

La scena digitale come laboratorio pedagogico di trasmutazione

The digital stage as a pedagogical laboratory of transmutation

Rosamaria Nicassio

Università degli Studi di Bari

r.nicassio4@phd.uniba.it



Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation: Nicassio, R. (2025). La scena digitale come laboratorio pedagogico di trasmutazione. *Personae*, 4(2), 75-81.

ABSTRACT

This contribution investigates the deep transformations of pedagogical thought and practice in the age of the digital revolution, focusing on the dialogue between posthuman paradigm and contemporary theatre practices. Starting from the hybridization between the biological and the artificial, the article examines how pedagogy is called to rethink its foundations and its formative devices, identifying in the technology-mediated theatre-laboratory a favoured space for experimentation.

Pedagogy, theatre, digital technologies, posthuman, art

Il contributo indaga le profonde trasformazioni che attraversano il pensiero e l'agire pedagogico nell'epoca della rivoluzione digitale, mettendo in dialogo il paradigma post-umano con le pratiche del teatro contemporaneo.

A partire dall'ibridazione tra biologico e artificiale, l'articolo indaga come la pedagogia sia chiamata a ripensare il proprio statuto e i propri dispositivi formativi, identificando nel teatro-laboratorio mediato dalle tecnologie lo spazio privilegiato di sperimentazione.

Pedagogia, teatro, digitale, post-umano, arte

1. Introduzione

Come la pedagogia può governare la tecnica nei contesti formativi? Perché è necessario rifondare il suo statuto nell'era del digitale? In che modo le tecnologie digitali riconfigurano le pratiche formative e come il teatro accoglie le nuove istanze culturali orientando la formazione?

Muovendo dalla constatazione che l'ibridazione tra biologico e artificiale non costituisce più un orizzonte puramente teorico, ma una condizione esistenziale e culturale diffusa, l'articolo esplora le implicazioni formative di tale mutamento, interrogando la capacità della pedagogia di ripensare se stessa come scienza della complessità e della co-evoluzione tra umano e no. In questo scenario, la ricerca mira a riconoscere nel teatro-laboratorio digitalmente mediato un dispositivo pedagogico capace di arricchire la didattica attivando processi di apprendimento multimodali.

2. Pedagogia e postumano: ripensare la formazione nell'era digitale

Negli ultimi decenni, e soprattutto durante e dopo la pandemia, i sistemi educativi hanno subito una profonda trasformazione: con l'avvento dell'Internet of Things (IoT) e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) si è assistito all'integrazione dei sensori e all'elaborazione dei dati attraverso le tecnologie di intelligenza artificiale (AI), le quali hanno aperto la strada a sistemi educativi di nuova generazione (Al-Emran et al., 2020). La ricerca di un'educazione sempre più adattiva alle trasformazioni culturali ha condotto alla formulazione dell'idea di una quinta rivoluzione in ambito educativo (Lantada, 2020).

Andrés Díaz Lantada, Professore presso la Universidad Politécnica de Madrid, il quale promuove metodologie di apprendimento attivo come il project-based learning e il modello CDIO (Conceive–Design–Implement–Operate),

orientate allo sviluppo di competenze progettuali, critiche e collaborative, parla di *Education 5.0* designando una nuova fase evolutiva dell'educazione nell'ambito della quinta rivoluzione digitale, la quale mira a integrare tecnologie ICT avanzate nei processi formativi, con l'obiettivo di potenziare l'esperienza di apprendimento e di abbattere le barriere che limitano l'accesso personalizzato all'istruzione.

Una delle sfide più ardue della rivoluzione digitale in atto è, infatti, quella di difendere e promuovere apprendimento personalizzato, collaborazione e benessere attraverso l'uso di strumenti digitali come l'intelligenza artificiale (AI) e la realtà virtuale (VR), mirando allo sviluppo di competenze come il pensiero critico, la creatività e la capacità di problem solving, realizzando così un sistema educativo più efficiente, inclusivo e centrato sulla persona.

La quinta rivoluzione digitale, pertanto, segna un passaggio epocale nella storia del pensiero e dell'educazione, imponendo una revisione profonda dei concetti stessi di umanità, formazione e conoscenza. L'integrazione di nuove tecnologie digitali non rappresenta soltanto un ampliamento strumentale delle capacità umane, ma inaugura una vera e propria mutazione ontologica e antropologica, chiamando la pedagogia a ripensare il proprio statuto epistemologico e a ridefinire la sua funzione nel governo dell'età della tecnica.

Oggi, lo sviluppo tecnologico, segnato da un ritmo di innovazione sempre più accelerato e da una continua ridefinizione delle possibilità operative, ha inciso in maniera sostanziale sul rapporto tra l'essere umano e gli esiti della propria produzione tecnico-scientifica: in tale contesto, gli artefatti digitali cessano di essere concepiti come meri dispositivi strumentali integralmente dipendenti dal controllo umano per assumere forme di funzionamento caratterizzate da un'elevata autonomia, sia sul piano operativo sia su quello decisionale, fino a presentarsi come sistemi in grado di apprendere dall'esperienza e di adattarsi dinamicamente all'ambiente circostante. Parallelamente, possiamo dichiarare ormai collassata la netta distinzione tra dominio del biologico e dominio dell'artificiale poiché, oggi, le due dimensioni si intrecciano e si sovrappongono,

dando origine a forme ibride di esistenza e di intelligenza (Frabboni, Pinto Minerva, 2003).

Ci chiediamo, allora, se la pedagogia sia preparata, a livello antropologico, metodologico ed etico, ad affrontare le istanze emergenti. La formazione appare, oggi, come il campo di mediazione privilegiato tra l'umano e il non umano, tra l'organico e l'artificiale, tra la memoria biologica e quella computazionale, configurandosi come pratica critica e progettuale capace di orientare il cambiamento.

La formazione si pone l'obiettivo di orientare il soggetto all'interno di un ecosistema cognitivo profondamente riconfigurato, nel quale i processi di apprendimento non risultano più circoscritti allo spazio dell'aula, ma si dispiegano lungo la rete, nei flussi continui di informazione e nelle dinamiche di integrazione tra umano e tecnologico. In questo intreccio sempre più stretto tra dimensione naturale e dimensione digitale, la nozione stessa di umano richiede una revisione teorica: esso si definisce come un processo in divenire, come un'identità fluida che prende forma nella relazione permanente con l'alterità e con il mondo tecnico, riconoscendo nella trans-formazione una condizione ontologica costitutiva dell'esistenza.

L'ibridazione diventa caratteristica precipua del soggetto plurimo, contaminato che, eticamente, abbandona l'individualismo a favore della costruzione di una comunità allargata tra umani e no, in cui il superamento della logica disgiuntiva è pienamente rappresentato dalla figura del "cyborg".

Nella sua opera *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Donna J. Haraway, filosofa statunitense, definisce il cyborg fusione di cybernetic e organism, designando un organismo cibernetico, l'esito dell'integrazione tra componente biologica, tecnologica e simbolica, tipico dei corpi trasformati da protesi, impianti e dispositivi hardware (Haraway, 1995). Con questa definizione, l'autrice offre una essenziale occasione di riflessione permettendoci di interrogare in profondità la natura stessa del soggetto: saldamente radicata nella tradizione materialista, la filosofa americana ci ricorda che ripensare il soggetto significa ripensare il corpo, non più inteso come dato biologico ma come spazio d'intersezione tra codici, poteri e

tecnologie. Il corpo non è semplice entità naturale ma dispositivo bioculturale, continuamente riscritto dalle pratiche sociali, dai saperi scientifici e dalle innovazioni tecniche che lo attraversano. Il cyborg incarna la dissoluzione dei confini tradizionali tra natura e cultura, corpo e macchina, maschile e femminile; in esso si manifesta la possibilità di una nuova forma di soggettività relazionale, capace di abitare le zone di contatto e contaminazione tra umano e non umano. Il cyborg diventa così una metafora potente della nostra epoca, un soggetto in costante trasformazione, che vive nell'interconnessione e nella complessità dei sistemi tecnologici, e che, attraverso l'ibridazione, trova nuove modalità di esistenza e di conoscenza all'interno di un sistema di potere che, ribaltando la verticale prospettiva foucaultiana, ora si frammenta e ridistribuisce, digitalizzandosi all'interno di reti globali di connessione.

In questa prospettiva, il cyborg non va inteso unicamente come rappresentazione della compenetrazione tra dimensione umana e dimensione tecnologica, ma come dispositivo teorico capace di articolare una riflessione di ordine educativo e politico. In quanto tale, esso consente di problematizzare i processi attraverso cui l'identità si costituisce, le modalità secondo cui si istituiscono le relazioni con l'alterità e le forme possibili di una comunità non omogenea, strutturata sulla diversità, sulla relazionalità e sulla cooperazione. Il cyborg viene così a delinearci come esito di una rielaborazione critica dell'umano, indicando una soggettività che non si oppone alla tecnica, attraversando l'ibridazione come pratica riflessiva e come modalità di coesistenza all'interno della complessità post-organica.

Alla pedagogia è affidata, dunque, una responsabilità cruciale: comprendere e governare la trasformazione dell'uomo senza smarrire la dimensione etica e relazionale che fonda l'umanità (Caputo & Pinelli, 2019) ridefinendo radicalmente i modelli educativi che devono imparare a operare all'interno di un territorio simbolico e cognitivo (non più solo materiale), in cui il reale e il virtuale si intrecciano in modo inestricabile.

L'indagine sulla vita artificiale che si naturalizza e sulla vita naturale che progressivamente si

artificializza apre uno spazio euristico privilegiato per interrogare il rapporto tra logos della tecnica e logos della vita, due dimensioni che la pedagogia è chiamata a porre in relazione dialettica (Pinto Minerva, Gallelli, 2004) rendendo necessario un ripensamento critico dei suoi presupposti fondativi al fine di comprendere le possibili direzioni di una soggettività caratterizzata da elevata plasticità, continuamente attraversata da trasformazioni e che deve apprendere a dislocarsi rispetto a se stessa e a situare la propria metamorfosi entro l'orizzonte più ampio dei processi evolutivi della vita.

Il dialogo tra tecnica e immaginazione diviene così principio generativo di una nuova epistemologia formativa: la visionarietà post-umana si trasforma in risorsa simbolica e cognitiva, capace di alimentare la progettualità educativa e di rigenerare la creatività come modalità di resistenza e di costruzione di senso. In questo orizzonte, la pedagogia riafferma la propria funzione di scienza mediatrice, luogo d'incontro tra le diverse dimensioni del sapere e pratica riflessiva in grado di articolare conoscenza, azione e trasformazione, configurandosi come disciplina aperta al dialogo, orientata a pensare l'educazione come spazio di elaborazione simbolica e politica in cui la formazione si intreccia con i processi di "umanizzazione dell'artificiale e di tecnicizzazione del vivente". In altre parole, la creatività rappresenta la possibilità per l'essere umano di rilanciare nuovi orizzonti di cambiamento, generando forme di pensiero prospettiche.

La pedagogia assume in tal modo una funzione anticipatrice e prefigurativa, come l'arte (Guaragnella, Pinto Minerva, 2003): essa elabora una visione critica del presente e orienta il proprio sguardo verso il futuro, promuovendosi come pratica di proiezione e provocazione trasformativa. Arte e pedagogia condividono, infatti, la categoria del possibile, che, in una prospettiva fenomenologico-ermeneutica, si traduce nella molteplicità delle esperienze e nelle innumerevoli declinazioni del progetto educativo. In tale contesto, l'educazione conserva la propria dimensione utopica, non come tensione verso un "non-luogo", ma come principio regolativo dell'agire pedagogico, volto a garantire a ogni percorso formativo l'apertura infinita al

mutamento, alla scelta e all'autodeterminazione.

La pedagogia diviene allora scienza del limite e dell'equilibrio, creativa pratica di pensiero chiamata a mediare tra la potenza del *technium* (Kelly, 2011) e la fragilità dell'umano, disciplinando i processi di ibridazione e co-evoluzione tra le differenze attraverso l'elaborazione di strategie formative orientate a promuovere il senso profondo della relazione educativa come spazio di dialogo tra mente, corpo, tecnica e mondo. Un percorso educativo radicato nei principi di creatività, impegno critico e responsabilità si rivela essenziale per affrontare la densa problematicità del presente, ricomponendo in una sintesi dinamica eredità storica e apertura al futuro. (Cambi, Pinto Minerva, 2023).

3. La maschera digitale nel teatro-laboratorio: per una pedagogia metamorfica

In questa cornice teorica, in cui l'educazione si configura come pratica capace di abitare criticamente gli spazi d'ibridazione tra umano e artificiale, si iscrive la riflessione sul teatro come laboratorio privilegiato di sperimentazione formativa. Il dispositivo teatrale, infatti, rappresenta da sempre un luogo di contaminazione tra linguaggi, tecniche e simbolizzazioni, un ambiente in cui l'identità può essere messa alla prova, moltiplicata, trasformata (Carlomagno, 2024).

Nel corso del Novecento, la riflessione artistica è stata attraversata da un progressivo riconoscimento del ruolo strutturale delle tecnologie nei processi di produzione artistica. Sottratta a una concezione meramente formale e oggettuale, la pratica creativa è stata interpretata come campo di trasformazione, di articolazione dei significati culturali e sociali, nonché come processo dinamico che guarda al fenomeno artistico nella sua dimensione relazionale costitutiva. In questo scenario, si colloca il consolidamento dell'esperienza laboratoriale teatrale che, a partire dal Novecento, fa dell'interazione tra l'attore, chiamato ad assumere un ruolo attivo, creativo e responsabile, e il contesto con cui egli entra in relazione, il suo nucleo identificativo.

Oggi, all'interno di un sistema interazionale caratterizzato da complementarità e interdipendenza tra i diversi livelli (umano e virtuale), i processi relazionali che si realizzano sono tecnicamente mediati e operativamente estesi, resi possibili dalle interfacce elettroniche che instaurano una connessione dinamica tra il corpo biologico e l'universo artificiale delle macchine. L'arte tecnologicamente orientata può assumere una funzione strategica nella costruzione di modalità critiche di comprensione e di utilizzo della tecnologia, contribuendo all'elaborazione di modelli pluralistici di convivenza nel contesto tecno-scientifico (Galimberti, 2016) anche all'interno della formazione. Attraverso tale funzione, la pratica artistica diviene *trait d'union* tra pedagogia, filosofia e scienza, fungendo da spazio di mediazione all'interno del quale è possibile la trasfigurazione della tecnica in un sistema di segni, simboli, significati che oltrepassano la mera strumentalità esecutiva creando mondi e nuovi spazi di riflessione.

Nel contesto del teatro-laboratorio, la macchina, congegno tecnico sulla scena, cessa di essere un elemento meramente ornamentale e strumentale e si configura come parte viva dell'evento artistico, una componente che l'attore è in grado di abitare e che integra nel proprio agire. La macchina opera, dunque, come maschera capace di rivelare dimensioni interiori e potenzialità inesprese, delineandosi come spazio di passaggio verso forme plurime di soggettività: essa diviene dispositivo epistemico operante non come semplice simulacro del volto, ma come protesi ontologica, realizzando una trasfigurazione dell'esistente in cui la scena non si limita a riprodurre il reale, ma ne modifica le strutture percettive e simboliche.

A partire da questa riflessione, emerge la necessità di pensare forme sceniche mutevoli e transmateriche, ibride, in cui l'attore non si limita a indossare un mascheramento, ma vive i sistemi digitali: avatar, profili, identità multiple, proiezioni virtuali e duplicazioni algoritmiche si fanno protagonisti della scena facendo del soggetto una "maschera digitale". Così, l'evento teatrale si espande e si stratifica, aprendosi all'attraversamento di flussi informativi, nuove

corporeità, immagini e presenze non simultanee (Rivoltella, 2021), fino a mettere in crisi l'unitarietà del reale e sottoponendolo a processi di sospensione, espansione e ridefinizione (Monteverdi, 2011). Il dispositivo performativo, inteso come spazio di sperimentazione, assume così una funzione liminale, entro la quale il soggetto è chiamato a confrontarsi con la propria natura plurale e a mobilitare forme avanzate di immaginazione critica. L'analisi riflessiva delle modalità attraverso cui la tecnica interviene nei processi di soggettivazione diviene allora centrale: la maschera digitale si fa soglia pedagogica che rende possibile l'esplorazione di modalità inedite di presenza e relazione integrando dimensioni artistiche e educative in un orizzonte pedagogico di tipo *trans-mutazionale* (Wright, 2004).

L'esperienza formativa laboratoriale, integrata con dispositivi interattivi e maschere digitali, orienta la ricerca teatrale verso soluzioni che permettono al soggetto di accedere a una comprensione più profonda della propria interiorità: il teatro digitalmente mediato assume una funzione pedagogica specifica, configurandosi come uno spazio in cui la coscienza si confronta con nuove forme di alterità senza perdere la dimensione della risonanza intersoggettiva che fonda l'esperienza educativa (Husserl, 2002).

Il teatro digitale rappresenta un dispositivo didattico complementare alla lezione frontale, capace di trasformarne le modalità di fruizione attraverso la realizzazione di un'esperienza multisensoriale dell'apprendimento. Nel teatro digitale, e nella fattispecie del dramma interattivo, la scena non è più un luogo fisico delimitato, ma uno spazio digitale immersivo, costruito mediante ambienti virtuali tridimensionali che sostituiscono o ampliano la scenografia tradizionale. Attraverso la costruzione di spazi narrativi digitali esplorabili, caratterizzati da visuali panoramiche e da un'organizzazione spaziale dinamica, gli studenti non si limitano a osservare contenuti predefiniti, ma sono coinvolti in esperienze che richiedono esplorazione e interazione diretta con scenari e personaggi virtuali (Guo, 2025).

Dal punto di vista applicativo, la VR permette di superare i vincoli spaziali e materiali tipici degli ambienti educativi tradizionali, offrendo la possibilità di progettare situazioni formative

difficilmente realizzabili nella realtà fisica: in un ambiente di realtà virtuale ispirato ad *Alice nel Paese delle Meraviglie*, il soggetto si troverebbe, ad esempio, nella tana del Bianconiglio, sperimentando fisicamente la caduta attraverso la variazione della scala spaziale e della percezione corporea. L'ambiente virtuale si restringerebbe, dilatarebbene, allungherebbe e diverrebbe piccolissimo rendendo immediatamente esperibile il tema della modificazione degli spazi e dell'esperienza corporeo-percettiva. Proseguendo, l'utente potrebbe interagire con oggetti simbolici (bottiglie, chiavi o porte) rendendo concreti concetti astratti come perdita di controllo e di equilibrio, grandezze, distanze.

Un teatro digitale così configurato potrebbe ulteriormente arricchirsi attraverso l'integrazione di feedback multisensoriali (aptici, sonori e percettivi) che non si limitano a simulare la realtà, ma la amplificano, rafforzando la consapevolezza dell'azione e il senso di presenza (Wu, 2024): l'esperienza digitale si farebbe "incarnata" in quanto capace di estendere la scena oltre i confini della sola rappresentazione virtuale, instaurando una relazione dinamica tra corpo, ambiente e narrazione. Così, durante lo studio dell'opera carrolliana, ogni studente-attore potrebbe sentirsi protagonista alterando la forma degli oggetti attraverso comandi vocali o attivazioni tattili che renderebbero sinestesica l'esperienza d'apprendimento.

In ambito formativo, la realtà virtuale non sostituisce i processi formativi esistenti, ma li potenzia, rafforzando così la qualità dell'esperienza educativa e favorendo un coinvolgimento cognitivo ed emotivo più profondo tra tutti gli studenti coinvolti all'interno della scena digitale.

Una pedagogia fondata sull'integrazione strutturale tra pratica teatrale e tecnologia non costituisce un mero ampliamento delle metodologie didattiche, ma una trasformazione necessaria del paradigma formativo, in grado di rendere l'apprendimento un processo intrinsecamente generativo e coerente con la vocazione educativa più profonda del teatro.

5. Conclusioni

L'introduzione della maschera digitale, intesa come protesi ontologica e motore di soggettivazioni plurime, rende visibile e praticabile una pedagogia della trasmutazione in cui ogni identità si configura come processo in divenire. Il teatro mediato dalle tecnologie diviene così un laboratorio privilegiato per esercitare competenze critiche, immaginative e relazionali, offrendo agli individui la possibilità di sperimentare le logiche dell'ibridazione superando ogni mera simulazione e realizzando processi trans-formativi.

Il contributo mostra come l'integrazione tra dispositivi digitali e pratiche performativo-teatrali accompagni la profonda ridefinizione dello statuto pedagogico: all'interno del teatro-laboratorio, la scena diventa matrice di rimodulazione identitaria, luogo di negoziazione del rapporto tra umano e artificiale, spazio che allena alla complessità. La maschera digitale diviene dispositivo conoscitivo capace di attivare forme inedite di presenza e riflessione, di mettere in crisi assetti percettivi consolidati e di aprire il soggetto all'esperienza dell'alterità, rendendo esperibile una formazione plurale che realizza un modello pedagogico fondato su pensiero ecologico, responsabilità etica e immaginazione progettuale. Il teatro, nella sua dimensione digitale, si conferma così come uno dei dispositivi più potenti per comprendere e orientare le trasformazioni del post-umano, offrendo alla formazione un terreno privilegiato per esplorare l'umano nella sua evoluzione e per migliorare la qualità dell'apprendimento.

Bibliografia

Al-Emran, M., Sulaiman, I. M., & Al-Kabi, M. N. (2020). A survey of Internet of Things (IoT) in education: Opportunities and challenges. In F. Al-Turjman (Ed.), *Toward social Internet of Things (SIoT): Enabling technologies, architectures and applications: Emerging technologies for connected and smart social objects*. Cham: Springer.

Balzola, A., & Monteverdi, A. M. (2004). *Le arti multimediali digitali. Storie, tecniche, linguaggi, etiche ed estetiche delle arti del nuovo millennio*. Milano: Garzanti Libri.

- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Milano–Udine: Mimesis Edizioni.
- Carlomagno, N. (2024). Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari. *Nuova Secondaria – Ricerca*, 39(6), 375–388.
- Caputo, M. & Pinelli, G. (Eds.). (2019). *Pedagogia dell'espressione artistica*. Franco Angeli.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma–Bari: Laterza.
- Galimberti, U. (2016). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Girotti Giordano A. (2004). *Il teatro laboratorio nella scuola*. Roma: Carocci editore.
- Grotowski, J. (1968). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Guaragnella, P., & Pinto Minerva, F. (2003). *Creatività fra arte e scienza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Guo, L. (2025). Virtual reality and interactive experience in media drama. *Studies in Social Science Research*, 6(1), 92–97.
- Haraway, D. J. (1995). *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo* (L. Borghi, Trad.). Milano: Feltrinelli.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (V. Costa, Trad.). Torino: Einaudi.
- Kamal, N. N. M., Adnan, A. H. M., Yusof, A. A., Ahmad, M. K., & Kamal, M. A. M. (2019). Immersive interactive educational experiences: Adopting Education 5.0, Industry 4.0 learning technologies for Malaysian universities. In *Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative (InIIC) Conference Series*. Kuala Lumpur: MNNF Network.
- Kelly, K. (2011). *Quello che vuole la tecnologia* (G. Olivero, Trad.). Milano: Codice Edizioni.
- Lantada, A. D. (2020). Engineering education 5.0: Continuously evolving engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 36(6).
- Monteverdi, A. M. (2011). *Nuovi media, nuovo teatro. Teorie e pratiche tra teatro e digitalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano*. Roma: Armando Editore.
- Rivoltella, P. C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Sehdev, M. (2024). Educazione alla teatralità e valenza pedagogica del laboratorio teatrale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHMN*, 8(1), 223-234.
- Wright, M. (2004). Playwriting: A pedagogy of transmutation. In A. L. Fliotsos & G. S. Medford (Eds.), *Teaching theatre today: Pedagogical views of theatre in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wu, Ying. (2024). Application of “Virtual Reality + Haptic Feedback” in *Education: Opportunities and Challenges*. *Frontiers in Educational Research*. Vol. 7, Issue 8: 33-37.