

Narrazioni Inclusive Supportate Dalle ICT

Fernando Sarracino¹ and Stefania Maddalena²

¹ Department of Education, Psychology and Communication. University “Suor Orsola Benincasa” – Naples; fernando.sarracino@unisob.na.it

² Department of Philosophical, Pedagogical and Economic-Quantitative Sciences. ‘Gabriele d’Annunzio’ University – Chieti-Pescara; stefania.maddalena@unich.it

* Correspondence: fernando.sarracino@unisob.na.it

Abstract: “[...] we organize our experience and our memory of human happening mainly in the form of narrative – stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on. Narrative is a conventional form, transmitted culturally and constructed by each individual’s level of mastery and by his conglomerate of prosthetic devices, colleagues, and mentor” (Bruner, 1991). Il pensiero narrativo, secondo Bruner, rappresenta il primo strumento interpretativo con cui gli esseri umani danno senso alle proprie esperienze. Attraverso la narrazione, si costruiscono significati e si elaborano forme di conoscenza che guidano l’agire all’interno di un contesto socio-culturale. Le esperienze non raccontate rimangono oscure e prive di significato, mentre la narrazione permette di dare coerenza e continuità agli eventi, facilitando la comprensione e la reinterpretazione delle esperienze umane. Le ICT, reificando le narrazioni e rendendole condivisibili, favoriscono l’elaborazione dell’esperienza narrata, la sua interpretazione (individuale e sociale), permettendo agli attori coinvolti di ripensare alle proprie azioni, evidenziando intenzioni, motivazioni, valori e relazioni intersoggettive. Questo approccio è particolarmente utile nel contesto dell’agire educativo e nella costruzione di conoscenze, sia quelle esplicite che quelle tacite.



Copyright: © 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Keywords: Narrazione; TIC, storie sociali

1. Narrare per conoscere e comunicare

Secondo J.S. Bruner (1991), ogni persona non è solo il risultato delle sue esperienze e relazioni, ma rappresenta anche il risultato delle sue storie e del contesto che le circonda: il pensiero umano è gestito in due modalità complementari: una razionale e descrittiva, l’altra narrativa. Queste due modalità corrispondono a due strutture cognitive diverse: la prima è legata al pensiero razionale, basato su ragionamenti logici, lineari e sequenziali; la seconda modalità è quella del pensiero narrativo, che ha la funzione di costruire significati attraverso interpretazioni della realtà, operando con modalità non lineari e reticolari. Il pensiero narrativo rappresenta una modalità co-

¹ L’articolo è frutto di una scrittura condivisa. Per fini di riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Fernando Sarracino i parr. 2 e 4; a Stefania Maddalena i parr. 1 e 3. Le conclusioni e la bibliografia sono equamente attribuibili.

gnitiva specifica con cui gli individui strutturano l'esperienza e interagiscono con il mondo sociale. La comprensione delle azioni, dei comportamenti e delle esperienze secondo la struttura del pensiero narrativo è un processo fondamentale che guida la mente umana nello sviluppo del pensiero individuale in relazione a strutture collettive di significato.

Attraverso la narrazione, si attivano processi di costruzione di nuove conoscenze e di apprendimento, poiché l'organizzazione dei contenuti in una narrazione coesa rende più accessibili e fruibili tali contenuti. La narrazione facilita la costruzione di nuove conoscenze e l'apprendimento, poiché organizza i contenuti in modo ordinato, rendendoli più accessibili e richiamabili e perché aiuta a dare un senso alle azioni, a mettere in relazione i concetti passati con quelli presenti e a proiettarli nel futuro. Il pensiero narrativo è quindi una modalità cognitiva che ci aiuta a dare forma all'esperienza e a interagire con il mondo esterno. Gli eventi, le azioni e i comportamenti narrati vengono spiegati e compresi attraverso la narrazione, che rappresenta un'importante operazione che guida la mente umana nel processo di costruzione di significati (Petrucchio e De Rossi, 2009).

Senza paura di essere smentiti, possiamo dire che la narrazione nasce con la nascita dell'essere umano. In termini sintetici e in maniera schematica, possiamo affermare che ogni narrazione è caratterizzata dalla presenza di un contenuto (organizzato sotto forma di intreccio, ossia una trama che abbia un suo inizio ed una sua conclusione); tale contenuto è veicolato da un medium, che non è "neutrale" rispetto alla storia narrata ma che influisce in maniera determinante sulla definizione dei contenuti, sull'obiettivo e sulla finalità della narrazione stessa.

La comunicazione, per sua natura, si basa su vari linguaggi e codici interpretativi; l'atto del raccontare, che costituisce la stessa comunicazione, si radica profondamente nell'esperienza umana e si manifesta attraverso diversi codici interpretativi e forme, sia individuali che collettive. Non solo i pensieri, ma anche le emozioni umane, se tradotte in un linguaggio comunicabile, possono trovare nella narrazione il modo più efficace di espressione (Mittiga, 2018).

Le scene preistoriche di caccia raffigurate sulle pareti di Lascaux o di Altamira, ad esempio, sono delle narrazioni, veicolate dal medium visivo, aventi presumibilmente lo scopo di insegnare metodologie efficaci di caccia, adeguate alla sopravvivenza in quello specifico contesto. Il racconto dei successi e/o degli insuccessi, delle strategie utilizzate e delle "avventure" vissute, fungevano al contempo da dispositivo educativo e da costruito culturale che definiva l'appartenenza al gruppo sociale.

Oppure, le vicissitudini relative alla Battaglia di Hastings, narrate per immagini e "fumetti" nell'Arazzo di Bayeux (opera coeva alla conquista dell'Inghilterra da parte di Guglielmo il Conquistatore nel 1066), permettono di ricostruire la vicenda storica e di tramandarla ai posteri assegnando agli protagonisti ruoli e caratteri e definendone i profili.

Il dispositivo narrativo, quindi, consente ai soggetti di riflettere sulle proprie esperienze, ricostruendone il significato e evidenziando prospettive di sviluppo. Permette di descrivere gli eventi e di raccontarli ad altri; di tentare di spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista; di conferire loro senso e significato, collocandoli nel contesto di copioni, routine, repertori socio-culturalmente codificati (Striano, 2005). La narrazione mette in luce le intenzioni, le motivazioni e le scelte etiche e valoriali coinvolte, inserendole in una rete di significati condivisi. Le narrazioni strutturano e interpretano sequenze di eventi ed

esperienze, conferendo loro coesione e generando conoscenze basate su specifici interessi interpretativi tramite un processo ermeneutico.

Il dispositivo narrativo risulta, pertanto, particolarmente utile per chiarire e comprendere eventi, esperienze e situazioni umane caratterizzate da forte intenzionalità e complessità analitica. Il coinvolgimento dei soggetti umani, delle loro storie e delle loro scelte culturali, etiche e valoriali, insieme alle relazioni intersoggettive, rappresenta un elemento centrale.

2. La narrazione cornice inclusiva

La narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo -in quanto soggetto socio-culturalmente situato- fa uso nella sua esperienza di vita (Bruner, 1987). La narrazione (che sia essa fiaba o favola o racconto o storia sociale, etc. a seconda delle età e delle caratteristiche dei nostri interlocutori in classe) può, in tale prospettiva, essere immaginata come strategia per favorire un approccio inclusivo a tutto tondo: al tempo stesso essa può assumere la doppia valenza di dispositivo per la costruzione della conoscenza ma anche di organizzatore professionale (sia per il docente che progetta il percorso didattico che per lo studente che ne fruisce), filo rosso che reifica l'intero progetto didattico in una dimensione orientativa per lo studente.

La narrazione assume, in questa prospettiva, anche il ruolo di dispositivo progettuale che, mette insieme, la dimensione micro e quella macro all'interno di un unico 'contenitore', condiviso e condivisibile, al fine di gestire la complessità dell'agire didattico e per favorire le interazioni in classe e un apprendimento sociale: in quest'ottica l'inclusione non è una caratteristica dei singoli percorsi personalizzati, ma della progettazione macro e della rete globale della progettazione curricolare della classe (Rossi, Giaconi, 2016).

L'inclusione diventa ciò che dà identità, ricostruisce, riorganizza e dà senso al percorso della classe: restituisce dimensione sociale all'apprendimento all'interno di un progetto in cui i diversi attori si riconoscono e rintracciano le proprie traiettorie. La narrazione diventa così dispositivo per la progettazione inclusiva perché, al tempo stesso, assume, da un lato, la funzione di 'organizzatore' che mette insieme e rende visibili (e, quindi attraversabili) le diverse traiettorie didattiche, e, dall'altro, quella di linguaggio, condiviso dai diversi studenti ma, al tempo stesso, interpretabile e fruibile a più livelli, per un verso, e ripercorribile più e più volte in diverse direzioni, per un altro. Il dispositivo narrativo si fa interprete, in questa prospettiva, della necessità di riconnettere personalizzazione e sostenibilità per rispondere alla sempre maggiore complessità emergente nei nostri contesti scolastici.

Un progetto narrativo inclusivo che mira a leggere, interpretare e comprendere gli stili di apprendimento unici di tutti studenti, immersi in contesti sociali e culturali scolastici sempre più diversificati e complessi, può rappresentare la sfida per la costruzione di un percorso comune, di una narrazione condivisa, che coinvolga tutta la classe. La presenza di studenti con bisogni educativi speciali richiede ai docenti, sia quelli specializzati che quelli curricolari, di porre attenzione a differenti approcci educativi per realizzare percorsi inclusivi per tutti. La varietà di richieste emergenti all'interno dei contesti classe, la molteplicità degli stili di apprendimento e la necessità di rispettare le diverse *formae mentis* (Gardner, 1987) degli studenti rappresentano sfide coinvolgenti ed interessanti per l'ambito dell'inclusione. I processi e gli stili di apprendimento unici degli studenti, che mirano a favorire la maturazione di apprendi-

menti significativi, la partecipazione piena e il senso di appartenenza per tutti, devono essere riconosciuti e gestiti attraverso progetti educativo-didattici flessibili e aperti.

Storytelling e, ancor di più, Digital StoryTelling, costituiscono, in quest'ottica, dispositivi didattici inclusivi perché permettono di 'narrare' all'intera classe ciò che si sta progettando e ciò che si è agito (così come si fa nelle storie sociali): essi sono fruibili (a diversi livelli di lettura) da tutti e da ciascuno, e possono essere, al tempo stesso, oggetti didattici e media comunicativi che, attraverso l'utilizzo di diversi canali, di molteplici linguaggi, di specifiche declinazioni e di determinati riferimenti culturali, diventano prodotto e processo, contenuto didattico da proporre agli alunni e oggetto realizzabile (quindi, contemporaneamente, processo di costruzione della conoscenza) collaborativamente dai ragazzi attraverso il contributo (e le specifiche abilità e competenze) di ciascuno di essi nonché ricostruzione condivisa di un percorso di apprendimento.

In questa prospettiva, quindi, la narrazione e la narrazione digitale diventano il dispositivo con cui il docente rende tangenti e co-attive le traiettorie personalizzate dei singoli studenti in quanto permettono di coniugare le specifiche risorse e le specifiche traiettorie percorribili dai diversi studenti e di renderle generative in un processo interattivo: al tempo stesso essa può assumere la doppia valenza di dispositivo per la costruzione della conoscenza ma anche di organizzatore professionale (sia per il docente che progetta il percorso didattico che per lo studente che ne fruisce), filo rosso che reifica l'intero progetto didattico in una dimensione orientativa per lo studente. La narrazione assume, secondo questa prospettiva, anche la funzione di dispositivo progettuale che mette insieme la dimensione micro e quella macro all'interno di un unico 'contenitore', condiviso e condivisibile, al fine di gestire la complessità dell'agire didattico, per favorire le interazioni in classe e restituire una dimensione sociale all'apprendimento all'interno di un progetto in cui i diversi attori si riconoscono e rintracciano le proprie traiettorie. Un dispositivo, quindi, al tempo stesso caleidoscopico e accattivante, 'leggibile' in forme diverse, fruibile in molteplici modalità, immaginato per tutti e per ciascuno: un dispositivo a supporto di una progettazione didattica che ha la necessità di conciliare l'esigenza di personalizzare e individualizzare i percorsi educativo/formativi con quella di mettere in atto interventi che siano sostenibili, nella consapevolezza che il nostro sistema classe si presenta sempre più complesso e multidimensionale. Quindi, un dispositivo didattico realmente inclusivo.

3. Le "Storie sociali" a supporto della didattica inclusiva

In presenza di studenti che presentano difficoltà nel ricostruire autonomamente la propria esperienza apprenditiva, in generale, e in presenza di ragazzi che hanno difficoltà nella comunicazione, in particolare, gli insegnanti possono adottare metodi più strutturati per stimolare il loro interesse e migliorare l'interazione tra loro.

Un approccio educativo-didattico che potrebbe risultare stimolante in queste situazioni è l'utilizzo delle Storie Sociali (More, 2008).

Abbondante è la letteratura che descrive le Storie Sociali come uno strumento di comunicazione e di ricostruzione dell'esperienza molto utilizzate in contesti educativi (e terapeutici) con ragazzi che presentano Disturbo dello Spettro Autistico (Gray e Garand, 1993; Gray e White, 2002; Gray C., 2018): queste narrazioni sono concepite per trasmettere in modo significativo informazioni pertinenti su un tema specifico, una competenza o un concetto, in modo che risultino comprensibili per le persone con Autismo.

Le Storie Sociali sono strutturate procedendo alla narrazione dell'esperienza vissuta attraverso il supporto di immagini, disegni e testi brevi al fine di "modellare" la ricostruzione dell'esperienza e renderla significativa. Le Storie Sociali permettono, quindi, di reificare l'esperienza e renderla, quindi, condivisibile (processo che va modellato nei soggetti con autismo).

La necessità di modellare la narrazione dell'esperienza affinché essa diventi concreta e condivisibile, non è esigenza che riguarda solo, però, bambini e ragazzi con autismo o, in generale, persone con bisogni educativi speciali. Stabilire un efficace canale di comunicazione tra gli studenti e gli operatori educativi contribuisce a spiegare come gli studenti possano adattarsi a un contesto linguistico più sfidante. Ciò può ridurre l'ansia degli studenti, poiché imparano a comprendere il loro ambiente sociale grazie a una formazione costante su come reagire correttamente a situazioni educative e sociali impegnative, come l'interazione con gli insegnanti e con i propri compagni. Le Storie Sociali rappresentano uno strumento educativo potente che incoraggia gli studenti a esprimere i propri pensieri ed emozioni, aiutandoli a riconoscere e rispondere ai sentimenti degli altri. È fondamentale progettare attentamente le Storie Sociali per garantire la comunicazione efficace del messaggio e renderle così produttive ed efficienti (Riga et al., 2021).

In generale, queste storie si basano sul concetto che la comunicazione sia un processo bidirezionale e che le difficoltà sociali siano condivise sia dagli studenti con difficoltà che dagli interlocutori. Le Storie Sociali rappresentano uno strumento educativo che si inserisce nella pratica dell'Educazione Inclusiva tra insegnanti, genitori e altri soggetti. L'obiettivo è affrontare sfide legate all'adattamento, al comportamento, alla comunicazione e ad altri deficit di apprendimento, fornendo agli studenti con difficoltà comunicativo-sociali un supporto educativo e aiutandoli a sviluppare competenze sociali e ad acquisire informazioni significative attraverso una comunicazione reciproca.

Un'altra potenzialità attribuita in letteratura (Hume e Reynolds, 2010; Khantreejitranon, 2018) alle Storie Sociali è che, attraverso il loro utilizzo, gli studenti riescono ad affrontare i cambiamenti improvvisi che potrebbero verificarsi nella loro routine quotidiana o gli eventi del tutto inaspettati e possibilmente angoscianti, come l'assenza di un insegnante, una modifica dell'orario, o anche certi fenomeni naturali spaventosi, come temporali o terremoti che si presentano senza alcun preavviso (tutti questi eventi risultano particolarmente frustranti per le persone con Disturbo dello Spettro Autistico e possono generare, se non opportunamente affrontati, l'insorgere di comportamenti-problema): attraverso l'utilizzo delle Storie Sociali è possibile, infatti, reificare un feedback positivo per modelli di comportamento corretti ed in questo modo modellarli anche per situazioni ipoteticamente imprevedibili. Tenendo conto di queste caratteristiche si potrebbe sostenere che le Storie Sociali favoriscono la fiducia e l'autostima degli studenti, risultando così adeguate per implementare in strategie funzionali alla maturazione di comportamentali socialmente accettati.

4. Laboratorio di narrazione digitale

Partendo dalle riflessioni condotte nel paragrafo precedente, si è immaginata la realizzazione di un laboratorio narrativo supportato dalle ICT.

Il laboratorio è stato condotto con un gruppo di 20 adulti, provenienti da diversi Paesi europei, coinvolti nel progetto europeo Erasmus plus, RESUPERES² (*La Resilienza nell'istruzione superiore o nel contesto universitario: superare le avversità*) nato nella primavera del 2021 attraverso la co-partecipazione di cinque Università con l'intento di progettare, realizzare e valutare, per la fine del 2024, un modello di intervento nel contesto della formazione universitaria, rivolto a studenti e docenti, che contempli un programma di attività finalizzate a promuovere, nei destinatari, lo sviluppo di competenze e l'attivazione delle risorse necessarie a far fronte, positivamente, alle avversità e alle difficoltà, imparando a costruire la resilienza. Ciascun gruppo di ricerca ha individuato una specifica area di intervento, in relazione ai differenti dipartimenti coinvolti, al fine di realizzare la dimensione inter e multi-disciplinare, la quale consente di allargare ed ampliare l'orizzonte degli approcci, delle metodologie, degli ambiti (la sfera della salute e del benessere, la sfera emotiva, cognitiva, relazionale, comunicativa, interculturale, etico-valoriale) che concorrono in modo complementare a favorire i processi di resilienza.

Per loro è stata organizzata una visita didattica nel centro storico della città di Napoli. Durante la visita è stato richiesto ai partecipanti di documentare i vari momenti della visita con i propri smartphones e di narrare la propria esperienza attraverso i propri account sui social media, postando le fotografie, aggiungendo commenti e storie, riportando stati d'animo ed emozioni, descrivendo così la "propria" visita didattica.

I Social Media, infatti, sono i principali dispositivi attraverso i quali, quotidianamente, narriamo quanto ci accade, ricostruendo l'esperienza e condividendola con i nostri interlocutori sulla rete. Le storie pubblicate su Instagram, Facebook, TikTok (solo per elencare i Social Media più utilizzati) o condivise tramite programmi di messaggistica (WhatsApp, Telegram, etc.) esemplificano come tali dispositivi abbiano aumentato la gamma e la diversità delle pratiche di narrazione agite in questo inizio del ventunesimo secolo. Le potenzialità episodiche e collaborative dei formati dei social media offrono opportunità alle persone di raccontare storie in modi nuovi facendo riferimento a linguaggi differenti, molto diversi in taluni casi alle forme narrative tradizionali, e che richiamano schemi e modalità che alternano linearità e reticolarità (Page, 2018).

Nei giorni seguenti, le attività sono proseguite in aula. Prima di tutto, ai partecipanti è stato chiesto di produrre un e-book della propria visita, riprendendo quanto già narrato attraverso i propri social media e recuperando anche altri materiali che in prima istanza non erano stati selezionati. Per la realizzazione dell'e-book si è utilizzato quale applicativo Book Creator, che fornisce numerosi *template* per realizzare facilmente i propri libri includendo immagini, testo, video e audio. Tutti i prodotti creati sono stati raccolti in un'unica libreria. Una volta terminata la realizzazione delle singole narrazioni, le narrazioni sono state condivise a tutti i partecipanti che, quindi, hanno potuto rivivere l'esperienza attraverso la narrazione dei propri colleghi.

² María del Mar Cepero González coordina il Progetto per l'Universidad de Granada (capofila del Progetto); Carolina M. Silva F. Sousa per l'Universidade do Algarve; Maria Coral Falco Perez per la Western Norway University Of Applied Sciences; Aleksandar Nedeljković per l'University Of Belgrade; Fabrizio Manuel Sirignano per l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Le singole narrazioni, infine, sono state “unite” insieme (utilizzando sempre lo stesso applicativo), scegliendo in maniera collaborativa quali “pagine” selezionare delle singole narrazioni (evitando le ridondanze) e realizzando una narrazione questa volta non individuale ma condivisa. La storia, da esperienza dei singoli si è così trasformata in esperienza del gruppo reificata attraverso una narrazione condivisa che accoglie tutti i differenti punti di vista.

La procedura seguita nel Laboratorio ha ricalcato le modalità di costruzione e le caratteristiche tipiche delle Storie Sociali. La narrazione ottenuta nel corso del laboratorio, pertanto, coerentemente con quanto previsto per le Storie Sociali:

- è stata accettata da tutti perché non “calata dall’alto” (da un adulto o da un “primus inter pares”) ma perché frutto di un lavoro che ha accolto e ricostruito le narrazioni di tutti;
- ha presentato informazioni in modo letterale, “semantico”, e questa modalità ha aumentato la comprensione di una situazione precedentemente difficile o ambigua;
- è stata facile da implementare;
- ha utilizzato una modalità di documentazione e di ricostruzione che possono essere facilmente adattate per soddisfare le diverse esigenze di ogni singolo individuo e soprattutto degli studenti più giovani le cui esigenze, abilità e opportunità di apprendimento variano molto;
- attraverso lo sviluppo di attività di sequenziamento, ad esempio, determinando l'ordine secondo cui gli eventi hanno avuto luogo, ha permesso lo sviluppo delle funzioni esecutive, ovvero la capacità di pianificare e organizzare diverse attività;
- ha fornito informazioni concrete.

5. Conclusioni

I processi di apprendimento attraversano la costruzione dei significati seguendo traiettorie individuali e sociali; come sottolineato da Vygotskij, la classe è un ambiente complesso in cui le interazioni giocano un ruolo cruciale nella costruzione della conoscenza e dell'apprendimento. Pertanto, considerare la personalizzazione come la creazione di un percorso individuale potrebbe compromettere l'aspetto sociale dell'istruzione. Per questo motivo, è importante ri-valutare il concetto di inclusione. Un approccio inclusivo è essenziale per sostenere efficacemente la personalizzazione. Quando l'inclusione è combinata con la personalizzazione, il docente diventa un mediatore che integra e valorizza le diverse esperienze individuali degli studenti, creando un ambiente educativo interattivo e coinvolgente. In questa prospettiva, la progettazione didattica assume un ruolo chiave, non limitandosi più a una semplice pianificazione prescrittiva, ma evolvendo verso un'azione educativa più ampia e significativa. Le ICT, in questa chiave di lettura, possono diventare il framework che racchiude e riorganizza il percorso, dà senso alle diverse attività e ai diversi dispositivi, riconnette insieme, all'interno di una matrice narrativa, i diversi frammenti di cui si compone l'esperienza apprenditiva, la reifica e, in questo modo, permette di attraversarla senza perdersi, facendo sì che docenti e discenti siano costantemente in grado di orientarsi e di scegliere il proprio tragitto. La narrazione, in questo modo, diventa non solo il dispositivo attraverso cui diamo senso all'esperienza (Bruner, 1987) ma anche la cornice che ricostruisce i singoli frammenti dell'esperienza vissuti dai diversi

attori, senza escluderne nessuno, ma valorizzandoli tutti. Diventa dispositivo inclusivo perché tutti quanti concorrono, ciascuno con il proprio linguaggio, alla “scrittura della storia” e tutti quanti possono riconoscersi al suo interno.

References

- Bruner, J.S. (1987), “Life as narrative”. *Social Research: An International Quarterly* 54 (1), 11-32.
- Bruner, J.S. (1991). “The narrative construction of reality”. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J.S. (1998), “What is a Narrative Fact?”. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 560(1), 17-27.
- Gardner H (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gray C. (2018). *Social Stories*. On-line:
<https://carolgraysocialstories.com/wp-content/uploads/2018/12/Social-Stories-10.2-Criteria.pdf>
[25/3/2024].
- Gray C., White A.L. (2002), *My Social Stories Book*, Jessica Kingsley, London and Philadelphia.
- Gray C.A., Garand J.D. (1993), “Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information”. *Focus on Autistic Behavior*, 8 (1), pp. 1-10.
- Hume K., Reynolds B. (2010), “Implementing work systems across the school day: Increasing engagement in students with autism spectrum disorders”. *Preventing School Failure*, 54, pp. 228–237.
- Khantreejitranon A., (2018), “Using a social story intervention to decrease inappropriate behavior of preschool children with autism”. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39, pp. 90-97.
- Mittiga S. (2018), “Il valore educativo del Digital Storytelling”. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 9(2), pp. 308-328.
- More, C. (2008), “Digital Stories Targeting Social Skills for Children With Disabilities: Multidimensional Learning”. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 168-177.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Musello M., Cafagna V. (a cura di 2024), *Saperi Tecnologia Inclusione. Temi e prospettive della scuola di oggi*, Cafagna Editore, Barletta.
- Page, R. (2018), *Narratives Online. Shared Stories in Social Media*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Petrucchio C., De Rossi M. (2009), *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Riga A., Ioannidi V., Papayiannis N. (2021), “Social Stories and Digital Literacy Practices for Inclusive Education”. *European Journal of Special Education Research* 7 (2), pp. 119-141.
- Rossi P.G., Giaconi C. (2015), “L’inclusione. Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori”. *Scuola Italiana Moderna*, 2, pp.76-78.
- Rossi P.G., Giaconi C. (a cura di 2016), *Microprogettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, Franco Angeli, Milano.

- Sarracino F. (2015), “Tecnologie per una scuola inclusiva e sostenibile”. Scuola Italiana Moderna, 2, 2015, pp.81-83.
- Striano M. (2005), “La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico”. M@GM@, vol.3 n.3.
- Worth S.E. (2008), “Storytelling and Narrative Knowing: An Examination of the Epistemic Benefits of Well-Told Stories”. The Journal of Aesthetic Education, Vol. 42, No. 3, pp. 42-56