



Il pensiero narrativo come strumento per ri-pensarsi nel TERZO SPAZIO in un Episodio di Apprendimento Situato

Narrative thinking as a tool re-thinking oneself in the THIRD SPACE in an EAS

Immacolata Brunetti

I.C. Gramsci Pascoli, Noicattaro (BA) - imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

The study proposed here highlights the students' way of being and thinking in the third space (Gutierrez, 2008; Potter & McDougall, 2017) and the pedagogical practice in place as a reflection on one's own didactic action. Reflecting on the lived contextual situation favors situated and experiential learning in students (Kaneklin, Scaratti, 1998; Kafay and Resnick, 1996; Jonassen, 1995, 2000) linked to the current needs of cultural abstractions, acquisition of skills and analysis, ability to understand and navigate to investigate a content, and consequently a new production of literacy which is enriched when the meaning is negotiated and contingent. The methodological framework has its roots in a situated learning episode (Rivoltella, 2015) understood as a "teaching and learning activity which through a limited content, a reduced temporal development and a contextualized action is proposed as a form of effective teaching and opportunities for meaningful learning". The expected results show the acquisition of holistic and reflective media learning, capable of generating meanings based on the search for new taxonomies and trans-disciplinary content, on play and on collaboration. On the other hand, pedagogical didactic reflection has led teachers to assume a digital habitus and a mindset shaped on the basis of the digital remodeling of the contents to be learned.

Lo studio qui proposto mette in evidenza il modo di essere e di pensare degli studenti nel terzo spazio (Gutierrez, 2008; Potter & McDougall, 2017) e la pratica pedagogica in atto come riflessione sulla propria azione didattica. Riflettere sulla situazione contestuale vissuta, favorisce, negli studenti, l'apprendimento situato ed esperienziale (Kaneklin, Scaratti, 1998; Kafay and Resnick, 1996; Jonassen, 1995, 2000) legato alle attuali esigenze di astrazioni culturali, acquisizione di competenze ed analisi, abilità di comprendere e navigare per investigare su un contenuto, e di conseguenza una nuova produzione di literacy che si arricchisce nel momento in cui il significato è negoziato e contingente.

Il quadro metodologico affonda le sue radici in un episodio di apprendimento situato (Rivoltella, 2015) inteso come "attività di insegnamento e apprendimento che attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propone come forma di insegnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo".

I risultati attesi mostrano l'acquisizione di un apprendimento mediale oli-

stico e riflessivo, capace di generare significati sulla base della ricerca di nuove tassonomie e contenuti transdisciplinari, sul gioco e sulla collaborazione.

D'altra parte la riflessione pedagogica didattica ha portato i docenti ad assumere un *habitus* digitale ed una forma *mentis* plasmata sulla base della rimodulazione digitale dei contenuti da apprendere.

KEYWORDS

Narrative Thinking, Third Space, EAS, Digital Storytelling, Reality Task.
Pensiero Narrativo, Terzo Spazio, EAS, Digital Storytelling, Compito di Realtà.

Introduzione

Il ricorso all'educazione è un tema quanto mai imprescindibile alla luce dell'attuale contesto storico-sociale e culturale che stiamo vivendo, oltre alla questione sollecitata dall'emergenza covid-19. Una emergenza che ha prodotto nella scuola un grande ripensamento delle proprie pratiche pedagogiche-didattiche, una diversa organizzazione di tempo e spazi e di strutturazione contenutistica delle discipline per affermare, ancorché, nell'emergenza un'educazione di qualità a tutti i livelli che permetta agli studenti di acquisire strumenti e conoscenze che permettano loro di far fronte alla vita sociale. Dunque, lo studio si focalizza sul capitale umano come capacitazione, agenzialità e resilienza quanto mai necessari per far fronte alle problematiche sociali e culturali (Jonassen, 2003). In questi ultimi anni si sono maggiormente delineate linee di ricerca che hanno affrontato le macro aree delle competenze, delle capacitazioni e dei talenti. A tal proposito le linee di ricerche delineate nelle tre macroaree non si sono direttamente confrontate (Melchiori, 2017) non stabilendo le loro dirette o indirette corrispondenze e reciprocità. Nella realizzazione dello studio, l'obiettivo che ci si è proposti mette in evidenza la necessità di un ripensamento della situazione vissuta, sulla base dell'acquisizione delle conoscenze e competenze disciplinari e trasversali. Se consideriamo il Piano per la Formazione degli insegnanti dal punto di vista dell'offerta formativa e didattica e consideriamo tale progettualità futura in vista di un ripensamento delle opportunità offerte agli studenti è possibile, come da definizione¹ (Miur, 2016) ripensarlo attraverso il conseguimento dell'obiettivo prioritario ovvero nel dare particolare attenzione allo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali per sostenere e accelerare la crescita del nostro paese. In tale ottica alla scuola italiana viene richiesto di offrire ambienti di apprendimento commisurati alle esigenze formative e al raggiungimento delle competenze disciplinari e trasversali degli studenti chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale e lavorativa. Questa evoluzione concettuale rende evidente il legame tra gli insegnamenti della scuola e la vita che si svolge al di fuori delle aule scolastiche, richiedendo agli insegnanti una profonda revisione

1 Come definito nel Piano per la Formazione degli insegnanti 2016-2019 e poi integrata dalla nota ministeriale n. 37467 del 24/11/2020 per l'assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative.

delle modalità di insegnamento che sia commisurato alle richieste esterne e alle caratteristiche degli studenti. (Miur, 2016, p. 29). Non si tratta semplicemente di adottare nuove strategie didattiche ma richiede un profondo ripensamento del modo di fare scuola come accompagnamento ad un processo di crescita continua in un periodo caratterizzato da profondi cambiamenti nella concezione di vita stessa. Allo stesso tempo ciò richiede l'adattamento a nuovi bisogni formativi nella direzione di un rafforzamento delle metodologie attive di apprendimento che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso l'acquisizione di compiti di realtà, risoluzioni di problemi con strategie efficaci personalizzate (Ivi, p.30).

1. Frame teorici: capacità, competenza, terzo spazio

La visione teorica del *capability approach* (Nussbaum, 2000; 2003) è quella che ha mosso la base teorica del processo di ricerca. Costruire un percorso formativo orientato alla formazione dei talenti vuol dire coniugare la conoscenza sapiente disciplinare con modelli di padronanza dell'esperienza e della vita che risultino trasformativi e generativi (Margiotta, 2018; Olivieri, 2019). Ciò vuol dire consentire agli studenti e agli insegnanti di avere contatto con una realtà produttiva socialmente, culturalmente potenzialmente capace di innestare un alt potenziale personale. Secondo l'autrice le capacità sono l'insieme delle risorse che ogni persona può disporre e devono avere l'opportunità di emergere in modo tale che la persona possa esplicitare mettendo in evidenza le proprie capacità individuali. Un modello di capacitazione legato alla spiegazione degli elementi alla base delle prestazioni efficaci è quello proposto da Mark Mumford (2004) che lo schematizza nel seguente modo:

- gli attributi individuali rappresentati dalle abilità cognitive diversificate, la motivazione e la personalità;
- le competenze intese come risoluzione dei problemi, l'emissione dei giudizi e la conoscenza in generale;
- i risultati intesi come l'effetto con cui una persona ha eseguito un compito.

Il modello descritto è funzionale agli obiettivi della ricerca perché considera il compito come una prestazione richiesta e la competenza come l'insieme di conoscenze e set di abilità richieste che guidano una persona (Melchiori, 2017).

La rassegna letteraria (Salman, Ganie and Saleem, 2020) non individua una definizione del concetto di competenza univoca o una teoria ampiamente accettata. Prendendo in riferimento la definizione di Rychen e Salganik (2003) la competenza è la capacità di rispondere agli stimoli del contesto mobilitando i prerequisiti in modo opportuno in una situazione complessa (Melchiori, 2017). Seguendo i due filoni di pensiero sulla concettualizzazione di competenza ovvero quello statunitense o modello di McClelland (Melchiori, 2012) che considera le competenze solo con ciò che può essere appreso, ma negli ultimi decenni la definizione si è ampliata includendo anche le motivazioni, valori e tratti di personalità. La seconda linea di pensiero sulle competenze è quella europea² (OECD, 2017) che la defini-

2 L'indagine OCSE con il progetto DeSeCo ha delineato il Quadro Europeo delle Competenze Chiave: comunicare nella madre lingua, comunicare nelle lingue straniere, competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica, imprenditorialità, espressione culturale.

sce come un qualcosa da acquisire che aiuta i discenti nella costruzione della realtà. Questo vuol dire che l'individuo è in un rapporto dialettico con la società, le azioni si svolgono in un contesto con elementi dinamicamente interconnessi che prendono forma grazie al fatto che l'individuo agisce per soddisfarli. Dunque, la competenza diventa un prodotto dell'interazione tra gli individui e il contesto (Cfr., Melchiori, 2017, p. 77).

Partendo da tali premesse, è interessante considerare la porosità osmotica degli ambienti in cui viviamo che ci inducono a forme attive di interscambi sociali (Potter & McDougall, 2017) che negoziano la co-costruzione dei vari domini di conoscenza. In questa concordanza di significati, il terzo spazio viene inteso come spazio per pensare e apprendere in modo diverso poiché richiede il coinvolgimento dei valori e della cultura dei partecipanti (Han, McDougall, Mott, & Sudbury, 2018). Il terzo spazio è caratterizzato dalla "porosità" dei vari ambienti di apprendimento ed ha la capacità di creare uno scambio osmotico del capitale valoriale e culturale degli studenti. In particolare gli autori suggeriscono che "this suggests that ways must be found to account for whose knowledge counts and how boundaries of expertise can be negotiated formally and informally across and between various knowledge domains" (Cook-Sather & Agu, 2013; Cook-Sather & Alter, 2011; Jensen & Bennett, 2015; and Cook-Sather & Felten, 2017). Dunque un confronto e una collaborazione per la produzione di un artefatto cognitivo.

2. Linee metodologiche: il pensiero narrativo e l'episodio di apprendimento situato

Le riflessioni sull'analisi di competenza, capacitazione e terzo spazio hanno portato ad elaborare la seguente proposta per identificare le modalità di acquisizione di competenza sulla base della elaborazione di una situazione, nella fattispecie l'emergenza pandemica scoppiata improvvisamente nel marzo 2020. La componente qualitativa della ricerca ha messo in evidenza il prodotto digitale, il digital storytelling, dei bambini della prima classe di una scuola primaria, utilizzando come procedimento per la costruzione e l'elaborazione della realtà, il pensiero narrativo seguendo la procedura dell'episodio di apprendimento situato.

Seguendo il modello dell'*information processing* e condividendo i presupposti teorici del pensiero narrativo di Bruner (1987) come primo processo di costruzione della realtà e come primo dispositivo interpretativo e conoscitivo dell'uomo socialmente e culturalmente situato (Bruner, 1988, 1992). Attraverso la narrazione l'uomo attribuisce senso e significato alla propria esperienza per delineare forme di coordinate che attribuiscono specifiche interpretazioni agli eventi. Per tale motivo il dispositivo narrativo risulta particolarmente efficace nella comprensione di eventi ed esperienze connotate da forte emotività e intenzionalità in cui giocano. La funzione epistemica della narrazione innesca processi di elaborazione, interpretazione e comprensione delle esperienze, tali da rendere gli eventi raccontabili e descrivibili, spiegabili alla luce delle circostanze, delle intenzioni e delle aspettative collocandoli in contesti socialmente e culturalmente condivisi. In tale ottica pedagogica, i dispositivi narrativi assumono particolare rilevanza quando si vuole esplicitare la posizione epistemica di un soggetto in formazione in situazione da cui è possibile indagare la visione del suo agire e del suo sentire sulla base del proprio background culturale, della propria storia, delle proprie esperienze

L'episodio di apprendimento situato (Rivoltella, 2015) inteso come "attività di insegnamento e apprendimento che attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propone come forma di in-

segnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo”. Partendo dall’assunto che uno dei principi basilari dell’apprendimento è proprio la sua contestualizzazione, dunque più lo rendiamo concreto maggiore sarà la sua efficacia (Rivoltella, 2016). Come sostiene James Paul Gee (2007) questo principio segue quello del significato situato nel quale si spiega come i significati dei segni (parole, azioni, oggetti, artefatti, simboli, testi) sono sempre situati all’interno di esperienze incarnate (Rivoltella, 2016, p. 54). Dunque i significati devono essere sempre conquistati dall’esperienza. La trasferibilità di un contenuto è quella che ci consente di applicare le conoscenze ad altre situazioni affinché vengano mobilitate le competenze.

3. Presentazione dei dati

Il processo di un EAS per competenze ha seguito le seguenti fasi mostrate in tabella.

1	Adottare una metodologia flip	Centrare le attività sullo studente. Il docente ha prevalentemente ruolo di stimolo, di supporto, di guida. Ridurre i tempi di lezione frontale. Stimolare il lavoro di gruppo.
2	Individuare la competenza di riferimento	Competenze Chiave Europee, Indicazioni Nazionali per il Curricolo.
3	Proporre un’attività significativa, contestualizzata e motivante, presentandola come situazione problema da risolvere (problem solving)	L’attività proposta ha richiesto la produzione di un artefatto di conoscenza. L’individuazione di un setting problematico e la consecutiva risoluzione.
4	Definizione degli obiettivi	Cosa dovrà dimostrare di saper fare lo studente alla fine dell’attività.
5	Definire gli strumenti da utilizzare e presenti nel contesto	Strumenti usati dal docente e dallo studente.
6	Strutturare le prove di valutazione autentica	Valutare le competenze raggiunte attraverso l’analisi dei prodotti di apprendimento per ponderare i progressi degli studenti. Usare griglie/rubriche di valutazione.

Schema delle fasi procedurali dell’EAS.

L’attività nello specifico ha seguito tre fasi:

- Fase preparatoria
- Fase operatoria
- Fase del debriefing.

Articolazione dell'attività

FASE 1-Preparatoria	Azioni dell'insegnante e dell'alunno
<p>Logica didattica: problem setting (Elaborazione di strategie di soluzione). La scelta di introdurre questo percorso a partire da video di filastrocche e storia sulla gentilezza dell'accoglimento delle regole sociali è dettata dal fatto di offrire loro interpretazioni positive e oggettive del vissuto del momento. Questo risulta essere un elemento che incuriosisce e motiva alle attività didattiche e stimola l'osservazione di un fenomeno per risolvere un problema. Inoltre costituisce l'occasione per ricostruire il framework operativo su cui si lavorerà nelle fasi successive. L'aspetto rilevante è legato all'esperienza perché offre la possibilità di condividere e mettere a confronto vissuti differenti.</p>	<p>L'insegnante crea i materiali: il docente predispone le video spiegazioni di ciò che i bambini devono ascoltare per poter dare avvio alla svolgimento della fase operatoria. Disegna ed espone un framework concettuale: attraverso un brainstorming raccoglie i commenti sul loro vissuto garantendo così uno spazio di espressione verbale per tutti. Fornisce uno stimolo: invio di video, da reperire in rete sul senso del vissuto della quarantena, sulle regole di vita, rispetto verso gli altri e spiegazione del coronavirus. Da una consegna: invita a redigere una risposta personale sul coronavirus, attraverso il loro device, collegato al canale comunicativo scelto dal consiglio di interclasse per la DAD. L'alunno svolge i compiti assegnati, ascolta, legge e comprende.</p>

Schema della prima fase dell'implementazione dell'EAS

FASE 2- OPERATORIA	Azioni dell'insegnante e dell'alunno
<p>Logica didattica: learning by doing (laboratorio). Le azioni proposte hanno l'obiettivo di rendere l'alunno consapevole della situazione, riflettere sulla situazione e porsi le domande per lo svolgimento della storia. Questi obiettivi sono perseguibili facendo leva sul fare diretto in prima persona; ed è a partire da qui che l'insegnante, fornendo suggerimenti specifici, può far lavorare in modo più mirato ogni singolo bambino in base all'abilità che deve meglio rinforzare.</p>	<p>L'insegnante organizza le fasi della storia: fornisce piccoli suggerimenti e indicazioni procedurali. L'alunno esegue il compito, riflette sulla situazione problematica posta nella fase precedente. Condivide il proprio lavoro con l'insegnante.</p>

Schema della seconda fase dell'implementazione dell'EAS

FASE 3 RISTRUTTURATIVA O DEBRIEFING	Azioni dell'insegnante e dell'alunno
<p>Logica didattica: reflective learning (riflettere su ciò che si è appreso- Didattica metacognitiva). Il momento del debriefing e la riflessione metacognitiva avviene in maniera guidata perché in questo modo i bambini iniziano ad abituarti sia a riflettere sui propri pensieri, sia ad esporre alla presenza di altri: entrambe le attività sviluppano il pensiero logico e narrativo. La partecipazione al dibattito o confronto mira a coltivare il pensiero critico all'interno di un clima democratico (in questo caso controllato e protetto).</p>	<p>L'insegnante seleziona alcune parti delle storie scritte per proporle all'attenzione dei bambini e propone l'invenzione di un finale della storia vissuta. L'alunno analizza criticamente il lavoro svolto; sviluppa la riflessione e la metacognizione rispetto ai processi attivati</p>

Schema della terza fase dell'implementazione dell'EAS

4. Analisi dei dati

Il prodotto digitale che i bambini dovevano costruire consisteva in una costruzione di un video che rappresentasse la narrazione dell'esperienza pandemica vissuta in quel momento dalle famiglie e dai bambini in prima persona per fare emergere la consapevolezza delle emozioni vissute in quel momento e nello stesso tempo l'operosità nella costruzione di un testo narrativo.

L'analisi del prodotto digitale ha rivelato la partecipazione degli alunni al compito di realtà, sebbene ci siano state diverse difficoltà legate all'autonomia raggiunta da alcuni bambini che non ha permesso di lasciar fare da soli. A fronte dei problemi legati al contesto familiare, i dati espressi attraverso il prodotto mostrano quanto sia la scuola a dover essere inclusa nella vita e nella realtà produttiva e nel sapere, quanto sia stato trasformativo il potere della narrazione nell'elaborazione della realtà. Dall'artefatto digitale è emerso quanto l'esperienza dello stare a casa e studiare a distanza sia stata molto difficile da vivere per i bambini. Volevano ritornare a scuola, uscire con la famiglia, rivedere i parenti e i compagni e soprattutto ritornare alla vita di sempre che hanno vissuto fino ad all'ora. Tale lavoro ha dato l'opportunità ai bambini di avere consapevolezza delle proprie emozioni, di esperirle e di elaborarle in maniera positiva. Attraverso un'analisi qualitativa si è potuto ricavare delle categorie di pensiero dei bambini come la paura, il desiderio di ritornare a scuola, per alcuni contentezza di stare a casa e godersi la famiglia in tempo molto dilatato.

Conclusione

L'innovazione legata alle tecnologie digitali è sicuramente il volano dell'innovazione. Molto spesso l'innovazione passa attraverso il modo di trasmettere la conoscenza e ci si preoccupa se il contenuto non sia appreso da tutti gli allievi. A ciò si aggiunga che il sapere diventa sempre maggiore e più complesso, per cui diventa necessario far fronte alle necessità di cambiamento che avvengono in qualsiasi momento della nostra vita. Un primo rischio è quello di semplificare eccessivamente tradendo la complessità di partenza. La seconda adotta strategie di risoluzione della complessità attraverso il processo di semplificazione. Ciò vuol dire sviluppare soluzioni complesse a problemi molto più complessi in base ad alcuni principi come la vicinanza e la deviazione. La prima tenta di usare qualcosa al posto di un'altra, la seconda invece aggira l'ostacolo; entrambe consentono all'individuo di risolvere un problema senza modificarlo. L'Eas applicato alla didattica si propone come dispositivo semplice proprio perché ci si accorge come la maggior parte dei problemi della vita siano di questo tipo. Favorire l'inclusione della scuola alla vita significa preparare gli studenti ad affrontare efficacemente ogni tipo di problema che si porrà innanzi alla loro vita. Dunque l'Eas è stato un dispositivo strategico che ha favorito la risoluzione di un problema in un setting operativo complesso (Rivoltella, 2015). Scrivere narrazioni di ciò che accade, non sempre viene pensata come strategia euristica di acquisizione delle competenze e come modalità di apprendimento, eppure modalità di narrazioni vengono costantemente sollecitate dalle insegnanti e dagli studenti. Dall'indagine è emerso quanto le narrazioni possano essere esperienze di auto-potenziamento soprattutto per far emergere le emozioni che specie nei bambini non sempre riescono ad emergere.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J., (1988), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Bari.
- Bruner J., (1991), *La costruzione narrativa della "realtà"* in Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, pp.17-38.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, trad.it., Bollati Boringhieri, Torino.
- Cook-Sather, A. and Agu, P. (2013) 'Students of Color and Faculty Members Working Together Toward Culturally Sustaining Pedagogy,' in *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* 32, ed. James E. Groccia and Laura Cruz (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013), 279. 10.
- Cook-Sather, A. and Alter, Z. (2011). 'What Is and What Can Be: How a Liminal Position Can Change Learning and Teaching in Higher Education.' *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1), 37-53.
- Cook-Sather, A., & Felten, P. (2017). 'Ethics of academic leadership: Guiding learning and teaching.' In F. Su, & M. Wood (Eds.), *Cosmopolitan perspectives on academic leadership in higher education* (pp. 175-191). London: Bloomsbury Academic.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2). <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Han, X., McDougall, J., Mott, C., & Sudbury, S. (2018). Hunger by the Sea: Partnerships in the 72 brave third space. *International Journal for Students as Partners*, 2(2). <https://doi.org/10.15173/ijasp.v2i2.3493>
- Jensen, K. and Bennett, L. (2015). Enhancing teaching and learning through dialogue; a student and staff partnership model. *The International Journal of Academic Development*, 21 (1): 41-53.
- Jonassen D.H. (1995) *Computers in the Classroom Mindtools for Critical Thinking*, Prentice Hall.
- Jonassen D.H. (2000) *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Jonassen, D. H. (2003). *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*, Pfeiffer.
- Kafai, Y., and Resnick, M., eds. (1996). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. Lawrence Erlbaum.
- Kaneklin C., Scaratti G.(1998). *Formazione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Cortina Raffaello.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli
- Melchiori, R. (2012). *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*. Roma: Nuova Cultura – Edicusano.
- Melchiori R.(2017). *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo*. *Formazione & Insegnamento XV-2-2017*. Pensa Multimedia: Lecce.
- MIUR, Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 <http://www.istruzione.it/> - allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- Mumford, M. (2004). *Human performance model* for U.S. Army and the Defense Department, in Northouse, P. G. *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- OECD (2017). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing s. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- Olivieri D. (2020). *Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello storytelling*. *Formazione & Insegnamento XVIII-1-2020*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising Third Space literacies*. London: Palgrave/Springer.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage

- Rivoltella C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rivoltella C. (2016). *Che cosa è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *A holistic model of competence*. In D. S. Rychen and L. Hersh Salganik (Eds.). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Salman, M., Ganie, S.A. and Saleem, I. (2020), "The concept of competence: a thematic review and discussion", *European Journal of Training and Development*, Vol. 44 No. 6/7, pp. 717-742. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>