

La lezione con storytelling digitale: per una narrativa relazionale ed inclusiva attraverso la Rete

Angela Arsena

Abstract – *The article investigates the epistemic conditions of an innovative and inclusive digital lesson. Starting from the school container intended as a place of narrative and relationship with the other from oneself, always different and always new, the author focuses on the didactic practice of digital storytelling as an open and inclusive practice par excellence, along the lines of the circle hermeneutic. It is clear that digital storytelling, especially if it were to enter the continuing education of teachers, is a hermeneutic and epistemic place where to create single frames of inclusiveness and mutual acceptance.*

Riassunto – *L'articolo indaga le condizioni epistemiche di una lezione digitale innovativa e inclusiva. A partire dal contenitore scolastico inteso come luogo di narrativa e di relazione con l'altro da sé, sempre diverso e sempre nuovo, l'autrice si sofferma sulla pratica didattica del digital storytelling come pratica aperta e inclusiva per antonomasia, sulla falsa riga del circolo ermeneutico. È chiaro che il digital storytelling, soprattutto se dovesse entrare nella formazione continua degli insegnanti, si pone come luogo ermeneutico ed epistemico dove realizzare singoli frames di inclusività e di accoglienza reciproca.*

Keywords – hermeneutic circle, narrativity, frames, digital lesson, cross-media

Parole chiave – circolo ermeneutico, narrativa, frames, lezione digitale, crossmedialità

Angela Arsena è Professoressa Associata presso l'Università Telematica Pegaso. Dopo aver conseguito il dottorato presso l'Università Pontificia Antonianum, è stata Assegnista di ricerca in metodologie didattiche innovative e inclusive all'Università di Foggia, Ricercatrice all'Università di Genova e ha insegnato all'Abu Dhabi University. Si occupa di tecniche di insegnamento a distanza, di epistemologia pedagogica, di semiotica digitale (impatto della cultura degli emoticons e del selfie) e di pedagogia dei media. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Dal Villaggio globale alla Polis globale* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018); *Insegnare filosofia online. Questioni di ermeneutica pedagogica* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019); *Figure educative del mito* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2020); *Il valore dell'ipotesi nella metodologia sperimentale* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2022); *Verso la polis digitale* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2023).

1. Epistemologia dello storytelling

La letteratura scientifica condivide da tempo la tesi secondo la quale l'arte di narrare storie rappresenta una vera e propria metodologia didattica che ha un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento/insegnamento e nella programmazione di interventi strutturali e strutturati a supporto o *a latere* anche e soprattutto nelle circostanze di bisogni educativi speciali¹.

¹ Baschiera B., *L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza*, in "Formazione & Insegnamento", XII (3), 2014, pp.181-188.

In questo articolo si cercherà di dimostrare il valore pedagogico del legame tra narrazione e partecipazione attiva all'evento "testuale" capace di creare un circolo ermeneutico inclusivo e performativo ad ampio respiro che non coinvolge solo i bisogni speciali. O meglio, essi sono coinvolti proprio nella misura in cui ogni esperienza didattica si dispiega e si sgomitola nell'incontro tra due "chi sostanziali" che realizza luoghi di pensiero sempre nuovi, inediti e curvati sui singoli soggetti o attori che vivono e attraversano la scena educativa².

Appare doveroso allora pensare che anche per ogni circostanza che scomoda l'*e-learning* (e lo *storytelling digitale* appartiene di fatto e di diritto a questo ampio universo didattico³) ci si ponga la questione ermeneutica della transizione tra un ambiente di apprendimento ad un altro: gli oneri didattici che sorgono nel passaggio dalla cosiddetta lezione frontale alla lezione digitale, ad esempio, o anche dal passaggio dal testo all'ipertesto sono questioni eminentemente epistemiche.

Anch'esse stanno (o dovrebbero stare) nella formazione iniziale dell'insegnante contemporaneo⁴.

La formazione del docente, infatti, mira sempre all'acquisizione di quelle specifiche competenze culturali e professionali che consentono di promuovere nei discenti lo sviluppo di conoscenze in grado di consentire un apprendimento responsabile e autonomo nei contesti più disparati.

² Corre qui l'obbligo di una precisazione: in questo articolo si intende la dinamica inclusiva nell'accezione del "fare spazio" all'altro il che richiede una revisione di ruoli e definizioni, una messa in discussione della prassi pedagogica, del ruolo del docente, dei valori culturali, della definizione identitaria e delle capacità relazionali. Si tratta di una visione di società che non vuole e non può ridurre l'individuo ai suoi deficit, inchiodandolo ai suoi veri o presunti limiti, ma si tratta di cogliere l'identità dinamica, plurale e aperta di ogni persona. Per questa accezione ampia e umanistica di inclusione si rimanda a Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.

³ La letteratura scientifica chiarisce la derivazione della narrazione digitale dalla lezione digitale, pur precisando che la lezione digitale si riferisce a un approccio educativo che coinvolge l'uso di tecnologie digitali nella presentazione e nella consegna di informazioni didattiche. Essa può includere l'utilizzo di presentazioni multimediali, video, simulazioni, esercizi interattivi e altri strumenti digitali per facilitare l'apprendimento. Le lezioni digitali possono essere fornite in vari formati, come video didattici online, webinar, piattaforme di e-learning o presentazioni multimediali interattive. La narrazione digitale, d'altra parte, si concentra sulla creazione di storie usando mezzi digitali, come immagini, audio, video e testo interattivo. La narrazione digitale può essere utilizzata sia come strumento di insegnamento che come forma di espressione creativa. Ad esempio, gli insegnanti possono chiedere agli studenti di creare storie digitali per dimostrare la comprensione di un concetto o come parte di un progetto creativo. Inoltre, la narrazione digitale può coinvolgere la combinazione di diversi media per creare un'esperienza più coinvolgente e interattiva. In sintesi, mentre la lezione digitale si concentra sull'uso di strumenti digitali per la presentazione di informazioni didattiche, la narrazione digitale ha il suo focus sulla creazione di storie o contenuti che integrano diversi media digitali per comunicare in modo più efficace e coinvolgente. Entrambi possono essere utilizzati nell'ambito dell'istruzione digitale per migliorare l'apprendimento degli studenti. Si veda: Anderson J., Chung Y.C., Macleroy V., *Creative and critical approaches to language learning and digital technology: findings from a multilingual digital storytelling project*, in "Language and Education", 32(3), 2018, pp. 195-211; Baim S.A., *Digital Storytelling: Conveying the Essence of a Face-to-Face Lecture in an Online Learning Environment*, in "Journal of Effective Teaching", 15(1), 2015, pp. 47-58; Wu J.C., Der-Thang V., *A systematic review of educational digital storytelling*, in "Computers & Education", 147, 2020, pp. 165-190.

⁴ Lazzari M., *Digital storytelling and teacher education: an experience in initial teacher training*, in "Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete", 16 (2), 2016, pp. 226-241; Longo L., Di Carlo D. R., *Uno strumento di insegnamento e apprendimento riflessivo nella formazione degli insegnanti al tempo del Covid: lo storytelling digitale*, in "Nuova Secondaria", 3, 2021, pp. 70-84.

Ebbene, i vantaggi dello *storytelling* stanno non solo e non tanto nell'area delle competenze linguistiche⁵, quanto nelle sue estensioni interdisciplinari⁶, laddove la narrazione diventa luogo fisico e figurato di incontro, di incroci, di dialoghi, di inter-soggettività e inter-relazionalità.

Nella versione nuova di *mobile storytelling*, essa diventa ancor più luogo di ibridazione multimediale e comunicativa nonché di ramificazioni multitemporali: ad esempio essa offre al docente la possibilità di innescare il processo didattico e di avviarlo senza limitazioni temporali e spaziali, estendendo il fenomeno creativo-narrativo oltre la rigidità del tempo-scuola e lasciando che si impregni della dimensione emozionale di studenti e studentesse anche nel tempo-gioco e nel tempo-famiglia. Insomma, nella sua speciale formulazione di *Digital Storytelling* essa diventa luogo di crossmedialità e intermedialità e potrebbe avere un ruolo importante nella formazione iniziale degli insegnanti, a dispetto di una sorta di resistenza.

Spesso, infatti, ogni metodologia didattica nuova, soprattutto se attraversa lo spazio virtuale, caratterizzato da molti versi (multiverso), viene vissuta dall'insegnante medio come circostanza subita e non come valore aggiunto. In particolare ogni forma di didattica a distanza viene accusata di impoverire il rapporto docente-studente, di dequalificare il corpo insegnante, di mercificare la conoscenza⁷. Eppure, ormai blog, wikipedia, podcast e strumenti di social bookmarking sono parte integrante della nostra quotidianità: "alcune, se non la maggior parte, di queste risorse non sono familiari agli insegnanti (e ai genitori), ma gli studenti di oggi li usano a un ritmo sempre crescente e in modi che stanno contribuendo a definire una nuova generazione di non solo raccogliere informazioni, ma anche creare informazioni"⁸ (t.d.a).

Occorre creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti per gli insegnanti, affinché queste tecniche diventino patrimonio acquisito e agito.

Diverse sperimentazioni, infatti, mostrano come l'insegnante/storyteller ha modo di creare una sorta di nucleo empatico attorno al quale far sedere gli astanti e permutare la circostanza educativa dalla cornice empatica alla relazionalità e da qui all'efficacia ermeneutica⁹. Ogni circolo di umani attorno al fuoco della narrazione e attorno all'aedo che racconta costituiscono di fatto e di diritto, secondo Hans Georg Gadamer¹⁰, un solido circolo ermeneutico.

Non vi è motivo di credere che questa solidità non si instauri anche laddove il circolo ermeneutico rimane curvato sulla dimensione digitale.

Si possono qui proporre due leggi della narrazione che verranno di seguito esplicitate.

⁵ Pezzot E., *Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale*, Venezia, EL.LE Edizioni Ca' Foscari, 2016.

⁶ Ferraro G., *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling*, Roma, Carocci, 2020.

⁷ Perissinotto A., Bruschi B., *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*, Bari/Roma, Laterza, 2020.

⁸ Robin B. R., *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, in "Theory Into Practice", 47, 2008, pp. 220-222.

⁹ Bjørgen A.M., *Boundary crossing and learning identities—digital storytelling in primary schools*, in "Seminar. Net: Media, Technology and Lifelong Learning", 6(2), 2010, pp. 161-175; Chan B.S., Churchill D., Chiu K.F., *Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach*, in "Journal of International Education Research", 13 (1), 2017, pp. 1-16; Clarke R.G.H., Thomas S., *Digital Narrative and the Humanities: An Evaluation of the Use of Digital Storytelling in an Australian Undergraduate Literary Studies Program*, in "Higher Education Studies", 2(3), 2012, pp. 30-43.

¹⁰ Gadamer H.G., *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1975.

Quella che si può chiamare la prima legge dello storytelling, infatti, e che è legata al narrare puro, al narrare in quanto tale e in quanto esperienza millenaria, sta tutta nella buona predisposizione all'ascolto che è disposizione plastica, fortemente visiva e fortemente connettiva. Anzi, essa sembra trovare nella Rete proprio il suo luogo naturale.

Nella postura esistenziale del narrare è implicita una logica epistemica per nulla secondaria rispetto alla correttezza e alla coerenza logica del corretto argomentare perché la verità (o una buona porzione di verità) sta tutta nel modo di porgere questo raccontare.

Essa è a ogni buon diritto *logos*, sebbene non filosofico, quanto piuttosto *logos* empatico e attinente alla dimensione dello sviluppo delle *non cognitive skills*, indispensabili per attraversare il mondo connettendosi con la realtà e con l'altro da sé.

Anche se in ogni racconto rimane implicito il sospetto che possa essere un falso e che i narratori possano essere autori o interpreti di questo falso, tuttavia questo sospetto viene capovolto da tre incontrovertibili condizioni epistemiche, che volentieri si possono qui chiamare corollari alla prima legge: il primo ci ricorda che ogni storia, ogni fabula e ogni racconto possono porsi come evento autonomamente esistente in quanto riconducibile ad un'esperienza esistenziale che entra di prepotenza nella vita e nella libertà degli uomini, questi sì reali; il secondo, scomodando Umberto Eco¹¹, ci dice che il racconto ha rappresentato la prima realtà virtuale dell'umanità la quale, accettando ogni volta la costituzione autonoma di ogni storia, come se ci fosse un patto tra autore e narratore, entra di volta in volta in quella giurisdizione nuova e inesplorata che è il bosco narrativo; infine il terzo, ascrivibile già alla *Poetica* di Aristotele, ci dice che l'arte del raccontare fatti e intrecci è strettamente legata all'arte affabulatoria in prima istanza, e retorica in seconda istanza, e dunque essa stimola il discorso e fa da anticamera al *logos* filosofico incontrovertibile e veritiero¹².

Perché ci sia il *logos* razionale, in altri termini, occorre che ci sia il *mythos*.

Esso sta appunto per "narrazione" (nel significato originario di mito) e rappresenta un precedente nel senso di luogo teoretico che sta prima; esso è paradigmatico, ovvero è un modello di riferimento e termine di paragone (da παράδειγμα composto da παρα "intorno" e δείκνυμι "mostrare", e dunque attinente, o molto vicino, alla dimostrazione); esso è archetipico; esso è universale, comprensibile e spalanca la dinamica tutta del narrare che è una delle condizioni dell'umano vivere e convivere.

In questo senso allora ogni gesto narrativo è autentico e contiene sensatezza, logicità, coerenza interna o quanto meno ne annuncia l'incedere: sin da Platone il racconto autonomo, il *telos* che ha compiutamente un inizio e una fine in una struttura narrativa che si presenta nelle forme e nei modi del consueto e dell'udibile, è strategia didattica, espediente pratico, occasione di insegnamento interattivo, mettendo d'accordo gli interlocutori che intorno al racconto mitico si dispongono e come in una dinamica di *cooperative learning*, esplorano le strade del giusto, del vero, dell'essere¹³.

I dialoghi più suggestivi di Platone mostrano questa capacità pedagogica del racconto mitico che, coinvolgendo il gruppo, si incastra nell'argomentazione filosofica e la illumina, pur interrompendola nella sua consequenzialità logica.

¹¹ Eco U., *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.

¹² Belfiore E. S., *Il piacere del tragico. Aristotele e la poetica*, Roma, Jouvence, 2003.

¹³ Cerri G., *Platone sociologo della comunicazione*, Milano, Argo, 1995.

2. La fantasia è inclusiva

Nello storytelling dunque si innerva la complessa questione epistemica che sta nel mezzo tra l'educazione alla realtà e il potenziamento o il depotenziamento iconico e simbolico della stessa realtà: con Piaget¹⁴, con Bruner¹⁵, con Montessori¹⁶, con Lipman¹⁷ e con Gardner¹⁸, sappiamo che la conoscenza (e l'apprendimento) sono legati da un percorso che va dal concreto all'astratto, dal quotidiano al virtuale, dal noto al simbolico, dalle dita delle mani all'algebra; dal "c'era una volta" all'astrazione logico-simbolica.

Oggi si direbbe dalla dimensione analogica alla dimensione algoritmica o digitale¹⁹.

Questo passaggio si consuma con la parola narrata e con la postura all'ascolto di quel singolo segmento narrativo coerente e concluso in se stesso.

Secondo Gadamer, infatti, "la forma del racconto ha la sua propria logica [...] Nel significato letterale raccontare è elencare, come se elencando una serie di fatti si potesse abbracciare l'evento nella sua interezza"²⁰. Dicendo questo si pone però anche la distanza: tra ciò che è accaduto e ciò che viene detto nel racconto rimane uno iato incolmabile, che però non è solo una cosa negativa. Il racconto è infatti sempre racconto di qualcosa, nel senso non solo oggettivo ma anche partitivo del genitivo. Sempre per Gadamer "in ogni raccontare è insito il fatto che si possa raccontare anche diversamente. Definiamo un buon narratore colui che ha sempre qualcosa da raccontare"²¹ e che potrebbe per così dire sviluppare una storia senza mai arrivare ad una fine. In questo modo l'ascoltatore partecipa dello stesso accadere come in una sorta di presente: il raccontare, in altri termini, non è mai resoconto oggettivo, simile ad un protocollo consultabile "agli atti". In esso vi è libertà di scelta: libertà nella scelta dei punti di vista caratterizzanti e significativi. La lettura o l'ascolto di una storia e di una trama sono sempre un'interpretazione verbale sottaciuta, un gioco di mosse scambievoli e collaborative tra ascoltatore e narratore in un circolo virtuoso. Un gesto di ospitalità gratuita e incondizionata. Alla luce di questa accezione ermeneutica precipuamente gadameriana, il narratore, ogni narratore, parte dal presupposto che l'altro vuole ascoltare qualcosa del suo racconto: "Egli stesso ha per così dire fin dall'inizio dichiarato la propria disponibilità ed apertura nei confronti della notizia. Egli è affascinato quando vi è qualcosa da raccontare. Così le cose sembrano capovolgersi. Si è pronti a prestare ascolto a colui che ha qualcosa da raccontare. Ma perché questi affascina qualcuno?"²². Ogni narratore, dall'antico aedo greco allo storyteller, affascina forse perché, operativamente, la sua produzione narrativa è sì una caccia al significato ma anche perché essa sta al centro dell'invenzione poetica in un modo particolarissimo: ogni storia si incunea nel tempo della narrazione che è tempo che esplicita ciò che è sempre in atto, sempre in movimento e che,

¹⁴ Piaget J., *Essai sur les transformations des opérations logiques*, Paris, PUF, 1952.

¹⁵ Bruner J.S., *On knowing: essays for the left hand*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1979.

¹⁶ Montessori M., *Psico Aritmetica*, Barcellona, Araluce, 1934.

¹⁷ Lipman M., *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 1991.

¹⁸ Gardner H., *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*, New York, Basic Books, 2011.

¹⁹ Pancioli C, Rivoltella P.C, *Pedagogia algoritmica*, Roma, Scholé, 2023.

²⁰ Gadamer H.G., *Op. cit.*, p. 218.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

in quanto presente e non già trascorso, è ancora *in fieri*, ancora accade e ancora accadendo può modificarsi.

Esso inevitabilmente solleva e trascina con sé anche il problema della validità filosofica e pedagogica di tutto il contesto narrativo.

Si tratta dell'espedito narrativo più antico e più valido e che potrebbe attraversare teoreticamente come una rete o un'impalcatura tutta la narratività umana, soprattutto quella curvata a fini educativi e formativi.

È insomma la soluzione dell'aedo che più di duemila anni fa così invocava "anche a noi, o dea, figlia di Zeus, dì qualcosa di questi fatti, [cominciando] da qualche punto" (Omero, *Odissea*, I, v.10): da qualche punto, e non dall'inizio, perché ogni punto può rappresentare l'inizio di un racconto che, come un tessuto (narrativo) privo di orli, riprende e ritesse la trama ogni volta e per sempre.

La narratività si curva e si dispone come su un piano non euclideo le cui estremità soggiacciono alle definizioni di una geometria differenziale e, giocando con le parole, sempre differente e sempre diversa: ogni punto infatti può innescare la miccia di un'infinita, inesaurita narratività.

Ora, che un progetto o una lezione siano maggiormente comprensibili laddove vengano ricondotte a storie, trame di racconto e/o personaggi, è tema noto. Già studiosi di neuroscienze hanno individuato potenzialità e caratteristiche della tecnica narrativa curvata sull'apprendimento²³ ed è chiaro che questi approcci in didattica stimolano un'intelligenza ramificata e un pensiero divergente: si può dire probabilmente che, nella *quaestio lectionis*²⁴, la spiegazione nomologico-deduttiva rigorosa e logica, sulla quale si piegano e si conformano le posture didattiche come legge universale e asserzione singolare, non è detto che non tenterà mai di sostituirsi alla comprensione narrativa ma verrà sempre da quest'ultima trascesa, permutata, interpolata, per conto della trama che ha la bellezza di una strada multisenso, ovvero può essere percorsa in tutte le direzioni, al contrario della rigidità logica che è univoca o al più biunivoca. Ad esempio le caratteristiche economiche, sociali e culturali del periodo storico che chiamiamo Medioevo possono essere esplicitate o con una sequenza di guerre, date e crociate, oppure possono essere curvate sul "racconto" di una giornata tipica di un contadino, di un frate, di un cavaliere, di un pontefice, di un imperatore, di un giovane poeta del *dolce stil novo* in un comune toscano. Ed è chiaro che questa impostazione crea un circolo ermeneutico sempre aperto e sempre attivo perché studenti e studentesse vengono coinvolti, come nella ricostruzione di un puzzle, nel ricostruire o elaborare una *story* che favorisce lo scambio collaborativo delle conoscenze, stimolando la comunicazione, potenziando lo spirito critico, ravvivando la capacità di elaborare ipotesi e interpretazioni ulteriori e inedite dinanzi a una struttura concettuale e, in ultimo, riducendo il conflitto tra gli studenti, migliora sensibilmente la motivazione e aumenta il piacere dell'esperienza di apprendimento²⁵.

Quella che potremmo chiamare la seconda legge dello storytelling ci ricorda invece l'interattività continua: un impianto narrativo curvato sul digitale e che si predispone in un video, ad

²³ La letteratura scientifica sul tema è sterminata. Si cita qui *ex multis*: Schank R., *Tell me a story: Narrative and intelligence*, Evanston, Northwestern University Press, 1990.

²⁴ Sulla *questio lectionis* rimanda a: Gromi A., *La Lezione*, in Guasti L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo*, Milano, Vita e Pensiero, 2002; Laneve C., *L'organizzazione/scansione*, in Aleandri G., Gemma C. (a cura di), *Come preparo la lezione*, Roma, Armando, 2012.

²⁵ Si veda qui: Petrucco C., De Rossi M., *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2009.

esempio, contiene in sé la condizione inesauribile della continua ripetibilità, la possibilità di essere attraversato innumerevoli volte, proprio come nell'impianto fiabesco narrativo infantile, laddove ogni bambino non si stanca mai di ascoltare la sua storia preferita, anche quando la conosce, anzi proprio quando la conosce: "spiegare di più vuol dire comprendere meglio" diceva Ricoeur. Le potenzialità del multiverso hanno un ruolo fondamentale in questo incrocio tra narrazione, storytelling e apprendimento perché consentirebbero di entrare nella casa di quel contadino, nel chiostro di quel frate, nelle stanze di quel cavaliere tra i suoi arazzi.

In questo modo tutto l'impianto semiotico e scenico così attraversabile, perché reticolare e connesso, finisce col mantenere e conservare un carattere irriducibile di storia nella storia, come palcoscenico o meta-palcoscenico pirandelliano.

Si può qui indugiare, seppure per poco e pur con i necessari *distinguo*, intorno alla suggestione pirandelliana dei sei personaggi in cerca d'autore. Si tratta di un'immagine, questa, che scomoda una dimensione fondamentale nel processo narrativo che qui si sta descrivendo e che può essere curvato sull'esperienza didattica, ovvero la dimensione quasi imperativa, improcrastinabile, fortemente relazionale che si instaura tra ogni narratore e le creature nate dalla sua fantasia e che sembrano dotate di vita (e autorevolezza) propria, sino a mettere il narratore nelle condizioni di dar loro precedenza e ascolto, in un gioco di avvicinamento e di scarto, di avanscoperte e di intuizioni reciproche.

Il successo di ogni tecnica dello storytelling usata in una classe forse sta proprio nel momento in cui si arriva al punto da conferire *status* di personaggio alla stessa fantasia, come se fosse una creatura in carne, ossa, anima e imprevedibilità. Come scriveva Rodari²⁶, non a caso grande maestro *storyteller*, "non c'è nulla di più arbitrario della fantasia. Con lei bisogna avere una gran pazienza, immagazzinare dati, materia prima e non irritarsi per l'uso che ne fa, assolutamente a capriccio".

Se la fantasia è protagonista, tutto può accadere.

Non vi sono differenze di genere, di posture, di possibilità.

Se e quando diamo alla fantasia il suo grande margine di manovra, nessuno è diverso, nessuno è escluso e nessuno ha più poteri di un altro. La fantasia è inclusiva per definizione: "la capacità di immaginare ci rende tutti uguali, in quanto tutti gli esseri umani hanno ugualmente la capacità di immaginare. L'identità specificamente umana derivando dall'attività della fantasia che trasforma un rapporto materiale in un'immagine mentale, comprende e fonda la possibilità di tutti i rapporti interumani che seguiranno"²⁷.

Non a caso il pedagogista Andrea Canevaro poneva l'area della fantasia accanto all'area della comunicazione e prima dell'area degli interessi nella sua proposta di scheda e di griglia che un insegnante può usare nella valutazione del processo di apprendimento²⁸.

²⁶ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1972, pp. 13-16.

²⁷ Profeti L., *L'identità umana*, Roma, L'asino d'oro, 2010, p. 161.

²⁸ Canevaro A., Ianes D., *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2002.

3. Fenomenologia della narratività nella lezione digitale

Insomma, manipolare abilmente sincronia, diacronia e fantasia, vuol dire, come scrive Ricoeur “collocarsi già nel solco della nuova razionalità che domina l’intelligenza narrativa, la quale si adatta perfettamente alla caratterizzazione aristotelica così come a quella agostiniana, intesa come concordanza discordante”²⁹. Essa è emotiva, situazionale e relazionale.

Ebbene, anche la metodologia del Digital Storytelling (DST) utilizza la crossmedialità, la multimedialità e l’intermedialità per comunicare concetti e argomenti fortemente legati all’orizzonte disciplinare e concettuale ma curvato sull’orizzonte emotivo, relazionale, culturale e storico della classe, all’interno di un’architettura didattica fortemente situazionale. In questo modo tutti processi cognitivi (sia forti e sia soft) vengono tradotti, proposti e attraversati servendosi dell’artefatto tecnico digitale che consente modalità nuove di cooperazione, di intervento, di rivisitazione, stimolando l’apprendimento.

Attraverso il Digital Storytelling possiamo realizzare una nuova fenomenologia della lezione, situata, narrata, interattiva, emotiva e inclusiva: essa può decostruire i fondamenti teoretici e pedagogici della *quaestio lectionis*, risolvendo molte delle problematiche epistemologiche ed ermeneutiche della lezione intesa come *locus* privilegiato dell’azione didattica, superando felicemente (e finalmente, si direbbe) la dicotomia, ormai annosa e anacronistica, soprattutto quando vissuta in senso gerarchico, tra lezione frontale e lezione digitale.

Lo storytelling digitale, infatti, appartiene alle prassi metodologiche più adeguate al contesto odierno, laddove siamo chiamati a muoverci sul confine analogico e virtuale e nell’ambito di quell’ampio universo di valori e di atteggiamenti attraverso cui le istituzioni educative e formative conducono l’individuo a maturare un pensiero autonomo e critico che gli permetta di muoversi in una società e in un’economia fondate sulla conoscenza, sulla sostenibilità e garantendo e tutelando inclusione ed eccellenza.

Il Digital Storytelling può diventare punto di un equilibrio stabile e virtuoso tra questi poli perché individua modelli di reciprocità permanente capaci di ripensare il setting della lezione e i compiti del docente per realizzare prassi intenzionalmente mirate all’acquisizione di competenze fondate su una forte e radicata cultura interna della qualità e della negoziazione attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori che intervengono nei processi educativi, per cogliere e attribuire più senso all’azione didattica, più significato e valore alle relazioni e, perché no?, anche per limitare le criticità tanto sul versante dell’efficienza organizzativa, quanto su quello della coerenza del disegno formativo.

Se assumiamo, infatti, che il nucleo della lezione sta nell’archetipo del gesto didattico, pedagogico, filosofico e politico inteso come luogo del co-abitare, e se definiamo i pilastri e i confini del gesto pedagogico, didattico ed eminentemente relazionale che chiamiamo lezione a partire dalla radice etimologica che ci rimanda al latino *lectio-lectionis*, ovvero, semplicemente, lettura e, nel Medioevo accademico, “lettura in pubblico” oppure “offerta ad un pubblico”, proprio nell’accezione gadameriana del raccontare, ebbene la condizione *sine qua non* perché si realizzi la *lectio* è senz’altro riconducibile alla figura geometrica descritta da Michel Develay³⁰ e che è nota come triangolo didattico il quale, come spiega Elio Damiano, è “costituito a partire dalla

²⁹ Ricoeur P., *Tempo e racconto I*, Milano, Jaca Book, 1986, p. 120.

³⁰ Develay M., *De l’apprentissage à l’enseignement*, Paris, ESF, 1992.

radice epistemologica che consiste nella rielaborazione, denominata con il neologismo didattizzazione, del capitale accumulato dalla ricerca scientifica, vede, rispettivamente, alunni (polo psicologico), insegnante (polo pedagogico) e sapere (polo epistemologico) ai tre vertici³¹.

Sono i termini di questa plasticità geometrica che ci fanno intravedere la dinamica d'aula e di lezione sia in senso epistemico, ovvero come descrizione razionale e concettuale di un aspetto disciplinare, sia in senso ermeneutico, come percorso narrativo nel movimento della comprensione e dell'interpretazione e che ha luogo quotidianamente durante ogni lezione.

Ebbene, proprio quest'ultimo aspetto rende la pratica dello storytelling particolarmente adeguata alla realizzazione di un dialogo didattico aperto, inclusivo, mai univoco e proiettato verso nuovi topoi di senso direzionali, talvolta imprevedibili, e che consentono imprevedibili evoluzioni. La lezione, infatti, perché sia luogo relazionale, deve consentire la possibilità dell'imprevedibilità. In Hans Georg Gadamer leggiamo, a proposito di questa imprevedibilità: "il modo in cui il dialogo prende le sue direzioni, il modo in cui procede e giunge a conclusione, tutto questo ha certo una direzione, ma in essa gli interlocutori non tanto guidano, quanto piuttosto sono guidati. Ciò che risulta da un dialogo non si può sapere prima"³². Come sappiamo, il dialogo, ed il dialogo d'aula, ogni dialogo d'aula, è infatti processo di comprensione che coinvolge tutti gli interlocutori (persino la fantasia diventa elemento interlocutorio) ed è sottoposto a continue sollecitazioni dialettiche volte non a rendere forti argomenti deboli, bensì a rendere ragione della realtà delle cose: le uniche autorità riconosciute e riconoscibili in un ambiente di apprendimento sono l'argomento o la problematica trattata e le regole che la comunicazione linguistica impone, ovvero un *linguistic turn* che già Agostino individuava nelle parole che chiariscono il significato dei segni. In un paradosso che solo apparentemente si rivela tautologico, lo stesso Gadamer sottolinea, poco dopo, che "è il dialogo a condurre il dialogo, a catturare e ad avviluppare"³³.

Il Digital Storytelling è quintessenza dialogica perché potrebbe realizzare la ricorsività, la partecipazione e l'imprevedibilità così importanti per gli esiti di apprendimento, per le dinamiche relazionali e per la convivenza inclusiva.

Essa infatti consente di realizzare un vero e proprio circolo ermeneutico attraverso la partecipazione e il coinvolgimento dell'intera classe e soprattutto dei più fragili.

Riuscire a trasformare le esperienze proprie o altrui, oppure riuscire a trasformare le esperienze concettuali o conoscitive in un racconto è forse l'unica grande gioia concessa ad un essere umano, diceva la scrittrice Karen Blixen³⁴. E questa grande gioia ha un grande valore pedagogico perché la traduzione narrativa consente di trasformare un insieme confuso di azioni o di concetti in una totalità organizzata e suscettibile di essere afferrata e intesa alla stregua di una successione ordinata e dunque comprensibile. Attraverso il racconto si può conferire un senso alle cose che accadono nel mondo reale: l'essere umano infatti comunica e dialoga con gli altri e con se stesso anche attraverso lunghe e complesse concatenazioni sceniche, ovvero attraverso i testi.

Lo storytelling digitale consente la scrittura di testi partecipata, attiva, sempre perfezionabile e sempre suscettibile di nuove modifiche, visibile in tempo reale, coinvolgente e circolare, paritetica, precipuamente inclusiva.

³¹ Damiano E., *L'azione didattica*, Roma, Armando, 1993, p. 144.

³² Gadamer H.G., *Op. cit.*, p. 89.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Blixen K., *Lettere dall'Africa 1914-1931*, Milano, Adelphi, 1987, p. 48.

Le esperienze di Digital Storytelling nella pedagogia speciale sono infatti numerose e valide³⁵ a dimostrazione del fatto che sono stati proprio gli insegnanti di sostegno i primi a vincere la resistenza nei confronti di questa metodologia che consente un'ermeneutica del sé, dell'altro e del mondo delle idee potenzialmente infinita³⁶.

4. Dal triangolo al labirinto didattico

La domanda metodologica allora è la seguente: come è possibile coniugare la disponibilità e l'apertura verso questa ermeneutica potenzialmente infinita con la necessità e l'inderogabilità di un metodo, di regole, e dunque di prescrizioni, che garantiscono quell'ordine procedurale capace di indirizzare le tecniche didattiche in vista di scopi desiderati e che non può essere in nessun caso sottovalutato perché regola l'“ingegneria della lezione³⁷” di cui occorre sempre tener conto nella costruzione del sapere in contesti istituzionali?

Cesare Scurati usava la metafora del metodo come “un universo popolato da esigenze di chiarezza, ripetibilità, semplicità, nel quale le istanze di maggior formalismo corrispondono ad una volontà di universalizzazione educativa³⁸”.

In questo universo occorre coniugare la preoccupazione per le esigenze di oggettività professionale, ovvero la stabilità e l'affidabilità della trasmissibilità, con la difesa doverosa del principio di creatività, o del principio dell'imprevedibilità, anima della lezione dialogica.

Non si tratta qui di esplorare e riproporre le modalità, i luoghi e i tempi di una metodologia didattica già ampiamente ed efficacemente indagata né di indulgere su una topografia dei modelli della lezione, divisa in logocentrica piuttosto che psicocentrica o empirocetrica sino a quella integrale³⁹, quanto si tratta di chiedersi se, ripercorrendo in via ipotetica i lati, gli angoli e i punti di convergenza di quella figura didattica e pedagogica triangolare che descrive efficacemente la lezione, possa sussistere la non remota ipotesi di veder prendere forma, come risultato finale, ad un disegno di figura tutt'altro che finita, bensì caratterizzata quantomeno da un inarrestabile

³⁵ Bocci F., Castellana G., De Angelis B., *Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 15, 25, 2023, pp. 435-460; Ungaro R., *La narrazione nella Pedagogia Speciale: una proposta didattica per l'insegnamento delle abilità sociali e della competenza emotiva*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 15, 25, 2023, pp. 461-474.

³⁶ È chiaro che una lezione inclusiva con storytelling digitale richieda una combinazione di elementi che tengano conto delle diverse abilità, stili di apprendimento e bisogni degli studenti tra cui la definizione degli obiettivi di apprendimento; la conoscenza del target e delle sue diverse abilità e interessi; la giusta piattaforma disponibile e accessibile; la struttura della storia con una trama coinvolgente e significativa che integri elementi capaci di suscitare empatia e coinvolgere gli studenti con diverse esperienze e sfondi; la diversificazione dei formati; l'incorporazione di elementi interattivi come quiz, discussioni online o attività collaborative per coinvolgere attivamente tutti gli studenti e tutte le studentesse; la promozione della partecipazione attiva per stimolare l'opportunità di contribuire alla storia e creare propri elementi digitali favorendo la partecipazione attraverso discussioni online, blog o progetti collaborativi; adattamento del ritmo con spazi aperti di flessibilità temporale perché le attività siano curvate sulle esigenze individuali e infine la valutazione del processo attraverso modalità peer e autovalutazioni. Per una disamina: Montanari M., *Progettazione inclusiva e narrazione. Il contributo dell'insegnante di sostegno nella scuola primaria*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 15, 25, 2023, pp. 489-503.

³⁷ Laneve C., *Op. cit.*

³⁸ Scurati C., *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2007, p. 214.

³⁹ Titone R., *Metodologia e Didattica*, Zurigo, PAS, 1963.

sovraffollamento. Il circolo ermeneutico che si realizza in un contesto d'aula vive infatti il progressivo sovrapporsi di nuovi campi magnetici ciascuno dei quali, pur autonomo e circoscrivibile, appare non solo connesso agli altri, ma addirittura radicato negli altri e poi incuneato nella dinamica dell'errore, della ricorsività, dell'interpretazione dei testi; della disciplina come contenitore di un proprio statuto epistemico; della coreografia scenica della lezione che scomoda la partecipazione attiva dello studente; della variabile docente che già Gozzer, nella prima metà del Novecento (in tempi non sospetti per una cultura della *teaching machine* di là da venire), definiva come "macchina per insegnare ideale"⁴⁰. Insomma, nella *quaestio lectionis* si insinua, inalienabile, la variabile "discente" sempre diversa, sempre nuova e sempre imprevedibile, anch'essa certo ascrivibile a un ideal-tipo che tuttavia, a sua volta, e per fortuna, "ha raramente il suo corrispondente umano e sul quale l'insegnante deve per questo piegare e far convergere un gesto educativo individualizzato"⁴¹.

Dinanzi a tutti questi punti di fuga prospettici, che alterano, modificano, e talvolta deformano quella figura geometrica simmetricamente tripartita, vediamo allora che occorre forse ripensare la lezione non tanto e non solo come realtà euclidea a cui aggiungere continuamente lati ed angoli, suscettibile sempre di ulteriori approssimazioni, quanto piuttosto come una figura che giace in una geometria curva e pertanto non su un solo piano: non dunque triangolo o pentagono o esagono didattico (o poligono ad n lati) quanto, semmai, labirinto didattico pluridirezionale, senz'altro tripartito e tuttavia potenzialmente infinito come un rizoma animato da imprevedibili diramazioni e sollecitazioni.

Lo storytelling digitale si inserisce qui, in questa apertura.

Del resto, l'esigenza di organizzare, frammentandolo attraverso *frames* di misura (ovvero di durata) più o meno simile, un insegnamento o un percorso didattico in sequenze conformi ad un rigoroso ordine o modello o programma e riconducibile a singole lezioni, non è recente nella storia della pedagogia e nella storia della letteratura⁴².

Le potenzialità del Digital Storytelling risiedono allora e innanzitutto nell'impiego di singoli *frames* (ogni storia come un frame) ma integrato con codici comunicativi diversi: dall'audio al video, dalla mappa concettuale all'immagine, al rimando bibliografico, senza soluzione di continuità.

Essi esigono una radicale revisione e rilettura del linguaggio e del codice usato nei testi scritti e nella trasmissione orale verso la cross-medialità e la trans-medialità, ovvero verso la possibilità di mettere in connessione i mezzi di comunicazione l'uno con l'altro per dirigerli verso

⁴⁰ Gozzer G., *Sette riforme. Aspetti della ricostruzione educativa in alcuni paesi d'Europa*, Roma, La scuola e l'uomo, 1948.

⁴¹ Fontana Tomassucci L., *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Roma, Armando, 1971.

⁴² Si apre qui la possibilità di intravedere nell'insegnante la figura del coreografo che dirige la danza della conoscenza, la mente creativa che dà forma e significato al movimento dietro la danza avvincente della lezione. La lezione è infatti processo creativo pianificato per massimizzare l'impatto educativo incorporando il dialogo, la dimostrazione, l'uso di tecnologie educative e l'apprendimento pratico e creando una performance accattivante che risuona con gli stili di apprendimento unici degli studenti. Ebbene, nell'era digitale, l'insegnante-coreografo sincronizza abilmente gli elementi digitali per arricchire la coreografia della lezione. Video, presentazioni interattive, e risorse online sono integrati con cura, arricchendo la narrazione e creando un palcoscenico digitale dinamico. La tecnologia diventa dunque un partner nella coreografia della conoscenza, estendendo le possibilità educative in un adattamento dinamico ove ha spazio anche l'arte dell'improvvisazione che ospita il pensiero divergente e laterale.

quella forma narrativa che, attraversando i diversi tipi di media così come uno spillo attraversa un gomito, contribuisce a migliorare, a perfezionare, a integrare l'esperienza dell'interlocutore con nuovi input informativi.

Può sembrare una novità, ma si tratta di un'esperienza antica: se ci fosse dato oggi di rileggere un antico poema greco (*Illiade* o *Odissea*, ad esempio) nelle stesse modalità con le quali veniva recitato e fruito secoli fa, quando i musicisti accompagnavano la sua lettura con il ritmo, la danza e il flauto, vedremmo come essi erano in fondo parte integrante e ineliminabile della narrazione, che diventava così esperienza sensoriale onnicomprensiva.

Potrebbe forse essere questo il senso di quella cross-medialità e multi-medialità alle quali occorre ancora oggi ricondursi per cogliere così, e in prima istanza, la natura prismatica e tridimensionale della didattica ibrida, analogica e virtuale, e la sua configurazione multi livello, proprio come una figura geometrica (il triangolo didattico docente-studente-disciplina) ma su un piano non euclideo.

C'è un particolare non secondario che in questo antico paradigma di narrativa multimediale va considerato: Omero, l'aedo per eccellenza, l'autore dell'inescog scenico che coinvolgeva tutti gli astanti (tanto è vero che i poemi omerici sono considerati opera collettiva) era un non vedente, a dimostrazione, anche qui, della bellezza inclusiva di una narrativa e di uno storytelling diffusi, sebbene analogici.

Ecco, lo storytelling digitale asseconda questo senso vero e profondo della didattica inclusiva che sta nella possibilità di mutare ad ogni passo il suo approccio inseguendo le diverse intenzionalità e le diverse sensibilità degli interlocutori, come una partita a tennis ma con una pallina di pongo che muta e cambia forma ad ogni servizio.

Lo storytelling digitale consente una prerogativa in più rispetto alle altre modalità didattiche: esso, attraverso la presenza e la persistenza di diversi medium e di diversi strumenti, rende la fruizione di una lezione sempre diversa e ogni volta diversa ma, e qui forse sta una delle chiavi di volta epistemologiche della didattica a distanza, meno evanescente, addirittura meno volatile e paradossalmente meno fluida e liquida rispetto ad altre forme tradizionali di interlocuzione didattica, pur essendo la fluidità e la liquidità attribuiti, secondo Bauman⁴³ proprio del *modus vivendi* virtuale e digitale. Esso infatti garantisce, laddove lo si desidera e con supporti di memoria adeguati, una continua, imperitura permanenza e fruibilità, ovvero una accessibilità di fondo che viene di fatto negata alla didattica tradizionale il cui segmento più importante, ovvero la lezione, avviene e si compie una ed una sola volta, nella sua irripetibilità e nella sua irriducibilità, al pari di un'epifania nell'ambito delle più ardite ed estreme concezioni teoretiche impregnate di puro attualismo. Detto in altri termini: la narrativa digitale è esperibile quando lo si desidera ma soprattutto è fruibile tutte le volte che lo si desidera.

Essa accade ed è sempre uguale a se stessa pur essendo sempre ripetibile: lo studente può fruire del frame narrativo e digitale della lezione non solo quando vuole, ma tutte le volte che vuole, anche infinite volte, rendendo la fruibilità una possibilità al contempo singola, multipla, ripetitiva, iterativa.

Nella stessa modalità ancestrale, si direbbe, della narrativa favolistica e nella stessa modalità di un circolo ermeneutico sempre imprevedibile, aprendo a nuove grammatiche relazionali e inclusive che viaggiano online e in Rete.

⁴³ Bauman Z., *Liquid modernity*, Cambridge UK, Policy Press, 2000.

5. Bibliografia di riferimento

- Aleandri G., Gemma C. (a cura di), *Come preparo la lezione*, Roma, Armando, 2012.
- Anderson J., Chung Y.C., Macleroy V., *Creative and critical approaches to language learning and digital technology: findings from a multilingual digital storytelling project*, in "Language and Education", 32(3), 2018.
- Baim S.A., *Digital Storytelling: Conveying the Essence of a Face-to-Face Lecture in an Online Learning Environment*, in "Journal of Effective Teaching", 15(1), 2015.
- Bauman Z., *Liquid modernity*, Cambridge UK, Policy Press, 2000.
- Baschiera B., *L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusiva education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza*, in "Formazione & Insegnamento", XII (3), 2014.
- Belfiore E. S., *Il piacere del tragico. Aristotele e la poetica*, Roma, Jouvence, 2003.
- Björger A.M., *Boundary crossing and learning identities—digital storytelling in primary schools*, in "Seminar. Net: Media, Technology and Lifelong Learning", 6(2), 2010.
- Blixen K., *Lettere dall'Africa 1914-1931*, Milano, Adelphi, 1987.
- Bocci F., Castellana G., De Angelis B., *Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 15, 25, 2023.
- Bruner J.S., *On knowing: essays for the left hand*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1979.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.
- Canevaro A., lanes D., *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2002.
- Cerri G., *Platone sociologo della comunicazione*, Milano, Argo, 1995.
- Chan B.S., Churchill D., Chiu K.F., *Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach*, in "Journal of International Education Research", 13 (1), 2017.
- Clarke R.G.H., Thomas S., *Digital Narrative and the Humanities: An Evaluation of the Use of Digital Storytelling in an Australian Undergraduate Literary Studies Program*, in "Higher Education Studies", 2(3), 2012.
- Damiano E., *L'azione didattica*, Roma, Armando, 1993.
- Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.
- Eco U., *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.
- Fontana Tomassucci L., *Istruzione programmata e macchine per insegnare*, Roma, Armando, 1971.
- Gadamer H.G., *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1975.
- Gardner H., *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*, New York, Basic Books, 2011.
- Gozzer G., *Sette riforme. Aspetti della ricostruzione educativa in alcuni paesi d'Europa*, Roma, La scuola e l'uomo, 1948.
- Guasti L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

- Ferraro G., *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling*, Roma, Carocci, 2020.
- Lazzari M., *Digital storytelling and teacher education: an experience in initial teacher training*, in "Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete", 16 (2), 2016.
- Lipman M., *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- Longo L., Di Carlo D. R., *Uno strumento di insegnamento e apprendimento riflessivo nella formazione degli insegnanti al tempo del Covid: lo storytelling digitale*, in "Nuova Secondaria", 3, 2021.
- Montanari M., *Progettazione inclusiva e narrazione. Il contributo dell'insegnante di sostegno nella scuola primaria*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 15, 25, 2023.
- Montessori M., *Psico Aritmetica*, Barcellona, Araluce, 1934
- Panciroli C, Rivoltella P.C, *Pedagogia algoritmica*, Roma, Scholé, 2023.
- Perissinotto A., Bruschi B., *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*, Bari-Roma, Laterza, 2020.
- Petrucchio C., De Rossi M., *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2009.
- Pezzot E., *Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale*, Venezia, EL.LE Edizioni Ca' Foscari, 2016.
- Piaget J., *Essai sur les transformations des opérations logiques*, Paris, PUF, 1952.
- Profeti L., *L'identità umana*, Roma, L'asino d'oro, 2010.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto I*, Milano, Jaca Book, 1986.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1972.
- Robin B. R., *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, in "Theory Into Practice", 47, 2008.
- Schank R., *Tell me a story: Narrative and intelligence*, Evanston, Northwestern University Press, 1990.
- Titone R., *Metodologia e Didattica*, Zurigo, PAS, 1963.
- Scurati C., *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2007.
- Ungaro R., *La narrazione nella Pedagogia Speciale: una proposta didattica per l'insegnamento delle abilità sociali e della competenza emotiva*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 15, 25, 2023.
- Wu J.C., Der-Thang V., *A systematic review of educational digital storytelling*, in "Computers & Education", 147, 2020.

Data di ricezione dell'articolo: 14 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 15 e 19 ottobre e 1 novembre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 10 novembre 2023