un'epoca segnata da crescenti disuguaglianze e profonde polarizzazioni, cruciali sono le scelte personali e collettive orientate all'autenticità e al bene comune. Scelte che possono disegnare nuove mappe di speranza e trasformare i territori in comunità.

La collana muove dalla centralità della riflessione pedagogica, tra saperi e pratiche formative; dalla possibilità di individuare aree di dialogo multidisciplinare tra competenze di vita e capacità di costruire benessere, con particolare riferimento alla rilevanza euristica delle nozioni di sviluppo umano integrale ed armonia, per edificare società fraterne, solidali e in pace, nel vivo delle rapide trasformazioni sociali e tecnologiche odierne.

La collana ambisce a costituire un laboratorio di ricerca scientifico pedagogico, tra life e green comp, science for benefit e skills builders for the community well-being.

Una collana editoriale per offrire un contributo peculiare alle professionalità educative e pedagogiche – nell'alleanza con enti, istituzioni, imprese, associazioni e fondazioni – al mondo dell'istruzione, del lavoro e della formazione, nel contrasto della marginalità, del disagio, delle povertà, lungo tutto l'arco della vita.

Comitato scientifico

Augschöll Blasbichler Annemarie | Libera Università di Bolzano

Cristina Birbes | Università Cattolica del Sacro Cuore

Sara Bornatici | Università degli Studi di Brescia

Barbara Bruschi | Università di Torino

Alessandro Ciasullo | Università degli Studi di Napoli Federico II

Federico Corni | Libera Università di Bolzano

Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze

Hans U. Fuchs | Zurich University of Applied Sciences

Yves Gaspar | University of Cambridge

Teresa Giovanazzi | Libera Università di Bolzano

Teresa Grange | Università della Valle d'Aosta

Ana Kaminska | Jan Kochanowski University of Kielce

Isabella Loidice | Università di Foggia

Valentina Meneghel | Università Cattolica del Sacro Cuore

Núria Rajadell | Universitat de Barcelona

Orietta Vacchelli | Università Telematica Pegaso

Beate Weyland | Libera Università di Bolzano

Alessandra Vischi | Università Cattolica del Sacro Cuore

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Rita Casadei e Carla Cardinaletti
[a cura di]

Creatività e sostenibilità: di-segnare il futuro





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0). L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN volume 979-12-5568-376-6

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

- 7 **Prefazione**
Rita Casadei, Carla Cardinaletti

PARTE PRIMA
Tratteggiare cornici epistemologiche

- 17 **Saldare pensiero e gesto per “essere-bene” – fattore di bene. Approccio olistico, embodiment ed esperienza estetica**
Rita Casadei
- 29 **Arte, Democrazia, Futuro: impegno civile e cittadinanza tra linguaggi artistici e pratica filosofica di comunità**
Valerio Ferrero
- 39 **Sviluppare una sensibilità estetica alla biodiversità. Itinerari pedagogici attraverso gli studi sulla biosemiotica**
Andrea Galimberti
- 49 ***Serious games* per immaginare e costruire progetti di vita**
Miriam Bassi
- 59 **Ironia e realtà virtuale al servizio della lettura: coltivare la creatività per un futuro sostenibile**
Chiara Carletti, Francesco Lavanga
- 69 **Ampliare l’immaginario pedagogico per un’educazione sostenibile. Il ruolo delle tecniche espressive nella consulenza pedagogica**
Chiara Buzzacchi, Guendalina Cucuzza
- 79 **Riscrivere la vita sulla terra. Tracce di ecopoetica nei versi di Danilo Dolci**
Giuditta Giuliano
- 87 **Leggere in chiave ecocritica la nona arte: focus su “I pizzly” e “Lupi – Storie vere”**
Martina Monetti, Fabrizio Bertolino
- 97 **Attraversare tempi e abitare spazi (reali) dove ri-conoscere il “talento generativo” di futuri umani e sostenibili**
Maria Chiara Castaldi

PARTE SECONDA
Delineare percorsi empirici

- 105 Laboratorio teatrale incarnato, uno spazio creativo per un futuro sostenibile
Giovanni Gottardo, Sara Rossi
- 115 Narrazione per immagini e relazione. Dialogare con l'ambiente attraverso il linguaggio Filmico
Maria Laura Belisario
- 125 Giochiamo così. An inquiry into the relationship between nature and play through children's playground design
Nicole Faiella Perdomo, Sónia Cabral Matos
- 137 Incontrare le Forze della Natura: una Ricerca-Formazione sull'approccio della *Imaginative Nature Education*
Alessandro Gelmi, Carla Cardinaletti, Chiara Puecher, Barbara Caprara, Monica Parricchi, Federico Corni
- 147 Un orto sospeso per la botanica partecipata
Laura Frabboni, Rossella D'Ugo, Michela Gaudenzi, Marta Salvucci
- 157 Il caso dell'*udeskole* in Danimarca: prospettive e osservazioni
Elena Diana
- 167 Fare scuola *outdoor* tra rischi e responsabilità. Un'indagine nella Valbelluna
Mirca Benetton, Rachele Belli
- 179 Creatività ed economia: un incontro possibile? L'esperienza della Fondazione Cassa Rurale Alta Valsugana ETS
Giovanna Andreatti
- 189 Può la biblioteca essere promotore di creatività per un futuro sostenibile? Un'analisi storica ed evolutiva della società e dell'importante ruolo delle biblioteche per lo sviluppo e la promozione di un futuro sostenibile
Rossella Franciolapilla
- 199 Immaginazione, creatività, *embodiment*: dispositivi per affrontare la complessità del tempo presente. L'esperienza dell'*EduSpace* MultiLab
Carla Cardinaletti
- 209 Autrici e Autori

Prefazione

Carla Cardinaletti, Rita Casadei¹

«Creative minds are ever aware²»
(Puccio et al., p. 134)

1. Creatività e sostenibilità in Azione per un cambiamento *comune*

Alla luce del rapido susseguirsi degli attuali e costanti sconvolgimenti mondiali, «in scenari socio-economici e geopolitici sempre più complessi e globalizzati, mutevoli e imprevedibili» (Gallerani, 2024, p. 24) che generano «società prigioniera di progetti a breve termine, schiacciate su interessi settoriali o locali» (Dozza, 2022, p. 14), *l'educazione* è chiamata a svolgere un ruolo «guida» (Mariani, 2021, p. 50) «critico e di presidio» (Montà, 2023, p. 9). Se ai sistemi educativi è chiesto di adeguarsi tempestivamente alle trasformazioni in atto nel tempo presente (Elias, 2008) mettere in relazione – nel discorso pedagogico – le parole *creatività* e *sostenibilità*, può essere una modalità per immaginare futuri (Ladogana & Cardinaletti, 2024) e generare inusitate possibilità.

Education, both as it takes place in schools and as a lifelong process, is rightfully acknowledged as having the potential to spread any kind of discourse or, using the vocabulary here, make a multitude of perspectives available³ (Glăveanu, 2021, p. 173).

- 1 La prefazione è frutto di una riflessione comune. Nello specifico il paragrafo 1 è di Carla Cardinaletti, il paragrafo 2 di Rita Casadei.
- 2 Traduzione a cura dell'autrice: «Le menti creative sono sempre consapevoli».
- 3 Traduzione a cura dell'autrice: «L'educazione, sia quella che avviene nelle scuole sia come processo che dura tutta la vita, è giustamente riconosciuta come avere il potenziale di diffondere qualsiasi tipo di discorso o, usando il vocabolario qui, rendere disponibili una moltitudine di prospettive».

Vivere nel “possibile” è una condizione ontologica dell’essere umano, ed è una pratica che può essere messa in atto attraverso approcci educativi creativi che promuovano l’apertura alla differenza, alla trasformazione, al “nuovo” (ivi). Dunque, aderendo allo statuto di pedagogia intesa come «scienza ibridativa e di confine che innerva molteplici tempi, spazi e ‘temi’ della vita che caratterizzano nel profondo la generatività e l’evoluitività umana» (Annacontini & Dato, 2020, p. VII) accostare *creatività* e *sostenibilità* può avere una tenuta epistemologica alla luce del paradigma della complessità (Frabboni, 2012; Cambi, 2005). Benché all’apparenza distanti distinte discoste, si possono intrecciare in una relazione profonda capace di ridefinire il nostro modo di *comprendere* l’educazione, mutando il nostro rapporto col mondo così da figurare scenari nuovi da restituire alle generazioni future.

Abbiamo bisogno di pensare al futuro riconoscendo il reale e il possibile come costruzioni mai definitive, e, soprattutto, di considerare la proliferazione di idee, di approcci e di azioni la strada percorribile per costruire nuove possibilità (Baratta, 2009, p. 30).

La definizione di sostenibilità, così come introdotta dal Rapporto Brundtland (WCED, 1987) rimanda al valore della responsabilità dell’essere umano nei confronti del pianeta e dei suoi pari a venire⁴. Perché sia davvero *Our Common Future*⁵ è necessario «un cambiamento di paradigma» (*ibidem*), così come sottolineato da Dozza (2022): il «neo-paradigma ecologico richiede di transitare da un’etica antropocentrica, che attribuisce alla natura un valore strumentale misurabile in termini economici, ad un’etica ecocentrica che le riconosca un valore intrinseco» (p. 195). Già Arendt nel 1954 nel suo volume “Tra presente e Futuro”⁶ ci invitava a prendere seriamente la necessità di preparare le generazioni future al compito di rinnovare un mondo che sarebbe stato «common»⁷ (1968, p. 196) a

4 «Il concetto di sostenibilità è molto ampio e generale, e riguarda diversi aspetti del rapporto tra gli esseri umani, le società, la natura, il pianeta. Per questo quello della sostenibilità è un campo di studio interdisciplinare che coinvolge tutti gli aspetti della vita umana e dell’ambiente naturale, e che richiede un approccio integrato che consideri gli impatti a lungo termine delle nostre azioni e decisioni» (Andriani Educational, 2025, pp. 112-113).

5 Titolo del Rapporto Brundtland (1987).

6 «Between Past and Future» è il titolo del volume di Arendt (1954).

7 «And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world» (Arendt, 1968/1954, p. 196).

tutti, facendoci presente che l'educazione ha il ruolo cruciale di ricordarci, che possiamo decidere – attraverso essa – se “amiamo” a sufficienza il mondo da assumercene la responsabilità.

Se il futuro è di chi sa figurarlo (De Toni & Comello, 2007) è auspicabile che la pedagogia si assuma «la governance del cambiamento nella sua poliedricità, come un inesauribile campo di esperienze e processi nel e sul quale riflettere in modo progettuale» (Parricchi, 2024, p. 193). Dunque, è e sarà fondamentale formare «menti agili, intelligenze dinamiche, adeguate alla velocità delle innovazioni, alle interdipendenze sempre più strette tra i diversi saperi, ai cambiamenti sociali che seguiranno» (Violante, 2021, p. 8) e «fornire fin dalle prime età della vita le condizioni per uno sviluppo che promuova (competenze e *life skills*) e non comprometta la possibilità di continuare ad apprendere per potere essere protagonisti attivi della vita civile e politica» (Dozza, 2018, p. 199).

Fare appello alla creatività, che Puccio (2017) definisce «innate survival skill» (p. 330) per assolvere a questo compito cogente, può essere una via per «cambiare strada» (Morin, 2020, p. 67). Ed è proprio in questa tensione tra *creatività* e *sostenibilità* che si muovono i contributi del presente volume tratteggiando piste educative e delineando percorsi empirici in chiave pedagogica. La risultanza di queste esplorazioni dialogiche traccia un disegno che mantiene sullo sfondo l'attenzione alla «questione dell'umano» (Biesta, 2023/2006, p. 21) nelle sue varie fasi della vita, calcando sia le sue competenze, sia la sua relazione con l'altro, l'altra e con la Natura. L'intento comune risiede e nell'*abbozzare* cornici epistemologiche e nel *raffigurare* esperienze innovative per dare valore a quel principio cardine del tempo presente: la sostenibilità.

Gli autori affrontano questo delicato nesso attraverso le lenti sì della pedagogia, come «sapere dei saperi» (Dozza, 2020, p. 11), ma anche con affondi più legati alla didattica. La creatività è trattata come quella capacità di cogliere – progettare – restituire percorsi *nuovi (originali) appropriati* per esplorare possibilità di crescita dell'essere umano⁸. Dunque, distaccandosi con garbo dalla necessità di restituire un “prodotto”, la creatività in questo contesto è «riconoscibile anche in esperienza e pratiche di *ricezione* e di interpretazione» (Dallari, 2005, p. 207); viene intesa più come processo e attitudine capace di attivare inusitate soluzioni che possono generare pensieri nuovi freschi divergenti (Guilford, 1950; Dallari, 2005) in grado di tramutarsi in azioni e pratiche. Non sono forse le azioni più che i prodotti a

8 Il concetto di creatività – scivoloso (Cardinaletti, 2022) difficile da definire (Baer & Kaufman, 2012; Dresler, 2008) trova consenso tra i «creative researchers» (Kaufmann & Glaveanu, 2021, p. 17) nell'individuare la compresenza di *nuovo* (originale) e *appropriato* (ivi) riferendosi appunto al «classic twofold construct of creativity» (Piccardo, 2017, p. 2).

interessare la pedagogia? Michael Fullan (2018), che si è occupato estensivamente di cambiamento nell'educazione⁹ nelle sue dodici *Seminal Ideas* riferite al cambiamento (p. 90) pone le seguenti al primo posto:

Seminal Idea #1: Implementation is the sine qua non of educational change.

Seminal Idea #2: At the heart of educational change is personal and collective meaning.

Seminal Idea #3: All real change is action oriented (p. 90).

Immaginare soluzioni nuove, proporre percorsi inusitati, costruire futuri possibili, sono pensieri e azioni che l'essere umano può disporre per affrontare le attuali sfide educative, alla luce dei cambiamenti ambientali, sociali, politici ed economici.

2. Creatività come esercizio di un pensiero accorto e di un gesto sensibile

A questo punto della prefazione, nel quadro tracciato da Carla Cardinaletti, intervengo sulla tela con una tonalità interpretativa volta a portare una luce sulla relazione pensiero-esperienza e tempo. La prima ispirazione, nel tentare di caratterizzare un tema così complesso come creatività e sostenibilità, mi sorge dall'esperienza nell'ambito della filosofia con i bambini. In questa sede i riferimenti sono necessariamente sintetici, dunque mi limiterò a qualche pennellata, in cui possa apparire rischiarata l'energia del ridestarsi alle domande sul senso dell'essere, dell'esserci e l'energia di chi – come nell'infanzia – sa situare quell'esperienza a partire dallo stupore e dal senso della meraviglia. La creatività consegue alla domanda: la creatività come atto – immaginato, pensato e realizzato – sorge. Questo interpella una postura che si può disegnare con le caratteristiche amalgamate di disposizione, disponibilità, attitudine, non disgiunte dall'intenzione come saper essere, stare, osservare, interagire. Faccio mie le parole di Kohan nell'esprimere la creatività come un porsi in una condizione di continuo esserci come fosse per la prima volta; un saper rinnovarsi nell'infanzia di un pensiero e di una esperienza che sorgono e si realizzano, come fosse per la prima volta.

9 In riferimento alla sostenibilità Fullan (2006) scrive: «I define sustainability as “the capacity of a system to engage in the complexities of continuous improvement consistent with deep values of human purpose” (...)» (p. 114). Traduzione a cura dell'autrice: «Definisco la sostenibilità come “la capacità di un sistema di affrontare le complessità del miglioramento continuo in linea con i profondi valori dello scopo umano».

Se intendiamo il termine “infanzia” in modo più ampio rispetto all’accezione usuale di “tappa o fase della vita”, il pensiero infantile non designerebbe solamente il pensiero degli infanti, ma ogni pensiero che marchi una nascita, un inizio, una creazione, una imprevedibilità, una interruzione, un situarsi nel mondo come fosse per la prima volta (Kohan, 2006, pp. 3-4).

Più che a una questione di tecnicismi, la creatività ha a che fare con un atteggiamento nei confronti della propria stessa vita, nei confronti della propria stessa formazione, nel riconoscimento della complessità-reciprocità delle dimensioni corporeo-mentali-emotive, nel riconoscimento dell’alterità come esperienza di ambiguità¹⁰ e condizione costitutiva e potenziale di trasformazione. Nel considerare l’ambiguità come reale impossibilità di fissare definitivamente alcunché, neppure la propria identità, l’esercizio della creatività assume il senso dell’esercizio di un processo – come già argomentato poco sopra da Cardinaletti – di un pensiero vitale, consonante con un sano sguardo sulla realtà delle cose, dell’essere e degli esseri, nel loro continuo interconnettersi e mutare. «La realtà è un tutt’uno e la sua esistenza si manifesta nelle sue interazioni con “osservatori” che sono “parti indivisibili” della stessa realtà. [...] La realtà è creata continuamente dalle interazioni che avvengono tra le sue “parti” (parti che non sono però separabili). E ogni osservazione cambia sia l’osservatore che l’osservato» (Faggin, 2023, pp. 50-51). È legittimo, a questo punto, ritenere che la creatività sia possibile a patto che ci si affranchi da ogni dogmatismo-conformazione per ritrovare autentico radicamento nel profondo della sacralità della vita, con il suo inesauribile mistero. Tale affrancamento, non dipende da automatismi, ma richiede una consapevolezza che permette di riconoscerne la necessità; è una decisione responsabile che implica il desiderio di orientarsi alla conquista della libertà. Essa si caratterizza come frutto di un lavoro volto alla scoperta e alla sperimentazione della necessità della freschezza del pensare e del sentire, al pari di quella necessaria al respiro. Mi permetto di accostare l’immagine della creatività a quella del risveglio dall’intorpidimento di una mente e di una azione assuefatte dalla routine e dal pensiero “scontato”.

Creatività come capacità di ricrearsi-rigenerarsi, nell’abbandono dell’abitudine, dello stereotipo, del pregiudizio – condizioni passive di distrazione-assenza in contrasto con la postura vivida dell’attenzione-presenza. Esserci – nel qui e ora –

10 «L’esperienza del proprio corpo, come esperienza dell’altro, quell’altro che si rivela in me stesso come il mio essere già stato ed il mio poter essere diversamente da ciò che ora sono. L’ambiguità dell’essere al mondo si manifesta con quella del corpo, e quest’ultima si comprende mediante quella del tempo. L’esperienza di tale ambiguità è esperienza di alterità» (Venier, 2011).

nella osservazione (cura) attenta (intensità) e presente (dono), richiede “tempo”¹¹; un saper sostare e dedicarsi all’osservazione, con leggerezza e agilità, presenza e apertura. Essere attenti, attratti (Lorenzoni, 2021) dal senso della meraviglia, consente di conoscere come forma di assaporamento che non permette di contaminare la gioia per la scoperta con la banalità dell’abitudine¹². Proprio a tal fine è necessario maggiormente accreditare i linguaggi artistico-espressivi nei processi di formazione, nella considerazione della corporeità e dell’universo sensoriale come alleati nella formazione di un pensiero che sappia saldare discernimento-sensibilità-creazione. La riflessione approda a considerare indispensabile educarsi e educare a un risveglio dell’attenzione tanto di natura cognitiva, tanto di quella sensibile; questo è possibile attraverso la valorizzazione dell’universo sensoriale che contribuisce ad incrementare in varietà e in qualità la conoscenza che veramente “sa”: quella che si spinge ad assaggiare, assaporare, *sentire*. Attraverso la ricchezza dell’esperienza corporeo-sensoriale, congiunta alla dimensione analitico-riflessiva, la forma del pensiero si delinea attraverso connessioni sensibili e dinamiche capaci di avventurarsi nello spazio del saper creare: immaginare, progettare e realizzare.

Why is the activity of making so important to the process of learning? When you make something in the world, it becomes an external representation of ideas in your head. It enables you to play with your ideas and to gain a better understanding of the possibilities and limitations of your ideas. By giving an external form and shape to your ideas, you also provide opportunities for other people to play with your ideas and give suggestions on your ideas (Resnik, 2017, p. 51).

La creatività dimostra la necessità di saldare mente-corpo-emozione; questo aspetto dovrebbe incoraggiare modelli educativi che possano favorire clima, contesti ed esperienze in cui alimentare un’interazione costante tra creazione di idee e creazione di opere (cose/azioni). L’attività del creare non è né fine a stessa né fina-

11 «Nella vita pratica il tempo è una ricchezza di cui siamo avari; in letteratura, il tempo è una ricchezza di cui disporre con agio e distacco: non si tratta di arrivare prima a un traguardo stabilito; al contrario l’economia di tempo è una buona cosa perché più tempo risparmiamo, più tempo potremo perdere. La rapidità dello stile e del pensiero vuol dire soprattutto agilità, mobilità, disinvoltura; tutte qualità che s’accordano con una scrittura pronta alle divagazioni, a saltare da un argomento all’altro, a perdere il filo cento volte e ritrovarlo dopo cento giravolte» (Calvino, 1993, p. 53).

12 «Nell’universo infinito della letteratura s’aprono sempre altre vie da esplorare, nuovissime o antichissime, stili e forme che possono cambiare la nostra immagine del mondo... Ma se la letteratura non basta ad assicurarmi che non sto inseguendo dei sogni, cerco nella scienza alimento per le mie visioni in cui ogni pesantezza viene dissolta» (ivi, p. 12).

lizzata all'accumulo materiale, bensì si caratterizza come momento cruciale in cui si ricevono feedback dagli altri (e da se stessi), permettendo al proprio pensare, sentire e agire di essere rivisto, modificato e migliorato. Creatività e apprendimento si rafforzano a vicenda in una spirale senza fine. «La creatività non è solo incrementale: è cooperativa. Per quanto originale, il pensiero creativo si costruisce sulle idee di altre persone» (Resnik, 2018, p. 8). Non solo persone, l'ambiente attorno e di cui siamo parte, offrono un repertorio inesauribile su cui allenare lo sguardo, risvegliare il senso dell'accorgersi dell'altro, e del suo poter essere *altrimenti*. Quanto resta coperto dallo sguardo frettoloso e distratto! Essere attenti è essere attratti, nutrire considerazione, anche per le piccole cose¹³.

Per creare relazioni è necessario dilatare la capacità di osservare con intensità. A tale riguardo il senso della meraviglia sa guidare in direzione di una prospettiva e di una postura non scontata, in cui ridestarsi alla consapevolezza dell'essere in relazione solo se capaci di accorgerci, veramente, dell'altro¹⁴.

La creatività che deriva dall'attenzione, dalla considerazione per la vita e si adopera per il sostentamento, il nutrimento e la crescita della vita è un atto di gratitudine. L'impegno a esercitare la creatività necessario per mantenere la vivibilità – equamente distribuita – sul pianeta è il “grazie” che dovremmo desiderare di esprimere quotidianamente. “Si può dire quanto una cultura onori e cerchi la saggezza esaminando quale ruolo giocano la creatività, l'arte e l'immaginazione nel suo progetto educativo” (Fox, 2006, pp. 52-53).

Bibliografia

- Andriani Educational (2025). *Glossario della sostenibilità*. Gribaudo.
 Arendt, H. (1968). *Between Past and Future*. Penguin Book. (Original work published 1954).

- 13 «Anche in cortile, lungo i muri, nelle aiuole, ci sono tante cose, specialmente piccole, che l'acuta vista dei bambini scopre; cose che vediamo per la prima volta insieme commentandole: la forza della piantina che ha rotto l'asfalto, la ghiaietta di tanti colori, l'erba sul muro e persino sui tetti, bruchi e lucertole, ragni, fiorellini quasi invisibili, la terra bruna e morbida. Anche in strada c'è da vedere: muri vecchi e nuovi, finestre, tombini, botteghe, i manifesti, i camion, i cani, i vecchi, gli artigiani, le donne» (Lodi, 1982, p. 124).
 14 «Coloro che vivono tra le bellezze e i misteri della terra – siano essi scienziati o persone comuni – non saranno mai soli o stanchi della vita. A dispetto delle contrarietà e delle preoccupazioni dell'esistenza, i loro pensieri sapranno trovare strade che conducono all'appagamento interiore e a un rinnovato entusiasmo nei confronti della vita. Chi contempla la bellezza della terra trova riserve di forza che dureranno quanto la sua stessa esistenza» (Carson, 2020, p. 33).

- Annacontini, G., & Dato, D. (2020). Dove abita la pedagogia. In G. Annacontini, & D. Dato (Eds.), *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo* (pp. VII- XIV). Progedit.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2012). *Being Creative Inside and Outside the Classroom. How to boost Your Students' Creativity and Your Own*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-840-7>
- Baratta, B. (2009). *Educare alla complessità. Modalità epistemologiche*. Rubettino.
- Biesta, G.J.J. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. FrancoAngeli. (Original work published 2006).
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Mondadori.
- Cambi, F. (2005). La complessità come paradigma formativo. In M.C. Galli, F. Cambi & M. Ceruti (Eds.), *Formare alla complessità* (pp. 127-176). Carocci.
- Cardinaletti, C. (2022). Postfazione. Per una pedagogia *in itinere*. In L. Dozza, C. Cardinaletti (Eds.), *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante* (pp. 173-184). Zeroseiup.
- Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia*. Aboca.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia*. Erickson.
- De Toni, A.F., & Comello L. (2007). *Viaggio nella complessità*. Marsilio.
- Dozza, L. (2022). Ecologia e Formazione. *Formazione & Insegnamento*, (XX)3, 13-28.
- Dozza, L. (2020). Prefazione. In M. Cagol, *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia di comportamenti complessi* (pp. 7-11). FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra, *Pedagogia Oggi* (XVI)1 193-212.
- Dresler, M. (2008). Einleitung: Kreativität als offenes Konzept. In M. Dresler, T. G. Baudson & MinD-Hochschul-Netzwerk (Eds.), *Kreativität: Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften. Eine Publikation des MinD-Hochschul-Netzwerkes* (pp. 7-20). Hirzel.
- Elias, G. (2008). Sistemi educativi come sistemi complessi: un nuovo approccio. In F. Abbona, G. Del Re, G. Monaco (Eds.), *Complessità dinamica dei processi educativi. Aspetti teorici e pratici* (pp. 23- 29). FrancoAngeli.
- Faggin, F. (2023). *Irriducibile. La coscienza, la vita, i computer e la nostra natura*. Mondadori.
- Fox, M. (2006). *Educare alla meraviglia. Reinventare la Scuola, reinventare l'umano*. La Meridiana.
- Frabboni F. (2012). Verso una maxibussola della formazione. In L. Dozza, G. Chianese (Eds.), *Una società a misura di apprendimento: educazione permanente tra teoria e pratiche* (pp. 11-18). Franco Angeli.
- Fullan, M. (2018). *Surreal Change. The Real Life of Transforming Public Education*. Routledge.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122. doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9
- Gallerani, M. (2024). La prossemicità: una nuova postura per immaginarci oltre e altrove?

- In M. Gallerani, A. Morselli, & S. Risse (Eds.), *Educare alla generatività al rispetto e alla sostenibilità* (pp. 23-36). Zeroseiup.
- Glăveanu, V. P. (2021). *The Possible*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780-197520499.001.0001
- Guilford J. P. (1950). «Creativity», *American Psychologist*, (5)9, 444-454.
- Kaufmann, J.C., & Glăveanu, P.V. (2021). An Overview of Creativity Theories. In C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds.), *Creativity. An Introduction* (pp. 17-30). Cambridge University Press.
- Kohan, W. O. (2006). *Infanzia e Filosofia*. Morlacchi.
- Ladogana, M., & Cardinaletti, C. (2024). Prefazione. In M. Ladogana, C. Cardinaletti (Eds.), *Relazionalità, pensiero ecologico e pedagogia* (pp. 7-12). Zeroseiup.
- Lodi, M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Editori Riuniti.
- Lorenzoni, F. (2021). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Sellerio.
- Mariani, A. (2021). Lectio pedagogica. In M. Ceruti (Ed.), *Cento Edgar Morin. 100 firme italiane per i 100 anni dell'umanista planetario* (pp. 49-51). Mimesis.
- Montà, C. C. (2023). Introduzione. In Biesta, G.J.J., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future* (pp. 9-12). FrancoAngeli. (Original work published 2006).
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina.
- Parricchi, M.A. (2024). Educare al futuro: Pedagogia e Intelligenza Artificiale per L'umanità. *Rivista Lasalliana* (91)2, 187-194.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2169. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02169
- Puccio, G. J. (2017). From the Dawn of Humanity to the 21st Century: Creativity as an Enduring Survival Skill. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 330-334. doi: 10.1002/jocb.203
- Puccio, G. J., Mance, M., Barbero-Switalski, L., & Reali, P. (2012). *Creativity rising: Creative thinking for the 21st century*. International Center for Studies in Creativity.
- Resnik, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.
- Resnik, M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi*. Erickson.
- Venier, V. (2011). La visione dell'altro. Merleau-Ponty tra etica ed estetica. *Studi di Estetica*, XXXIX (43), 43-63.
- Violante, L. (2021). La politica come pedagogia. *Attualità Pedagogiche*, (3)1, 3-8.
- WCED, World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. In <www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

PARTE PRIMA
Tratteggiare cornici epistemologiche

Ironia e realtà virtuale al servizio della lettura: coltivare la creatività per un futuro sostenibile

Chiara Carletti, Francesco Lavanga

La creatività è un elemento essenziale per immaginare e costruire un futuro sostenibile. Questo contributo esplora, in chiave teorico-pratica, come la combinazione tra lettura ad alta voce, mediata dall'ironia, e lettura silenziosa in ambienti virtuali immersivi, possa costituire un efficace strumento pedagogico per attivare il pensiero divergente e promuovere una cultura della sostenibilità. La lettura ad alta voce si configura come un "laboratorio di scoperta" capace di coltivare l'immaginazione, stimolando processi riflessivi e creativi. L'ironia, intesa come categoria pedagogica, svolge un ruolo chiave nella decostruzione di visioni rigide del reale, aprendo alla possibilità di approcci alternativi. Parallelamente, la lettura in realtà virtuale permette di esplorare mondi narrativi alternativi e multisensoriali, favorendo l'emergere di nuove forme di pensiero orientate alla sostenibilità. L'integrazione tra tecnologie immersive e pratiche educative tradizionali offre così nuove possibilità per l'educazione alla complessità e alla trasformazione.

Keyword: Ironia; Lettura; Creatività; Realtà virtuale; Sostenibilità

1. Ironia e lettura: pratiche per un futuro sostenibile¹

Nel quadro delle trasformazioni culturali e tecnologiche che ridefiniscono i paradigmi dell'educazione contemporanea, si assiste a un indebolimento progressivo delle grandi narrazioni collettive che per decenni hanno fornito senso e coerenza all'agire individuale e sociale. In tale scenario, l'educazione è chiamata a farsi spazio generativo di nuovi immaginari: non tanto trasmettendo visioni precostituite, quanto coltivando negli studenti e nelle studentesse la capacità di interrogare il reale, di abitare l'incertezza e di immaginare mondi alternativi.

La lettura, nelle sue forme orale (ad alta voce) e immersiva (es. realtà virtuale), viene intesa come esperienza educativa integrale, all'interno della quale poter colti-

1 Il presente lavoro è frutto di una riflessione condivisa degli autori. I paragrafi 1 e 2 sono stati elaborati da Chiara Carletti, mentre i paragrafi 3 e 4 da Francesco Lavanga.

vare l'immaginazione e il pensiero narrativo, stimolare connessioni emotive e relazionali tra soggetti e i testi e creare spazi condivisi di senso capaci di generare nuovi immaginari collettivi. Questa visione si inserisce in un paradigma ecologico dell'apprendimento (Bronfenbrenner, 1986), in cui il sapere non è separato dal vissuto, ma incarnato in pratiche esperienziali e relazionali. Andando più nello specifico, la lettura ad alta voce stimola, a livello cognitivo, la comprensione profonda del testo (Wolf, 2008); inoltre, l'ascolto di testi letti facilita l'acquisizione del lessico in modo maggiormente contestualizzato e significativo, fondamentale per lo sviluppo del linguaggio e del pensiero astratto (Batini, 2018). L'aspetto più rilevante rimane però l'attivazione della cosiddetta *immaginazione narrativa*: la voce che racconta, stimola processi mentali di visualizzazione e simulazione narrativa che favoriscono il pensiero divergente. Essa agisce anche sul fronte della regolazione emotiva, aiutando bambini/e e adolescenti a riconoscere ed esprimere emozioni complesse. Allo stesso tempo, ascoltare storie ad alta voce favorisce l'identificazione con i personaggi e il riconoscimento delle emozioni altrui, alimentando la competenza empatica (Batini, 2022), fondamentale oggi per stare in quello *spazio dell'incontro* che caratterizza la nostra società (Cambi, 2006). Rispetto, invece, ai benefici relazionali, questa tipologia di lettura genera un atto di comunicazione interpersonale e, in questo senso, rappresenta un'importante occasione per costruire relazioni educative significative. Leggere insieme significa, infatti, condividere significati, costruire visioni del mondo e aprire spazi di dialogo (Eco, 2016).

Dall'analisi di queste sue caratteristiche, la lettura ad alta voce si configura come una pratica "controtempo", capace di restituire profondità, presenza e attenzione all'esperienza educativa. Si tratta di una prassi relazionale e performativa, in cui corpo, voce e significato si intrecciano per generare un'esperienza educativa incarnata e condivisa. Essa emerge come un vero e proprio strumento formativo, in grado di stimolare l'immaginazione e potenziare la comprensione profonda di sé stessi e della realtà circostante. Allo stesso tempo si configura come un dispositivo di apertura, capace di generare visioni alternative, attivare il desiderio di conoscere e mettere in tensione il già noto con l'inedito. Come tale, può contribuire alla costruzione di soggetti più consapevoli, empatici e competenti a pensare e abitare la complessità del mondo contemporaneo (Morin, 2000).

All'interno di tale cornice, l'ironia – intesa come categoria epistemologica e pedagogica – assume un ruolo cruciale. Essa rappresenta, infatti, una forma dell'*intelligere* capace di decostruire certezze apparenti, scardinare visioni univoche della realtà e aprire varchi interpretativi attraverso i quali il soggetto può ripensarsi e ripensare il mondo (Cambi, 2008; Carletti, 2024). In chiave formativa, l'ironia sollecita una mobilitazione del pensiero divergente, inteso come capacità di generare prospettive plurime, scenari alternativi e soluzioni non convenzionali. Questa

agisce come “movimento laterale” della mente, un cortocircuito creativo che destabilizza e, al contempo, riattiva il pensiero, promuovendo atteggiamenti riflessivi, metacognitivi e auto-poietici. L'incontro tra lettura ad alta voce e ironia apre così uno spazio pedagogico inedito, in cui la parola letta si fa evento, risonanza e interrogazione. Tale approccio potrebbe pertanto mostrarsi particolarmente utile all'interno di quei percorsi educativi che mirano allo sviluppo di una cittadinanza critica e sostenibile, poiché promuove lo sviluppo di una *forma mentis* abituata a interrogare il reale, a smascherare i suoi paradossi e le sue ambivalenze e a immaginare nuovi *mondi possibili* (Sclavi, 2003).

2. Creatività e sostenibilità: una nuova alleanza educativa

Nel quadro delle sfide planetarie che definiscono il nostro tempo – dalla crisi ecologica alla frammentazione delle narrazioni sociali condivise – la sostenibilità non può più essere considerata un tema disciplinare confinato all'educazione ambientale, ma deve essere riconosciuta come un principio trasversale di rigenerazione culturale e pedagogica. I sistemi simbolici e culturali che per decenni, talvolta anche per secoli, hanno dato senso, identità e orientamento all'agire individuale e collettivo stanno oggi progressivamente perdendo forza, coerenza e capacità di mobilitazione. Tutto ciò genera una crisi educativa, ma allo stesso tempo crea anche uno spazio potenziale di rigenerazione, in quanto ci costringe a cercare nuove forme di senso, nuove narrazioni plurali e sostenibili e, soprattutto, impone all'educazione il compito di formare soggetti capaci di immaginare e co-costruire nuovi scenari. All'interno di questa riconfigurazione, si inserisce anche la funzione della *lettura*, della *creatività* e dell'*ironia*, in quanto strumenti per allenare una postura critica, riflessiva e generativa. La creatività, in particolare, si impone sempre più come una competenza chiave per l'educazione del XXI secolo, non più concepita come dote individuale o talento innato, ma come una competenza diffusa e potenzialmente coltivabile (Zbainos & Lubart, 2020; Robinson, 2015). In altre parole, essa si configura come una competenza *generativa*, *relazionale* e *trasformativa*. *Generativa* in quanto crea nuove connessioni, domande e significati. In ambito educativo, ciò implica la possibilità di superare soluzioni stereotipate per immaginare scenari alternativi attraverso la valorizzazione del pensiero divergente. La creatività si configura anche come una competenza *relazionale*, poiché emerge nelle interazioni sociali, nei contesti cooperativi e nei processi dialogici. È nella pluralità di sguardi che trova il proprio nutrimento, riconoscendo l'altro come co-autore del processo di apprendimento e dando così all'atto creativo una valenza etica e politica. La creatività, infine, è una forza *trasformativa*, nel duplice senso di trasfor-

mazione del sé e del mondo: da un lato, essa consente al soggetto di rielaborare la propria esperienza, ricostruire la propria identità e immaginare nuove possibilità di azione; dall'altro gli permette di abitare l'incertezza e accettare la complessità come condizione costitutiva del vivere. In questo senso apre spazi per immaginari altri, ecologici, plurali, inclusivi, divenendo uno strumento fondamentale per costruire futuri sostenibili, in chiave epistemologica, etica ed estetica. Essa si colloca, infatti, nell'intersezione tra queste tre dimensioni fondamentali del sapere educativo: epistemologica, poiché richiede nuovi paradigmi conoscitivi, capaci di integrare razionalità e immaginazione, analisi e intuizione; etica, perché implica responsabilità verso il futuro, capacità di prendersi cura del possibile, rispetto dell'alterità; estetica, perché genera forme, narrazioni, linguaggi e mondi, valorizzando la bellezza come strumento di conoscenza e trasformazione.

In questo senso, parlare di "alleanza educativa" tra creatività e sostenibilità significa superare la dicotomia tra formazione umanistica e innovazione tecnologica, promuovendo un paradigma pedagogico che valorizzi la divergenza, la transdisciplinarietà e la progettualità condivisa.

La creatività si configura così come *intelligenza ecologica* (Bateson, 1977), ovvero come capacità di riconoscere connessioni, generare visioni sistemiche e reinterpretare l'esistente in modo critico e proattivo. Tale prospettiva trova consonanza nelle linee guida dell'UNESCO sull'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (2021), che indicano la creatività – accanto al pensiero critico, alla responsabilità e all'empatia – come una delle competenze chiave del nostro tempo.

L'alleanza tra creatività e sostenibilità si manifesta in ambito educativo attraverso pratiche che sollecitano l'immaginazione, la capacità simbolica e il desiderio di trasformazione. In questo contesto, la lettura – intesa come esperienza culturale, emotiva e riflessiva – assume un valore pedagogico fondamentale. Essa permette, infatti, di simulare scenari futuri, di esplorare mondi possibili, di andare l'oltre *hic et nunc* per aprire spazi di interrogazione e di speranza. La lettura ad alta voce, in particolare, si inserisce in questa dinamica come pratica generativa di nuovi orizzonti, mentre le tecnologie immersive, come la realtà virtuale, possono amplificare questa potenzialità, offrendo territori esperienziali inediti per educare alla complessità.

3. Dalla lettura all'*esperienza della lettura* nella realtà virtuale

La lettura, nella sua dimensione più profonda, costituisce una pratica fondativa dell'esperienza umana, strettamente legata ai processi di simbolizzazione, all'immaginazione e alla costruzione di significato. Essa rappresenta non solo un atto

cognitivo, ma anche un'esperienza estetica, affettiva e relazionale, in cui il lettore entra in dialogo con il testo, con l'autore e con il sé. In questa prospettiva antropologica e pedagogica, la Virtual Reality (VR) si configura come un terreno fertile per ripensare le modalità con cui si può vivere la lettura, offrendo la possibilità di trasformarla in un'esperienza immersiva, interattiva e multisensoriale. Questo non significa che la lettura in VR possa sostituire i metodi di lettura tradizionali, bensì apre a nuove possibilità per amplificarne le potenzialità attraverso nuove forme di coinvolgimento.

La VR consente di situare la lettura all'interno di ambienti tridimensionali, dove il lettore non è più solo destinatario del testo, ma attore partecipe di un universo narrativo esplorabile, capace di attivare simultaneamente processi cognitivi, emotivi e corporei. Questo cambio di paradigma apre scenari inediti per l'educazione, in cui la lettura può essere progettata come esperienza immersiva, capace di stimolare l'attenzione con nuove strategie, l'empatia narrativa e la comprensione profonda, anche per quegli studenti che faticano ad avvicinarsi al testo scritto nelle sue forme più convenzionali. In questo senso, la lettura in VR si configura come una forma di esperienza educativa tutta da esplorare, al netto delle limitazioni economiche che ad oggi costituiscono un forte limite allo sviluppo, la sperimentazione e la diffusione di un certo tipo di attività didattiche.

L'integrazione della VR nei contesti educativi offre ampie opportunità di innovazione didattica, ma allo stesso tempo solleva sfide complesse che richiedono una riflessione approfondita sia sul piano pedagogico che su quello tecnologico. In particolare, la VR permette di oltrepassare i limiti spazio-temporali della didattica tradizionale, offrendo ambienti immersivi che potenzialmente possono favorire l'apprendimento esperienziale, lo sviluppo del *problem solving*, la creatività e la costruzione attiva e partecipata del sapere. La possibilità di manipolare oggetti virtuali, esplorare mondi simulati o interagire con contenuti in 3D stimola il coinvolgimento cognitivo, emotivo e motivazionale degli studenti, rendendo l'apprendimento più significativo e duraturo (Makransky & Petersen, 2021). Inoltre, la VR può rappresentare uno strumento inclusivo per studenti con bisogni educativi speciali, grazie alla personalizzazione delle esperienze e alla multisensorialità dei contenuti. Tuttavia, accanto a queste potenzialità, emergono anche limiti e criticità. Tra le principali emergono i costi elevati delle tecnologie, la necessità di competenze tecniche specifiche per docenti e studenti, nonché la difficoltà di integrare efficacemente la VR nei curricula scolastici senza una visione pedagogica chiara e condivisa (Di Natale et al., 2020). A ciò si aggiungono le problematiche legate alla sicurezza e al benessere, come la suscettibilità alla cinetosi, l'affaticamento visivo e il rischio di isolamento sociale se la tecnologia non viene mediata da pratiche educative collaborative (Rebenitsch & Owen, 2016). Per affrontare in modo

consapevole tale complessità, è necessario che il mondo della ricerca, della scuola e della formazione cooperino per sviluppare approcci critici e sostenibili, capaci di integrare la VR non come semplice novità tecnologica, ma come opportunità trasformativa all'interno di un progetto educativo autenticamente centrato sull'esperienza del soggetto che apprende.

Alla luce di queste considerazioni, la sfida attuale non si limita alla semplice integrazione della VR nella didattica, ma implica la progettazione di ambienti virtuali solidamente ancorati a principi pedagogici, accessibili e inclusivi, in grado di valorizzare appieno le potenzialità offerte dalla tecnologia. È essenziale che tali ambienti non si sostituiscano alle dinamiche educative tradizionali, ma le arricchiscano, mantenendo centrale il ruolo dell'interazione umana, della riflessione critica e della relazione educativa. Solo un equilibrio consapevole delle metodologie didattiche può garantire esperienze formative realmente significative, in cui la VR diventa uno strumento per potenziare – e non per disperdere – il senso profondo dell'educazione come processo dialogico, relazionale e trasformativo.

4. La lettura in Virtual Reality: orientamenti per la ricerca

La VR si configura oggi come un ambito di ricerca sempre più dinamico e promettente in campo educativo, offrendo prospettive inedite per l'apprendimento. In particolare, l'utilizzo della VR per promuovere la fluency della lettura nelle scuole secondarie ha evidenziato la capacità di offrire esperienze altamente personalizzate e coinvolgenti, in grado di adattarsi in modo flessibile ai bisogni e alle preferenze individuali degli studenti (Radianti et al., 2020). Tuttavia, come sottolineato da Parong e Mayer (2018), sebbene le potenzialità siano notevoli, la letteratura scientifica appare ancora limitata, specialmente in relazione ai metodi consolidati di apprendimento delle lingue attraverso VR nelle istituzioni scolastiche. Tale scarsità di studi rende la ricerca attuale un'attività pionieristica, che richiede una cornice teorica solida e una precisa analisi degli elementi pedagogici necessari alla progettazione e implementazione efficace degli ambienti virtuali per la lettura immersiva (Lan, 2020).

Un aspetto cruciale nella progettazione di tali ambienti riguarda indubbiamente *l'esperienza utente (UX)*, definita come l'insieme di percezioni, emozioni e risposte di un individuo derivanti dall'interazione con un determinato prodotto digitale (Hassenzahl & Tractinsky, 2006). Studi recenti hanno evidenziato come determinate scelte progettuali influenzino in modo significativo l'esperienza di lettura di testi estesi in ambienti virtuali, indicando la necessità di sviluppare modelli di *interfaccia utente (UI)* più raffinati e intuitivi, capaci di ridurre il carico cognitivo

e di favorire un'immersione continua ed efficace nel tempo (Jerald, 2015). Accanto alla progettazione della UX/UI, un altro elemento fondamentale da tenere in considerazione è la cinetosi indotta dalla realtà virtuale (*cybersickness* o *motion sickness*), fenomeno che può compromettere significativamente l'esperienza educativa virtuale di lettura prolungata. A questo scopo, sono stati elaborati strumenti come il *Motion Sickness Susceptibility Questionnaire (MSSQ)*, che permette di identificare preventivamente la predisposizione individuale alla cinetosi sulla base delle esperienze pregresse, consentendo un adattamento personalizzato dell'esperienza in VR (Rebenitsch & Owen, 2016).

Altri studi suggeriscono di progettare con estrema cura gli ambienti virtuali, integrando strategie come la riduzione dei movimenti improvvisi della telecamera e la calibrazione della velocità e dell'angolo di visione per mitigare i sintomi negativi e favorire un maggiore comfort nell'interazione virtuale (Chang et al., 2020). Gli effetti psicologici derivanti dalle esperienze immersive in VR sono altrettanto rilevanti: diversi studi dimostrano come la VR influisca significativamente sugli stati affettivi e attentivi degli utenti (Riva et al., 2007). In particolare, esperienze immersive ben strutturate possono amplificare la positività delle emozioni percepite rispetto a contesti neutri o tradizionali, agendo su variabili come il divertimento, il coinvolgimento emotivo e la motivazione intrinseca allo studio (Parong & Mayer, 2021). In questo senso, il "Modello Circomplesso" di Russell (1980) si rivela particolarmente efficace nell'identificare e misurare l'intensità emotiva in VR, grazie all'analisi combinata di valenza ed eccitazione, consentendo ai progettisti didattici di creare scenari di apprendimento virtuale più calibrati e mirati. Tuttavia, occorre tenere in debita considerazione anche gli studi che evidenziano una potenziale variazione negativa degli stati psicologici in seguito ad esperienze virtuali particolarmente immersive e prolungate, che talvolta possono condurre a stati affettivi negativi e minor divertimento rispetto a stimoli non virtuali (Weech et al., 2019). Di conseguenza, è essenziale bilanciare con attenzione il design immersivo con strategie pedagogiche ben calibrate, per massimizzare i benefici educativi e contenere eventuali rischi associati all'uso prolungato della VR (Radiani et al., 2020). Complessivamente, queste evidenze delineano un panorama complesso e articolato, sottolineando l'importanza di un approccio interdisciplinare, capace di integrare alla progettazione pedagogica le scienze cognitive, la psicologia educativa e il design interattivo, per trasformare la lettura in ambienti virtuali in una pratica educativa consapevole ed efficace (Mayer, 2020).

Un aspetto cruciale, ma spesso trascurato nella ricerca scientifica sulla VR in ambito educativo, riguarda la mancanza di una standardizzazione condivisa nella comunicazione degli hardware utilizzati nelle sperimentazioni. La rapidissima evoluzione tecnologica del settore, caratterizzata da un costante rilascio di nuovi

modelli di visori per la VR – talvolta con frequenza persino superiore a quella degli smartphone – comporta notevoli difficoltà nella replicabilità e nella generalizzazione dei risultati. Un’esperienza progettata per un determinato dispositivo può non essere compatibile con altri visori, a causa di differenze significative in termini di prestazioni, risoluzione, campi visivi, *tracking* e capacità di elaborazione. Tali variabili compromettono la possibilità di costruire una base empirica solida e comparabile, ma indubbiamente è necessario più tempo per allineare le ricerche in questo contesto. Di conseguenza, risulta sempre più urgente, nella pubblicazione degli studi scientifici, fornire indicazioni dettagliate sul tipo di hardware impiegato e sulla compatibilità delle esperienze sviluppate con altri dispositivi. Sebbene il campo della VR educativa sia ancora in una fase emergente e, dunque, non ancora maturo per una piena standardizzazione metodologica, l’adozione di buone pratiche nella documentazione tecnica rappresenta un passo fondamentale per garantire trasparenza, rigore e trasferibilità nella ricerca.

Bibliografia

- Bateson, G. (1977). *Verso un’ecologia della mente*. Adelphi.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Giunti.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.
- Cambi, F., & Giambalvo, E. (Eds.). (2008). *Formarsi nell’ironia. Un modello postmoderno*. Sellerio.
- Carletti, C. (2024). *Il ruolo dell’ironia nella formazione dell’adolescente. Una categoria pedagogica per abitare la complessità*. Pensa MultiMedia.
- Chang, E., Kim, H.T., & Yoo, B. (2020). Virtual reality sickness: a review of causes and measurements. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(17), 1658-1682. <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1778351>
- Di Natale, A.F., Repetto, C., Riva, G., & Villani, D. (2020). Immersive virtual reality in K-12 and higher education: a 10-year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2006-2033. <https://doi.org/10.1111/bjet.13030>
- Dominici, P. (2019). *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*. Franco Angeli.
- Eco, U. (2016). *I limiti dell’interpretazione*. La nave di Teseo.
- Edmundson, M. (2005). *Why Read?* New York: Bloomsbury Publishing Inc.
- Hassenzahl, M., & Tractinsky, N. (2006). User experience – a research agenda. *Behaviour & Information Technology*, 25(2), 91–97. <https://doi.org/10.1080/014492905-00330331>

- Jerald, J. (2015). *The VR book: Human-centered design for virtual reality*. Association for Computing Machinery and Morgan & Claypool. <https://doi.org/10.1145/2792790>
- Lan, Y.J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning: A review of research. *Psychology of Learning and Motivation*, 72, 1–26. <https://doi.org/10.1016/bs.plm.2020.03.001>
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33, 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785–797. <https://doi.org/10.1037/edu0000241>
- Parong, J., & Mayer, R. E. (2021). Cognitive and affective processes in learning science in immersive virtual reality. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 226–241. <https://doi.org/10.1111/jcal.12482>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Rebenitsch, L., & Owen, C. (2016). Review on cybersickness in applications and visual displays. *Virtual Reality*, 20, 101–125. <https://doi.org/10.1007/s10055-016-0285-9>
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Il Mulino.
- Riva, G., & Gaggioli, A. (2019). *Realtà virtuali. Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto sull'esperienza umana*. Giunti Psychometrics Srl.
- Riva, G., Mantovani, F., Capideville, C. S., Preziosa, A., Morganti, F., Villani, D., Gaggioli, A., Botella, C., & Alcañiz, M. (2007). Affective interactions using virtual reality: The link between presence and emotions. *CyberPsychology & Behavior*, 10(1), 45–56. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9993>
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Scholè.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Erickson.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori.
- Unesco (2021). *Educazione allo sviluppo sostenibile. Una tabella di marcia*. Parigi: <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/ESD-2030-Una-tabella-di-marcia-DEF.pdf>
- Weech, S., Kenny, S., & Barnett-Cowan, M. (2019). Presence and cybersickness in virtual reality are negatively related: A review. *Frontiers in Psychology*, 10(158). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00158>
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Icon Books Ltd.

Zbainos, D., & Lubart, T. (2020, April 30). Creativity. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 2 Apr. 2025, from <https://oxfordre.com/education/view/-10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-895>

Autrici e Autori

Rita Casadei

È ricercatrice confermata (phD) in Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di scienze dell'educazione "G.M.Bertin" dell'Università di Bologna. L'attività di ricerca e insegnamento si concentra sui bisogni educativi finalizzati alle competenze trasversali e al ben-essere (*life skills / green skills*), con particolare riguardo al paradigma *Embodied Education* e all'approccio olistico ed ecologico, comprensivo dei sistemi filosofico-esperienziali di tradizione estremo-orientale. In questo ambito ha all'attivo partecipazioni a progetti di ricerca nazionale e internazionale e pubblicazioni, tra cui (2023), *Education: questions and dialogues (at) work*, per la collana Ricerca educativa e innovazione pedagogica di ETS. Per la collana Educazione Terra Natura (Zeroseiup) ha pubblicato, tra gli altri, i saggi "Per una progettualità senza riserve: estetica ed etica" nel volume a cura di Liliana Dozza (2018), *Io corpo Io racconto Io emozione*; "Il bello dell'esperienza" nel volume a cura di Liliana Dozza (2019), *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*.

Carla Cardinaletti

È pedagoga (PhD) e assegnista di ricerca presso la Libera Università di Bolzano, dove ricopre il ruolo di coordinatrice dell'*EduSpace* – MultiLab della Facoltà di Scienze della Formazione. La sua ricerca si posiziona tra la pedagogia generale, i *creative studies* e i *visual studies*. Contestualmente porta avanti un proprio percorso artistico che si articola in installazioni nello spazio pubblico ed è curatrice del Centro per la Fotografia Contemporanea 00A. Per la Collana Educazione Terra Natura (Zeroseiup) ha curato i seguenti volumi: nel 2024, con Manuela Ladogana, "*Relazionalità, pensiero ecologico e pedagogia*" e nel 2022, con Liliana Dozza, "*Questa è l'Outdoor Education*", scrivendone la "*Postfazione*"; nel 2019 ha pubblicato il contributo "*Civic hacking. L'architettura come metafora per coniugare valori etici ed estetici: un esempio educativo*" nel volume *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*, a cura di M. Gallerani e C. Birbes.

Giovanna Andreatti

È dottoranda in Scienze Educative e Sociali presso la Libera Università di Bolzano.

Miriam Bassi

È assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali e Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

Maria Laura Belisario

È dottoressa di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia e membro del Gruppo di Ricerca "Trame educative" dell'Università degli studi di Milano-Bicocca.

Rachele Belli

È insegnante alla scuola primaria.

Mirca Benetton

È Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica Pegaso.

Fabrizio Bertolino

È ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università della Valle d'Aosta.

Chiara Buzzacchi

È dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca.

Barbara Caprara

È Professoressa associata in Didattica presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.

Chiara Carletti

È assegnista di ricerca e Professoressa a contratto presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università di Siena.

Maria Chiara Castaldi

È ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli studi di Salerno.

Federico Corni

È Professore ordinario di Didattica della Fisica presso la Libera Università di Bolzano.

Guendalina Cucuzza

È dottoressa di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea e docente a contratto in Pedagogia generale, Pedagogia dell'Inclusione Sociale, Fondamenti della Consu-

lenza Pedagogica e Igiene generale e applicata presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca.

Elena Diana

È dottoranda in Filosofia, settore Pedagogico, presso le Università di Pisa e Firenze.

Rossella D’Ugo

È Professoressa associata presso il Dipartimento di Studi Umanistici DISTU dell’Università di Urbino.

Nicole Faiella Perdomo

È eco-social designer, e ricercatrice presso la Facoltà di Design e Arti della Libera Università di Bolzano.

Valerio Ferrero

È dottorando in Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università di Torino.

Laura Frabboni

È Professoressa associata presso il Dipartimento DAFNE dell’Università di Foggia.

Rossella Franciolapilla

È dottoranda in Scienze della formazione, dello sviluppo e dell’apprendimento presso l’Università degli Studi di Foggia.

Andrea Galimberti

È Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Alessandro Gelmi

È dottore di ricerca in Scienze Educative e Sociali presso la Libera Università di Bolzano ed è membro del Consiglio Accademico di CIRCE (Centre for Imagination in Research, Culture, and Education) presso la Simon Fraser University di Vancouver.

Michela Gaudenzi

È coordinatrice di Pesaro Musei e dei Progetti di Pesaro Capitale.

Giuditta Giuliano

È dottoranda in Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell’Apprendimento presso l’Università di Foggia.

Giovanni Gottardo

È dottorando in Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro, presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena.

Francesco Lavanga

È dottorando presso l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.

Sónia Cabral Matos

È Professoressa associata in Transformation-engaged design research presso la Facoltà di Design e Arti della Libera Università di Bolzano.

Martina Monetti

È parte del Comitato Scientifico e docente a contratto del Corso di Perfezionamento Albi illustrati e Natura, tra immagini e immaginari, promosso dall'Università della Valle d'Aosta.

Monica Parricchi

È Professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

Chiara Puecher

È dottoressa di ricerca in Scienze Educative e Sociali alla Libera Università di Bolzano e assistente alla ricerca all'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

Sara Rossi

È dottoressa di ricerca in Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro dell'Università degli Studi di Siena e educatrice dell'infanzia e coordinatrice pedagogica 0-6.

Marta Salvucci

È dottoranda in Studi Umanistici presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Finito di stampare
nel mese di OTTOBRE 2025 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

Rita Casadei è ricercatrice confermata (pHd) in Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di scienze dell'educazione "G.M.-Bertin", Università di Bologna. L'attività di ricerca e insegnamento si concentra sui bisogni educativi finalizzati alle competenze trasversali e al ben-essere (life skills / green skills), con particolare riguardo al paradigma *Embodied Education* e all'approccio olistico ed ecologico, comprensivo dei sistemi filosofico-esperienziali di tradizione estremo orientale.

Carla Cardinaletti è pedagoga (PhD) e assegnista di ricerca presso la Libera Università di Bolzano, dove ricopre il ruolo di coordinatrice dell'EduSpace – MultiLab della Facoltà di Scienze della Formazione. La sua ricerca si posiziona tra la pedagogia generale, i *creative studies* e i *visual studies*. Contestualmente porta avanti un proprio percorso artistico che si articola in installazioni nello spazio pubblico ed è curatrice del Centro per la Fotografia Contemporanea 00A.

Il volume raccoglie le riflessioni emerse dalla sessione *Creatività per un futuro sostenibile* all'interno del Convegno Internazionale "Educazione Territori Natura 2024 - Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale", a cura della Libera Università di Bolzano. Il volume esplora il nesso attuale tra creatività e sostenibilità, tratteggiando prospettive educative e delineando percorsi empirici, secondo un orientamento pedagogico che intende la formazione e la trasformazione in chiave ecologico-relazionale. Da queste narrazioni, in reciproco rapporto dialogico, emerge la traccia di un disegno che mantiene sullo sfondo sempre l'attenzione all'essere umano e alle sue varie fasi della vita, calcando sia le sue competenze sia la sua relazione con l'altro, l'altra e con la Natura. L'intento comune risiede e nell'*abbozzare* cornici epistemologiche e nel *raffigurare* esperienze innovative per dare valore a quel principio cardine del tempo presente: la sostenibilità. Immaginare soluzioni innovative, proporre percorsi inusitati, costruire futuri possibili, sono pensieri e azioni che l'essere umano può disporre per affrontare le attuali sfide educative, alla luce dei cambiamenti ambientali, sociali, politici ed economici. Creatività e sostenibilità, benché all'apparenza distanti e distinte, si inanellano in una relazione profonda capace di ridefinire il nostro modo di *comprendere* l'educazione, mutando il nostro rapporto col mondo così da figurare non solo scenari nuovi ma anche sentieri di vivibilità percorribili da restituire alle generazioni future.

Il volume – che raccoglie i contributi di Giovanna Andreatti, Miriam Bassi, Maria Laura Belisario, Mirca Benetton e Rachele Belli, Rita Casadei, Maria Chiara Castaldi, Chiara Carletti e Francesco Lavanga, Chiara Buzzacchi e Guendalina Cucuzza, Elena Diana, Valerio Ferrero, Laura Frabboni, Rossella D'Ugo, Michela Gaudenzi e Marta Salvucci, Rossella Franciolapilla, Giuditta Giuliano, Martina Monetti e Fabrizio Bertolino, Andrea Galimberti, Alessandro Gelmi, Carla Cardinaletti, Chiara Puecher, Barbara Caprara, Monica Parricchi e Federico Corni, Giovanni Gottardo e Sara Rossi, Nicole Faiella Perdomo e Sónia Cabral Matos – si rivolge a studenti, insegnanti, educatori e pedagogisti.