



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata-FISPPA

---

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN:

Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CURRICOLO: Scienze Pedagogiche

CICLO XXXVI

**PROMUOVERE CULTURE INCLUSIVE E SVILUPPARE IMPEGNI PER L'INCLUSIONE  
ATTRAVERSO L'APPRECIATIVE INQUIRY:  
UN CASO DI STUDIO QUALITATIVO NELLA SCUOLA PRIMARIA**

**Coordinatore:** Ch.mo Prof. Andrea Porcarelli

**Supervisore:** Ch.mo Prof.ssa Marina Santi

**Dottorando:** Filippo Barbera



*Ai miei alleati,  
iKafkiani*



# DICHIARAZIONE

Dichiaro che questa tesi è stata scritta integralmente da me. Questo lavoro non è stato presentato per nessun'altra laurea o qualifica professionale. Alcuni risultati di questo studio sono già stati pubblicati in:

Barbera, F. (2023). Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale. In Dozza, L., Ellerani, P., & Parola, A. (Eds). *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Pensa MultiMedia.

Barbera, F. (2022). Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione nel contesto scolastico italiano. In Moretti, G., La Marca, A., & Vannini, I. (Eds), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia. I Quaderni di dottorato SIRD*. Pensa MultiMedia.

Barbera, F., Giusti, T., Pasqual, F., & Santi, M. (2022). La sfida di creare una sinergia "winwin" tra Università e Ufficio Scolastico Regionale per lo sviluppo diffuso di "capability" di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche. In Batini, F., Agrusti, G., Vannini, I., Falcinelli, F., & Salvato, R. (Eds), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts*. Pensa MultiMedia.

Questo lavoro è stato presentato nelle seguenti conferenze:

- Conferenza SIRD, Roma, giugno 2022
- Summer School SIREF, settembre 2022
- Conferenza CRESPI, Perugia, ottobre 2022



# Abstract

*Introduzione:* L'inclusione richiede alla Scuola l'impiego di particolari strategie organizzative, la selezione di metodologie didattiche adeguate e l'adozione di specifici impegni per l'inclusione. Questa ricerca esamina un'applicazione dell'Appreciative Inquiry, concentrandosi sull'identificazione degli impegni assunti dai docenti per promuovere culture inclusive. Il lavoro è parte di un dottorato di ricerca industriale, promosso dall'Università degli Studi di Padova in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto (USR). Il tratto distintivo di questo dottorato è rappresentato dal duplice ruolo di insegnante-ricercatore svolto simultaneamente dal dottorando.

*Metodologia:* La ricerca si basa su uno studio di caso qualitativo euristico indirizzato ad esplorare un'applicazione dell'Appreciative Inquiry focalizzata sulla possibilità di promuovere il cambiamento, concentrandosi su ciò che funziona. Lo studio si è sviluppato in un periodo di tempo compreso tra il 2020 e il 2023 attraverso l'approccio del Community-Based Participatory Research (CBPR) che ha previsto il coinvolgimento della comunità scolastica in tutte le fasi della ricerca. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate, l'applicazione di due cicli 4D e le osservazioni sul campo.

*Risultati:* I risultati della ricerca rivelano una serie di impegni assunti dai docenti nell'ambito delle culture inclusive. Questi impegni hanno portato gli insegnanti ad arricchire le loro progettualità e la loro condivisione con i genitori, hanno rianimato la fiducia verso la scuola che si era affievolita nel corso degli anni. Il focus sull'impegno e sugli aspetti positivi ha portato ad un cambio di prospettiva anche se con tempi lunghi. L'Appreciative Inquiry è risultato essere un approccio spendibile in ambito scolastico e utile per co-progettare e supportare lo sviluppo dei processi inclusivi.

*Conclusioni:* Alla luce dei risultati emersi dalla ricerca, sono state elaborate delle linee di accompagnamento, utilizzabili come base per approfondimenti successivi in studi più controllati. Questo studio sembra confermare la capacità dell'Appreciative Inquiry di coinvolgere l'intera comunità scolastica in un processo di revisione collaborativa della scuola e di sviluppo dei processi inclusivi.

# Abstract in lingua inglese

*Introduction:* Inclusion requires schools to employ particular organizational strategies, select appropriate teaching methodologies, and make specific commitments to inclusion. This research examines an application of Appreciative Inquiry focusing on identifying commitments made by teachers to promote inclusive cultures. The work is part of an industrial doctoral program sponsored by the University of Padua in collaboration with the Veneto Regional School Office (USR). The distinctive feature of this doctoral program is the dual role of teacher-researcher played simultaneously by the doctoral student.

*Methodology:* The research is based on a qualitative heuristic case study (Merriam, 1988) directed toward exploring an application of Appreciative Inquiry focused on the possibility of promoting change by focusing on what works. The study was developed over a time period from 2020 to 2023 through the Community-Based Participatory Research (CBPR) approach, which involved the involvement of the school community in all phases of the research. Data were collected through semi-structured interviews, the application of two 4D cycles, and field observations. This methodology provided a deep immersion in the school context by collecting teachers' statements and actions.

*Results:* The results of this research reveal a number of commitments made by teachers in the area of inclusive cultures. These commitments led teachers to enrich their plans and their sharing with parents revived trust in the school that had faded over the years. The focus on engagement and positive aspects led to a change in perspective even if it took a long time. Appreciative Inquiry turned out to be a spendable approach in the school setting and useful for co-designing and supporting the development of inclusive processes.

*Conclusions:* In light of the results that emerged from the research, accompanying lines were developed that can be used as a basis for further investigation in more controlled studies. This study seems to confirm the ability of Appreciative Inquiry to engage the entire school community in a process of collaborative school review and development of inclusive processes.

# Elenco Acronimi

|        |                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| AI     | Appreciative Inquiry                                             |
| ASL    | Azienda Sanitaria Locale                                         |
| ATA    | personale Amministrativo Tecnico e Ausiliario                    |
| BES    | Bisogni Educativi Speciali                                       |
| CA     | Capabilities Approach                                            |
| CAQDAS | Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software                |
| CB     | Community Based                                                  |
| CBPR   | Community based participatory research                           |
| CTI-R  | Commitment Towards Inclusion Repertoire                          |
| DF     | Diagnosi Funzionale                                              |
| DS     | Dirigente Scolastico                                             |
| DSA    | Disturbi Specifici d'Apprendimento                               |
| DSGA   | Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi                  |
| GIT    | Gruppo per l'Inclusione Territoriale                             |
| GLH    | Gruppo di Lavoro per l'Handicap                                  |
| GLHO   | Gruppo di lavoro per l'Handicap Operativo                        |
| GLI    | Gruppi di Lavoro per l'Inclusione                                |
| ICF    | International Classification of Functioning and Disabilities     |
| MIUR   | Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca       |
| NIV    | Nucleo Interno di Valutazione                                    |
| PAI    | Piano Annuale per l'Inclusività                                  |
| PDF    | Profilo Dinamico Funzionale                                      |
| PEI    | Piano Educativo Individualizzato                                 |
| PM     | Piano di Miglioramento                                           |
| POF    | Piano dell'Offerta Formativa                                     |
| PTOF   | Piano Triennale dell'Offerta Formativa                           |
| RAV    | Rapporto di Autovalutazione                                      |
| UDL    | Universal Design for Learning                                    |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| USR    | Ufficio Scolastico Regionale                                     |



# INDICE

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Abstract .....                                                                                  | 7         |
| Abstract in lingua inglese.....                                                                 | 8         |
| Introduzione .....                                                                              | 15        |
| <b>PARTE PRIMA - FRAMEWORK TEORICO .....</b>                                                    | <b>17</b> |
| <b>CAPITOLO 1 - L'inclusione scolastica e la realtà educativa italiana.....</b>                 | <b>19</b> |
| 1.1. Quale idea di inclusione .....                                                             | 20        |
| 1.2. Index per l'inclusione.....                                                                | 23        |
| 1.3. Commitment Towards Inclusion Repertoire .....                                              | 28        |
| 1.4. La tripartizione dell'Index e del Repertoire: culture, politiche e pratiche inclusive..... | 30        |
| 1.4.1. Creare culture inclusive .....                                                           | 30        |
| 1.4.2. Creare politiche inclusive .....                                                         | 41        |
| 1.4.3. Sviluppare pratiche inclusive.....                                                       | 53        |
| 1.5. Sfide e opportunità.....                                                                   | 61        |
| <b>CAPITOLO 2 - L'Appreciative Inquiry .....</b>                                                | <b>63</b> |
| 2.1. I fondamenti teorici dell'Appreciative Inquiry.....                                        | 65        |
| 2.1.1. Appreciative Inquiry vs Problem Solving .....                                            | 66        |
| 2.1.2. I principi dell'Appreciative Inquiry.....                                                | 68        |
| 2.1.3. Il potere delle immagini.....                                                            | 71        |
| 2.2 Il ruolo delle domande nell'Appreciative Inquiry .....                                      | 73        |
| 2.2.1. I dispositivi per le domande .....                                                       | 77        |
| 2.3. Il ciclo 4D dell'Appreciative Inquiry .....                                                | 79        |
| 2.3.1. Summit.....                                                                              | 84        |
| 2.4. Le principali critiche all'Appreciative Inquiry .....                                      | 86        |
| 2.5. L'Appreciative Inquiry a scuola.....                                                       | 88        |
| 2.6. Le applicazioni dell'Appreciative Inquiry .....                                            | 91        |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>PARTE SECONDA - LA RICERCA</b>                                               | 97  |
| <b>CAPITOLO 3 - <i>Spazio Pasini</i></b>                                        | 99  |
| 3.1. Contestualizzazione della ricerca e definizione dell'impianto metodologico | 99  |
| 3.2. Community-based participatory research e appreciative inquiry              | 103 |
| 3.3. Le domande e gli obiettivi di ricerca                                      | 108 |
| 3.4. Lo studio di caso qualitativo                                              | 110 |
| 3.5. I tavoli di lavoro                                                         | 112 |
| 3.6. Strategia attuativa                                                        | 114 |
| 3.7. I partecipanti alla ricerca                                                | 116 |
| 3.8. Gli strumenti di ricerca                                                   | 121 |
| 3.8.1. Il ciclo 4D                                                              | 122 |
| 3.8.2. Le interviste ai docenti                                                 | 128 |
| 3.8.3. Osservazione e note sul campo                                            | 131 |
| 3.9. Analisi dei dati                                                           | 133 |
| <b>CAPITOLO 4 - Presentazione dei risultati</b>                                 | 135 |
| 4.1. Primo ciclo: Free-AI                                                       | 135 |
| 4.2. Secondo ciclo: IN-AI                                                       | 154 |
| 4.3. Le interviste                                                              | 175 |
| <b>CAPITOLO 5 - <i>Discussione</i></b>                                          | 191 |
| 5.1. Ciclo 4D                                                                   | 191 |
| 5.1.1. Utilizzabilità del ciclo in campo scolastico                             | 201 |
| 5.1.2. Utilità del ciclo in campo scolastico                                    | 207 |
| 5.2. Interviste                                                                 | 211 |
| <b>CAPITOLO 6 - Considerazioni finali e prospettive</b>                         | 221 |
| 6.1 Conclusioni                                                                 | 221 |
| 6.2 Suggerimenti per ricerche future                                            | 227 |

|                                                                      |                |
|----------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Bibliografia .....</b>                                            | <b>228</b>     |
| <br><b>Allegati .....</b>                                            | <br><b>256</b> |
| ALLEGATO A - LINEE DI ACCOMPAGNAMENTO .....                          | 257            |
| ALLEGATO B - INTERVISTA DIRIGENTE SCOLASTICO ISABELLA BARTOLONE..... | 266            |
| ALLEGATO C - SCHEDA DI SVILUPPO DEL PROGETTO AULA BARBIANA .....     | 270            |
| ALLEGATO D - DOCUMENTAZIONE DEL PROGETTO AULA BARBIANA .....         | 274            |
| ALLEGATO E - MANIFESTO MOVIMENTO PICCOLE SCUOLE (INDIRE) .....       | 278            |
| ALLEGATO F - QUESTIONARIO ESPLORATIVO SVILUPPATO DAL PHD TEAM.....   | 279            |
| ALLEGATO G - CONVENZIONE UNIPD E USR VENETO .....                    | 293            |
| <br>Indice Figure .....                                              | <br>304        |
| <br>Indice Tabelle.....                                              | <br>305        |
| <br>Ringraziamenti.....                                              | <br>307        |



# Introduzione

La qualità dell'inclusione di una scuola non riguarda solamente il lavoro didattico rivolto agli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, ma ha come obiettivo anche quello di riconoscere e valorizzare le differenze di tutti, contrastando ogni forma di marginalizzazione ed esclusione (lanes, 2000). L'inclusione pone in campo numerose sfide (Dainese, 2016) che richiedono in prima battuta l'impiego di specifiche strategie organizzative e di opportune scelte metodologico-didattiche (Cottini et al., 2016). Il presente lavoro di ricerca si propone di esplorare un approccio innovativo per affrontare questa sfida: l'Appreciative Inquiry. In particolare, questa tesi di dottorato si concentra sull'applicazione dell'Appreciative Inquiry all'interno della scuola primaria e sugli impegni assunti dagli insegnanti per promuovere l'inclusione scolastica.

Lo studio effettuato è parte di un dottorato di ricerca industriale, promosso dall'Università degli Studi di Padova in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto (USR). Ciò che contraddistingue questo percorso è il duplice ruolo svolto simultaneamente dal dottorando: egli è sia insegnante, in quanto continua ad esercitare la sua attività di docenza presso l'istituto di appartenenza, sia ricercatore in formazione, dal momento che è impegnato in attività di ricerca e frequenta un percorso di alta formazione. Questa sinergia offre le condizioni ottimali per sviluppare un approccio di ricerca partecipata. Il coinvolgimento dei diversi partner è stato garantito da forme di rappresentanza ed è avvenuto attraverso il lavoro effettuato negli organi collegiali e nei tavoli di lavoro. Questa scelta ha portato allo sviluppo di un disegno di ricerca flessibile, in grado di accogliere le istanze presentate dalle diverse parti coinvolte.

Il lavoro di ricerca prevede uno studio di caso qualitativo euristico (Merriam, 1988), svolto in un periodo di tempo compreso tra il 2020 e il 2023, indirizzato ad esplorare un'applicazione dell'Appreciative Inquiry finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria situata nel territorio vicentino. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate, l'applicazione di due cicli 4D e le osservazioni sul campo.

Il lavoro di tesi si articola in due parti. La prima parte della tesi è dedicata all'approfondimento del framework teorico della ricerca. Il primo capitolo esplora il tema dell'inclusione scolastica a partire dalle tre dimensioni proposte dall'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2002; 2014) e il Commitment Towards Inclusion (Santi & Ghedin, 2012). A partire dall'analisi della letteratura internazionale e nazionale, l'obiettivo è evidenziare gli elementi chiave e le potenzialità. Il secondo capitolo è dedicato all'Appreciative Inquiry, un approccio collaborativo e partecipativo che utilizza domande e dialogo per scoprire punti di forza, opportunità esistenti e per generare nuove idee o azioni (MacCoy, 2014). Sviluppato originariamente da David Cooperrider e Suresh Srivastva

(1987), l'Appreciative Inquiry propone una "rivoluzione positiva" (Cooperrider & Whitney, 2005), metodologica ed epistemologica, che guarda alla possibilità di cambiamento generativo concentrandosi su ciò che funziona.

La seconda parte della tesi è dedicata alla presentazione del lavoro di ricerca. Il terzo capitolo descrive il disegno di ricerca dedicato all'esplorazione di un'applicazione dell'Appreciative Inquiry finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria. Si presentano le domande, gli obiettivi e le scelte metodologiche adottate in questo studio di caso. Viene evidenziato il ruolo del docente ricercatore ed esplicitato lo stretto legame della ricerca con il dottorato industriale. La scelta di adottare una forma di ricerca partecipata e trasformativa contraddistinta da un approccio Community-based participatory research (CBPR) nasce proprio in risposta alle specifiche esigenze delle istituzioni coinvolte nel dottorato industriale, ossia l'Università, l'USR e l'Istituto Comprensivo nel quale il dottorando è assunto come docente con contratto a tempo indeterminato. Il quarto capitolo presenta i risultati emersi dalle interviste e da due diverse applicazioni del ciclo 4D effettuate all'interno della scuola primaria Pasini. Il primo ciclo, denominato Free-AI, è stato sviluppato seguendo le indicazioni, le domande e gli esempi proposti negli studi selezionati dalla letteratura, tra cui Bergmark e Kostenius (2018), Calabrese (2006), Calabrese et al. (2010), Grandy e Holton (2010) e Willoughby e Tosey (2007). Il secondo ciclo, denominato In-AI, si basa su una selezione di indicatori e domande derivanti dall'Index e dal CTI Repertoire. La partecipazione al ciclo 4D, come evidenziato nell'analisi della letteratura, offre al gruppo la possibilità di scoprire in modo collaborativo nuovi orizzonti di lavoro e di definire impegni a sostegno dell'inclusione scolastica. Il quinto capitolo discute i dati e il sesto traccia alcune considerazioni conclusive e le prospettive future della ricerca.

# **PARTE PRIMA - FRAMEWORK TEORICO**



# **CAPITOLO 1 - L'inclusione scolastica e la realtà educativa italiana**

La parola inclusione, oggi, ha assunto un significato ampio, che va oltre il senso comune di accogliere un alunno con disabilità in classe. Santi (2014) sottolinea che nei documenti emessi dalla Comunità Internazionale - linee guida, report, convenzioni e dichiarazioni più o meno "universali" dell'UN, WHO, EU - l'inclusione è assunta come un valore positivo ed è promossa unanimemente come una meta fondamentale auspicabile per le società contemporanee e per lo sviluppo umano, declinata in social inclusion, economical inclusion, political inclusion, oppure congiuntamente ad altri concetti, come quello di empowerment o di peacebuilding o di participation (p. 18). In Italia, le diverse posizioni sull'inclusione si confrontano con il concetto di integrazione (Demo, 2016). È possibile individuare quattro modi di intendere l'inclusione scolastica: una prima vede i concetti di integrazione e inclusione sostanzialmente come sinonimi; una seconda affianca il termine inclusione al concetto di Bisogno Educativo Speciale; una terza contrappone le politiche dell'integrazione a quelle dell'inclusione; la quarta rappresenta l'integrazione come un processo particolare dell'inclusione (Demo, 2016).

L'attenzione alle definizioni, ma prima ancora alle parole, è fondamentale, sia perché consente di portare in superficie i costrutti concettuali, sia perché, citando Austin (1987), "le parole fanno cose", ossia costruiscono la realtà e il nostro mondo. Le parole non hanno mai un significato neutro<sup>1</sup>, e il raggiungimento di una posizione atemporale, al di fuori delle parti da cui guardare e comprendere oggettivamente, le cose è pura utopia (Grenci, 2020). In questo capitolo, si esplorerà il tema dell'inclusione scolastica, con una lente sempre puntata sulle parole. Esamineremo anche l'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2002; 2014) e il Commitment Towards Inclusion (Santi & Ghedin, 2012) evidenziandone gli elementi chiave e le potenzialità.

---

<sup>1</sup> Nell'Appreciative Inquiry - approccio adottato nel progetto di ricerca oggetto di questa tesi - la concentrazione è sul positivo (Cooperrider & Whitney, 2005). Tra i suoi principi cardine si segnala il principio costruttivista, fondato proprio sull'idea che la realtà è costruita socialmente attraverso il linguaggio (Cram, 2010).

## 1.1. Quale idea di inclusione

Santi e Ghedin (2012) propongono una riflessione interessante sul termine inclusione partendo dalla teoria degli insiemi che assimila l'inclusione ad una "relazione tra gli elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi". L'essere inclusi non è una determinazione propria degli elementi, ma ciò che emerge da una relazione tra gli insiemi di appartenenza. L'inclusione riguarda la relazione tra elementi considerati entro gli insiemi, non indipendentemente da essi. Ghedin (2009) - riprendendo Miller e Katz - invita a considerare il concetto di inclusione nel senso "complesso" di (ben)-essere, che implica il sentirsi rispettati, valorizzati per quello che si è e la sensazione di un livello di supporto, energia e impegno da parte degli altri in modo che si possa fare del proprio meglio. Qui l'inclusione si connota come luogo di ben-essere. Dyson (1999) evidenzia la necessità di parlare di versioni multiple di inclusione e suggerisce di parlare di "inclusioni".

L'accezione originale del termine inclusione è rintracciabile in due parole latine: "*includo*", che significa "*chiudere,appare, impedire, inquadrare, incatenare, avvolgere, annotare, concludere*" e, "*inclusio*", che significa "*prigione, chiusura*" (Suzic, 2009, pp. 15-16). I significati originali rimandano ad una definizione di inclusione che comprende l'integrazione (Suzic, 2009, pp. 15-16), contraddistinta dalla presenza di un soggetto con caratteristiche specifiche in un contesto ordinario che viene adattato ai bisogni del soggetto integrato (Ianes & Canevaro, 2018). L'integrazione ha permesso di andare oltre l'inserimento, inteso come sola presenza fisica di un alunno disabile all'interno delle classi (Ianes & Canevaro, 2018). Come sottolinea Canevaro (2019), pur non rappresentando un traguardo avanzato, l'inserimento non è un fatto trascurabile, poiché offre la possibilità di interagire e di conoscere in modo nuovo le persone che in passato erano individuate unicamente per il parametro della disabilità.

Il concetto di inclusione<sup>2</sup> si applica a tutti gli alunni (Santi, 2014), escludendo interventi centrati sul singolo alunno in difficoltà, in favore di azioni che agiscono su un contesto che deve essere reso adeguato alle necessità di tutti gli studenti (Furcas, 2020). Gaspari (2014) definisce l'inclusione come *"cultura della partecipazione di tutti e di ciascun alunno ai processi di socializzazione e di apprendimento comuni all'interno di una scuola democratica e accogliente, concepita come una comunità solidale che guarda alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali in positivo, allo scopo di porle al centro dell'azione educativa"* (p. 18).

L'Index propone di abbandonare il riferimento ai Bisogni Educativi Speciali e sostituirlo con quello di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione<sup>3</sup>. Il concetto di Bisogni Educativi Speciali - ufficializzato in Italia nel 2012 con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre - per gli autori dell'Index suggerisce una visione di disabilità come problema legato al singolo individuo. Abbinare alla parola "bisogni" l'aggettivo "speciali" crea un duplice corto circuito terminologico, perché da un lato il soggetto viene etichettato e ridotto al suo "bisogno speciale", puntando l'attenzione su ciò che manca, dall'altro si crea la falsa convinzione che sia possibile tracciare una linea rispetto ai bisogni degli alunni, suddividendoli tra "normali" e "speciali" (Dovigo, 2014). Come scrive Ianes nel suo saggio introduttivo all'Index, questa argomentazione si basa su una concezione vecchia di Bisogno Educativo Speciale, che non tiene conto del modello antropologico ICF dell'OMS (2002; 2007). Nell'ICF si propone una un'idea di Bisogno Educativo Speciale non stigmatizzante e portatrice di una sintesi tra le visioni biomediche e culturali-sociali delle disabilità e delle differenze. L'ambito dei Bisogni Educativi Speciali comprende qualsiasi difficoltà evolutiva che si manifesta in un funzionamento problematico (nelle varie parti indicate nel modello ICF) anche in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e necessita di educazione speciale individualizzata (Ianes, 2005; 2013). Secondo Ianes e Cramerotti (2011) i criteri per definire una concettualizzazione di BES valida e utile operativamente sono sensibilità, reversibilità e temporaneità della definizione di bambino con BES e minor impatto stigmatizzante. Un'altra visione relativa al concetto di Bisogno Educativo Speciale è quella che poggia sulla teoria della

---

<sup>2</sup> In ambito internazionale, si è sviluppato un certo consenso intorno all'individuazione di due grandi categorie di definizione del concetto di inclusione: quelle strette/narrow e quelle ampie/broad. Con il termine strette si fa riferimento alle contestualizzazioni che incentrano il significato di inclusione sull'accoglienza degli alunni con disabilità nella scuola di tutti. Con il termine ampie, si indicano le definizioni che vedono nell'inclusione un processo di evoluzione e miglioramento continuo intrapreso da scuole che intendono valorizzare le diversità di ciascuno al fine di garantire a ognuno apprendimento e partecipazione (Demo, 2016).

<sup>3</sup> Gli autori dell'Index ritengono pericolosa e svalutante l'etichettatura di Bisogni Educativi Speciali. La proposta di sostituirla con ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione offre la possibilità di promuovere una visione di inclusione che investe ogni forma di esclusione (differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali) evitando di identificare alcuni studenti come soggetti con bisogni educativi speciali. L'idea che le difficoltà educative possano essere risolte etichettando in questo modo gli alunni e che le stesse dipendano principalmente dai loro deficit, distoglie l'attenzione dagli ostacoli presenti in tutti gli altri aspetti del contesto e nasconde le difficoltà sperimentate anche dagli altri studenti senza alcuna etichetta (Booth & Ainscow, 2002, 2014).

capability di Amartya Sen. Per Sen è fondamentale ragionare in termini di capability umana, cioè di reale libertà della persona di promuovere e raggiungere il suo benessere. Per raggiungere i funzionamenti (functionings) costitutivi di questo benessere, la persona deve incontrare dei contesti che forniscano la libertà di crescere o dei contesti che compensino i suoi deficit strutturali e/o funzionali. Gli esseri umani, secondo Sen, sono diversi per tre grandi dimensioni: le loro caratteristiche personali e strutturali, le circostanze esterne e ambientali che incontrano, le loro abilità di trasformare le risorse in funzionamenti adeguati a costruire il loro benessere. Dunque si deve pensare al funzionamento umano come realtà globale, sistemica, rifiutando la dicotomia rigida individuale-sociale, perché l'essere umano è il frutto dell'interazione complessa tra fattori individuali e sociali. I soggetti con Bisogni Educativi Speciali, dunque, sono tutte quelle persone in età evolutiva i cui normali bisogni educativi incontrano maggiore complessità nel trovare risposte a motivo di qualche difficoltà nel loro human functioning.

L'inclusione richiede di superare il "dilemma della differenza" come sostiene Terzi (2005): il costrutto "differenza" per un verso stigmatizza ed etichetta, per l'altro promuove l'intervento specialistico. Se si identificano i bisogni (ossia le differenze) degli allievi si pone un marchio sociale, ma se ciò non viene fatto essi non ottengono le risorse di cui hanno bisogno. Gli effetti di questo dilemma coinvolgono sia l'alunno che l'insegnante che lo segue, poiché è al contempo specialista ed emarginato. Sen propone di interpretare la diversità come potenziale di sviluppo, non segregando i soggetti, ma focalizzandosi sulle situazioni e sui bisogni dei singoli (Tessaro, 2013).

## 1.2. Index per l'inclusione

L'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2002; 2014) è uno strumento elaborato in contesto anglosassone dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) nel 2001<sup>4</sup>. Nel corso degli anni, è divenuto punto di riferimento in ambito internazionale per lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole (Demo, 2017). L'Index invita ad assumere una prospettiva ottimistica, pragmatica e aperta al nuovo e suggerisce di "lavorare per progetti"<sup>5</sup> secondo un'ottica partecipativa<sup>6</sup> (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014). L'inclusione viene intesa come un processo continuo a cui contribuisce la totalità delle persone che sono a contatto con il mondo della scuola<sup>7</sup>. Un processo che non nasce da etichette diagnostiche, ma dal riferimento ai diritti umani e ai valori<sup>8</sup> a essi sottesi. Solo attraverso un confronto che coinvolge tutti, minori e adulti, questo processo può trasformarsi in pratiche educative che consentono alla scuola di assumere il proprio ruolo come luogo di promozione di giustizia sociale. La definizione proposta dall'Index si basa sul modello sociale dei processi di disablement e dell'inclusione, con evidente ispirazione agli studiosi anglosassoni legati al filone dei disability studies<sup>9</sup>. Secondo questo modello la disabilità è il risultato dell'inadeguatezza della società alle specificità dei suoi membri e ha origini esterne all'individuo. In questa visione, diversamente da quella promossa nel modello biomedico, sono posti al centro il contesto scuola e gli ostacoli all'apprendimento e non l'alunno con le proprie difficoltà e la propria diagnosi (Demo, 2013). Utilizzare in modo consapevole l'Index significa

---

<sup>4</sup> È stato tradotto in più di 50 lingue in tutto il mondo (Refrigeri & Palladino, 2019). In Italia, sono uscite due edizioni: la prima edita da Erickson nel 2008, la seconda da Carocci nel 2014.

<sup>5</sup> Questo strumento invita ad abbandonare vocaboli antiquati come "piano" o "metodo" per descrivere i processi educativi e suggerisce di "lavorare per progetti" secondo un approccio orientato a costruire una scuola democratica attraverso il coinvolgimento di tutti (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014, pag. 10).

<sup>6</sup> L'Index suggerisce un percorso di progettazione inclusiva secondo un'ottica partecipativa, che porta al coinvolgimento di alunni, insegnanti, genitori, dirigenti scolastici, amministratori e membri della comunità locale (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014).

<sup>7</sup> In sintesi, l'inclusione significa accrescere la partecipazione di tutti (minori e adulti), significa sostenere le scuole nel diventare più ricettive rispetto alla diversità di provenienze, interessi, esperienze, conoscenze e abilità degli alunni (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014).

<sup>8</sup> Alla base di ogni azione che voglia essere inclusiva c'è la dimensione valoriale. Questo ribadisce come le azioni inclusive non possano essere ridotte a qualcosa di meramente tecnico: esse non sono metodologie e strategie da imparare e applicare, decisivo è l'atteggiamento che le guida e le orienta. I valori sono considerati "guide fondamentali e un impulso per l'azione" (Booth & Ainscow, 2014, p. 49). Negoziare e condividere alcuni valori nella comunità scolastica permette di definire una prospettiva comune attraverso cui riflettere sulle azioni concrete, dare loro coerenza e coordinarle affinché spingano in una direzione chiara. *"Solo se si attiva una negoziazione autentica sui valori fondamentali e ci si impegna, come comunità, ad orientare le proprie azioni ai valori, si potranno generare cambiamenti autenticamente inclusivi. In caso contrario, il rischio di mettere in atto azioni e di usare strumenti ridotti a semplice formalità è molto alto"* (Demo, 2017, p. 18).

<sup>9</sup> In particolare si fa riferimento ad Oliver (1990) e Barton (2006).

innanzitutto condividere l'idea di inclusione sostenuta e articolata negli indicatori<sup>10</sup> di qualità che lo strumento predispone (Refrigeri & Palladino 2019).

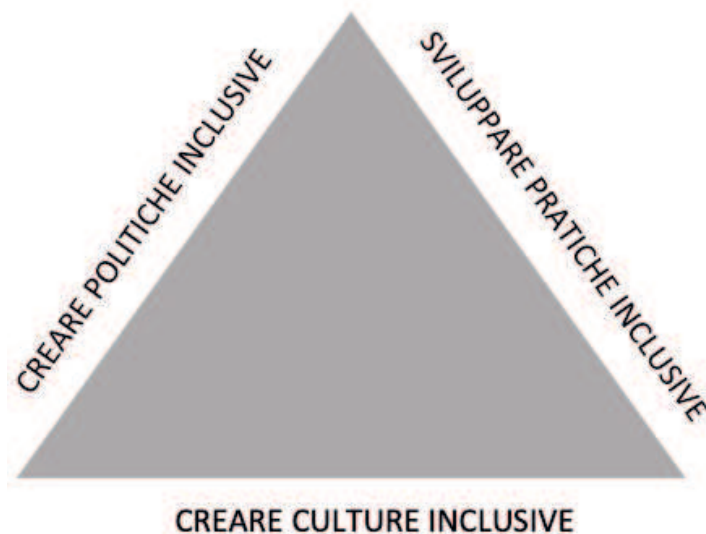
I concetti-chiave dell'Index sono:

- *Ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.* Non è l'alunno a essere inadatto alla scuola, alle sue richieste, ai suoi ritmi, ma il contrario. Una scuola aperta è in grado di prendersi cura di tutti, di interpretare le difficoltà degli alunni non in termini di caratteristiche intrinseche, bensì come sfida a superare gli ostacoli che l'ambiente stesso pone agli individui in termini di barriere fisiche, cognitive, relazionali, culturali, organizzative.
- *Sostegno alla diversità.* Il sostegno riguarda tutti, alunni, docenti, famiglie e non è solo un supporto rispetto alle difficoltà che, in misura variabile, ognuno può incontrare nel suo percorso scolastico.
- *Risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione.* Il sostegno non solo riguarda tutti, ma viene fornito a tutti. Anziché confinarlo all'attività svolta dal solo insegnante di sostegno, l'Index invita a vedere il supporto all'apprendimento e alla partecipazione come un'attività diffusa.

L'Index ha una struttura ad albero che partendo da concetti generali consente di arrivare ad analizzare aspetti molto specifici. Si parte dalle tre dimensioni fondamentali che sono interessate dal cambiamento inclusivo nella scuola: le culture, le politiche e le pratiche (Booth & Ainscow, 2002). Le tre dimensioni sono tutte necessarie per il potenziamento dell'inclusione, anche se le culture rappresentano, per gli autori, il cuore del processo di qualificazione della scuola.

---

<sup>10</sup> Lo strumento di autovalutazione della scuola, presentato nell'Index, per ciascuna delle tre dimensioni, declina sei indicatori, ognuno dei quali corredato da almeno dieci domande già predisposte e da eventuali ulteriori domande specifiche, che la scuola, oggetto della valutazione, ritiene utili per esplorare meglio la sua situazione. Da ciò si evince una struttura abbastanza complessa dello strumento, composto da circa 150 item per ogni dimensione (Cottini et al., 2016).



**Figura 1** - Schematizzazione grafica delle dimensioni dell'Index per l'inclusione (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014, pag. 10)

La dimensione delle culture inclusive<sup>11</sup> racchiude tutti gli aspetti legati alla qualità delle relazioni interne ed esterne alla scuola e ai valori impliciti o espliciti sottesi a una scuola inclusiva. La dimensione delle politiche inclusive investe gli aspetti legati all'organizzazione dell'istituto scolastico e al suo grado di accessibilità. Per esempio, viene definito il carattere della leadership, immaginata come sostenuta da processi di sviluppo partecipati e non autoritari guidati da una sola persona. Particolare attenzione è riservata al modo in cui la scuola organizza le diverse forme di sostegno, focalizzandosi sul fatto che risorse e professionalità siano coordinate e che le misure di supporto puntino sempre a valorizzare tutte le differenze individuali, senza creare situazioni segreganti o etichettanti. La dimensione delle pratiche inclusive si concentra sulle scelte didattiche che determinano come è organizzato l'apprendimento e l'insegnamento. Queste scelte riguardano il setting di apprendimento inclusivo caratterizzato da situazioni che vedono gli alunni attivi, sensibili alle differenze di ognuno, imprenditori di se stessi, competenti sul piano metacognitivo e capaci di collaborare. Le scelte coinvolgono, inoltre, i contenuti fondamentali per un processo di apprendimento che sostenga lo sviluppo di futuri cittadini, capaci di contribuire a una società più equa e sostenibile (Demo, 2020).

<sup>11</sup> La dimensione delle culture inclusive è collocata intenzionalmente alla base della figura in quanto orienta le politiche e le pratiche: se la cultura è inclusiva allora anche le politiche e le pratiche saranno realizzate in termini inclusivi (Demo, 2017). Sono proprio le culture che, offrendo un senso collettivo riguardo all'agire e contribuendo allo sviluppo delle identità, rendono possibile il cambiamento (Booth & Ainscow, 2014).

Per ogni dimensione vengono individuate due sezioni. Le tre dimensioni e le sei sezioni a esse collegate costituiscono il quadro di riferimento generale del lavoro di progettazione inclusiva.

**Dimensione A. Creare culture inclusive**

- A1. Costruire comunità
- A2. Affermare valori inclusivi

**Dimensione B. Creare politiche inclusive**

- B1. Sviluppare la scuola per tutti
- B2. Organizzare il sostegno alla diversità

**Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive**

- C1. Costruire curricula per tutti
- C2. Coordinare l'apprendimento

---

**Figura 2** - Quadro progettuale dell'Index - Dimensioni e sezioni (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014, pag. 40)

Ogni sezione è corredata di diversi indicatori che descrivono con maggiore precisione alcuni aspetti della vita scolastica collegati alla sezione stessa. A sua volta ogni sezione viene declinata in diversi indicatori (da cinque a undici) che rappresentano il livello direttamente osservabile e misurabile ("operazionalizzabile"). Gli indicatori consentono di mettere a fuoco un determinato aspetto (ad esempio, l'accoglienza) sulla base di dati e situazioni precise che permettono di stabilire dei punti di riferimento ed effettuare confronti. Gli indicatori proposti dall'Index non sono costruiti per fornire valutazioni oggettive del processo inclusivo, in quanto essi fanno riferimento al percepito e non all'osservato. Il tipo di dato che l'autovalutazione attraverso l'Index genera è, quindi, definibile come "*dato intersoggettivo, generato dall'insieme dei molti punti di vista dei suoi componenti*" (Demo, 2017, p. 61). A sua volta per ogni indicatore nel volume viene formulata una serie di domande, che permettono agli operatori di renderne più accurato e preciso il significato e al contempo di adeguarlo al particolare contesto scolastico (Booth & Ainscow, 2002).

L'Index è composto da un insieme di materiali che consentono di avviare un processo di analisi e di autovalutazione<sup>12</sup> in grado di identificare elementi utili ad implementare azioni trasformative<sup>13</sup> (Refrigeri & Palladino, 2019). L'obiettivo di questo strumento non è tanto quello di produrre un sapere generalizzabile, quanto di modificare un contesto secondo le percezioni e i desideri di coloro che ne fanno parte (Demo, 2013). Rispondere alle domande ed analizzare il proprio contesto porta ad una maggiore consapevolezza, sulla cui base si può avviare un processo di miglioramento finalizzato alla rimozione degli ostacoli che limitano la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti gli allievi, favorendo un percorso di crescita che valorizzi il potenziale di tutti (Cottini et al., 2016). Secondo Booth e Ainscow (2014) *"se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano assieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora invece di costruire programmi speciali è necessario lavorare per modificare il curriculum comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti gli studenti"* (p. 22).

---

<sup>12</sup> L'Index per l'Inclusione non si limita a mettere a disposizione delle scuole una definizione e degli indicatori, ma traccia un percorso che accompagna istituti scolastici di ogni ordine e grado attraverso le tappe di riflessione critica sulla propria attuale situazione e di progettazione di azioni di costante sviluppo e miglioramento dell'inclusione. Il testo mette a disposizione una serie di attività e azioni che possono essere utilizzate per realizzare ciascuna delle tappe del percorso. Nessuna delle proposte è da intendersi in senso prescrittivo.

<sup>13</sup> Questo strumento consente di avviare un processo di analisi e di autovalutazione in grado di identificare elementi utili ad implementare azioni trasformative (Refrigeri & Palladino, 2019). Gli aspetti analizzabili con questi materiali interessano sia le attività negli spazi interni ed esterni alla scuola, sia le relazioni con il contesto e le comunità con cui essa interagisce (Booth & Ainscow, 2014).

## 1.3. Commitment Towards Inclusion Repertoire

Il Commitment Towards Inclusion (CTI-R) è uno strumento sviluppato nel 2012 da Santi e Ghedin che ha come scopo il miglioramento della cultura, delle pratiche e delle politiche inclusive attraverso la ricognizione e implementazione degli impegni assunti verso tale aspirazione (Santi & Ghedin, 2012). Il CTI-R ripropone la tripartizione dell'Index (culture, politiche e pratiche inclusive) interpretando le tre dimensioni come polarità interconnesse che si esprimono come volontà assunte per sostenere il processo di inclusione. Nel CTI-R si parla di impegni e non di indicatori verso l'inclusione, perché sono gli impegni che la scuola si assume nei confronti dell'esterno, attraverso un impegno che è sia collettivo sia individuale, in quanto chiama in causa ciascun membro della comunità scolastica (Santi & Ghedin, 2012).

*"Il Repertorio elaborato può quindi essere utilizzato dalle comunità/scuole per:*

- individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti;*
- costruire un set principale di funzionalità (functionings) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (capabilities) per tutti i membri della comunità, con l'aspirazione di promuovere il ben-essere (well-being) e il ben-diventare (well-becoming) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo umano inclusivo;*
- valutare quantità, intensità e qualità dell'impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l'inclusione;*
- fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all'impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell'organizzazione e una mappatura dell'agency inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell'impegno;*
- creare repository di buone pratiche ad uso delle comunità e del personale per l'aggiornamento, la sperimentazione e l'autoformazione continua" (Santi & Ghedin, 2012, pag. 104).*

Nell'attuale versione del CTI-R sono stati individuati 29 "impegni" come sub-categorie delle 3 dimensioni principali (culture, politiche e pratiche inclusive). La scuola per riconoscersi negli impegni è chiamata a identificare, recuperare, documentare le azioni concrete intraprese per testimoniare gli impegni assunti e renderli visibili e valutabili. Ciascun impegno è completato da una serie di domande/opportunità che approfondiscono l'analisi sullo stato attuale della scuola, forniscono idee aggiuntive per la costruzione di attività e servono come criterio per valutare i progressi realizzati e le aspirazioni della comunità verso l'inclusione.

Il Repertorio non fornisce solamente un elenco degli impegni per l'inclusione, ma si propone anche di diventare un Repository di buone prassi inclusive da condividere in rete tra le scuole tramite una piattaforma online.

## **1.4. La tripartizione dell'Index e del Repertoire: culture, politiche e pratiche inclusive**

L'Index per l'inclusione e il CTI-Repertoire condividono la stessa struttura che si articola a partire dalle già citate tre dimensioni fondamentali: le culture, le politiche e le pratiche. In questa sezione, vengono approfondite le diverse dimensioni con un'attenzione particolare alla dimensione culture. Le politiche e le pratiche infatti possono essere sostenute solo nella misura in cui sono in grado di creare una differenza rispetto alle culture della scuola. Il carattere di relativa permanenza della dimensione culturale rende possibile e, al tempo stesso difficile, lo sviluppo delle comunità, delle istituzioni e dei sistemi. È attraverso le culture che il cambiamento può non solo essere promosso, ma anche consolidarsi (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014).

### **1.4.1. Creare culture inclusive**

Le Culture rappresentano il cuore del processo di qualificazione e di sviluppo dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2002; 2014). Nell'Index, questa dimensione viene posta alla base del triangolo esplicativo del modello, in quanto la stessa orienta sia le politiche sia le pratiche (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014). Se la cultura è inclusiva anche le politiche e le pratiche saranno realizzate in termini inclusivi (Demo, 2017; 2020).

Il termine cultura deriva dal verbo latino "*colere*", che vuol dire "*coltivare, curare, allevare*". Tutte queste accezioni restituiscono significati e immagini che rappresentano metafore efficaci per descrivere la cultura inclusiva nella scuola. In termini generali, si può definire cultura "tutto quello che le persone compiono di loro stesse e del mondo" (Suzic, 2009). È interessante osservare la scelta linguistica effettuata da Index di utilizzare il termine al plurale, parlando sempre di Culture e non di Cultura. Nel box sottostante viene riportata la definizione utilizzata da Index. Come si può osservare la stessa si focalizza sugli aspetti legati alla "comunità" e ai "valori", che costituiscono di fatto le due sezioni attorno alle quali vengono poi definiti gli indicatori e le domande.

“ Questa dimensione [Creare Culture Inclusive] crea una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmessi a tutto il gruppo insegnante, agli alunni, ai membri del Consiglio di istituto, ai dirigenti e alle famiglie. I principi e i valori, nelle culture inclusive della scuola, orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe, in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo.

- Booth & Ainscow, 2002, pag. 117

L'accezione adottata in questo lavoro di ricerca guarda alle Culture come ad un cluster di saperi, valori, credenze, costumi, opinioni e comportamenti condivisi<sup>14</sup>.

Gli interventi sulla dimensione Culture si scontrano con la resistenza al cambiamento. Come osserva Dickerson (2011) il cambiamento culturale in ambito scolastico è difficile, poiché "norme" come l'isolamento e l'autonomia degli insegnanti appaiono ben radicate. Tuttavia si intravede nella proposta dell'Index un possibile mezzo per affrontare l'isolamento e sfruttare l'autonomia a disposizione attraverso una progettualità partecipativa, che porta al coinvolgimento di tutti (alunni, insegnanti, genitori, dirigenti scolastici, amministratori e membri della comunità locale). Le scuole - come altre organizzazioni - resistono fortemente ai cambiamenti delle credenze, delle pratiche e delle norme profondamente radicate che determinano "il modo in cui facciamo le cose qui" (Dickerson, 2011; Schein, 2004). Queste sono rafforzate e sostenute attraverso le strutture come l'organizzazione del tempo durante la giornata scolastica e il controllo individuale dell'insegnante in classe. La resistenza al cambiamento culturale nella scuola è un fenomeno che può verificarsi tanto per "ragioni politiche", quanto per "ragioni psicologiche". Dal punto di vista delle politiche, un cambiamento culturale minaccia valori, norme e consuetudini presenti nello status quo, oltre che andare a toccare l'assegnazione di risorse. Dal punto di vista psicologico, l'incertezza e l'imprevedibilità generano uno stato di tensione. Ad esempio, i docenti possono diventare ansiosi riguardo alla loro capacità di adattarsi a nuove pratiche e ad imparare nuove abilità (Dickerson, 2011).

Trasformare la cultura di una scuola richiede molto di più della semplice introduzione di un dispositivo (Schein, 2004), seguito da un percorso di formazione. I dirigenti che intendono modificare la cultura scolastica devono avere una solida conoscenza delle componenti culturali,

<sup>14</sup> Si tratta di una definizione operativa, in linea con quella dell'Index, anche se il richiamo alla "comunità" si inferisce solo indirettamente. Questa scelta risponde soprattutto ad esigenze di tipo pratico legate alle operazioni di adattamento e mixaggio tra l'Index, il CTI-R e l'Appreciative Inquiry.

dei loro valori fondamentali, unita ad una comprensione del contesto e del suo stadio di sviluppo. Devono fornire le risorse e le strutture necessarie per sostenere la cultura desiderata, così come "creare un contesto positivo" per il cambiamento. Altro aspetto fondamentale è la consapevolezza dell'impossibilità di imporre o implementare un cambiamento culturale lavorando da soli (Dickerson, 2011). Come scrive Bate (1994) *"Le culture sono prodotte in modo interattivo e quindi vengono cambiate in modo interattivo"* (pag. 40). L'Index, il Repertorio e l'Appreciative Inquiry - a partire da questa considerazione - possono essere visti come "catalizzatori di cambiamento" attraverso i quali promuovere un cammino finalizzato a "smuovere i pensieri", cambiare mentalità e lavorare insieme.

Reynolds (2004) rileva come i cambiamenti che hanno avuto successo nelle scuole sono frutto di interventi che prevedono sia iniziative top-down sia iniziative bottom-up. Le prime forniscono la direzione strategica e la definizione degli obiettivi, mentre le seconde implicano la diagnosi e l'azione. Questa riflessione è particolarmente importante se pensiamo alle modalità con le quali proporre e comunicare ai colleghi la possibilità di introdurre un nuovo modo di "fare scuola" in ottica inclusiva<sup>15</sup>. Se calata semplicemente dall'alto rischia di non generare quelle premesse di collaborazione e condivisione necessarie per la sua realizzazione<sup>16</sup>.

L'analisi dei termini impiegati nel corso del tempo per parlare di un fenomeno, consente di far emergere sguardi e modelli culturali diversi, più o meno impliciti (Pavone, 2014). Santi (2014) sottolinea l'importanza di prestare attenzione alle parole, al linguaggio utilizzato come espressione di atteggiamenti, ma più ancora di intenzionalità sul mondo e sulle situazioni. I termini possono essere limitati e limitanti (Grenci, 2020), possono andare incontro a fenomeni come quello del "deterioramento semantico" (Gelati, 2004), dello slittamento lessicale e semantico o essere al centro di tentativi di ridenominazione (Medeghini et al., 2013). Se analizziamo i termini utilizzati per indicare le persone con disabilità<sup>17</sup>, nei testi di legge italiani, troviamo la testimonianza dei riferimenti scientifici e culturali che hanno contraddistinto le decisioni del legislatore su questa specifica materia. Il lessico e i contenuti della normativa italiana, dalla L. 104/1992 sino al recente DLgs 96/2019, restituiscono un quadro di riferimento caratterizzato dall'egemonia del modello del

---

<sup>15</sup> Questa riflessione nasce in seguito alla Presentazione delle ricerche dei Dottorandi al XVI Seminario della SIRD, tenutasi giovedì 9 giugno 2022 a Roma. Discussant: Gabriella Agrusti, Giuseppa Cappuccio, Giovanni Bonaiuti.

<sup>16</sup> Uno dei rischi concreti a cui è andato incontro questo lavoro di ricerca, nella sua fase attuativa, è legato all'accoglienza di questa nuova prospettiva dalla base. Dall'esterno si può facilmente avere l'impressione che si tratti della proposta di un docente che studiando all'Università ha scoperto dei modelli nuovi e, entusiasta, li ripropone a scuola, immaginando che si possano anche condividere. Per uscire da questa situazione si è inserita la presentazione e discussione di questa possibilità di fare scuola all'interno delle riunioni scolastiche dedicate all'esplorazione di nuove idee per rilanciare la scuola.

<sup>17</sup> "minorati", "invalidi", "subnormali", "inabili", "portatori di menomazioni fisiche e sensoriali", "handicappati" e "disabili"

deficit, della medicalizzazione e della certificazione (Pomponi, 2020). L'incongruenza presente tra i principi dichiarati all'interno delle norme in vigore e la loro attuazione si materializza nell'inclinazione alla medicalizzazione rassicurante, nella ricerca di soluzioni particolari, individuali, correttive, che si traducono in etichette, categorie, certificazioni e in un "incremento quantitativo delle risorse" che non necessariamente è sinonimo di maggiore qualità (Ianes & Augello, 2019, p. 42).

I Disability Studies (DS), pur all'interno di un'ampia gamma di posizioni teoriche differenti, convergono tutti su una posizione molto critica rispetto al modello del deficit, considerato come "*un produttore egemone di definizioni in virtù di un mandato e di una delega sociale*" che sposta il lessico "*sulla definizione del problema, riducendo ad essa la dimensione individuale*" (Medeghini et al., 2013, pp. 54-56). Le ricerche e le riflessioni prodotte dalla Pedagogia Speciale e dai Disability Studies non si limitano alla critica e all'opposizione al modello del deficit, ma propongono strade alternative che abbracciano modelli di tipo sociale o di tipo interattivo.

Facendo sintesi possiamo individuare tre principali modelli che hanno costellato il dibattito scientifico e sociale degli ultimi cinquant'anni e influenzano ancora oggi le riflessioni sull'argomento (Grenci, 2020). Tali modelli sono:

- *Il modello individuale* (modello medico o del deficit) considera la disabilità una caratteristica intrinseca della persona ed è definita come un deficit corporeo, psichico o mentale che colpisce un soggetto, limitandone la partecipazione sociale. Questo modello segue una logica di causa-effetto: una malattia o un trauma provoca un deficit nell'organismo, ne consegue l'incapacità di fare determinate cose, e quindi, uno svantaggio sociale o un handicap (Grenci, 2020).
- *Il modello sociale* considera l'handicap come il risultato dell'inadeguatezza della società alle specificità dei suoi membri e ha origini esterne all'individuo. Persegue l'eliminazione delle barriere architettoniche e sociali e promuove l'adeguamento dell'ambiente e dei servizi, affinché le persone affette da disabilità possano fruirne (Grenci, 2020).
- *Il modello interattivo* considera la disabilità il risultato dell'interazione di diversi fattori. Lo strumento che meglio di ogni altro interpreta questo approccio è l'International Classification of Functioning, Disability and Health<sup>18</sup> (in sigla, ICF) che mette in discussione il processo che genera e produce disabilità (intesa come limitazione alle attività) ed handicap (inteso come restrizione alla partecipazione sociale). Condizioni di salute, da un

---

<sup>18</sup> L'ICF è una delle tre classificazioni di riferimento dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) insieme all'International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th revision (ICD-10), all'International Classification of Health Interventions (ICHI). Il testo dell'ICF è stato approvato dalla 54° World Health Assembly (WHA) il 22 Maggio 2001. In Italia il manuale viene pubblicato nel 2002, mentre la versione CY, per bambini e adolescenti esce in contemporanea con l'edizione originale in inglese nel 2007.

lato, e fattori contestuali (ambientali e personali) dall'altro, hanno il potere di modulare il processo in base al quale un danno alle strutture corporee o alle loro funzioni si può tradurre in una limitazione e una restrizione alla partecipazione sociale (Lascioli et al., 2009).

Vale la pena sottolineare che il modello sociale è la culla teorica dell'Index (Damiani & Demo, 2016) ed è il quadro teorico di riferimento di alcune principali correnti dei Disability Studies (Santi & Di Masi, 2017).

La tabella 1 mostra come l'adozione del modello sociale della disabilità possa produrre differenti modi di comprendere uno stesso fenomeno e stimolare azioni e soluzioni diverse proprio in virtù delle diverse spiegazioni che ad esso vengono date. Il cambio di prospettiva sposta il focus di analisi dall'organizzazione del sostegno basata sulle menomazioni individuali al modo in cui i contesti educativi sono organizzati per rispondere alle esigenze di tutti gli alunni (Medeghini et al., 2013).

Il modello sociale non nega l'importante ruolo e contributo che i medici e le terapie mediche possono rivestire nella vita delle persone, ma contesta l'egemonia del discorso medico e del trattamento della disabilità da parte dei medici in quanto potrebbero non essere le persone giuste a valutare questioni che riguardano l'educazione, il reclutamento professionale o la struttura delle abitazioni (Medeghini et al., 2013). Una delle maggiori critiche mosse al modello sociale è stata quella secondo cui esso tende a dimenticare la condizione individuale e patologica della persona. In realtà questo modello non dimentica la storia personale, ma sceglie di focalizzare l'attenzione su questioni condivisibili da più individui (Medeghini et al., 2013). Ulteriori critiche sono state mosse da Shakespeare e Watson (2002) e Gabel e Peters (2004), secondo i quali il modello sociale non riesce a spiegare il fenomeno della disabilità nella sua completezza e complessità. Sulla stessa linea di pensiero, il modello del Capability Approach, ne sottolinea i limiti come quello di essere eccessivamente fondato su aspetti sociali e di non essere capace di fornire risposte concrete per la vita delle persone (Medeghini et al., 2013).

| Modelli disabilità                              | Aspetti indagati                                       |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                 | Focus                                                  | Spiegazione                                                                                                                                  | Soluzione                                                                                                                                                         |
| <i>Fenomeno studiato: disabilità</i>            |                                                        |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                   |
| <b>Medico-individuale</b>                       | Persona e deficit individuali                          | Problema personale ("tragedia personale"); malfunzionamento bio-psico-fisico                                                                 | Riabilitazione; sostegno economico (ad esempio pensioni di invalidità)                                                                                            |
| <b>Sociale</b>                                  | Atto di discriminazione e forma di oppressione sociale | Forme di esclusione e di ingiustizia basate sul modo in cui la società è strutturata                                                         | Rimozione delle barriere sociali (ad esempio promuovere la progettazione universale, i diritti umani), delle politiche discriminatorie e dei pregiudizi culturali |
| <i>Fenomeno studiato: insuccesso scolastico</i> |                                                        |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                   |
| <b>Medico-individuale</b>                       | Fallimento dello studente                              | Lo studente non è sufficientemente intelligente, oppure non ha studiato o ha studiato poco                                                   | Abbandono scolastico oppure ripetizione dell'anno scolastico                                                                                                      |
| <b>Sociale</b>                                  | Il processo di apprendimento non ha avuto luogo        | Il processo di insegnamento e apprendimento e la pratica scolastica non sono stati in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli allievi | Revisione e/o modifica delle modalità di insegnamento-apprendimento utilizzate                                                                                    |

**Tabella 1** - Cambiamento del paradigma culturale (Medeghini et al., 2013, p. 108)

I recenti interventi normativi nazionali hanno introdotto ICF sia in ambito scolastico<sup>19</sup> sia in quello clinico (Cramerotti et al., 2021). Questo dispositivo ha innescato un importante cambiamento sul piano culturale, superando il dominio di un modello interpretativo biostrutturale - che sta comunque ancora alla base della L. 104/92 - in favore di un modello globale bio-psico-sociale (Ianes & Cramerotti, 2011). Si tratta di una sfida culturale che riconosce il funzionamento in termini positivi, offrendo una "lente di ingrandimento" sui contesti, sui fattori personali, sul loro essere autenticamente mediatori e sostegni o vere e proprie barriere (Federici et al., 2017; Sannipoli, 2020). Come afferma Canevaro (2006) *"la logica dell'ICF cerca di rompere con l'abitudine di uno sguardo attirato unicamente dalle incapacità, dalle impossibilità"* (p. 12). A livello lessicale i termini proposti da ICF sono neutri rispetto all'eziologia delle malattie: non si parla di disabilità e patologie, ma si legge il funzionamento (e la salute in senso generale) come una relazione complessa tra le condizioni fisiche e i fattori contestuali (Suzic, 2009). Come dichiara Santi (2006) *"in tale documento è possibile rintracciare ogni stato di salute associato a qualsiasi condizione: esso dunque riguarda tutti ed ha una applicazione universale. Potremmo dunque dire che l'ICF ci riguarda indistintamente nella misura in cui la salute è stato costitutivo di ognuno di noi e nello stesso tempo affermare che ci riguarda differentemente perché diversi sono i fattori e le condizioni entro cui il funzionamento umano si manifesta e/o viene compromesso"* (p. 113).

L'ICF interpreta la salute e il funzionamento umano come risultante dell'interazione complessa, globale e multidimensionale tra fattori biologici, biostrutturali, funzionali, di capacità, di partecipazione sociale e contestuali ambientali e personali (Santi, 2004). Secondo l'OMS, infatti, il funzionamento, e cioè la salute o la disabilità, di una persona va letto e compreso profondamente in modo globale, come frutto dinamico dell'interazione reciproca tra i fattori che vengono sintetizzati di seguito (Ianes & Cramerotti, 2011).

---

<sup>19</sup> Nel 2002, per la prima volta, il mondo della scuola è stato toccato dal nuovo approccio ICF ai concetti di salute, funzionamento umano e, di riflesso, Bisogni Educativi Speciali e disabilità. L'ambito più coinvolto è quello relativo all'inclusione, sia attraverso la ridefinizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), sia attraverso la strutturazione di nuove modalità di collaborazione con gli operatori dei servizi sanitari che devono costruire la diagnosi funzionale dell'alunno con disabilità. Accanto a un entusiasmo culturale diffuso si percepiscono diverse difficoltà operative e di implementazione sensata ed efficace dell'approccio ICF (Ianes & Cramerotti, 2011).

**Condizioni fisiche:** elementi di tipo biologico che possono condizionare il funzionamento globale di una persona; possono essere condizioni acute, croniche, anomalie, ecc.

**Strutture corporee:** l'insieme di dimensioni anatomiche che costituisce il corpo del soggetto, l'insieme di organi.

**Funzioni corporee:** l'insieme di attività fisiologiche degli organi, tra cui le funzioni mentali.

**Attività personali:** l'insieme delle competenze che il soggetto sviluppa dall'interazione corpo-fattori contestuali, come le capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di eseguire routine, di comunicare, di relazionarsi con gli altri, di muoversi e spostarsi, di prendersi cura autonomamente di sé e del proprio ambiente di vita.

**Partecipazione sociale:** l'insieme delle attività svolte nel rivestire ruoli reali nella vita normale nei contesti comuni, come ad esempio fare le cose che deve fare un alunno che frequenta la scuola, un lavoratore in azienda, un consumatore, un fedele in chiesa, uno sportivo in palestra, ecc.

**Contesti ambientali:** tutte le situazioni che il soggetto incontra fuori di sé e che possono mediare positivamente (facilitatori) o negativamente (barriere) il suo funzionamento; tra queste troviamo le relazioni, le culture e gli atteggiamenti, le dimensioni dell'ambiente fisico e architettonico, le tecnologie e i prodotti, i servizi, le politiche, ecc.

**Contesti personali:** tutte le variabili di tipo psico-affettivo che il soggetto vive e che possono mediare il suo funzionamento, ad esempio l'autostima, l'autoefficacia, l'identità, la motivazione, gli stili attributivi, ecc.

---

**Figura 3** - Fattori implicati nel funzionamento di una persona secondo la logica dell'ICF (Ianes & Cramerotti, 2011, pag. 9)

Quando i vari fattori interagiscono in modo positivo, il bambino crescerà sano e funzionerà bene dal punto di vista educativo-apprenditivo, altrimenti il suo funzionamento sarà problematico, sarà cioè quello di un soggetto con Bisogni Educativi Speciali (Ianes & Cramerotti, 2011). Come sostiene Ianes (2004) *"le interazioni fra i vari fattori che costituiscono la salute e la disabilità sono diventate più complesse, rendendo possibile la comprensione anche delle situazioni più particolari"*

*e attribuendo il giusto peso ai fattori contestuali, sia ambientali che personali. La valutazione di uno stato di salute non si potrà più effettuare ignorando i complessi rapporti esistenti tra corpo, mente, ambiente, contesti e cultura" (p. 54).*

L'ICF è uno strumento che permette una comprensione qualitativa degli "ambiti" di difficoltà<sup>20</sup> di un alunno (che possono essere anche temporanee, derivanti da una situazione ambientale momentaneamente sfavorevole) e una definizione dei corrispondenti "ambiti" di risorse compensative (Suzic, 2009).

I qualificatori principali della componente Attività e Partecipazione sono Performance e Capacità<sup>21</sup>. Il qualificatore Performance descrive la difficoltà con cui viene realizzata un'attività tenendo in considerazione i fattori ambientali che influenzano tale svolgimento (Santi, 2004). Il qualificatore Capacità descrive la difficoltà con cui viene svolta un'attività in assenza di fattori ambientali specifici o adattati. Ecco che nel descrivere le attività personali e la partecipazione sociale del soggetto diviene fondamentale tenere conto dell'interazione della sua capacità con il contesto, che può fungere da barriera e facilitatore e dare l'avvio a una performance efficace o invece problematica (Ianes & Cramerotti, 2011).

Critiche al modello ICF provengono dai Disability Studies sia sul piano concettuale sia sul versante lessicale. Nell'impianto di ICF predominerebbe ancora una visione sostanzialmente medica della disabilità con *"il rischio che si riproponga la classica distinzione tra corpo, persona e società nella quale quest'ultima non viene vista come potenziale causa di difficoltà ma solo come luogo nel quale si esprime il disagio conseguente a una inabilità che, in tal modo, viene confinata all'interno della persona"* (Medeghini et al., 2013, p. 62). Se ICF viene letto solo come strumento di classificazione e senza una profonda riflessione metodologica c'è il rischio di tradire la logica bio-psico-sociale. *"La lista di codici, il livello eccessivo di analisi, la richiesta continua di quantificazione*

---

<sup>20</sup> L'ICF ci consente di comprendere, definire e comunicare le diverse situazioni di Bisogno Educativo Speciale: alcune saranno caratterizzate da problemi biologici, corporei e di attività personali (ad esempio sindrome di Down), altre principalmente da problemi contestuali ambientali, di capacità e di partecipazione (ad esempio svantaggi socioculturali) e così via. Si può così operare una distinzione tra la capacità, ossia "l'abilità di un individuo di eseguire un compito o un'azione", e performance, "ciò che un individuo fa nel suo ambiente personale" (OMS, 2007). L'OMS ha sviluppato inoltre un sistema per descrivere l'entità dei problemi a livello delle funzioni e delle strutture corporee, delle attività e della partecipazione e dei fattori ambientali. Tale sistema prevede di usare i cosiddetti qualificatori che permettono di chiarire se esiste un problema e quanto sia importante: un valore di qualificatore pari a 0 descrive l'assenza di problema, mentre il valore pari a 4 descrive un problema completo.

<sup>21</sup> Mentre la misurazione del livello di performance di un soggetto implica la descrizione accurata dei domini di attività e partecipazione in un ambiente di vita (casa, scuola, comunità), la capacità può essere studiata unicamente in un ambiente standardizzato, in grado di neutralizzare gli effetti facilitanti o ostacolanti dell'ambiente. Questo costrutto ha lo scopo di identificare il più alto livello possibile di funzionamento che una persona può raggiungere in un dato momento, un'abilità dell'individuo adattata all'ambiente (OMS, 2002).

*può facilmente favorire letture deterministiche e meccanicistiche, che perdono la dimensione relazionale e tornino prioritariamente a classificare piuttosto che a riconoscere"* (Sannipoli, 2020, pp. 46-47). All'interno dei Disability Studies si mette in evidenza anche l'ambigua distinzione fra il concetto di menomazione (o deficit) e disabilità presente in ICF. *"Se l'intento della classificazione è quello di rompere la relazione causale tra deficit, inteso come condizione biologica, e disabilità, vista come condizione sociale, tale operazione non ha avuto buon fine in quanto i due termini si sovrappongono"* (Medeghini et al. , 2013, p. 61). Ambigue risultano essere le definizioni di attività e di partecipazione, in quanto si evidenzia non una loro relazione, ma una differenziazione all'interno di una stessa situazione (Medeghini et al., 2013).

Guardando oltre le critiche, il modello concettuale di ICF<sup>22</sup> offre una concezione del "funzionamento umano" dinamico ed ecologico che è in sintonia sia con il Capability Approach<sup>23</sup> (in sigla, CA) sia con la definizione di disabilità della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006 (Ianes & Cramerotti, 2011). Quello delle Capability è un approccio olistico al benessere umano, che considera tutte le dimensioni coinvolte nel benessere individuale, superando così l'ottica ristretta delle condizioni invalidanti e della menomazione (Biggeri & Bellanca, 2011). Le capabilities sono le reali opportunità e libertà di cui le persone dispongono per il raggiungimento di un buon livello di funzionamento (Ianes & Cramerotti, 2011). Come dice Sen (1992), *"la capacità è un insieme di vettori di funzionamento, che riflettono la libertà della persona di condurre un tipo di vita [...] e di scegliere tra i possibili modi di vivere"* (p. 40). Lo sviluppo viene concepito come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta dei soggetti. Quello che è fondamentale per l'approccio delle Capability nella valutazione dell'uguaglianza è *"ciò che le persone sono effettivamente in grado di essere e di fare"* (Nussbaum, 2000, p. 40) e quindi l'insieme delle capacità a loro disposizione, piuttosto che l'insieme dei funzionamenti ottenuti di cui possono godere in qualsiasi momento (Ianes & Cramerotti, 2011). L'idea che sta alla base di questo approccio è che gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le capabilities delle

---

<sup>22</sup> L'ICF è un accurato classificatore della salute, che prende in considerazione i molteplici aspetti della disabilità, e pertanto qualsiasi sia la causa della difficoltà della persona, ciò che importa è intervenire sui contesti costruendo reti di servizi significativi che riducano i disagi dovuti alla disabilità. Il modello bio-socio-antropologico dell'ICF rappresenta un notevole avanzamento rispetto ai modelli monodimensionali medici e sociali, in particolare perché supera il tabù della "normalità" e perché interpreta la persona nella sua complessità. Tuttavia l'ICF non vede la persona con disabilità come soggetto autonomo e responsabile, osserva e studia il suo funzionamento, analizza come partecipa alle attività sociali ma non lo fa partecipe delle scelte e delle decisioni che lo riguardano (Tessaro, 2013).

<sup>23</sup> Il Capability Approach migliora la comprensione teorica e pratica della disabilità e delle difficoltà di apprendimento. Esso permette l'interazione tra il livello teorico e il livello politico. Le differenze e le diversità sono riesaminate in termini di funzionamento e di capacità, e sono viste come focali nella valutazione delle capacità individuali, vale a dire delle effettive opportunità di funzionamento in campo scolastico. Infine, riesaminando menomazione e disabilità attraverso i concetti di funzionamento e capacità, la CA concettualizza gli aspetti relazionali della disabilità, sia rispetto alla menomazione che ai fattori scolastici, superando le interpretazioni unilaterali relative alla dicotomia artificiosa individuale/sociale e le etichettature negative (Ianes & Cramerotti, 2011).

persone, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i beings (essere) e doings (fare) a cui essi stessi danno valore (Biggeri & Santi, 2012; Santi, 2014).

Sen sostiene che gli esseri umani sono diversi per tre aspetti fondamentali: le caratteristiche personali (quali sesso, età, abilità fisiche e mentali, talenti, predisposizione alle malattie, e così via), le circostanze esterne (ad esempio la ricchezza, i fattori ambientali, ecc.) e le capacità di convertire le risorse in funzionamenti (Sen, 1992). Nell'approccio di Sen la menomazione è una caratteristica personale che diviene disabilità a svolgere alcuni tipi di funzionamento, non appena interagisce con specifiche strutture sociali e ambientali. Nel riposizionare la diversità umana come centrale per la valutazione dei vantaggi e degli svantaggi individuali, questo approccio promuove una prospettiva egualitaria nella quale la disabilità è valutata alla luce del modello distributivo delle capacità. Ciò ha conseguenze fondamentali per la pianificazione di politiche sociali e istituzionali (Ianes & Cramerotti, 2011).

Questo approccio delle capacità ha un impatto sul discorso educativo in chiave positiva. Esso fornisce una concettualizzazione specifica della disabilità considerata come uno dei tanti aspetti dell'eterogeneità umana, senza suggerire concetti monolitici di diversità come sinonimo di anomalia<sup>24</sup>. Il successo di un sistema educativo non viene basato sui risultati misurabili degli studenti, ma attraverso la capacità di tale istituzione di espandere le capabilities delle persone. Educare lo studente con disabilità come persona punta a fornire spazi per il raggiungimento dei funzionamenti in relazione alle capabilities, che a loro volta consentirebbero allo studente di sviluppare ulteriori percorsi di vita personale. Ciò implica un approccio personalizzato all'assegnazione delle risorse. La personalizzazione dovrebbe anche tenere conto della convenienza contestuale o del modo in cui le risorse assegnate all'individuo possono essere convertite dallo stesso e dal sistema in cui le risorse sono destinate ad essere utilizzate (Santi & Di Masi, 2017).

---

<sup>24</sup> Più precisamente, vengono concettualizzati gli aspetti relazionali della disabilità, sia rispetto alla menomazione sia rispetto ai fattori scolastici, superando così le interpretazioni unilaterali relative alla dicotomia artificiosa individuale/sociale e le etichettature negative (Ianes & Cramerotti, 2011).

### 1.4.2. Creare politiche inclusive<sup>25</sup>

Il termine *policies* (politiche) usato nell'Index fa riferimento a una linea di condotta, a un insieme di attività di decisione volto a produrre azioni e cambiamenti. La parola politiche viene utilizzata, in questo scritto, riprendendo il significato semantico proposto da Index, escludendo le definizioni che rimandano alla militanza politica o all'appartenenza a un determinato schieramento.

“ Questa dimensione [Creare Politiche Inclusive] assicura che i valori inclusivi permeino tutta la progettazione scolastica. Le politiche inclusive incoraggiano la partecipazione degli alunni e del gruppo insegnante fin dal primo ingresso nella scuola, forniscono aiuto a tutti gli alunni della comunità locale e riducono le spinte all'esclusione. Ogni decisione implica chiare strategie per il cambiamento. Viene considerato sostegno ogni attività in grado di accrescere la capacità della scuola nel rispondere alla diversità degli alunni, e tutte le forme di sostegno vengono sviluppate secondo principi inclusivi e in modo coordinato all'interno di un quadro unitario.

- Booth & Ainscow, 2002, pp. 117-118

I sistemi di istruzione sono degli ambienti creati con l'intento di promuovere la partecipazione di tutti i bambini ai processi di apprendimento e acquisizione di competenze. In realtà, non sono degli ambienti neutri, dove i bambini vengono aiutati nel miglior modo possibile a sviluppare tutte le loro capacità, abilità e potenzialità, ma, al contrario, possano costituire delle barriere rispetto alla partecipazione. I sistemi di istruzione sono fortemente regolamentati dallo Stato e condizionati dagli interessi di soggetti diversi: le esigenze dei responsabili delle politiche, degli insegnanti o di altri professionisti non corrispondono necessariamente a quelle degli allievi. Per loro natura, forniscono ambienti standardizzati, regolati dalle leggi, che richiedono uno specifico insieme di competenze (lanes & Cramerotti, 2011).

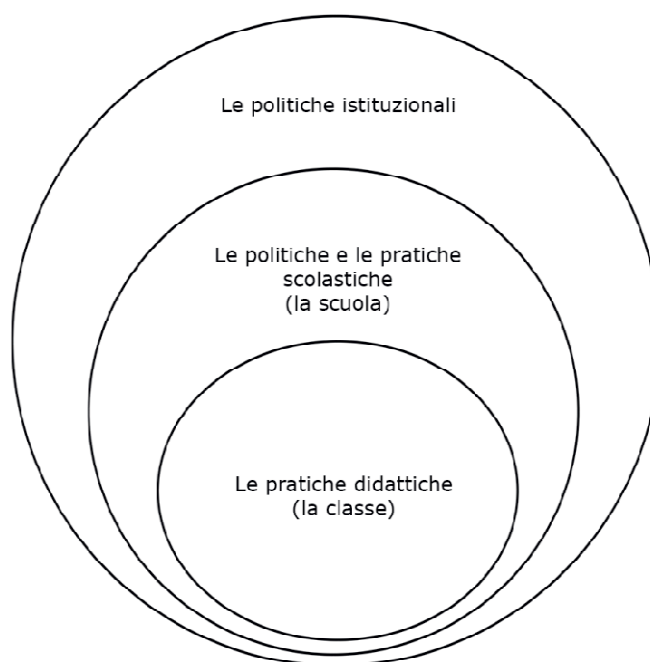
---

<sup>25</sup> Si ringrazia il prof. Flavio Fogarolo per aver stimolato le riflessioni contenute in questa sezione di testi di dottorato.

Come rileva Dovigo (2008), nella sua introduzione all'Index, la distanza tra i centri decisionali (in primo luogo il Ministero) e la realtà delle singole scuole è tale che i cambiamenti positivi "dal basso" difficilmente riescano a emergere e lasciare un segno in termini di "politiche" scolastiche.

L'inclusione è un "processo continuo" (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014) articolato su più livelli (Morganti & Bocci, 2017):

- il livello esterno che coinvolge aggregati politici, sociali e istituzionali internazionali e nazionali che hanno poteri decisionali in materia di inclusione scolastica;
- il livello intermedio che coinvolge gruppi e organizzazioni più piccole come la scuola<sup>26</sup>;
- il livello più interno che coinvolge docenti, famiglie e allievi ed è quello in cui si realizza l'inclusione in termini di didattica inclusiva.



**Figura 4** - L'inclusione e i suoi livelli di realizzazione (Morganti & Bocci, 2017, pag. 21)

<sup>26</sup> La scuola in questo contesto di realizzazione dell'inclusione, diventa un luogo con un duplice ruolo: attuativo e propositivo. La scuola che ha una Mission e una vision inclusiva, investe risorse umane, finanziaria, sull'accessibilità degli spazi e degli strumenti per consentire che l'accesso agli apprendimenti e alle conoscenze per tutti (UDL). È proprio partendo dall'accessibilità degli spazi che si approda ai principi dell'UDL come ispiratori di un curriculum educativo flessibile che può essere adattato o modificato in modo da tenere conto della diversità.

Il livello più esterno agisce sulla dimensione delle politiche attraverso leggi, regolamenti, linee guida e documenti di varia natura. Di seguito si riportano alcuni dei dispositivi che rappresentano una tappa fondamentale:

- la *Dichiarazione universale dei diritti umani (1948)* sancisce i diritti e le libertà di tutti gli esseri umani. Tra i diritti fondamentali, con l'art. 26, si riconosce anche l'istruzione che dovrebbe essere accessibile a tutti.
- la *Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale (1971)* equipara i diritti delle persone con ritardo mentale ai diritti riconosciuti a tutti gli esseri umani, con particolare attenzione al bisogno di protezione contro i rischi di sfruttamento, da tutelarsi con appropriate procedure legali.
- la *Dichiarazione sui diritti delle persone disabili (1975)* sancisce l'eguaglianza di trattamento nell'accesso ai servizi, che favoriscono lo sviluppo delle capacità delle persone con disabilità e la loro integrazione sociale.
- le *Regole Standard per le Pari Opportunità delle Persone Disabili (1993)* contengono le direttive atte a consentire a tutti i cittadini di partecipare, in maniera egualitaria, alla vita della società.
- la *Dichiarazione di Salamanca (1994)* promuove il principio dell'educazione integrata, esortando i governi ad accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle differenze, nelle scuole ordinarie. Viene dichiarata l'importanza di prevedere progetti unitari che tengano conto delle differenze individuali (Canevaro et al., 2021). Il motto rivoluzionario della Dichiarazione di Salamanca "nothing for us without us" divenuto la bandiera dell'autodeterminazione delle persone con disabilità, si realizza nei fatti con la partecipazione ai processi di cambiamento con le sue spinte esogene ed endogene, modificando l'ambiente esterno ed interno continuamente, irreversibilmente e reciprocamente come avviene sempre entro la complessità dei sistemi co-evolutivi (Santi & Di Masi, 2017).
- la *Carta di Lussemburgo (1996)* afferma il principio di inclusione nella forma di "Scuola per Tutti e per Ciascuno" deve garantire un insegnamento di qualità e offrire un'accessibilità uguale per tutti e per tutto il corso della vita.
- il *Rapporto Delors dell'UNESCO (1997)* riconosce "nell'educazione un tesoro con il compito di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali" (Delors, 1997).
- la *Dichiarazione di Madrid (2000)* ha come slogan "non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale", ponendo l'attenzione sulle barriere, e ribadendo il principio "niente per le persone disabili senza le persone disabili".

- la *Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (2006)* - ratificata dall'Italia nel 2009 - rappresenta un traguardo particolarmente importante, poiché impegna gli Stati che lo ratificano a favorire il superamento di ogni forma di emarginazione adottando appropriate misure legislative, amministrative di altro genere (Pavone, 2010, p. 53). La Convenzione sostiene il diritto a un'educazione inclusiva, il diritto di cittadinanza, il diritto al lavoro, i diritti delle donne e dei bambini, la dignità, libertà di scelta e accettazione delle persone con disabilità.
- i *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva* della European Agency del 2009 "presentano raccomandazioni di buone prassi sia per le politiche scolastiche generali che per le politiche della disabilità in particolare se si intende massimizzare l'impatto dell'inclusione nel senso più ampio possibile" (2009, p. 7).
- il *Profilo europeo del docente inclusivo (2012)* identifica le competenze chiave da possedere incentrate su quattro valori fondamentali: valorizzare la diversità degli alunni; sostenere gli alunni coltivando alte aspettative sul loro successo scolastico; lavorare con gli altri e sviluppare un aggiornamento professionale continuo. La proposta è che il documento sia inserito a fondamento delle politiche coordinate di formazione dei docenti nel nostro continente (Galanti, Pavone, 2020).

Il tema dell'autonomia scolastica e dell'inclusione sono molto legati, poiché l'inclusione per realizzarsi richiede interventi sul contesto specifico. Il processo di decentramento delle competenze in materia scolastica inizia negli anni Settanta con il DPR 10/1972, che prevede il trasferimento dal Ministero alle Regioni delle competenze sulla formazione professionale, e con DPR 416/1974 che prevede l'allargamento della partecipazione democratica nelle scuole.

L'autonomia scolastica è introdotta dall'art. 21 della L. 59/1997 (la cosiddetta Bassanini) e sancisce il passaggio da un sistema centrale nazionale di gestione della scuola, a un progetto che riconosce, in alcuni ambiti rilevanti, l'autonomia gestionale ai singoli istituti. In esso al comma 1 si legge: "*Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche, le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche*". Con l'introduzione della personalità giuridica, le istituzioni scolastiche si vedono affidare il compito di divenire protagoniste nella crescita sociale nel territorio, all'interno di un comune sistema di regole generali (sul piano dei contenuti e organizzativo).

Alla legge Bassanini seguirono il DPR 275/1999 che ha definito il regolamento attuativo delle norme relative all'autonomia e la L. 3/2001 con la quale sono riscritti ex novo i rapporti tra Stato e Regioni e ripartiti i rispettivi poteri. All'art. 117 della L. 3/2001 si disciplina che *"la potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali"*. Allo Stato spettano le norme generali sull'istruzione che riguardano le grandi scelte ordinamentali, i diritti fondamentali degli insegnanti e degli alunni. Sempre allo Stato è riservata la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni. Il DPR 275/1999 definisce le istituzioni scolastiche come *"espressioni di autonomia funzionale"* che *"provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione (art. 1)"*.

L'autonomia in questione è di tipo funzionale e incide sugli ordinamenti in quanto conferisce agli istituti l'autonomia *"didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo"*. In particolare i contenuti dell'autonomia didattica vengono esplicitati nell'art. 4 in cui, nel ribadire il principio del rispetto della libertà di insegnamento e della libertà di scelta delle famiglie e delle finalità generali del sistema, vengono indicate le funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche che concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni; riconoscono e valorizzano le diversità; promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. Attraverso l'autonomia didattica le istituzioni scolastiche hanno spazi di decisione inerenti ai processi di insegnamento e di apprendimento e pertanto: regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni, possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune. In merito all'autonomia organizzativa, nell'art. 5 si fa presente che riguarda: l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa, gli adattamenti del calendario scolastico in relazione alle esigenze derivanti dal Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni in materia di determinazione del calendario scolastico esercitate dalle Regioni a norma dell'articolo 138, comma 1, lettera d) del DLgs 112/1998; l'organizzazione in modo flessibile dell'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline e attività. In riferimento all'autonomia di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo sono indicati, nell'art. 6, i temi di progettazione, di formazione, d'aggiornamento, d'innovazione metodologica e disciplinare, di ricerca e di documentazione educativa.

La L.107/2015 dà ulteriore attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche *"per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti"*. Il testo non è, pertanto, di facile lettura in quanto vi sono molti rinvii fra i commi e molte materie sono demandate a decretazione successiva e secondaria. La discussione per l'approvazione ha prodotto talmente tanti interventi emendativi che, appellandosi alla fiducia, è stata approvata sotto forma di un unico articolo con 212 commi. Per quanto concerne il potenziamento dell'autonomia, fattori portanti dell'innovazione sono i seguenti:

- a) il piano triennale dell'offerta formativa (dal comma 12 al 17), rivedibile annualmente, al fine di dare un respiro temporale più lungo alle scuole per maturare un'offerta più meditata e mirata nonché più legata alle istanze del territorio (culturali e professionalizzanti in primo luogo);
- b) il potenziamento dell'offerta formativa sia in termini di personale insegnante, che di contenuti e orari di studio;
- c) responsabilizzazione del dirigente scolastico per quanto riguarda "gli indirizzi per le attività della scuola e le scelte di gestione e di amministrazione" e per quanto riguarda l'individuazione del personale da assegnare ai posti dell'organico dell'autonomia (comma 18 e commi dal 79 all'83).

I recenti interventi normativi in Italia hanno sostenuto la centralità di una cornice bio-psico-sociale in merito alla definizione di culture, politiche e pratiche inclusive. Tuttavia, come mettono in evidenza Ianes e Dell'Anna (2020), numerosi autori riflettono sulle incomprensioni esistenti a livello concettuale sul tema dell'inclusione, dovute alla mancanza di accordo sulla definizione di "contesto inclusivo", spesso riduttivamente associato alla disabilità e al solo accesso al sistema di istruzione generale.

Il DLgs 66/2017, modificato e integrato dal DLgs 96/2019, rappresenta la prima disposizione di legge organica che interviene, dopo 25 anni, sulla materia dell'inclusione scolastica (Fogarolo & Onger, 2019). Il DLgs 96/2019<sup>27</sup> sancisce di fatto l'assunzione del modello bio-psico-sociale promosso da ICF compiendo un passo in avanti rispetto alle dichiarazioni di intento presenti nelle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità del 4 agosto 2009 (Sannipoli, 2020).

I diciotto anni passati dall'approvazione del testo dell'ICF dalla WHA evidenziano quanto siano lenti i cambiamenti all'interno dell'istituzione scolastica e la recente Sentenza n°3196/22 da parte del Consiglio di Stato, che ripristina l'efficacia del Decreto Interministeriale n°182 del 29 dicembre 2020 con le annesse Linee guida e i nuovi modelli PEI, testimonia la complessità in cui le Politiche si scontrano. Come sottolineato nel capitolo dedicato alle Culture, i cambiamenti nella scuola

---

<sup>27</sup> Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

vanno spesso incontro a resistenze e richiedono tempo prima di attecchire. Fogarolo e Onger (2019), analizzando la qualità dell'inclusione scolastica, rilevano che la stessa non è per nulla omogenea: a fianco di tante realtà positive, convivono ancora tante situazioni in cui non si può assolutamente parlare di inclusione e a volte neppure di integrazione.

Il DLgs 66/2017 compie un passo indietro rispetto alle competenze delle ASL passando dall'essere congiuntamente responsabili insieme alla scuola della redazione dei documenti di programmazione (art. 12 comma 5 della L. 104/92) a fornire solo un generico supporto. Con l'abrogazione del DPR 24 febbraio 1994 il ruolo dell'ASL si esaurisce formalmente con la realizzazione del Profilo di Funzionamento (Fogarolo & Onger, 2019).

La scuola acquista un ruolo centrale nella gestione dei processi di inclusione, di piena autonomia rispetto all'azienda sanitaria, un ruolo che richiede condivisione interna tra i vari professionisti della scuola.

Il DLgs 66/2017 si riferisce più volte al principio di corresponsabilità educativa, richiamando soprattutto all'assunzione di responsabilità congiunta di tutti gli insegnanti nella gestione del progetto educativo.

Il fenomeno della delega è uno *"degli elementi di maggiore criticità del nostro sistema scolastico"* (Santi & Ruzzante, 2016). La delega conduce ad una spirale de-responsabilizzante, come già accade oggi all'interno delle aule scolastiche, nelle quali l'alunno con disabilità diventa l'alunno del docente "di sostegno", con l'insegnante specializzato separato dagli altri docenti, come l'alunno con disabilità viene separato dal resto della classe in aule a loro volta pensate per "i diversi". Il docente "di classe" viene infatti considerato il docente per gli alunni "normali" e il docente "di sostegno" riservato per gli "alunni speciali" (Santi & Ruzzante, 2016). Canevaro la definisce "delega paradossale", poiché allontana invece di avvicinare, quando l'inclusione chiede l'esatto opposto (Canevaro, 2006, p. 50). Il richiamo al principio di corresponsabilità educativa, come evidenziano Fogarolo e Onger (2019), non è sufficiente a modificare l'abitudine di considerare del tutto normale la delega totale all'insegnante di sostegno (p. 24).

Il DLgs 66/2017 introduce il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO, ex GLHO) che prevede la partecipazione di tutti gli insegnanti della classe. Questa soluzione comporta un aumento del carico di lavoro dei docenti che operano su più classi e richiede l'individuazione di forme di condivisione e di responsabilizzazione che vadano oltre la presenza fisica (Fogarolo & Onger, 2019, p. 24). Il 14 luglio 2023 è stato firmato il nuovo Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto Istruzione e Ricerca. In particolare, l'art. 44 c. 3 lettera b) inserisce gli incontri dei GLO tra le attività di carattere collegiale e prevede esenzioni, che il collegio dei docenti dovrà

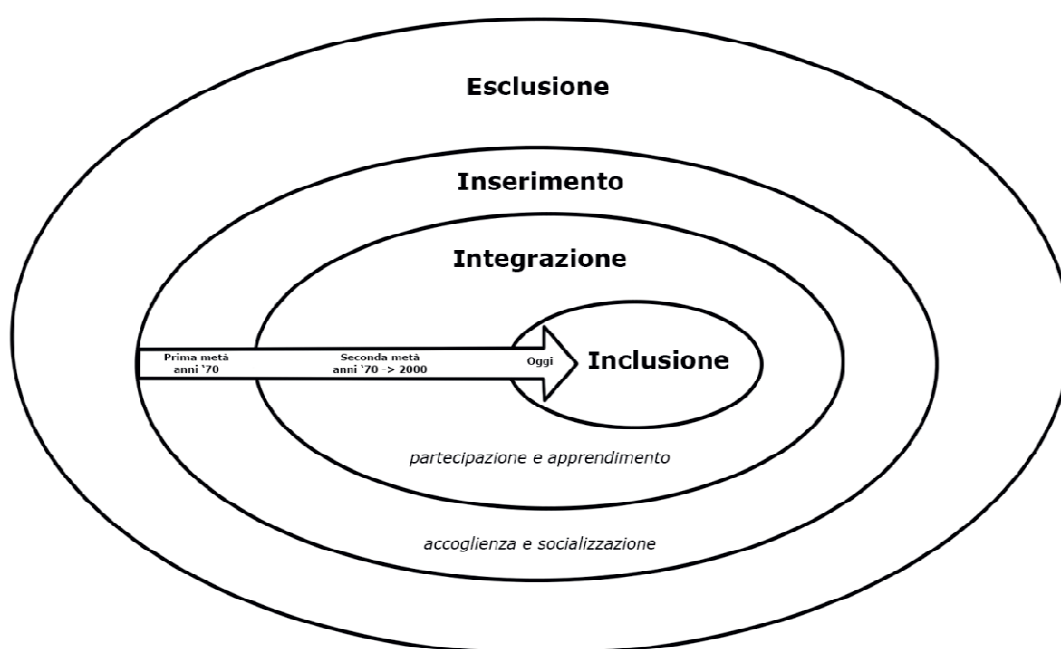
regolamentare, solo per docenti che insegnano in più di sei classi. L'art 63 c. 1 si occupa della partecipazione dei collaboratori scolastici, in orario di servizio, al GLO ma anche a eventuali commissioni dedicate alla progettazione di viaggi di istruzione o altro in cui sia richiesto un intervento di assistenza.

L'art. 9 del DL 66/17 sostituisce l'art. 15 della L. 104 con un testo completamente nuovo e anche il comma 2 del vecchio articolo 15, quello che prevedeva il gruppo di istituto, va considerato abrogato. Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI). Il GLI è composto da docenti curricolari e docenti di sostegno (eventualmente da personale ATA e da specialisti della Azienda sanitaria locale). Il gruppo è nominato e presieduto dal dirigente scolastico e si configura pertanto come un gruppo di lavoro tecnico, non rappresentativo, con due compiti fondamentali: supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione, supportare i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI. Se prendiamo alla lettera l'art. 2 del DL 66, sia il GLI che il Piano per l'Inclusione (che sostituisce evidentemente il PAI) dovrebbero occuparsi solo di alunni certificati in base alla L. 104/92. Il ministero non è mai intervenuto, con note o altro, su questo argomento.

Per affrontare l'isolamento e la delega, il dispositivo normativo prevede l'istituzione di Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT) che rappresentano un tentativo di offrire alle scuole un servizio di supporto e consulenza sull'inclusione scolastica. I compiti di questo organismo sono stati definiti a grandi linee dovendosi necessariamente adattare ai bisogni che emergono dal territorio.

La presenza di numerose disposizioni normative a favore della logica dell'inclusione, per quanto fondamentale, non genera in automatico scuole con cultura e organizzazione inclusiva. Ciò richiede un processo molto più lungo, capillare e sistematico che coinvolge una molteplicità di attori e contesti (Morganti & Bocci).

Nella normativa scolastica<sup>28</sup> si manifesta in maniera trasparente il passaggio da un tipo di sensibilità a un'altra e si possono riscontrare i cambiamenti profondi che i processi di inclusione hanno indotto o i vincoli nei quali sono stati costretti (Ciambrone, 2017). Se prendiamo come unità di riferimento la presenza/frequenza degli allievi con disabilità nelle classi comuni è possibile individuare tre fasi, ciascuna delle quali può essere identificata per la presenza di atti normativi o eventi significativi (Morganti & Bocci, 2017).



**Figura 5** - Tappe relative alla frequenza degli allievi con disabilità nelle classi comuni (Morganti & Bocci, 2017, pag. 14)

L'inserimento è la fase nella quale, nella prima metà degli anni Settanta, si inizia a superare l'esperienza delle scuole speciali e delle classi differenziali (Aquario, 2015). In tali istituti *"la logica sanitaria e di recupero riabilitativo prevaleva su quella didattica, giacché oggetto primario di attenzione era lo stato di minorazione e di disabilità"* (Nocera, 2001, p. 30). La L. 118/71 rappresenta il primo pronunciamento giuridico nel quale si compie il primo passo verso l'inserimento scolastico degli alunni con disabilità (Pavone, 2010). L'art. 28 dispone che l'istruzione dell'obbligo dovesse avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, *"salvi i casi in cui i soggetti*

<sup>28</sup> L'evoluzione della legislazione in materia di disabilità è stata lenta, complessa e contrassegnata da cinque fasi storiche ognuna delle quali è stata caratterizzata da modi diversi nel rapportarsi con le persone con disabilità, passate dall'esclusione alla medicalizzazione (1960-1970), all'inserimento (1970-1977), all'integrazione (1977-1994), all'inclusione (1994 ad oggi).

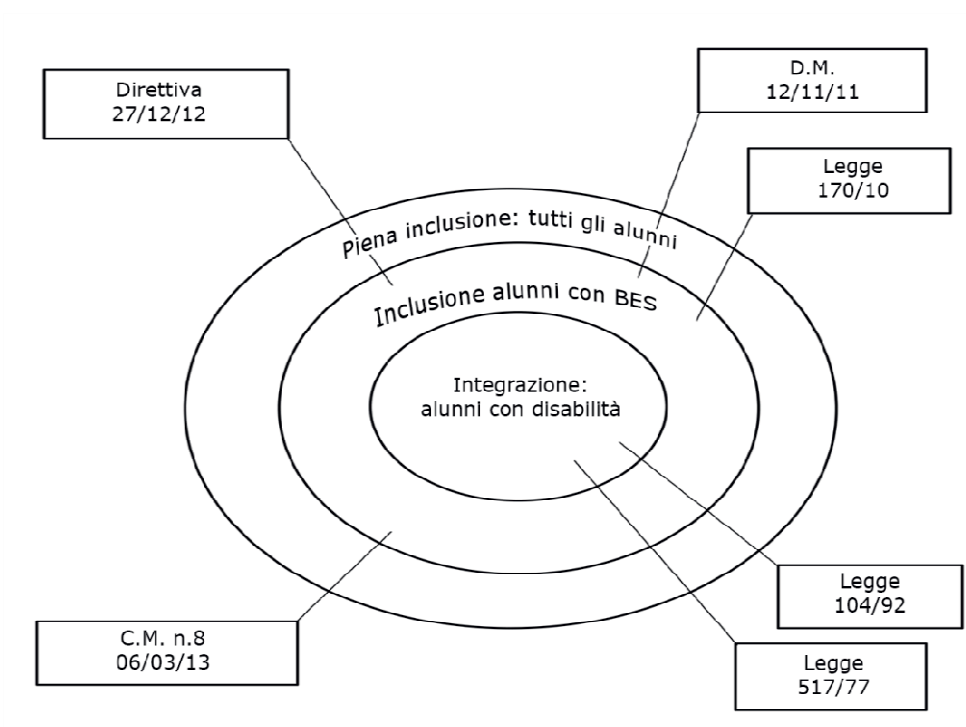
siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali". Restano escluse le disabilità sensoriali, per le quali "il vuoto viene colmato con la Legge 360/76 per i ciechi e con l'art. 10 della legge 571/77 per i sordi" (Canevaro et al., 2021, pag. 64). *"La presenza degli alunni disabili fece sì che la scuola si ponesse il problema della gestione della diversità in classe. Si impose il principio pedagogico del rispetto delle diversità, quello della scuola per tutti ma secondo ciascuno"* (Larocca, 2007, p. 40). Di particolare rilievo è la Relazione conclusiva della Commissione Falcucci, del gennaio 1975, che prelude alla L. 517/77 e che concepisce il superamento di qualsiasi forma di emarginazione dei portatori di handicap attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola (Morganti & Bocci, 2017).

L'integrazione è la fase che, a partire dalla seconda metà degli anni settanta, ha previsto la presenza di un soggetto con caratteristiche specifiche in un contesto ordinario che viene adattato ai bisogni del soggetto integrato (lanes & Canevaro, 2018). La L. 517/77 si presenta *"come uno spartiacque, dopo il quale nulla poteva tornare come prima"* (Ciabrone, 2017, pag. 392). In particolare, essa prevede: l'estensione del diritto alla frequenza delle scuole comuni anche per i sordi; l'introduzione dell'insegnante di sostegno; la coordinazione degli interventi pluristituzionali e pluriprofessionali (Pavone, 2010). La sentenza della Corte Costituzionale n. 215/87 sulla scuola e la n. 50/90 sul diritto al lavoro produssero un forte movimento culturale, sociale e politico che culminò con l'approvazione della L.104/92 (Canevaro et al., 2021), nella quale per la prima volta si prende in considerazione l'individuo con disabilità lungo tutto l'arco dell'esistenza, occupandosi dei molteplici aspetti che lo riguardano<sup>29</sup> (Pavone, 2010). Alla L.104/92 seguirono numerosi atti amministrativi nazionali del Governo e dei singoli Ministeri. Il quadro normativo dell'integrazione scolastica si completa con la L.62/2000 sulle scuole paritarie, che prevede l'obbligo per le stesse di accogliere gli alunni con disabilità, pena la perdita della parità (Canevaro et al., 2021). Nel 2009, il Ministero emana le "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", nel quale si delineano le competenze del dirigente scolastico, dei docenti, e del personale ATA. Nella denominazione si fa esplicito riferimento al paradigma dell'integrazione, piuttosto che l'inclusione. Compaiono ufficialmente nel lessico pedagogico istituzionale termini quali obiettivi, programmazione, valutazione e verifica formativa e si afferma il modello dell'istruzione individualizzata, che deve essere calibrata sulle caratteristiche peculiari di ciascun allievo (Morganti & Bocci, 2017, pag. 15).

---

<sup>29</sup> In tale legge viene garantita l'integrazione scolastica dall'asilo nido all'università; si istituiscono la DS (Diagnosi Funzionale), il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDF (Profilo Dinamico Funzionale) come strumenti per l'integrazione scolastica; si afferma che *"l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione"* (art. 12, comma 3).

L'inclusione è la fase che guarda alla persona con disabilità considerandola cittadino a pieno titolo e quindi titolare di tutti i diritti come gli altri cittadini. Viene, però, riconosciuto che la società si è organizzata in maniera tale da creare ostacoli, barriere e discriminazioni, che vanno rimosse e trasformate. La persona con disabilità entra nella comunità con pieni poteri, ha il diritto di partecipare alle scelte su come la società si organizza, sulle sue regole e sui principi di funzionamento (Aquario, 2015). Scrive Aquario (2015) citando Caldin (2009): *"l'inclusione rappresenta [...] un processo entro il quale gli individui - a prescindere da funzionamenti, genere, modalità comunicative, origine etnica o culturale - possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità"* (pag. 19). La L. 170/2010 riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), delineando specifici strumenti per la didattica individualizzata/personalizzata, individuando quali sistemi di supporto le misure dispensative e gli strumenti compensativi (Canevaro et al., 2021). La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e la successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 hanno il merito di aver fatto compiere alla scuola un passo in avanti verso una maggiore inclusività, anche se non si è riusciti del tutto *"a scrollarsi di dosso la storia dell'attenzione italiana alle difficoltà degli alunni, ancora molto legata al concetto di patologie"* (lanes, 2013, p. 300). Si arriva a dare un diritto di personalizzazione del percorso formativo ad alunni non certificati e non diagnosticati sulla base delle valutazioni competenti di tipo pedagogico e didattico del Consiglio di classe. Il concetto di BES non è clinico, ma deriva da una fondamentale esigenza di equità nel riconoscimento e nel senso in cui la intendono Sen (2010), Nussbaum (2007) e Terzi (2008) impone che vengano considerate tutte le situazioni di problematicità, e non soltanto quelle che rispondono a un modello interpretativo biomedico. La Direttiva sancisce il diritto degli alunni che presentano bisogni educativi speciali ad avere un pieno ed effettivo accesso agli apprendimenti. Questo avviene attraverso una didattica personalizzata. Strumento privilegiato per realizzare tale obiettivo è il Piano Didattico Personalizzato (PDP), all'interno del quale si delineano le strategie, le indicazioni operative, la progettazione educativo-didattica, l'impostazione delle attività di lavoro, i parametri di valutazione degli apprendimenti e i criteri minimi attesi per l'alunno (CM n. 8 del 6/3/2013). Il concetto chiave è quello della personalizzazione, intesa come riconoscimento delle differenze individuali e diversificazione delle mete formative volte a favorire la promozione delle potenzialità (lanes, 2013).



**Figura 6** - Dispositivi normativi relativi all'inclusione scolastica (Morganti & Bocci, 2017, pag. 17)

In seguito alla pandemia da coronavirus che, a partire da marzo 2020, ha costretto a sospendere la didattica in presenza instaurando per la prima volta nella storia della scuola la didattica a distanza (DaD), si è avuta un'alluvione di provvedimenti giustificati dalla "necessità e urgenza" per consentire la prosecuzione dell'anno scolastico (Canevaro et al., 2021).

### 1.4.3. Sviluppare pratiche inclusive

La scuola proposta da Index è una scuola delle differenze (Booth & Ainscow, 2002; 2014), nella quale la diversità di ognuno è la condizione di base per costruire ambienti inclusivi, in grado di sostenere l'apprendimento e la partecipazione di tutti (Calvani, 2020). Si lavora sull'inclusività del sistema (Gardou, 2015) che riconosce e valorizza le differenze, contrasta ogni forma di marginalizzazione ed esclusione, superando l'idea di un lavoro educativo e didattico rivolto agli alunni con disabilità, come avviene in una "scuola che fa integrazione" (Ianes, 2020, pag. 7). Non si nega, in sostanza, l'esistenza "*dei bisogni particolari, che per alcuni allievi sono davvero molto speciali*", ma si invita a considerarli in una dimensione anche sociale e non come semplice deficit degli individui (Cottini, 2018, p. 11). Chiedere a una scuola di trasformarsi in un contesto inclusivo, significa modificare, rinnovare e fortificare la capacità dell'istituto di raggiungere tutti gli studenti, garantendo esperienze di apprendimento in grado di soddisfare le differenze individuali (Morganti & Bocci, 2017). La scuola reale è in affanno e fatica a dare risposte adeguate (D'Alonzo, 2016). Si pensi, a titolo di esempio, alla presenza significativa dei fenomeni di push e pull out<sup>30</sup>: lezioni con attività dedicate al gruppo classe e attività individualizzate; percorsi di apprendimento al di fuori della classe per l'intero tempo scuola o una parte di esso; frequenza scolastica ridotta (Zovo & Demo, 2017). Queste "soluzioni" vanno nella direzione opposta a quella promossa dagli autori dell'Index che collocano sullo stesso piano di importanza l'elemento dell'apprendimento e quello della partecipazione (Demo, 2016). Altro esempio, riguarda il fatto che circa il 70% dell'insegnamento, nelle scuole italiane, è rappresentato dalla lezione frontale (Cavalli & Argentin, 2010), modalità che limita i processi inclusivi, dal momento che la classe segue le azioni dell'insegnante con gli stessi tempi e con le stesse modalità (Demo, 2016).

Gli esiti insoddisfacenti della scuola sono attribuibili alla volontà di non cambiare per intrinseco conservatorismo, ad un eccesso di sperimentalismo effimero, ad una difficoltà di gestione dei comportamenti sempre più difficili degli allievi, allo scollamento tra i contenuti appresi a scuola e le abilità richieste dal mondo professionale, alla scarsa attitudine a valutare in modo rigoroso le pratiche educativo-didattiche (Galanti & Pavone, 2020).

---

<sup>30</sup> Il push e pull out descrivono tutte quelle situazioni in cui un alunno è separato per un tempo più o meno lungo dalla classe a cui è iscritto. Nello specifico, il push out si verifica quando le cause dell'allontanamento sono imputabili a fattori interni alla classe ; il pull out se l'uscita è legata a cause esterne alla classe.

L'attenzione all'inclusione pone diverse sfide (Dainese, 2016) alla progettazione curricolare, tra le prime quella di concepire, fin dall'inizio, una progettualità rivolta a tutti<sup>31</sup> e non indirizzata ad un allievo medio, per poi aggiungere particolari percorsi personalizzati. Aquario (2015) sottolinea *"la necessità di far avanzare la ricerca e la riflessione in quest'ambito al fine di promuovere un pensiero inclusivo delle differenze nel momento della progettazione che possa ridurre al minimo gli aggiustamenti e adattamenti successivi in risposta alle differenze stesse. Si tratta di una filosofia della progettazione che riconosce il diritto di differenziazione per tutti e per ciascun individuo e considera la diversità come risorsa e strumento per costruire percorsi e contesti capaci di rispondere alle molteplici espressioni dalla differenza"* (pag. 19).

Per sostenere una didattica inclusiva è necessario individuare procedure organizzative e metodologiche finalizzate a promuovere il ruolo attivo di ogni allievo stimolando la partecipazione e il supporto reciproco (Cottini et al, 2016). Una buona didattica inclusiva punta a sviluppare apprendimenti e partecipazione piena per tutti gli alunni tenendo conto delle differenze nel funzionamento umano, l'equità, l'efficacia tecnica e la piena partecipazione sociale (Canevaro et al., 2021).

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Differenze nel funzionamento umano</b> | Riconoscere e comprendere le varie differenze nel funzionamento degli alunni/e, sia quando sono differenze problematiche (BES) sia quando sono "semplicemente" modi diversi di pensare, apprendere, relazionarsi, vivere situazioni. Una didattica diventerà sempre più inclusiva in modo direttamente proporzionale a quanto la scuola saprà riconoscere e comprendere le modalità di "funzionamento" individuali e particolari attraverso un'antropologia bio-psico-sociale come quella dell'ICF. |
| <b>Equità</b>                             | Valorizzare le differenze, nel senso di considerare di "pari valore, dignità e diritti" ogni differenza e di realizzare, per un'esigenza di equità, forme di differenziazione e di compensazione per raggiungere situazioni di uguaglianza sostanziale tra gli alunni, e non solo quindi di pari opportunità. La valorizzazione delle differenze implica quindi innanzitutto il "cercarle"/riconoscerle, comprenderle per poter quindi poi agire in modo efficace e partecipativo.                  |

<sup>31</sup> Parlare di educazione inclusiva significa fare i conti con le differenze, capendo in che modo affrontare le differenze nella scuola, in classe e nelle programmazioni (Cottini, 2018).

|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Efficacia tecnica e piena partecipazione sociale</b> | Incontrare in modo efficace le particolarità di funzionamento dei singoli alunni, attraverso offerte formative realmente in grado di sviluppare il massimo del loro potenziale apprenditivo, ma realizzate nei contesti naturali di una buona partecipazione sociale e di un'appartenenza piena alle situazioni collettive. Le strategie educative e didattiche devono provare sul campo e in modo controllato (evidence-based) la loro efficacia ed efficienza. |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Tabella 2** - I tre elementi principali della didattica inclusiva (lanes, 2013, pag. 301)

Nell'Index la dimensione delle pratiche didattiche è rappresentata dai processi di insegnamento e apprendimento, i contenuti e i modi condivisi in cui si insegna e si apprende (Booth e Ainscow, 2008). Le pratiche si collocano in un contesto complesso e sono influenzate da diversi aspetti che coesistono (Ghedin et al. , 2018).

“ Questa dimensione [Sviluppare pratiche inclusive] promuove pratiche scolastiche che riflettono le culture e le politiche inclusive della scuola. Le attività formative vengono progettate in modo da rispondere alla diversità degli alunni, e gli alunni sono incoraggiati a essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione, valorizzando anche le loro conoscenze ed esperienze fuori della scuola. Il personale individua nella collaborazione con i colleghi, gli alunni, le famiglie e la comunità locale le risorse materiali e umane per il sostegno all'apprendimento e alla partecipazione.

- Booth & Ainscow, 2002, pag. 118

La didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza per un orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana (Cottini, 2018). Si tratta di gestire tutti i curricula disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo (Cottini et al, 2016).

Cottini (2018) distingue due strade percorribili per la progettazione del curriculum in prospettiva inclusiva. La prima prevede di costruire un programma per la classe, da modificare sulla base dei bisogni dei singoli allievi, agendo sull'individualizzazione degli obiettivi, delle metodologie, dei materiali e delle valutazioni. La seconda è orientata sull'obiettivo di progettare, fin dall'inizio, curricula didattici per affrontare le differenze individuali. Si tratta della logica sviluppata nell'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL). Sul piano metodologico-didattico, il modello si basa sostanzialmente su tre principi, connessi ad aspetti essenziali a ogni contesto formativo, che garantiscono condizioni più favorevoli per imparare; in particolare, si propone di fornire molteplicità di mezzi, di rappresentazione nella presentazione del contenuto e di azioni e di espressione (vedi tabella 3). Nonostante la carenza di studi empirici e la messa a fuoco di alcune debolezze metodologiche, la forza del modello risiede nella grandezza della posta in gioco: cercare di porre in dialogo principi base dell'istruzione per tutti con una concreta pluralità di codici e risorse (Galanti & Pavone, 2020). Lo Universal Design for Learning *"può costituire un pensiero che supporta il cambiamento [...] in quanto promuove una logica in virtù della quale la differenza è da considerare una risorsa che va utilizzata come chiave di volta per immaginare pratiche inclusive. Possiamo considerare la prospettiva dello Universal Design come un insieme di valori che testimoniano il desiderio di superare l'esclusione e promuovere la partecipazione. I valori possono poi guidare l'azione contribuendo ad una trasformazione anche delle pratiche didattiche e valutative e orientandole verso una direzione inclusiva"* (Aquario, 2015, pag.31).

Su un piano parallelo si muove anche la proposta della differenziazione didattica (D'Alonzo, 2016), che ha l'obiettivo di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi in un clima educativo favorevole per affrontare il lavoro con modalità differenziate (Cottini, 2018).

| <b>I. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>II. Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>III. Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Fornire opzioni alla percezione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni per personalizzare la visualizzazione dell'informazione</li> <li>• Opzioni che forniscono delle alternative all'informazione uditiva</li> <li>• Opzioni che forniscono delle alternative all'informazione visiva</li> </ul>                                                                                                             | <p>4. Fornire opzioni all'azione fisica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni alla modalità della risposta fisica</li> <li>• Opzioni nei mezzi di navigazione</li> <li>• Opzioni per i mezzi di accesso e le tecnologie di assistenza</li> </ul>                                                                                                                                  | <p>7. Fornire opzioni per suscitare interesse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni che aumentano la scelta personale e l'autonomia</li> <li>• Opzioni che aumentano la rilevanza, il valore e l'autenticità</li> <li>• Opzioni che diminuiscono le minacce e le distrazioni</li> </ul>                                                                                                    |
| <p>2. Fornire opzioni alla lingua e ai simboli</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni che definiscono il lessico e i simboli</li> <li>• Opzioni che chiariscono la sintassi e la struttura</li> <li>• Opzioni per la decodifica di testi o notazioni matematiche</li> <li>• Opzioni per promuovere la comprensione tra le lingue</li> <li>• Opzioni che illustrano i concetti chiave non linguisticamente</li> </ul> | <p>5. Fornire opzioni per le abilità espressive e la fluidità</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni nel mezzo di comunicazione</li> <li>• Opzioni negli strumenti di composizione e nella risoluzione di problemi</li> <li>• Opzioni nel sostegno alla pratica e all'esecuzione</li> </ul>                                                                                        | <p>8. Fornire opzioni per uno sforzo sostenibile e la perseveranza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni che aumentano la salienza degli obiettivi e degli scopi</li> <li>• Opzioni che variano i livelli di sfida e di supporto</li> <li>• Opzioni che favoriscono la collaborazione e la comunicazione</li> <li>• Opzioni che aumentano il feedback orientato alla padronanza</li> </ul> |
| <p>3. Fornire opzioni alla comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni che forniscono o attivano la conoscenza pregressa</li> <li>• Opzioni che evidenziano le caratteristiche fondamentali, le grandi idee e le relazioni</li> <li>• Opzioni che guidano l'elaborazione delle informazioni</li> <li>• Opzioni che sostengono la memoria e il trasferimento</li> </ul>                                       | <p>6. Fornire opzioni per le funzioni esecutive</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni che guidano la scelta degli obiettivi</li> <li>• Opzioni che sostengono lo sviluppo della progettazione e della strategia</li> <li>• Opzioni che facilitano la gestione dell'informazione e delle risorse</li> <li>• Opzioni che aumentano la capacità di monitorare i progressi</li> </ul> | <p>9. Fornire opzioni per l'autoregolazione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzioni che guidano la scelta degli obiettivi personali e delle mete</li> <li>• Opzioni che sostengono abilità e strategie</li> <li>• Opzioni che sviluppano autovalutazione e riflessione</li> </ul>                                                                                                            |

**Tabella 3** - Linee guida dello Universal Design for Learning (Savia, 2016)

La dimensione della progettazione collegiale nella quotidianità scolastica costituisce un'opportunità per formare, consolidare, confrontare, condividere competenze tra insegnanti, per allontanare il rischio dell'estemporaneità degli interventi didattici e per aumentare così il livello di qualità della didattica e di professionalità all'interno di ogni istituzione scolastica (Vannini, 2009).

Sono estremamente limitate le ricerche italiane che si occupano di specifiche strategie didattiche, soprattutto a causa sia dell'oggettiva difficoltà connessa alla conduzione di tali studi in contesti già da molti anni integrati, sia per un orientamento poco indirizzato alla valutazione sistematica delle procedure. Mitchell (2008, 2014) sostiene che sono numerose le strategie efficaci ai fini inclusivi, anche se non tutte hanno la stessa solidità in termini di efficacia. La tabella che segue raggruppa in tre macro-categorie, le principali strategie con finalità inclusive.

| <b>TIPOLOGIA DI APPROCCIO</b> | <b>STRATEGIE DIDATTICHE PER FINI INCLUSIVI</b>                                              |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Costruttivista                | Educazione inclusiva, apprendimento cooperativo e in gruppo, clima della classe             |
| Cognitivo e metacognitivo     | Strategie cognitive e metacognitive: autoistruzioni, automonitoraggio, strategie di memoria |
| Comportamentale               | Istruzione diretta, valutazione funzionale                                                  |

---

**Tabella 4** - Strategie didattiche efficaci per l'inclusione dei BES (Morganti & Bocci, 2017, pag. 51)

Cottini (2004) propone una suddivisione delle strategie didattiche in due blocchi principali:

- strategie rivolte a intervenire sul contesto (matrice socio-costruttivista)
- strategie rivolte a intervenire sul singolo soggetto (matrice comportamentista e cognitivista)

Sulla base di questa divisione si propone una sintesi delle strategie didattiche che sono risultate efficaci.

| INTERVENTI SUL CONTESTO                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nome</b>                                     | <b>Che cos'è / Cosa sono</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Cooperative learning e lavoro di gruppo         | Comportano il lavorare insieme degli allievi in piccoli gruppi all'interno dei quali si aiutano l'un l'altro, sia per portare a termine compiti individuali, sia per completare obiettivi comuni. Il Cooperative learning è una metodologia didattica caratterizzata da alcuni principi chiave come la mediazione sociale, l'uso intenzionale di piccoli gruppi e il lavoro cooperativo volto a valorizzare il lavoro individuale e collettivo.             |
| Peer tutoring                                   | È una metodologia didattica che prevede la presenza di due allievi in situazione asimmetrica che condividono un obiettivo di lavoro comune. Le coppie di maggior successo in questo ambito sono formate da due allievi con livelli diversi di abilità e competenze.                                                                                                                                                                                         |
| Co-teaching                                     | Si caratterizza per la presenza di due insegnanti all'interno di una classe, che condividono pari responsabilità didattiche, mettendo in comune le differenti risorse e conoscenze, alternandosi nei compiti di docenza, creando un clima di collaborazione paritaria nella gestione della classe.                                                                                                                                                          |
| Coinvolgimento della famiglia                   | Si esplica nel riconoscere alla famiglia un ruolo centrale nell'educazione e nel benessere dei bambini, informandola, coinvolgendola nelle attività scolastiche, invitandola al dialogo, chiedendo opinioni sulle decisioni didattiche e stabilendo una stretta collaborazione.                                                                                                                                                                             |
| Coinvolgimento della comunità scolastica        | Consiste nella creazione di un'etica scolastica attraverso l'impegno a proteggere e promuovere la diversità di ciascun attore coinvolto, a prestare la massima attenzione a tutti gli elementi individuali e di contesto al fine di promuovere una cultura scolastica inclusiva: "Una scuola per ciascuno".                                                                                                                                                 |
| School-Wide Positive Behaviour Support (SW-PBS) | È un approccio basato sul comportamento, che mira ad aumentare le capacità della scuola di affrontare in modo efficace le varie sfide e problematiche comportamentali, ponendo l'accento su prevenzione di comportamenti a rischio o indesiderati, acquisizione e rinforzo di capacità di adattamento, definizione chiara delle conseguenze di comportamenti problematici reiterati, attenzione verso situazioni individuali comportamentali più difficili. |
| Intervento sull'ambiente fisico                 | Prevede la realizzazione di un ambiente di qualità per apprendere, attraverso un'accurata progettazione degli elementi fisici (disposizione dei mobili, acustica, illuminazione, temperatura e ventilazione).                                                                                                                                                                                                                                               |
| Intervento sul clima di classe                  | Si esplica nella creazione di un contesto di apprendimento accogliente, positivo e sicuro nel quale tutti gli allievi si sentano i benvenuti e siano stimolati ad apprendere con motivazione e interesse.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Formazione delle abilità sociali                | Consiste nel supportare gli allievi nell'acquisizione, nello sviluppo e nel consolidamento di competenze sociali, in modo da favorire comportamenti inclusivi, accoglienti e attenti al benessere proprio e altrui, funzionali a stabilire relazioni interpersonali positive.                                                                                                                                                                               |

**Tabella 5** - Approcci, metodologie e strategie didattiche efficaci in campo inclusivo (Morganti & Bocci, 2017, pag. 52)

| INTERVENTI SUL SINGOLO SOGGETTO               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nome</b>                                   | <b>Che cos'è / Cosa sono</b>                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Strategie cognitive e metacognitive           | Aiutano gli allievi a organizzare le informazioni in modo tale che la complessità di queste si riduca e/o a integrare le nuove informazioni ricevute con le loro conoscenze pregresse.                                                                                                                |
| Apprendimento autoregolato                    | Aiuta gli allievi a definire i propri obiettivi di apprendimento, a monitorare il proprio comportamento, a prendere decisioni e fare scelte che li portino al raggiungimento degli obiettivi prefissati.                                                                                              |
| Strategie di memoria                          | Si tratta di strategie didattiche dedicate a rafforzare la memoria negli allievi in modo tale che riescano poi, al momento opportuno, a rintracciare l'informazione utile immagazzinata per gli scopi necessari.                                                                                      |
| Insegnamento reciproco                        | Pratica guidata per migliorare la lettura. Aiuta gli allievi a comprendere un qualunque testo scritto, in tutte le discipline curriculari, attraverso lo spiegare, il discutere e il riassumere il contenuto del testo considerato.                                                                   |
| Consapevolezza e processazione fonologica     | Si tratta dell'abilità di rilevare, riflettere e cambiare i singoli suoni che compongono una parola e della capacità di comprendere che le parole sono composte da fonemi e di separare, ricordare, combinare e manipolare i suoni che le compongono.                                                 |
| Intervento cognitivo-comportamentale          | Conosciuta anche come Cognitive behavioural therapy (CBT), è un processo attivo attraverso il quale si aiuta l'allievo a cambiare in positivo la percezione (negativa) che ha di sé; ciò conduce a un miglioramento nel comportamento e alla riduzione di sensazioni di ansia e/o depressione.        |
| Intervento comportamentale                    | Si concentra sull'analisi di come, eventi accaduti prima (antecedenti) o dopo (conseguenze) che gli allievi pongono in essere azioni verbali o fisiche, influiscano sul loro comportamento immediatamente successivo.                                                                                 |
| Valutazione funzionale del comportamento      | È una procedura utilizzata per determinare la funzione e lo scopo dei comportamenti problematici e indesiderati dell'allievo, esaminando perché si comporta in quel modo e cosa spera/pensa di ottenere o evitare.                                                                                    |
| Istruzione diretta                            | Si tratta di una strategia incentrata su un insegnamento sistematico, esplicito, diretto dall'insegnante, basato su lezioni strutturate e su valutazioni frequenti.                                                                                                                                   |
| Revisione e pratica                           | Definita anche come pratica guidata, pratica esplicita o sovra-apprendimento, implica la pianificazione e la supervisione, da parte dell'insegnante, affinché sia data agli allievi l'opportunità di mettere in pratica le stesse competenze e affrontare gli stessi concetti in più di un'occasione. |
| Valutazione formativa e feedback              | Si tratta di una strategia combinata con la quale l'insegnante sonda le conoscenze degli allievi durante la lezione, fornisce loro frequenti feedback e corregge le proprie strategie didattiche laddove necessario, per migliorare la performance degli allievi.                                     |
| Tecnologie assistive                          | Qualsiasi strumento e sistema tecnologico utilizzato per mantenere, aumentare o migliorare le capacità funzionali dei bambini con disabilità.                                                                                                                                                         |
| Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) | Tecnica utilizzata per integrare qualsiasi modalità di comunicazione già in possesso dell'allievo, oppure per sostituire la perdita o la mancanza di modalità di comunicazione (per esempio lingua dei segni).                                                                                        |

**Tabella 6** - Approcci, metodologie e strategie didattiche efficaci in campo inclusivo (Morganti & Bocci, 2017, pag. 53)

## 1.5. Sfide e opportunità

Nonostante l'apertura al modello bio-psico-sociale, come segnalato in precedenza, nella scuola italiana predomina una visione basata sul deficit (deficit-based mentality). Da sempre, la scuola tende a sottolineare gli errori e le criticità, gli aspetti sfavorevoli piuttosto che quelli positivi. Si valutano gli alunni prevalentemente per ciò che non hanno fatto o non hanno saputo fare più che sulle loro abilità. Il nostro tempo scolastico sembrerebbe quasi totalmente dedicato al giudizio critico negativo più che all'apprezzamento<sup>32</sup> (Furcas et al., 2020). L'ICF è un accurato sistema di classificazione e rappresenta un notevole avanzamento rispetto ai modelli monodimensionali medici e sociali, in particolare perché supera il tabù della "normalità" e interpreta la persona nella sua complessità. Tuttavia non vede la persona con disabilità come soggetto autonomo e responsabile: osserva e studia il suo funzionamento, analizza come partecipa alle attività sociali ma non lo fa partecipe delle scelte e delle decisioni che lo riguardano (Tessaro, 2013). Il capability approach esce dalla logica classificatoria e colloca la definizione di disabilità all'interno del più ampio spettro dello sviluppo umano e del rafforzamento delle libertà; concentrandosi sui beings and doings, sposta i focus dalle specificità della situazione della disabilità alla ricerca dell'uguaglianza in termini di possibilità e scelte. Ogni persona ha diritto allo sviluppo (Biggeri, Bellanca, 2011). La scuola e gli insegnanti dovrebbero puntare ad espandere il capability set degli allievi, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i beings, doings e becomings, che hanno senso e valore, sia per loro stessi che per la collettività nel suo insieme.

---

<sup>32</sup> Si tratta di una prospettiva diametralmente opposta a quella promossa dall'Appreciative Inquiry che si contraddistingue come approccio asset-based o strengths-based (Cooperrider & Whitney, 2005). In ottica Appreciative, quindi, espressioni come "non sa fare", "non è capace", sono sostituite con "sa fare se", "fa quando", "fa se", ecc. Già con questo espediente linguistico si riduce il rischio di mettere gli alunni in una situazione di disagio che può sfociare in umiliazione e mancanza di autostima, influenzando negativamente il talento e le capacità di cui ciascuno è dotato (Furcas et al., 2020).

L'Index per l'inclusione e il CTI-Repertoire, in virtù della prospettiva ottimistica e della natura aperta, possono contribuire a sostenere lo sviluppo dei processi inclusivi e promuovere un cambio culturale attraverso azioni concrete.

*"Nei capitoli introduttivi [de L'Index per l'inclusione (Booth e Ainscow, 2014)] Booth sostiene che, di fatto, una scuola inclusiva è una scuola che si sforza di rendere coerenti tutte le proprie azioni con dei valori inclusivi [...] Gli indicatori e i processi di autovalutazione e automiglioramento che il testo propone assumono in questa cornice il valore di un esempio [...] Nell'ottica dello sviluppo dell'inclusione, però, al centro non vi è l'applicazione di una metodologia o l'uso di certi strumenti, bensì la cura di un dialogo e la paziente costruzione di consenso attorno a una cornice valoriale comune e la ricerca, poi, di una coerenza fra questa e le azioni educative che la comunità scolastica e i singoli insegnanti e alunni intraprendono" (Demo, 2016, pag. 147).*

## CAPITOLO 2 - L'Appreciative Inquiry

L'Appreciative Inquiry è una prospettiva<sup>33</sup> che mira a favorire il cambiamento nelle organizzazioni attraverso la collaborazione e la partecipazione di tutti i membri (Ghedin, 2022; Martinelli, 2013a). L'Appreciative Inquiry viene definita come un processo<sup>34</sup> collaborativo che va alla ricerca di tutto ciò che può contribuire a dare vitalità alle organizzazioni (Cooperrider & Avital, 2004), utilizzando le domande e il dialogo (Burke, 2018). Alla base c'è la convinzione che le domande abbiano la straordinaria capacità di focalizzare l'attenzione in una particolare direzione e che la stessa possa diventare la meta verso la quale si spinge l'evoluzione delle organizzazioni (Cooperrider & Serkerka, 2003).

Proposta originariamente da David Cooperrider e Suresh Srivastva, l'AI è stata largamente impiegata, in ambito internazionale, nella gestione del cambiamento, nella pianificazione strategica, nel team building, nello sviluppo della leadership e nel coaching (Dario, 2015). L'Appreciative Inquiry si è sviluppata nel Dipartimento di Comportamento Organizzativo della Case Western Reserve University di Cleveland, in Ohio, dove molti autori di riferimento per l'approccio hanno conseguito il dottorato: Barrett, Bright, Bushe, Carter, Cooperrider, Johnson, Ludema, Powley, Sekerka, Stavros, Thatchenkery.

L'AI ruota attorno a due concetti: apprezzamento e indagine. L'apprezzamento assume il significato di riconoscere il meglio negli altri e nel mondo, i punti di forza, i successi, le opportunità (Bergmark & Kostenius, 2018). Il verbo inglese "to Appreciate" significa "riconoscere il valore di" (Ghedin, 2022), che in questo approccio si riferisce proprio alla scoperta delle "potenzialità positive" (Cooperrider & Whitney, 2005). In lingua italiana il concetto potrebbe tradursi da un lato come "comprendere", "prendere consapevolezza" da parte del soggetto che indaga, mentre dall'altro come "rendere consapevole" il soggetto indagato, delle qualità, merito, virtù, talento e,

---

<sup>33</sup> Secondo i suoi sostenitori, l'Appreciative Inquiry non è solo un altro strumento o tecnica di sviluppo organizzativo, ma una filosofia e un'impostazione del cambiamento che può rimodellare radicalmente la pratica dell'apprendimento, della progettazione e dello sviluppo organizzativo. È un approccio alternativo che si concentra sui punti di forza all'interno del gruppo da utilizzare come base per la progettazione o la ristrutturazione organizzativa e la valutazione dei progetti (Watkins & Mohr, 2001).

<sup>34</sup> Si tratta di un processo inclusivo che viene guidato da un gruppo di base, che dovrebbe essere rappresentativo di tutti i soggetti coinvolti indirettamente o direttamente nell'organizzazione. Questo gruppo ha il compito di co-progettare e condurre in modo collaborativo l'indagine. La partecipazione al team è di per sé trasformativa per i suoi membri. L'atto di discutere e selezionare argomenti e strategie affermative rafforza le relazioni e crea comprensione condivisa (Whitney et al., 2019). Il commitment che è in grado di attivare è altissimo, poiché i partecipanti operano a livello personale, valorizzando loro stessi nell'organizzazione e sognando il miglior futuro possibile per se stessi e per l'organizzazione (MacCoy, 2014).

persino, delle caratteristiche positive contenute nelle situazioni, nel mondo attorno a noi, nella vita stessa (Martinelli, 2013a). L'indagine implica la scoperta e l'esplorazione, il porre domande e l'essere aperti nel vedere nuove possibilità. Il sostantivo "Inquiry" significa indagine, richiesta di informazioni, ossia descrive l'atto di esplorazione e scoperta, di porsi domande ma, anche e soprattutto, il tendere e orientarsi verso la ricerca di nuove opportunità e potenzialità, considerando gli sforzi, i successi e le possibilità dei soggetti (Cooperrider et al., 2003).

Il linguaggio dell'Appreciative Inquiry predilige l'impiego di termini positivi quali "realizzazione", "innovazione", "conoscenze", "ricchezza della comunità", ecc. (Martinelli, 2013a).

## 2.1. I fondamenti teorici dell'Appreciative Inquiry

L'Appreciative Inquiry nasce nel 1986, in America, dal lavoro pionieristico di David Cooperrider nel corso del suo dottorato di ricerca organizzato dalla Case Western Reserve University (Ghedin, 2022). Si trattava di uno studio sulla leadership in ambito medico. La ricerca prevedeva di intervistare i medici più eminenti della prestigiosa Cliveland Clinic al fine di raccogliere informazioni sui loro maggiori successi e fallimenti. Rielaborando le informazioni raccolte, Cooperrider si accorse che, ai fini della ricerca, risultavano interessanti soltanto le storie relative ai successi (Coghlan et al., 2003; MacCoy, 2014). Questo risultato ha portato Cooperrider e Srivastva (il suo supervisore) ad elaborare una *"riconfigurazione concettuale della ricerca-azione"* in grado di stimolare cambiamenti strategici nelle organizzazioni (Cooperrider & Srivastva, 1987). L'Appreciative Inquiry nasce come metodo di ricerca per rendere più generativa la costruzione di una teoria e non come tecnica di cambiamento organizzativo (Bushe, 2012).

L'epistemologia dell'AI si basa sugli insegnamenti di Lewin, sulle teorie socio-costruttiviste della conoscenza generativa e sugli esperimenti condotti nel campo della psicologia positiva (Conklin, 2009). Rompendo le barriere tra osservatore e osservato, l'Appreciative costituisce un processo cooperativo e di co-evoluzione (Cooperrider & Avital, 2004), finalizzato a sviluppare i punti di forza presenti nell'organizzazione o nell'individuo (Martinelli, 2013a). In questo approccio viene adottata una visione costruttivista e relazionale basata sul dialogo e l'apprezzamento (Trajkovski et al., 2013). Centrale è il concetto di capacità generativa di Kenneth Gergen (1978) definita come la *"capacità di sfidare gli assunti guida della cultura, di sollevare domande fondamentali sulla vita sociale contemporanea, di promuovere la riconsiderazione di ciò che è 'dato per scontato' e quindi di fornire nuove alternative per le azioni sociali"* (p. 1346). L'Appreciative Inquiry è stata sviluppata come la ricerca di nuove idee, immagini, teorie e modelli che liberano le nostre aspirazioni collettive, alterano la costruzione sociale della realtà e, nel processo, rendono disponibili decisioni e azioni che prima non erano disponibili o non ci venivano in mente (Bushe, 2007, p. 30). Prendendo le distanze da paradigmi fondati sul deficit e sul problem solving (Trajkovski et al., 2013), l'Appreciative Inquiry si distingue come approccio asset-based o strengths-based al cambiamento. L'Appreciative Inquiry si concentra su ciò che funziona bene nelle organizzazioni promuovendo il loro potenziale positivo (Woodfield et al., 2017). Mentre un processo tradizionale basato sul problem solving inizia con la raccolta di dati e la diagnosi dei punti deboli, l'Appreciative Inquiry capovolge i problemi in possibilità, iniziando con domande positive finalizzate ad individuare ciò che sta già funzionando in una comunità, organizzazione o squadra (Cooperrider & Whitney, 2005; Whitney & Trosten-Bloom, 2010).

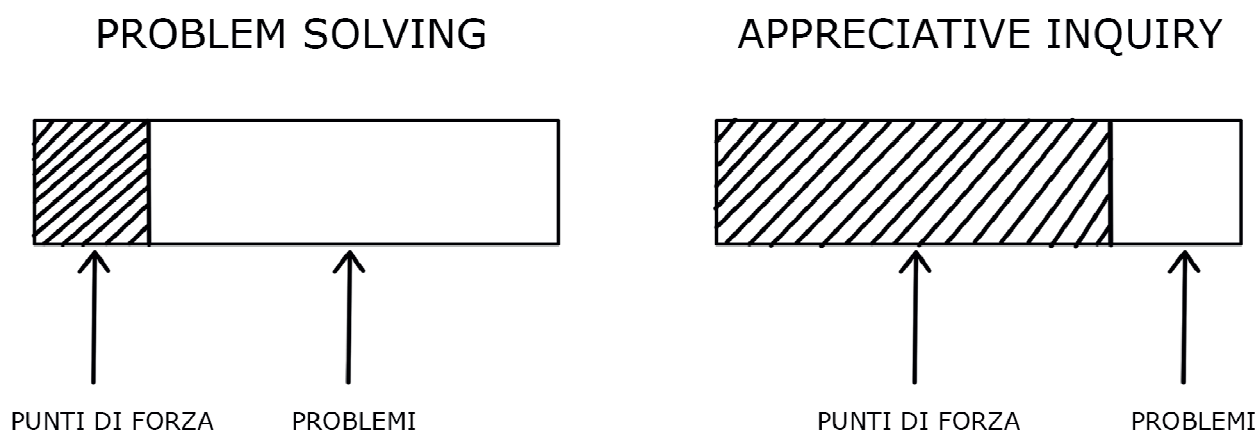
Cooperrider e Godwin (2012) hanno individuato i seguenti principi:

- Viviamo in mondi che le nostre indagini creano (consapevolezza delle domande).
- Noi eccelliamo solo amplificando i punti di forza, mai semplicemente correggendo le debolezze.
- Piccoli cambiamenti determinano lo sviluppo positivo (principio di Pareto).
- I punti di forza fanno più che eseguire: trasformano.
- Viviamo in un universo di punti di forza e concentrate la vostra attenzione sui punti di forza.

### 2.1.1. Appreciative Inquiry vs Problem Solving

Cooperrider promuove il passaggio da una metafora delle organizzazioni viste come problemi da risolvere a una metafora che le considera misteri da esplorare. Questa proposta mira a puntare un nuovo sguardo sulla realtà e su chi ne fa parte, a dare valore ai punti di forza e partire da questi per generare nuove immagini della realtà (Ghedin, 2022).

Con Appreciative Inquiry non ci si focalizza sul problema, ma sulle migliori aspettative possibili, fondandole sul positivo già esistente (Cooperrider & Whitney, 2005). Solo in seconda battuta si procede ad una ricognizione delle criticità (Cooperrider et al., 2008). Cooperrider e McQuaid (2012) chiariscono che l'attenzione ai punti di forza non comporta la sottovalutazione o la negazione dei problemi. La proposta è di ribaltare la percentuale di investimento dedicando più spazio all'individuazione di risorse piuttosto che ai problemi (Schmidt, 2017).



**Figura 7** - Confronto sulla percentuale d'investimento sui problemi/punti di forza nel Problem Solving e nell'AI

Secondo i fondatori e gli specialisti del metodo, nell'approccio tradizionale l'attenzione rivolta ai problemi e agli aspetti negativi delle situazioni finisce per condurre ad un vero e proprio spreco di energie che potrebbero essere utilizzate diversamente (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Più le persone si impegnano a individuare e comprendere i problemi, più si demoralizzano e si scoraggiano dalla scoperta stessa e, quindi, vengono spinti a trovare il modo di attribuire le colpe ad altri (MacCoy, 2014). Il feedback positivo ha un ruolo importante nel riconoscimento dei contributi forniti e nell'amplificare i piccoli cambiamenti che determinano poi il miglioramento o la crescita all'interno dell'organizzazione (Grandy & Holton, 2010).

La seguente tabella riassume la differenza tra i due approcci.

|                              | <b>PROBLEM SOLVING</b>                                                         | <b>APPRECIATIVE INQUIRY</b>                                                                                                                               |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Focus e ruolo dell'indagine  | Identificazione del problema                                                   | Identificazione dei punti di forza e delle esperienze positive.<br>Scoperta di opportunità e risorse presenti nell'organizzazione.                        |
| Assunto di base              | Un'organizzazione è un problema da risolvere                                   | Un'organizzazione è un mistero da abbracciare                                                                                                             |
| Risultato                    | Individuazione delle possibili soluzioni al problema                           | Visione condivisa in grado di portare a risultati sostenibili e soddisfacenti per tutti i membri.<br>Creare un senso di appartenenza e di partecipazione. |
| Natura dei risultati         | Misurabili e tangibili                                                         | Possono essere difficili da misurare                                                                                                                      |
| Approccio / obiettivi        | Analisi delle cause e delle possibili soluzioni                                | Dialogo su ciò che potrebbe essere e uso dell'immaginazione.                                                                                              |
| Comprensione                 | Comprensione del problema, della sua natura e delle cause per risolverlo       | Attenzione rivolta alla comprensione delle esperienze positive e delle risorse presenti nell'organizzazione per costruire il futuro desiderato.           |
| Atteggiamento verso il focus | Problema da risolvere attraverso la ricerca della migliore soluzione possibile | Valorizzazione delle risorse e delle esperienze positive.                                                                                                 |
| Processo decisionale         | Processo razionale e strutturato                                               | Processo partecipativo e collaborativo                                                                                                                    |
| Ruolo del leader             | Guida e controllo del processo decisionale                                     | Facilitatore e promotore della partecipazione dei membri                                                                                                  |

|                           |                                                                                      |                                                                                                                          |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valutazione               | Orientata all'efficacia della soluzione trovata                                      | Orientata alla creazione di una cultura organizzativa positiva e alla soddisfazione dei membri.                          |
| Coinvolgimento dei membri | I membri possono essere coinvolti in modo limitato, ad esempio per raccogliere dati. | È attivo in tutte le fasi del processo.                                                                                  |
| Ruolo delle emozioni      | Possono essere motivo di disturbo e distrazione dal problema                         | Sono una risorsa e vengono sfruttate per creare un clima di fiducia e positività                                         |
| Domanda                   | Cosa possiamo fare per ridurre al minimo la rabbia e le lamentele dei clienti?       | Quando i clienti sono stati più soddisfatti del nostro servizio? Che cosa possiamo imparare da quei momenti di successo? |

**Tabella 7** - Confronto sulle differenze tra approcci basati sul Problem Solving e sull'Appreciative Inquiry

### 2.1.2. I principi dell'Appreciative Inquiry

I principi fondamentali dell'Appreciative Inquiry nascono dall'unione degli studi sul potere delle immagini positive, sull'effetto placebo, sull'effetto Pigmalione e sulle teorie del costruttivismo sociale (Martinelli, 2013a). I cinque principi originali sono:

*PRINCIPIO COSTRUZIONISTA.* Si fonda sul concetto di costruzione sociale della conoscenza (Ghedin, 2022; Mishra & Bhatnagar, 2012) attraverso il linguaggio e l'interazione. Tale principio sostiene che i cambiamenti organizzativi siano impliciti nelle risposte alle domande poste fin dall'inizio del processo e che le stesse costituiscano le fondamenta su cui viene concepito e costruito il futuro (Cooperrider et al., 2008). L'applicazione di questo principio invita ad abbandonare gli stili di pensiero incentrati su ipotesi precostituite o interpretazioni di convenienza (Martinelli, 2013a). Per essere efficaci come leader o agenti di cambiamento è necessario diventare esperti nell'arte della lettura, della comprensione e dell'analisi delle risposte che forniscono i membri dell'organizzazione/gruppo (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Il concetto della generatività assume un ruolo chiave in questo principio e nell'approccio generale dell'AI (Ghedin, 2022).

*PRINCIPIO DI SIMULTANEITÀ.* È basato sull'influenza esercitata dall'indagine sul cambiamento (Cooperrider & Whitney, 2005). Indagine e cambiamento non sono momenti realmente indipendenti e separati, ma simultanei (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Mentre analizziamo un'organizzazione, stiamo intervenendo seminando il cambiamento in ciò che le persone pensano e in ciò di cui parlano (Ghedin, 2022; Fitzgerald et al., 2001). Le domande non sono mai neutre, sono determinanti e i sistemi sociali si muovono nella direzione delle questioni che più fanno discutere (Martinelli, 2013a).

*PRINCIPIO POETICO.* Sostiene che la storia di un'organizzazione è co-costruita, scritta costantemente dagli individui coinvolti (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Mai definita una volta per tutte, incessantemente rivista nel suo svolgimento e nell'interpretazione degli eventi (Fitzgerald et al., 2001). Il passato, il presente e il futuro costituiscono fonti inesauribili di apprendimento e ispirazione e costruzione condivisa di significato (Martinelli, 2013a). Le parole e gli argomenti scelti per l'indagine hanno un impatto che va ben oltre le parole stesse. Evocano sentimenti e rappresentazioni. In tutte le fasi dell'Appreciative Inquiry si deve cercare di utilizzare parole che ispirino e traggano il meglio dalle persone (Cooperrider et al., 2008).

*PRINCIPIO DI ANTICIPAZIONE.* Si basa sulla forza dell'immaginazione e postula che l'immagine del futuro guida il comportamento delle persone nel presente (Ghedin, 2022), attivando risorse ed aspettative che consentono di anticipare il futuro (Fitzgerald et al., 2001).

*PRINCIPIO POSITIVO.* Come il precedente si fonda sulla forza dell'immaginazione sostenendo che lo slancio e il cambiamento richiedono visioni positive e sentimenti sociali (Cooperrider & Whitney, 2005; Ghedin, 2022). Gli effetti delle immagini positive sono ben documentati nelle ricerche dedicate all'effetto placebo o Pigmalione (Fitzgerald et al., 2001). Sentimenti come speranza, entusiasmo, amicizia e gioia incrementano la creatività, l'apertura a nuove idee e persone, nonché la flessibilità cognitiva. I sentimenti promuovono forti connessioni e relazioni tra le persone, specialmente tra i gruppi in conflitto e sono fondamentali per i cambiamenti a livello collettivo (Martinelli, 2013a).

La tabella 8 riassume i principi fondamentali dell'Appreciative Inquiry.

| PRINCIPIO                  | SPIEGAZIONE                                                      |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Principio costruzionista   | La realtà è costruita socialmente attraverso il linguaggio       |
| Principio di simultaneità  | Il cambiamento inizia dal momento in cui viene posta una domanda |
| Principio poetico          | La nostra scelta di ciò che studiamo determina ciò che scopriamo |
| Principio di anticipazione | La nostra immagine del futuro plasma il presente                 |
| Principio positivo         | L'interrogazione positiva porta a un cambiamento positivo        |

---

**Tabella 8** - Riepilogo dei cinque principi fondamentali dell'Appreciative Inquiry (Cram, 2010, pag. 2)

Questi cinque principi derivano dal costruttivismo sociale, dalla teoria dell'immagine e dalla grounded theory (Whitney & Trosten-Bloom, 2003). Dal costruttivismo sociale si ricava il concetto che realtà sociale è costruita e mantenuta attraverso il linguaggio e la comunicazione. Dalla teoria dell'immagine deriva l'idea che le decisioni delle persone siano influenzate dalle immagini sul loro futuro. Dalla grounded theory deriva la nozione che i partecipanti hanno la chiave per comprendere la realtà e che ogni ricerca è anche un intervento (Cram, 2010).

Ai principi originali dell'Appreciative Inquiry ne sono stati aggiunti altri (Kelm, 2005). Essi sono:

*PRINCIPIO DI GLOBALITÀ* (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). La partecipazione di tutti e l'eterogeneità del gruppo rappresentano una fonte di ricchezza, permettono un'esplorazione più profonda e l'individuazione di soluzioni più ampie. L'organizzazione è un tutto e le sue parti sono interconnesse.

*PRINCIPIO DI ATTUAZIONE* (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Lavorare come se le cose che vogliamo realizzare fossero già avvenute produce una mobilitazione delle risorse in direzione dell'ideale e dell'obiettivo e accelera la realizzazione del cambiamento.

*PRINCIPIO DI LIBERA SCELTA* (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). La partecipazione, nel momento in cui è libera e volontaria, incrementa la forza di volontà e il potere di incidere sul cambiamento.

*PRINCIPIO DI CONSAPEVOLEZZA* (Stavros & Torres, 2005). La consapevolezza dei propri pensieri, delle proprie abitudini e delle proprie azioni permette di operare efficacemente nell'ottica promossa dall'Appreciative Inquiry.

*PRINCIPIO DI NARRAZIONE* (Barrett & Fry, 2005). Le storie hanno un potere trasformativo nella vita organizzativa e andrebbero condivise per riflettere sulle migliori realtà.

### 2.1.3. Il potere delle immagini

Nell'Appreciative Inquiry viene utilizzata l'influenza esercitata dalle immagini positive per determinare azioni positive. Questa influenza, definita "potere" da Cooperrider (1990), trova una dimostrazione in sei fenomeni molto studiati in ambito scientifico: effetto placebo, effetto Pigmalione, effetto positivo, dialogo interiore e immagini positive.

L'effetto placebo rappresenta l'esito terapeutico osservabile in chi ha assunto una sostanza innocua e neutra, che non possiede alcun principio farmacologico o chimico attivo (placebo). Generalmente, si manifesta con miglioramenti sia sul piano organico sia su quello psicologico. Tale miglioramento è determinato dall'atteggiamento positivo mostrato dal paziente nei confronti della cura, perché prefigura una migliore e più repentina guarigione (Cooperrider et al., 2008). L'effetto placebo testimonia come si verifichino concretamente cambiamenti positivi nello stato di salute dell'individuo attraverso la suggestione, la fiducia, la fede e l'aspettativa positiva (Martinelli, 2013a).

L'effetto Pigmalione, noto anche come effetto Rosenthal, indica la tendenza delle persone a comportarsi in modo uniforme alle aspettative che gli altri hanno su di loro. In questo caso, le immagini determinano una profezia che si autoavvera. Gli individui spesso agiscono sul fondamento dell'immagini di loro stessi che percepiscono dagli altri, soprattutto all'interno della comunità di riferimento. Più è positiva l'immagine che gli altri hanno di loro, più le persone rispondono positivamente (Cooperrider, 1990).

L'effetto positivo consiste nel processo mediante il quale le immagini positive evocano emozioni altrettanto positive e le emozioni positive muovono la gente verso la scelta di azioni anch'esse positive. Nel dialogo interiore si creano immagini che guidano il soggetto nelle sue scelte. Perché esso possa svolgere una funzione positiva è necessario uno sbilanciamento dello stesso in favore di immagini positive (Cooperrider et al., 2008).

*"In base all'esperienza sul campo, l'Appreciative Inquiry ritiene che i gruppi di individui che operano meglio degli altri, dal punto di vista psicologico sociale, siano gruppi caratterizzati da un rapporto pari a 2:1 tra immagini positive e immagini negative, mentre i gruppi, per così dire, disfunzionali dimostrano la presenza equilibrata di immagini positive e negative 1:1 nel dialogo interiore" (Martinelli, 2013a).*

*"Vediamo ciò che le nostre immagini ci rendono capaci di vedere" (Cooperrider, 1990).* Le immagini positive hanno una forza dinamica, che hanno effetto sui singoli individui, sui gruppi, ma anche sulle culture (Martinelli, 2013a).

*"Il punto chiave è che tutte le nostre capacità cognitive - la percezione, la memoria, l'apprendimento - sono stimulate e modellate dalle immagini proiettate attraverso le nostre aspettative. Vediamo ciò che il nostro orizzonte immaginativo ci permette di vedere. E poiché "vedere è credere", i nostri atti spesso assumono un tono e un carattere completamente nuovo a seconda della forza e della vitalità di una data immagine" (Cooperrider, 1990).*

## 2.2 Il ruolo delle domande nell'Appreciative Inquiry

L'Appreciative Inquiry si basa sul riconoscimento del potere delle domande nel dare forma al mondo (Burke, 2018) e nel sostenere il pensiero positivo attraverso un processo di ricerca promotore di cambiamento (Ghedin, 2022). Ogni prodotto, processo, servizio e relazione è stato catalizzato da una domanda. La cultura e le norme organizzative rappresentano le risposte comportamentali a domande tacite che le hanno formate. (Adams et al., 2017).

*"Le domande che poniamo, le cose su cui scegliamo di concentrarci... determinano ciò che troviamo. Ciò che troviamo diventano i dati e la storia da cui dialoghiamo e immaginiamo il futuro. E così, i semi del cambiamento sono impliciti nella prima domanda che poniamo" (Adams et al., 2017, pag. 117).*

Le domande sono legate all'azione e alla riflessione, esse dirigono l'attenzione, l'energia e lo sforzo. Una domanda richiama ciò che ancora non esiste (Goldberg, 1998).

*"Nella AI sono [...] le positive o appreciative questions le domande capaci di sostenere il pensiero positivo attraverso un processo di ricerca promotore di cambiamento. È proprio il valore assegnato alle appreciative questions che contribuisce ad ampliare la portata di questo approccio configurandolo come un research tool e una change philosophy e non semplicemente una tecnica di sviluppo organizzativo" (Ghedin, 2022, pag. 92).*

La costruzione delle domande nell'AI richiede un pensiero lineare, un processo logico e consapevole, ma il cambiamento che le domande generano non segue una serie di piani logici. Queste domande innescano un'esplosione virtuale di conversazioni positive con un conseguente spostamento di focus dai problemi verso le possibilità e le aspirazioni (Ghedin, 2022).

*"Come riescono a farlo? Il fulcro della questione sembra risiedere in due aspetti: da un lato lo sviluppo di luoghi di dialogo che supportano dinamiche relazionali e dall'altro l'emergere di nuove voci, nuovi linguaggi che permettono l'accesso alla costruzione di realtà positive. Si tratta di aspetti strettamente interrelati che sottolineano l'importanza attribuita ai nuovi vocabolari e il loro potere nel tradurre i pensieri possibili in azioni concrete e reali [...] Tuttavia, questo non sarebbe possibile senza un'attenzione alla dimensione relazionale e dunque al fatto che molte voci possono interagire conversando e creando luoghi sociali che possiamo definire come comunità di discorso e di ricerca orientate alla comprensione e alla generatività" (Ghedin, 2022, pag. 92).*

Nella mentalità modernista del modello di ricerca-azione lewiniano lo scopo delle domande è quello di scoprire i dati, di scoprire ciò che c'è; nel costruttivismo sociale promosso dall'Appreciative le domande sono viste come una vera e propria creazione di ciò che c'è (Bushe, 2012).

Adams et al. (2017) illustrano il Learner-Judger Mindset Model per fornire un modo pratico per osservare, categorizzare e comprendere il pensiero, i sentimenti e il comportamento che ne consegue. Il modello parte dal presupposto che gli individui operano utilizzando o la mentalità da giudice o la mentalità da allievo. Ogni individuo è una combinazione dinamica ed interattiva di questi due modi diversi di pensare. In alcune situazioni può prevalere una sull'altra. In tabella 9 vengono sintetizzate alcune delle caratteristiche di queste due mentalità (archetipo).

| <b>MENTALITÀ DA GIUDICE</b>                 | <b>MENTALITÀ DA ALLIEVO</b>             |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Reattiva e automatica del "so già tutto io" | Riflessivo apprezza il non sapere       |
| Giudicante e intollerante                   | Accettazione e sostegno                 |
| Inflessibile e rigido                       | Flessibile e adattivo                   |
| Teme le differenze                          | Valorizza le differenze                 |
| Solo il proprio punto di vista              | Prospettive multiple                    |
| Le relazioni sono di tipo win-lose          | Le relazioni sono vantaggiose per tutti |
| Il feedback è visto come un rifiuto         | Il feedback è considerato utile         |
| Dibattito                                   | Dialogo                                 |
| Costruzione propria                         | Co-costruzione                          |
| Cerca di attaccare o difendere              | Cerca di risolvere e creare             |
| Possibilità limitate                        | Possibilità illimitate                  |
| Stato d'animo primario: protettivo          | Stato d'animo primario: curioso         |
| <b>DOMANDE DA GIUDICE</b>                   | <b>DOMANDE DA ALLIEVO</b>               |
| Cosa c'è che non va?                        | Cosa funziona?                          |
| Di chi è la colpa?                          | Di cosa sono responsabile?              |
| Come posso avere il controllo?              | Quali sono le mie scelte?               |
| Come posso perdere?                         | Cosa c'è di utile in tutto questo?      |

**Tabella 9** - Learner-Judger Mindset Model (Adattamento da: Adams et al. , 2015, pag. 101)

Diventare consapevoli di queste due mentalità aiuta a mettere in discussione le domande. Queste due mentalità non sono né positive né negative. Quando si assume la mentalità dell'apprendista lo stato d'animo è di accettazione di sé e degli altri. Viene dato valore al non sapere e alla curiosità che consente alle persone di essere flessibili e reattivi alle circostanze della vita. Si è in grado di pensare in modo strategico, creando opportunità e possibilità. Questa mentalità consente di essere empatici e di vedere il mondo dal punto di vista degli altri. Le domande sono fondate sull'ottimismo e presuppongono nuove possibilità, risposte sufficienti e un futuro plasmato dalla speranza. La mentalità del Giudice promuove la separazione. Le domande sono reattive, automatiche e giudicanti. Si basano sulla certezza di "sapere" e di avere ragione delle proprie opinioni. Si concentrano principalmente sui problemi del passato piuttosto che sulle nuove opzioni. Il pensiero giudicante non può portare a nuovi futuri realmente positivi perché la sua origine risiede nell'adesione a una vecchia conoscenza. Questo orientamento, in un modo o nell'altro, limita l'apprendimento, la collaborazione, la risoluzione dei conflitti e la creazione di nuove possibilità (Adams et al., 2017).

Nella ricerca di domande trasformative, la prima attenzione dovrebbe essere rivolta alla nostra mentalità e alle nostre intenzioni sulle domande, piuttosto che alla domanda stessa. Nell'atto di elaborare le domande apprezzative, più si mantiene e alimenta la mentalità dell'apprendista, più si avrà successo nel guidare il cambiamento, sia a livello organizzativo che personale.

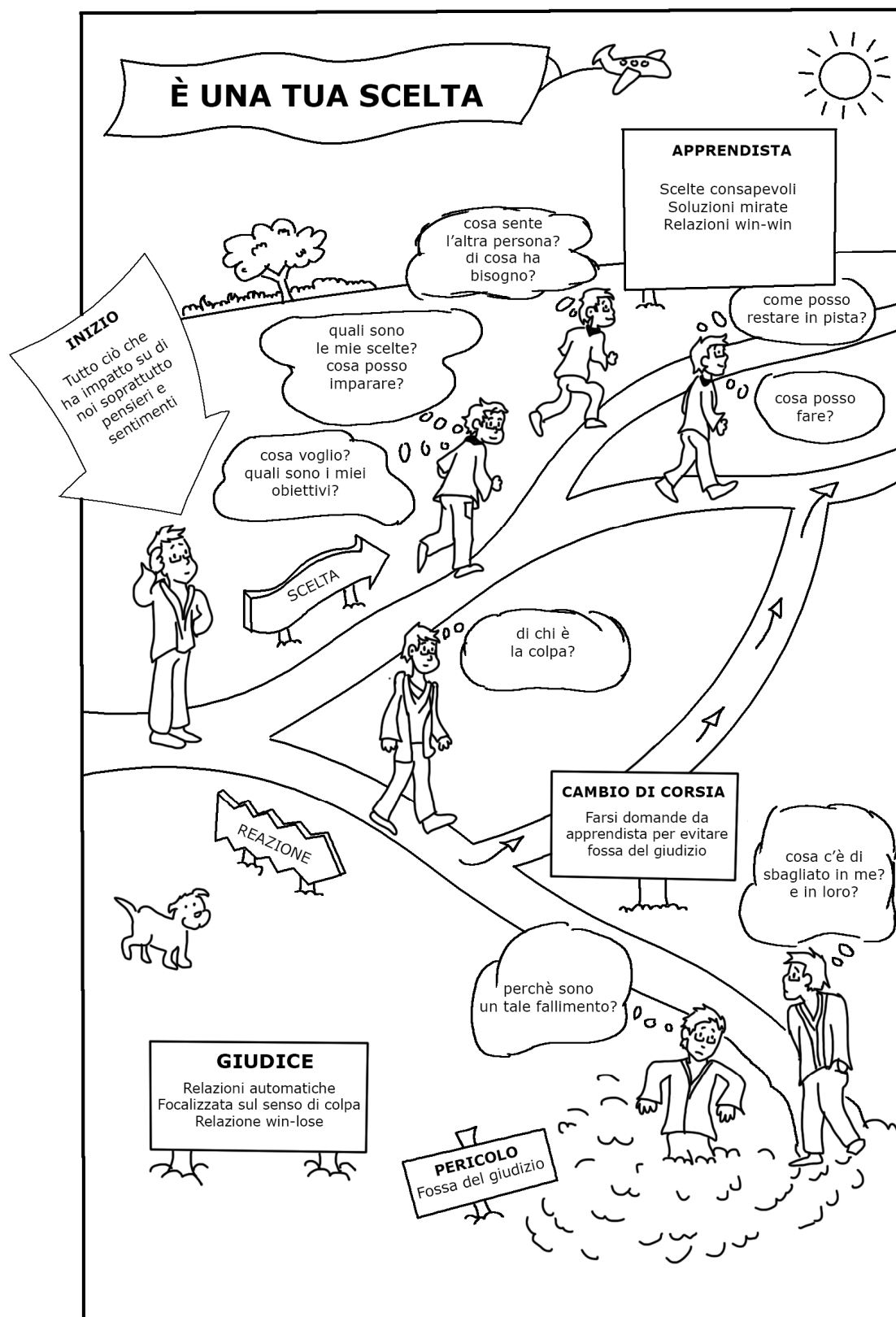


Figura 8 - La Mappa delle scelte (Adattamento da: Adams et al. , 2015, pag. 115)

### 2.2.1. I dispositivi per le domande

Nelle diverse applicazioni dell'Appreciative Inquiry si utilizzano spesso le interviste di apprezzamento con le domande riconoscenti e la riformulazione. Si tratta di due strumenti che alimentano la natura generativa dell'Appreciative Inquiry (MacCoy, 2014).

L'intervista di apprezzamento (o intervista AI) è spesso utilizzata all'interno di un ciclo delle 4D, poiché le storie di successo forniscono l'impulso per l'avviamento dell'indagine. Le interviste cercano resoconti narrativi piuttosto che elenchi o spiegazioni. Attingono dalle esperienze delle persone (Cooperrider et al., 2008). Le interviste AI assumono spesso la forma di una conversazione, nella quale l'intervistatore non è un osservatore distaccato, ma partecipa quasi come un amico con il quale si condivide un'esperienza (MacCoy, 2014). I termini "intervista" e "conversazione" fanno riferimento a due modi differenti di raccogliere le informazioni, perché la conversazione raccoglie idee secondo un sistema non gerarchizzato, e non sempre coerente, scorrendo o colloquiando con le altre persone, mentre l'intervista raccoglie dati in modo mirato e coerente (Kanizsa, 1998). L'intervista di apprezzamento rappresenta un ibrido tra questi due modi di raccogliere informazioni, poiché il suo scopo principale risiede nella narrazione che consente alle persone di esplorare le storie positive e non nella raccolta di dati.

Le interviste di apprezzamento si basano sulle domande riconoscenti, ossia domande caratterizzate da una prefazione positiva che sono concepite per evocare immagini positive e direzionare le risposte sulle esperienze di successo, su ciò che funziona o su ciò che le persone apprezzano (Cooperrider et al., 2008). Per ogni domanda ci sono due parti: la prima parte volta ad evocare una storia che aiuti i partecipanti a identificare i punti di forza nel passato, la seconda parte finalizzata ad immaginare il migliore futuro possibile (MacCoy, 2014).

L'AI propone spesso interviste tra coppie improbabili, membri diversi che non si conoscono e non lavorano regolarmente insieme. Prima di iniziare l'intervista è necessario introdurre la filosofia dell'Appreciative Inquiry, specificando che ci si concentra sul positivo e non sul negativo, come di solito accade. Le prime domande poste si concentrano spesso su storie di buone pratiche, momenti positivi, grandi apprendimenti, processi di successo e partnership generative (MacCoy, 2014; Watkins & Mohr, 2001). Successivamente si procede con dei carotaggi tesi ad esplorare i dettagli per poi arrivare a delle generalizzazioni.

| LIVELLO DI INTERVENTO | ESEMPIO                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esplorazione          | "Raccontami di un momento in cui... "                                                                                                                                                           |
| Carotaggio            | "Cosa ha portato a ciò che sta succedendo? ",<br>"Cosa ha sostenuto questo buon esempio? ", "Cosa c'era di positivo nel tuo ruolo in questo? "                                                  |
| Generalizzazione      | "Cosa c'è in questa organizzazione - la sua struttura, i valori, i sistemi, i processi, le politiche, il personale, i leader, la strategia - che crea le condizioni in cui si può prosperare? " |

**Tabella 10** - Esempificazione dei livelli di intervento delle domande nelle applicazioni dell'Appreciative Inquiry

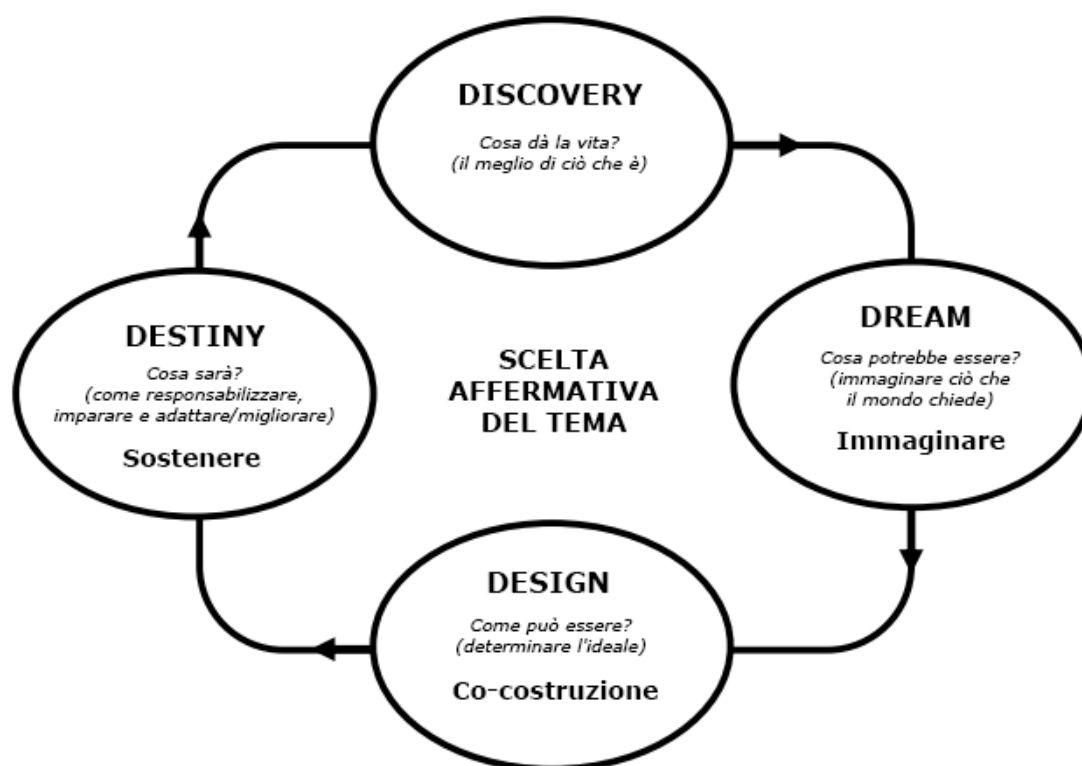
Nel caso di risposte negative o centrate sui problemi si può provare a chiedere all'intervistato di mettere queste questioni da parte e di tornarci in un secondo momento. Se il distacco dal negativo non fosse possibile, al termine della risposta si chiede all'intervistato di illustrare come avrebbero potuto essere le cose se fossero andate come desiderava lui.

La riformulazione (o reframing) è frequentemente usata nell'Appreciative Inquiry per passare da una prospettiva incentrata sui problemi ad che richiama le risorse. Concretamente, si riformulano le dichiarazioni o le domande in modo che si incanalino su una direzione positiva. Ad esempio, si può chiedere: *"Nonostante i problemi, in quali condizioni questo programma ha avuto più successo?"*(MacCoy, 2014). Le descrizioni riformulate non dovrebbero negare i deficit o dissuadere le persone dal lavorare su problemi difficili. La riformulazione può offrire l'opportunità di lasciare che la visione del futuro guidi il pensiero come mezzo per affrontare o minimizzare il problema. Descrivere una visione di ciò che si desidera nel futuro spesso permette ai gruppi di pensare a quali passi devono fare per arrivarci e può includere ostacoli o sfide da superare (MacCoy, 2014). L'insistenza sul positivo nasce dalla convinzione che una cornice positiva consenta alle persone di aprire le menti e di vedere nuove connessioni tra idee, persone e situazioni (Thatchenkery & Metzker, 2006).

## 2.3. Il ciclo 4D dell'Appreciative Inquiry

Il Ciclo 4-D è l'applicazione pratica dell'Appreciative Inquiry più conosciuta e utilizzata (Michael, 2005; Schmidt, 2017). Si tratta di un modello attuativo suddiviso in quattro fasi<sup>35</sup> che mira alla realizzazione del cambiamento attraverso un'analisi collaborativa che parte da ciò che funziona (Cooperrider et al., 2003; Ghedin, 2022). Il modello mette al centro la collaborazione e l'inclusività nella convinzione che tutte le parti interessate abbiano qualcosa da offrire per identificare, migliorare e realizzare il cambiamento immaginato. Il modello originario prevedeva un processo di scoperta collettiva che utilizzava:

- l'osservazione finalizzata ad identificare il meglio di ciò che c'è;
- la visione e la logica per individuare gli ideali di ciò che potrebbe essere;
- il dialogo collaborativo e la scelta per raggiungere il consenso su ciò che dovrebbe essere;
- la sperimentazione collettiva per scoprire ciò che può essere (Bushe, 2012).



**Figura 9** - Modello Ciclo 4D (Cooperrider & Whitney, 2005)

<sup>35</sup> Le prime tre D creano un insieme di immagini e idee che guidano il processo di trasformazione (Adams et al, 2017).

Nel 1997 sono state concepite le quattro fasi in cui la fase precedente rilancia la successiva. La figura 9 illustra la sequenza di azioni che si susseguono costituendo un ciclo virtuoso caratterizzato dalla scelta di un argomento/compito di programmazione che deve essere inquadrato positivamente (Cooperrider, 2012; Schmidt, 2017).

Presentiamo le diverse fasi.

**FASE 1 - DISCOVERY/SCOPERTA.** In questa fase vengono individuate le esperienze positive, i successi e i momenti di maggiore efficacia anche se si dovesse trattare di "eccezioni positive" (Cooperrider & Whitney, 2005). In genere questa indagine viene realizzata attraverso interviste strutturate finalizzate a stimolare un dialogo positivo a partire dalle storie dei partecipanti<sup>36</sup> (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Alla base c'è la convinzione che la "riscoperta delle esperienze di successo", possa da una parte alimentare la motivazione intrinseca dei partecipanti, dall'altra stimolare l'identificazione di punti di forza sui quali investire per raggiungere gli obiettivi prefissati (Ghedin, 2022). Proprio per la vocazione ad esplorare e identificare il nucleo positivo queste interviste prendono il nome di interviste di apprezzamento. Queste possono essere effettuate a livello individuale, di grande o piccolo gruppo (Bush & Korrapati, 2004). Nel caso delle interviste individuali vengono condivisi i contenuti più interessanti con il gruppo (Fitzgerald et al., 2001). Indipendentemente dalla modalità scelta, le domande devono essere aperte, stimolare una discussione positiva e generativa (Cooperrider et al., 2003) facendo emergere aspirazioni, opportunità nascoste, punti di forza e scenari futuri (Cooperrider, 2012). Grandy e Holton (2010) precisano che l'individuazione o la creazione di domande richiede molta cura e attenzione. Si tratta di un momento preliminare dispendioso in termini di tempo, poiché bisogna trovare interrogativi significativi, stimolanti e coinvolgenti. Il rischio è quello di non riuscire a coinvolgere i membri del gruppo o di produrre risposte superficiali non sostenibili nelle fasi successive. Le risposte ottenute dalle interviste consentono di determinare il "nucleo positivo" (Cooperrider et al., 2008) e di costruire un "database collettivo" composto da esempi, metafore, immagini ed emozioni (Fitzgerald et al., 2001).

---

<sup>36</sup> La condivisione delle storie prevede in alcuni modelli che al termine delle interviste, uno o più gruppi di 4-10 persone si riuniscano per dare significato a quanto ascoltato. L'analisi si concentra sui punti di forza interpersonali, di gruppo e organizzativi, senza trascurare le condizioni che hanno contribuito al successo. Queste analisi vengono successivamente condivise con altri gruppi e rielaborate.

**FASE 2 - DREAM/SOGNO.** Nella fase del sogno si immaginano i risultati che si intendono raggiungere in futuro (Bushe, 2012). Il lavoro si svolge su un piano ideale e fantasioso nel quale si sviluppano scenari futuri partendo dal nucleo positivo individuato senza preoccuparsi dei limiti e delle difficoltà presenti sul piano reale (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Fantasticare aiuta a sfidare lo status quo, ad ampliare il potenziale presente all'interno del gruppo e stimola la creatività (Grandy & Holton, 2010). In questa fase prende forma la Vision nella quale convergono tutte le aspirazioni collettive (Sullivan, 2004) emerse nella fase precedente. Acquisiti i risultati delle interviste e identificati temi rilevanti, si inizia a lavorare in gruppo cercando idee creative e innovative. Queste possono essere sintetizzate in svariati modi: dalle presentazioni alle scenette, dalle opere d'arte alle canzoni (Fitzgerald et al., 2001). Lo scopo principale di questa fase è di pensare ad ampio raggio, di individuare possibilità e opportunità (Ghedin, 2022; Martinelli, 2013a).

**FASE 3 - DESIGN/PROGETTO.** Nella fase Design si selezionano le idee (Bright et al. , 2006) e si progettano le azioni e gli interventi per dare forma concreta alla visione emersa durante la fase del sogno. La fase di progettazione prevede quattro momenti (Cooperrider et al., 2003):

- Selezionare gli elementi di design;
- Identificare le relazioni interne ed esterne;
- Identificare i temi e impegnarsi nel dialogo;
- Scrivere proposizioni provocatorie.

Nell'opera di progettazione, che culmina con l'elaborazione delle proposizioni provocatorie, vanno considerati anche la cultura e l'ambiente di lavoro (Cram, 2010). Tra le indicazioni suggerite c'è l'invito ad elaborare una mappa delle possibilità di progettazione composta da tre cerchi concentrici: il sogno, le relazioni chiave che impattano sul sogno e gli elementi necessari per realizzarlo.

In questa fase il lavoro può essere svolto in piccoli gruppi, costituitosi sulla base di interessi o scelte personali dei partecipanti al ciclo. Ogni piccolo gruppo può concentrarsi sullo sviluppo di una proposizione provocatoria prima di presentarla al grande gruppo. Le proposizioni provocatorie (Provocative Propositions) sono descrizioni precise e concrete, con riferimenti tangibili e operativi, della Visione come se fosse già stata realizzata (Fitzgerald et al., 2001). Le proposizioni provocatorie sfidano lo status quo, i presupposti comuni e le routine (Bushe, 2012). Sono dichiarazioni di obiettivi che collegano il meglio di ciò che è con ciò che potrebbe essere possibile (Martinelli, 2013a). Anche se impegnative e stimolanti, queste proposizioni sono realistiche, fondate su punti di forza ed esperienze passate di successo (Whitney & Trosten-Bloom, 2003). Ogni dichiarazione è realizzata intorno a un aspetto della struttura organizzativa (Fitzgerald et al., 2001).

La tecnica dell'Open Space, spesso utilizzata in questa fase, si concretizza nella proposta di "un progetto pilota" definito come un esperimento che nasce da una prima discussione informale in cui si conoscono i diversi punti di vista, per poi concludersi in un dialogo più profondo e pragmatico. Se durante la discussione un partecipante si accorge che non sta né imparando né contribuendo alle attività, deve alzarsi e spostarsi in un luogo in cui può essere più produttivo. Questo atteggiamento non va interpretato come una mancanza di educazione, ma come un modo per migliorare la qualità del lavoro. Per applicare questa tecnica è necessario fidarsi del gruppo e aver scelto volontariamente di aderire a questa ricerca (Bright et al., 2006).

**FASE 4 - DESTINY/REALIZZAZIONE.** La fase finale del ciclo<sup>37</sup> ha cambiato spesso nome nel tempo: Delivery (Cooperrider & Whitney, 2005), Destiny (Cooperrider et al., 2008), Deploy o Deployment (Cooperrider, 2012). Bright et al. (2006) la definiscono una fase di transizione tra la pianificazione e la realizzazione. In questa fase vengono discussi i piani, creati gruppi per sostenere i progetti e si concretizza quanto dichiarato nelle proposizioni provocatorie (Cram, 2010). Sulla base dei feedback raccolti si procede ad implementare quanto pianificato (Fitzgerald et al., 2001). È un momento di continuo apprendimento, adattamento e improvvisazione (Bush & Korrapati, 2004), nel quale lo slancio e il potenziale di innovazione sono estremamente elevati (Bush & Korrapati, 2004). La fase del destino rappresenta sia la conclusione di un ciclo, sia l'inizio della creazione di una "cultura di apprendimento riconoscente" (Cooperrider et al., 2003).

---

<sup>37</sup> La fase finale è stata oggetto di numerose critiche accomunate dal fatto che non è chiaro che cosa si debba effettivamente fare all'interno di questo momento. In quest'ultima fase del ciclo si dovrebbe organizzare l'attuazione del progetto e valutarne la sostenibilità. Tuttavia, l'analisi dei risultati della progettazione per correggere problemi sembrerebbe un approccio contrario alla filosofia dell'AI, che si concentra sulle risorse positive e sulle opportunità di crescita. Per Bushe questa fase è il momento in cui si cerca di ottenere un ampio consenso sulle affermazioni progettuali (Bushe, 2012).

Da questo primo modello originale ne sono derivati altri<sup>38</sup>. Tra i più noti: il ciclo 5-D e 4-I (MacCoy, 2014). Il modello delle 5D si differenzia dall'originale per l'aggiunta di una fase, la Definition, caratterizzata dall'individuazione degli argomenti dell'indagine e dalla definizione della domanda centrale. È la fase in cui si stabilisce lo scopo e gli obiettivi dell'indagine. Whitney e Trosten-Bloom (2003) sottolineano l'utilità di coinvolgere il gruppo anche in questa fase per rafforzare la motivazione e aumentarne l'adesione. Come regola generale, non si scelgono mai più di cinque argomenti generali (Fitzgerald et al., 2001).

Il modello 4-I è stato sviluppato da Mohr e Jacobsgaard e prevede le seguenti quattro fasi:

- Initiate, caratterizzata da un'introduzione dell'Appreciative Inquiry finalizzata alla comprensione dei vantaggi di questo approccio rispetto ai metodi di cambiamento tradizionali;
- Inquire, contraddistinta da interviste generiche per identificare l'opinione di ciascuna persona;
- Imagine, finalizzata in un primo momento ad integrare i dati raccolti e condivisi tra i membri del gruppo, in un secondo momento a sviluppare, sulla base di questi dati, una serie di proposte provocatorie sul futuro dell'organizzazione.
- Innovate, in cui vengono perfezionate le proposte e si passa all'azione (Mishra & Bhatnagar, 2017, pp. 546-547).

Le caratteristiche da individuare in un'applicazione di Appreciative Inquiry sono:

- Apprezzabilità, riscontrabile nella ricerca del nucleo positivo;
- Generatività, individuabile nell'elaborazione di nuove idee, modelli, teorie;
- Applicabilità, visibile nella propensione ad essere fortemente ancorata a storie e caratteristiche reali;
- Provocatorietà, rintracciabile nelle azioni finalizzate a stimolare immaginazione e creatività in uno spazio irrealistico;
- Collaborazione, riconoscibile nel coinvolgimento e nella volontà di valorizzare il contributo di tutti.

---

<sup>38</sup> Questo continuo adattamento illustra la natura dinamica dell'Appreciative Inquiry e dei suoi modelli. Indipendentemente dal modello utilizzato, nessuno prescrive un procedimento rigido (Coghlan et al. 2003).

|                  | DISCOVERY                                                                                                      | DREAM                                                                                                                                                 | DESIGN                                                                    | DESTINY                                                                          |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Focus</b>     | Esperienze positive di successo                                                                                | Visione sul successo futuro                                                                                                                           | Progettare soluzioni concrete                                             | Implementare soluzioni e valutazione dei progressi                               |
| <b>Obiettivo</b> | Scoprire i fattori che hanno contribuito                                                                       | Costruire una visione condivisa e identificare desideri e obiettivi comuni                                                                            | Identificare azioni specifiche per realizzare la visione                  | Raggiungere i risultati attesi                                                   |
| <b>Strumenti</b> | Interviste di apprezzamento<br><br>Condivisione di esperienze                                                  | Riflessione metacognitiva<br><br>Condivisione e discussione dei sogni                                                                                 | Brainstorming<br><br>Open Space<br><br>Tavoli di lavoro                   | Discussione e tavoli di lavoro                                                   |
| <b>Scuola</b>    | Ricerca di particolari positivi negli allievi e nel contesto classe. Condivisione e discussione di narrazioni. | Immaginare come potrebbe essere la quotidianità in classe partendo da un atteggiamento positivo. Far emergere desideri e valorizzare i dati scoperti. | Programmazione di attività basata su quanto emerso nelle fasi precedenti. | Implementazione delle attività progettate. Cooperazione e condivisione continua. |

**Tabella 11** - Riepilogo delle caratteristiche principali delle fasi del Ciclo 4D

### 2.3.1. Summit

Il ciclo 4-D può essere usato in versione summit, nelle interviste individuali di apprezzamento o all'interno di iniziative a lungo termine che mirano allo sviluppo di un processo di cambiamento o miglioramento continuo (Waters & White, 2015). L'AI Summit (o vertice) è un'applicazione dell'Appreciative Inquiry impiegata per coinvolgere un ampio gruppo di persone in un processo di cambiamento positivo dell'intera organizzazione (Cooperrider & Whitney, 2005). Concretamente si tratta di un evento, o meglio di un programma di eventi, della durata di 2-5 giorni, che coinvolge tutti i membri di un'organizzazione nell'esecuzione di un ciclo 4-D (Schmidt, 2017). Per tutta la durata del Summit i partecipanti sono messi sullo stesso livello, senza fare distinzioni sulla base delle mansioni o degli incarichi assunti all'interno dell'organizzazione (Cooperrider & Whitney, 2000). Non vengono effettuate presentazioni formali da parte dei leader dell'organizzazione e i

monologhi occupano una percentuale di tempo molto ridotta (10%) rispetto al dialogo tra i partecipanti (90%). I summit possono prevedere la partecipazione di piccoli gruppi (circa 25 persone) o grandi gruppi (oltre 1000 partecipanti). Il più delle volte, i summit sull'IA sono condotti da consulenti ed esperti esterni.

I potenziali usi dell'AI Summit sono: sviluppo dell'organizzazione, pianificazione strategica, formulazione di politiche pubbliche, sviluppo della comunità e risoluzione dei conflitti.

I Summit iniziano sempre con una panoramica sull'Appreciative Inquiry in modo che possa essere compreso e apprezzato l'intero programma di eventi (Schmidt, 2017). I lavori partono con le Interviste Apprezzative/riconoscenti, nella fase di Discovery, che permettono a tutti i partecipanti di esprimere le loro idee e condividere le loro più grandi speranze e sogni per l'organizzazione (Cooperrider & Whitney, 2005). Le interviste riconoscenti creano un profondo e duraturo senso di cooperazione, basato sulla conoscenza e sul rispetto degli interessi e delle differenze dell'altro. Oltre a stabilire relazioni e a creare un ambiente sicuro per lo scambio aperto e il dialogo (Cooperrider & Whitney, 2000). Durante un AI Summit i partecipanti conducono una scansione continua che fornisce un quadro vivido dei punti di forza dell'organizzazione e delle capacità storiche fondamentali. Questa permette a grandi gruppi di persone di co-creare un'immagine della loro organizzazione. Serve a rinfrescare la memoria dell'organizzazione e ad aiutare i membri a ricordare successi, punti di forza e sogni a lungo dimenticati. Serve ad arricchire il campo di conversazione per prendere decisioni sul futuro. Quando i sogni e i progetti per il futuro sono fondati su storie di successi passati, si aprono energia ed entusiasmo per la cooperazione, il cambiamento e il successo continuo (Cooperrider & Whitney, 2000).

Nei Summit si privilegiano le forme narrative e lo storytelling come mezzo per esprimere idee e interessi. I principali obiettivi sono quelli di identificare un obiettivo chiaro e centrale per stabilire la direzione per la trasformazione, creare una comunità, dare valore a tutte le voci. Una delle principali sfide è "contrastare" il cinismo e la preoccupazione di impegnarsi sul versante positivo "trascurando" l'analisi dei problemi.

## 2.4. Le principali critiche all'Appreciative Inquiry

Le critiche principali rivolte all'Appreciative Inquiry si focalizzano su due aspetti: la mancanza di prove oggettive a sostegno dell'efficacia dei modelli proposti e l'eccessiva enfasi sul positivo. Per quanto riguarda la prima critica, Golembiewski (1999) sostiene che non siano chiare le conseguenze dell'applicazione dell'AI, perché la maggior parte dei lavori si basa su informazioni aneddotiche. Il linguaggio evangelico e talvolta quasi mistico usato da alcuni autori dell'AI ha aumentato la diffidenza verso l'approccio. Bushe e Kassam (2005), discutendo i risultati di una meta-analisi di 20 casi riguardanti le applicazioni dell'Appreciative Inquiry, hanno rilevato che solo il 35% degli stessi ha riportato risultati trasformativi. Gli autori sostengono che per ottenere tali risultati sia necessario puntare sul cambiamento del modo di pensare delle persone, non solo sulle azioni e sul sostegno ai processi di cambiamento auto-organizzati che derivano dalle nuove idee generate. Bushe (2000) ha messo in evidenza che l'AI senza una solida base teorica si riduce ad una moda piuttosto che un intervento disciplinato. Per quanto riguarda la seconda critica, l'insistenza dell'approccio sul positivo è l'aspetto più contestato (Buckham, 2018; Patton, 2002), poiché ignorare o eludere gli aspetti negativi o problematici può causare danni importanti ed ostacolare un cambiamento positivo e trasformativo di una comunità<sup>39</sup>. Oliver (2005a) critica soprattutto l'abitudine dell'Appreciative Inquiry a focalizzarsi sul positivo avulso dal contesto e dalla molteplicità di significati: ciò che è considerato positivo da alcuni può essere percepito come negativo da altri. Il positivo può essere sfruttato dai Dirigenti e dai Leader per evitare discussioni sui quei problemi dell'organizzazione che metterebbero in crisi la qualità della loro leadership.

L'Appreciative Inquiry non deve escludere i problemi, ma affrontarli con lenti diverse. Il dialogo può concentrarsi anche sulle domande, i commenti e le idee che affrontano criticamente i problemi o che rappresentano le preoccupazioni legittime dei partecipanti. L'Appreciative rappresenta un punto di partenza da cui lavorare e non una meta ingenua e idealistica a cui arrivare. (Michael, 2005).

Nell'Appreciative Inquiry c'è il forte rischio di ridurre il tutto alla semplice "concentrazione sul positivo", trascurando l'aspetto relativo alla generatività (Bushe, 2007). L'Appreciative Inquiry è la ricerca di nuove idee, immagini, teorie e modelli che liberano le nostre aspirazioni collettive, alterano la costruzione sociale della realtà e, nel processo, rendono disponibili decisioni e azioni prima non prese in considerazione. Quando ha successo, l'Appreciative Inquiry genera un'azione spontanea verso un futuro migliore (Bushe, 2007). Un altro rischio è la preoccupazione di essere

---

<sup>39</sup> La ricerca suggerisce che il cambiamento trasformativo con l'Appreciative Inquiry si verifica soltanto quando affronta i problemi di autentico interesse per i membri dell'organizzazione (Bushe, 2010).

giudicati come "resistenti al cambiamento" nei momenti in cui non si riesce ad andare oltre alle esperienze negative che potrebbero verificarsi durante l'applicazione dell'AI (MacCoy, 2014).

L'attenzione alle storie e alle esperienze positive, durante la fase di scoperta, secondo alcuni autori (Egan & Lancaster, 2005; Miller et al., 2005; Pratt, 2002; Reason, 2000) delegittima le informazioni ricavabili dalle esperienze negative dei partecipanti e reprime conversazioni potenzialmente importanti e significative. Barrett e Fry (2005) sottolineano l'impatto che il racconto e l'ascolto di storie hanno sui partecipanti come catalizzatore del cambiamento (Bushe, 2012).

In ambito scolastico, l'enfasi sugli aspetti positivi e sulle storie può portare ad elaborare soluzioni poco concrete e a trascurare le sfide quotidiane. Il cambiamento culturale richiesto dall'Appreciative Inquiry risulta difficile da realizzare, poiché "norme" come l'isolamento e l'autonomia degli insegnanti appaiono ben radicate (Dickerson, 2011).

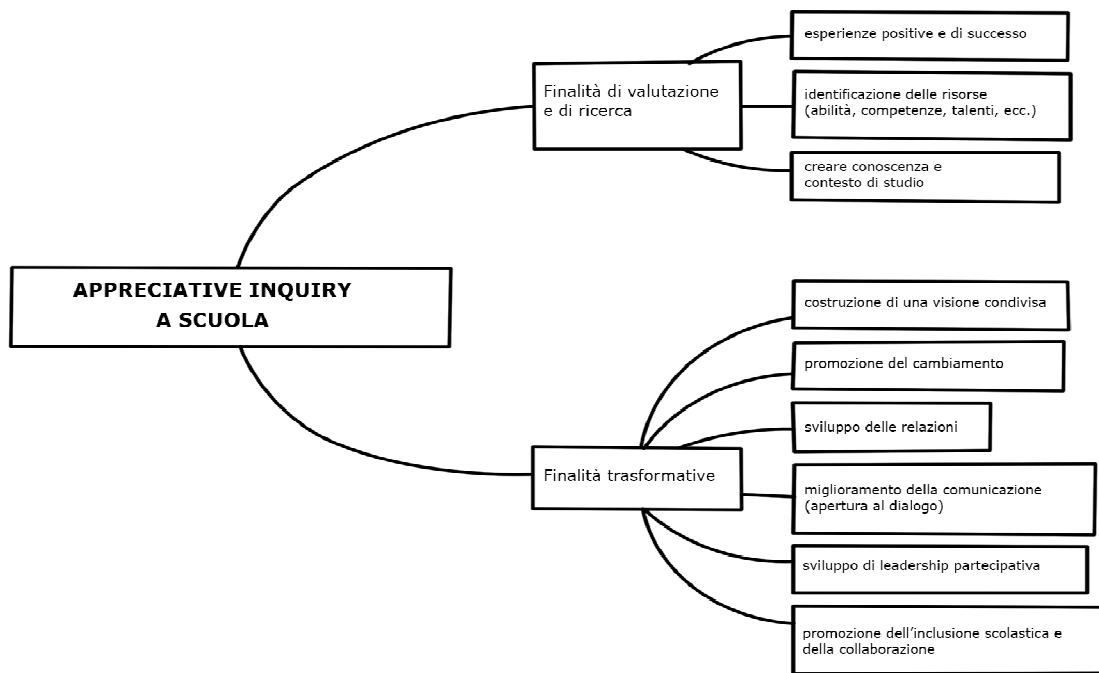
## 2.5. L'Appreciative Inquiry a scuola

L'Appreciative Inquiry è un approccio ampiamente utilizzato nello sviluppo organizzativo (Dario, 2015), ma è stato impiegato, in vario modo, anche in campo scolastico. Tra le applicazioni più significative:

- miglioramento dell'apprendimento (Filleul & Rowland, 2006; Yballe & O'Connor, 2000);
- rafforzamento delle pratiche di insegnamento (Clarke et al. , 2006)
- creazione di esperienze educative che coinvolgano studenti e docenti in un processo collaborativo di insegnamento e apprendimento (Grandy, & Holton, 2010; Moehle, 2005; Yballe & O'Connor, 2004)
- inserimento di alunni stranieri (McAdam & Mirza, 2009; Morsillo & Fisher, 2007)
- revisione dei programmi e dei curricula (Stetson, 2005)
- consulenza accademica (Bloom & Martin, 2002)
- miglioramento del successo accademico degli studenti a livello di sistema (Torres & Weisenberger, 2001)
- azioni amministrative volte a creare comunità scolastiche che servano meglio gli studenti (Bushman & Buster, 2002; Henry, 2005; Stetson & Miller, 2003)
- sostenibilità e miglioramento del sistema scolastico (Adamson et al., 2002; Bush & Korrapati, 2004; Calabrese, 2006; Calabrese et al. 2010).

Per sintetizzare le possibilità di impiego scolastico dell'Appreciative Inquiry distinguiamo due grandi categorie caratterizzate da due diverse finalità: una di natura valutativa-esplorativa, l'altra di natura trasformativa (vedi Figura 10).

La categoria *valutativa-esplorativa* si focalizza sulle finalità collegate alla ricerca e alla valutazione. Concretamente, questo approccio può essere utilizzato come metodologia di ricerca o come strumento per l'identificazione dei punti di forza, delle competenze e delle risorse presenti nella scuola a partire dalle esperienze positive del gruppo e dalla valorizzazione dei membri coinvolti nell'indagine. L'approccio AI prevede una valutazione delle esperienze positive con l'obiettivo di creare un clima propositivo capace di promuovere l'innovazione, la creatività e il successo.



**Figura 10** - Mappa relativa alle finalità dell'impiego dell'Appreciative Inquiry a scuola

La categoria delle *finalità trasformative* è incentrata sulla promozione del cambiamento partendo dai punti di forza dell'organizzazione e delle persone che la compongono. Il processo innescato dall'Appreciative Inquiry porta all'identificazione di nuove opportunità e alla creazione di soluzioni innovative, come ad esempio, lo sviluppo di leadership partecipativa, in cui i docenti sono coinvolti in modo attivo nel processo decisionale e nella definizione di obiettivi comuni o alla costruzione di una visione condivisa<sup>40</sup> e lo sviluppo di relazioni positive<sup>41</sup> tra i docenti, le famiglie e gli alunni. L'Appreciative Inquiry rappresenta un valido strumento per favorire l'inclusione scolastica e ampliare le possibilità di socializzazione di tutti gli alunni. Secondo Martinelli (2013b), Doveston e Keenaghan (2006) questo approccio, nei suoi principi fondamentali e nella sua pratica di esecuzione, favorisce l'inclusione degli alunni, poiché consente un intervento rispettoso delle differenze individuali, dal momento che si fonda su una concezione positiva e realisticamente ottimista degli esseri umani, delle società e delle organizzazioni. Bisogna impegnarsi attivamente nel riconoscere in ciascuna persona, indipendentemente dallo stato di salute, tutte le caratteristiche e i punti di forza che permettono di migliorare sia lo stato individuale sia le relazioni

<sup>40</sup> Nell'Appreciative Inquiry viene infatti incoraggiata la condivisione di valori, obiettivi e bisogni dei partecipanti. Il coinvolgimento contribuisce a migliorare il clima organizzativo, la diffusione di buone pratiche e favorisce la collaborazione.

<sup>41</sup> Il processo investe sulla comunicazione e sulla collaborazione. Questo può favorire lo sviluppo di una maggiore empatia e capacità di ascolto reciproco. Si vengono a costituire così le basi per la creazione di un clima positivo e di collaborazione.

con gli altri<sup>42</sup>. Va modificato il linguaggio impiegato, abbandonando quello basato sui deficit e sulle cose che non funzionano. I compiti di cooperazione, il tutoraggio e le attività didattiche narrative ed autobiografiche giocano un ruolo importante nel favorire la conoscenza reciproca e la stima, contribuendo a creare un ambiente inclusivo in cui ogni individuo si sente valorizzato e parte integrante della comunità scolastica. Altre attività possono essere l'osservazione finalizzata alla scoperta degli aspetti più positivi della personalità del compagno. È necessario evitare la progettazione di attività che tengano in considerazione prima le difficoltà che potrebbero incontrare gli allievi e solo successivamente le capacità positive. Questa sensibilità consente di creare un circolo virtuoso nel quale qualsiasi soggetto, indipendentemente dalla propria condizione, ha la percezione di influire positivamente sul contesto e di ricevere, di conseguenza, come risposta dallo stesso nuovi incentivi, motivazioni ed energie positive che corroborano e rinvigoriscono l'impegno del singolo (Martinelli, 2013b).

---

<sup>42</sup> Ciò non significa pensare che dall'oggi al domani qualunque persona con disabilità possa gettarsi alle spalle i propri limiti, ma si configura come la possibilità di progredire e di migliorare rispetto alla propria condizione.

## 2.6. Le applicazioni dell'Appreciative Inquiry

Per definire il quadro teorico è stata effettuata una ricerca bibliografica approfondendo sia il tema dell'inclusione scolastica sia quello relativo all'Appreciative Inquiry. Il tema dell'inclusione è stato studiato con l'obiettivo di definire l'attuale stato dell'arte<sup>43</sup> e di individuare strumenti utili a valutare e ad implementare l'inclusione scolastica. Per quanto riguarda lo studio dell'Appreciative Inquiry sono state effettuate, da chi scrive, più analisi per rispondere ai seguenti scopi:

- rapida ricognizione della letteratura per acquisire le prime informazioni da proporre al tavolo tecnico;
- verificare l'entità d'uso dell'Appreciative Inquiry nella letteratura scientifica e approfondirne la conoscenza;
- ricercare studi scientificamente affidabili.

L'analisi si è avvalsa inizialmente di Scopus ([www.scopus.com](http://www.scopus.com)), un database bibliografico e citazionale dell'editore Elsevier dotato di strumenti per la valutazione della ricerca scientifica attraverso l'uso degli indicatori bibliometrici.

Si è impostata la seguente query: "appreciative AND inquiry". Queste parole dovevano essere contenute nei titoli degli articoli selezionati.

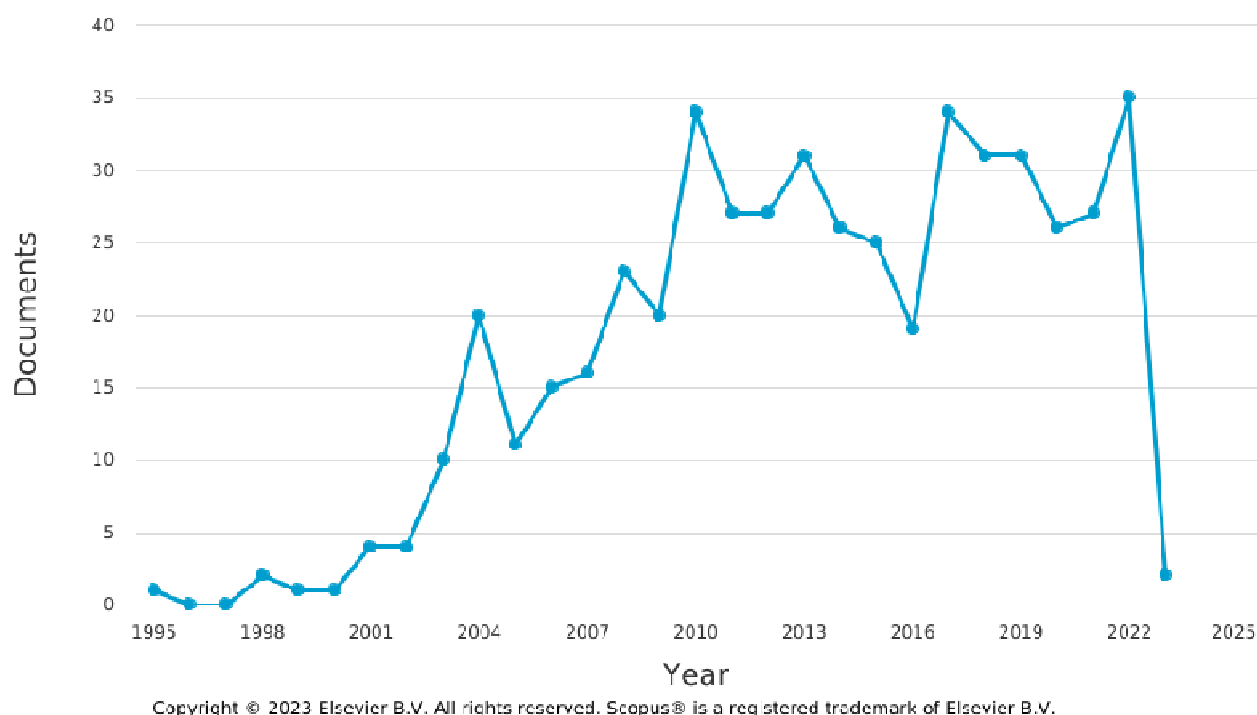
Al momento dell'ultima analisi 18 febbraio 2023, il termine è presente in 503 documenti pubblicati tra il 1995 e il 2023. Il grafico mostra come la produzione di articoli sull'Appreciative Inquiry sia cresciuta nel tempo con picchi significativi negli anni 2010, 2016 e 2022.

---

<sup>43</sup> Questo lavoro è stato effettuato attraverso un'analisi collettiva effettuata dal PhD Team e condivisa con i supervisori. Gli strumenti individuati sono l'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2002; 2014) e il Commitment Towards Inclusion (Santi & Ghedin, 2012).

## Documents by year

Scopus



**Figura 11** - Esportazione Scopus: Distribuzione della produzione di articoli sull'Appreciative Inquiry dal 1995 al 2022

Di queste 503 pubblicazioni gli articoli rappresentano il 73,4% (369), i capitoli di libro il 9, 3% (47) e le revisioni 8% (40). Il resto è costituito perlopiù da recensioni, editoriali e atti di conferenze. I lavori provengono da 53 stati diversi. I paesi con il maggior numero di documenti sono Stati Uniti con il 36, 4% (183), seguito dal Regno Unito con il 24,4% (123), dall'Australia con il 9,9% (50) e il Canada con il 7,3 (37). In questa banca dati è stato individuato un solo studio di provenienza italiana condotto da Dal Corso et. al. (2021).

L'Appreciative Inquiry risulta impiegato in moltissimi campi tra i quali le scienze sociali (32,8%), il Business e il Management (16,5%), la Medicina (13,1%) e la psicologia (8,5%). La percentuale relativa all'ambito pedagogico ed educativo è talmente bassa che non è stata evidenziata nella sintesi finale proposta da Scopus.

L'analisi di Scopus restituisce come autori più pubblicati: Cooperrider, D. L., Bushe, G. R., Schmied, V., Calabrese, R. L.

Oltre a Scopus, la stessa interrogazione è stata effettuata su Google Scholar (<https://scholar.google.com/>) che ha restituito 1.820 risultati tra i quali 3 articoli scritti in italiano da Martinelli M. (2013a; 2013b) e Dario N. (2015). Le due pubblicazioni di Martinelli descrivono i principi e i fondamenti del modello teorico dell'Appreciative Inquiry, la sua applicazione pratica (Ciclo 4-D) e offrono spunti di riflessione su un suo potenziale impiego nel campo dell'inclusione scolastica. L'articolo di Dario (2015) descrive l'applicazione dell'Appreciative Inquiry come un modello post-lewiniano di ricerca-azione, ne evidenzia le implicazioni formative e invita a considerare questo approccio un nuovo paradigma per il mondo della scuola.

Applicando il filtro "articoli scientifici" pubblicati tra il 1995 e il 2023 sono emerse 60 pubblicazioni. Il 42% utilizza l'Appreciative Inquiry in campo sanitario, il 24% nelle Scienze Sociali, il 14% nel Business e il Management, l'8% in Psicologia e solo il 6% investe l'ambito educativo.

Da questa analisi condotta con Scopus e Google Scholar si rileva che l'Appreciative Inquiry ha suscitato l'interesse dei ricercatori in diversi campi, ma la sua applicazione in ambito scolastico appare molto contenuta, soprattutto nella scuola dell'obbligo.

Per esplorare ulteriormente questo aspetto, si è cercato di individuare e raccogliere il maggior numero di studi che affermassero di aver applicato la metodologia dell'Appreciative Inquiry escludendo proposte che ne estraevano solo l'etica positiva o la cornice teorica di riferimento. Gli studi sono stati selezionati sulla base dei seguenti criteri:

- arco temporale dal 2004 al 2023 per considerare i documenti più recenti;
- studi compiuti in contesto scolastico (includendo anche la formazione universitaria);
- articoli pubblicati su riviste scientifiche;
- sviluppo delle fasi del Ciclo 4-D.

Dalla ricerca effettuata non sono emersi studi italiani che abbiano utilizzato l'Appreciative Inquiry in campo scolastico. Lo stesso risultato si è ottenuto togliendo il vincolo legato all'arco temporale. Per quanto riguarda gli studi internazionali, come si può osservare dalla tabella 12, l'Appreciative viene utilizzato soprattutto come strumento per stimolare il cambiamento a livello organizzativo coinvolgendo sempre il personale scolastico, ad esclusione di un contributo in cui sono coinvolti gli studenti. In un altro studio, invece, l'Appreciative viene utilizzato come metodo con l'obiettivo di esplorare il contesto dal punto di vista degli studenti. I risultati ottenuti nelle diverse ricerche selezionate evidenziano un aumento e un miglioramento del coinvolgimento e della collaborazione delle persone che hanno partecipato all'applicazione dell'Appreciative Inquiry.

| <b>STUDIO / RICERCA</b>     | <b>METODO DI RICERCA</b>                                     | <b>USO DELL'AI</b>                                                                                                                            | <b>SOGGETTI COINVOLTI</b>                           | <b>RISULTATI OTTENUTI</b>                                                                                                         |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bergmark & Kostenius (2018) | Appreciative Inquiry                                         | come metodo di ricerca per esplorare il contesto dal punto di vista degli studenti                                                            | Studenti                                            | Cambiamenti nel coinvolgimento degli alunni e nella progettazione di attività. Funzionalità del Appreciative student voice model. |
| Bush & Korrapati (2004)     | Appreciative Inquiry                                         | come metodo di ricerca e come strumento per coinvolgere i docenti e mobilitare il cambiamento in un corso di laurea in informatica.           | Docenti                                             | Cambiamenti significativi nel programma di studi. Inclusione di stakeholder provenienti da tutta l'università.                    |
| Calabrese (2006)            | Studio di caso                                               | come strumento per costruire capitale sociale in una partnership tra l'università e le scuole superiori.                                      | Personale scolastico                                | Generato rapporto di fiducia e condivisione. Migliore rendimento degli alunni.                                                    |
| Calabrese et al. (2010)     | Ricerca azione all'interno di uno studio di caso qualitativo | come strumento per migliorare comunicazione, cooperazione tra personale docente e amministrativo                                              | 9 partecipanti (personale docente e amministrativo) | Creazione di un ambiente più positivo e collaborativo. Modificate le convinzioni su scuola e comunità.                            |
| Grandy & Holton (2010)      | Appreciative Inquiry e approccio qualitativo                 | Come metodo di ricerca e come strumento pedagogico per mobilitare il cambiamento organizzativo dal basso verso l'alto in una business school. | Studenti                                            | L'AI come strumento ha promosso il dialogo, la collaborazione e una visione condivisa.                                            |
| Willoughby & Tosey (2007)   | Studio di caso                                               | Come strumento per coinvolgere attivamente la comunità scolastica nel processo decisionale e di miglioramento.                                | Docenti, Studenti, Consiglio di Amministrazione.    | Maggiore partecipazione degli studenti e del personale. Creazione di strategia di cambiamento partecipativa.                      |

**Tabella 12** - Riepilogo degli studi selezionati per l'elaborazione di Spazio Pasini

Dall'analisi degli studi selezionati emerge un'ampia varietà di applicazioni del ciclo 4-D. Questo risultato non è nuovo, tanto è vero che Cooperrider & Whitney (2005) sottolineano che il fatto che non esistano due processi di Appreciative Inquiry uguali potrebbe essere considerato un punto di forza, poiché l'approccio può essere adattato alle circostanze. La scelta del modello 4-D è avvenuta ricercando un contesto di applicazione simile a quello della ricerca dello scrivente, sia per cercare di compensare, almeno in parte, il limite di trovarsi nella condizione di ricercatore in formazione, sia per disporre di una strutturazione già sperimentata con la quale confrontarsi. Sono stati individuati solo due studi non troppo recenti. Il primo di Calabrese et al. del 2010<sup>44</sup> effettuato in un distretto scolastico del Midwest, il secondo di Calabrese del 2006<sup>45</sup> che esplora un partenariato tra scuola e università.

---

<sup>44</sup> Lo studio di Calabrese et al. (2010) è stato preso come riferimento per progettare e attuare il ciclo 4-D dato che lo stesso aveva pure forti affinità e connessioni anche a livello di obiettivi di ricerca che puntavano a (1) migliorare la comunicazione e la cooperazione tra insegnanti e amministratori del distretto scolastico e (2) consentire ai dottorandi di incrementare le loro capacità di ricerca in questo campo.

<sup>45</sup> Lo studio di Calabrese (2006) è stato selezionato perché analizza un programma di dottorato caratterizzato dalla creazione di una partnership con una scuola superiore per facilitare un approccio basato che identifica i punti di forza degli insegnanti come base per migliorare le pratiche educative nella scuola.



## PARTE SECONDA - LA RICERCA





## CAPITOLO 3 - *Spazio Pasini*

### 3.1. Contestualizzazione della ricerca e definizione dell'impianto metodologico

Descriviamo le scelte metodologiche adottate nel corso della ricerca, mettendo in luce la profonda interconnessione delle stesse con la natura del dottorato industriale, promosso dall'Università degli Studi di Padova e dall'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto. Questo specifico percorso dottorale nasce con lo scopo di creare una sinergia win-win per lo sviluppo diffuso di capability di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche (Barbera et al., 2022). Il suo tratto distintivo è rappresentato dal duplice ruolo svolto simultaneamente dal dottorando: egli è sia insegnante, in quanto continua ad esercitare la sua attività di docenza<sup>46</sup> presso l'istituto di appartenenza, sia ricercatore in formazione, dal momento che è impegnato in attività di ricerca e frequenta un percorso di alta formazione<sup>47</sup>. Questa caratteristica vincola la scelta del contesto, ma la presenza dell'insegnante-ricercatore nel contesto empirico offre un accesso privilegiato al campo di indagine (Gianturco, 2005) e - in quanto membro attivo della comunità - non ha il problema di far accettare la propria presenza (Coggi & Ricchiardi, 2005) o quello di destabilizzare il gruppo al momento del suo ingresso o della sua uscita (Tagliaventi, 2019). La completa immersione e la lunga permanenza sul campo<sup>48</sup> permettono di identificare le reti sociali (Lucidi et al., 2008) e di comprendere a pieno le dichiarazioni - o eventualmente i comportamenti - degli insegnanti nei casi in cui si faccia riferimento ad impliciti o eventi passati. Come evidenziano Cobb & Hoang (2015) la

---

<sup>46</sup> L'attività di insegnamento, alla scuola primaria, si svolge in 22 ore settimanali, alle quali vanno aggiunte 2 ore da dedicare alla programmazione didattica, da attuarsi in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni. Il contratto di lavoro prevede 80 ore distribuite nell'arco di un anno per le attività funzionali all'insegnamento così suddivise: 40 ore per la partecipazione al collegio docenti e sue articolazioni, 40 ore per la partecipazione ai consigli di interclasse. A queste ore si aggiungono quelle degli scrutini (intermedi e finali) che dipendono dal numero delle classi in cui si lavora.

<sup>47</sup> L'accordo, siglato l'8 agosto 2020, tra Università degli Studi di Padova e USR Veneto attiva, in via sperimentale, 3 posti di dottorato industriale nel Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'educazione e della formazione (XXXVI ciclo) con tema vincolato alle questioni inclusive. Questa forma di dottorato non prevede alcun distacco dal servizio svolto presso la scuola di appartenenza, ma una flessibilità oraria compatibile con la frequenza dell'offerta formativa dottorale. A differenza di altre esperienze di dottorato industriale, non è previsto un percorso formativo ad hoc, di conseguenza i dottorandi accedono alla medesima offerta formativa dei colleghi con borsa (vedi allegato G). Nell'anno accademico 2020-21, sono stati attivati tre percorsi: il primo dedicato all'analisi della valutazione attraverso la Grounded Theory (dottoranda Federica Pasqual); il secondo focalizzato sull'attuazione di un percorso di riflessione sulle pratiche didattiche inclusive, utilizzando la video-analisi (dottoranda Taziana Giusti); il terzo è uno studio pilota che esplora un'applicazione dell'Appreciative Inquiry finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria (dottorando Filippo Barbera).

<sup>48</sup> Il dottorato industriale ha permesso una presenza sul campo continua per tre anni, e quindi una documentazione particolarmente approfondita.

soggettività *"è un mezzo per ottenere buoni dati e per contestualizzare quei dati"* (pag. 350). Il doppio ruolo giocato dall'insegnante ricercatore offre la possibilità sia di svolgere un ruolo attivo nel contesto sia di avviare esperienze di ricerca partecipata, orientate al community-based o di tipo bottom-up (Barbera et al., 2022). I modelli di ricerca partecipata - coerentemente ai presupposti epistemologici dell'interpretativismo - si fondano tutti sul ruolo "non neutrale" e "partigiano" del ricercatore (Dozza et al., 2023), richiedono flessibilità e continue negoziazioni. Tuttavia, nel ruolo del dottorando industriale è possibile individuare anche la criticità del percorso, poiché lo stesso, pur essendo una sorta di collegamento tra i partner, non ha però la possibilità di agire sull'organizzazione delle istituzioni, ritrovandosi spesso a subire i limiti imposti dai vincoli organizzativi degli enti (Barbera, 2023).

Un'altra caratteristica del dottorato industriale che ha influito nel definire l'impianto metodologico è il tema vincolato alle questioni inclusive. I principali promotori del dottorato industriale hanno promosso l'utilizzo del Commitment Toward Inclusion Repertoire<sup>49</sup> (Santi & Ghedin, 2012), uno strumento di valutazione in grado di agire sia in prospettiva formativa, sia in prospettiva autovalutativa nelle organizzazioni educative. Uno degli scopi principali è quello di migliorare la cultura, le pratiche e le politiche inclusive all'interno delle comunità attraverso la ricognizione e implementazione degli impegni assunti nel processo di inclusione. L'adozione di questo strumento ha spinto la ricerca verso l'esplorazione, il monitoraggio e la valutazione degli impegni assunti in direzione dello sviluppo di una scuola inclusiva. Partendo da questa prospettiva, chi scrive, in qualità di insegnante-ricercatore, ha cercato di guardare al cambiamento con una lente focalizzata sul riconoscimento e la scoperta di ciò che funziona, piuttosto che concentrarsi sui problemi<sup>50</sup>.

La scelta del paradigma del costruttivismo (o interpretativismo) è stata ritenuta la risposta più adeguata ai vincoli imposti dalla natura del dottorato e la più efficace in relazione alla volontà di portare avanti un percorso di ricerca in grado di coinvolgere i colleghi nella "costruzione" di un repertorio di impegni finalizzato a migliorare la scuola. La ricerca costruttivista non considera il mondo come realtà oggettiva, dichiara bensì il primato dei processi soggettivi di conoscenza (Tagliaventi, 2019).

---

<sup>49</sup> Il Commitment Toward Inclusion Repertoire (CTI-Repertoire o CTI-R) è uno strumento che riprende la struttura dell'Index per l'inclusione, introducendo il concetto di impegno e l'approccio delle capability (Sen, 1999). Nel CTI-Repertoire l'inclusione non è un obiettivo, ma un mezzo e un processo attraverso il quale conservare il valore morale delle differenze umane per promuovere le pari opportunità di sviluppo (Santi & Ghedin, 2012).

<sup>50</sup> La scelta degli impegni e delle azioni a supporto dei processi inclusivi è avvenuta attraverso l'utilizzo dell'Appreciative Inquiry, un approccio partecipativo che si focalizza sull'esplorazione delle possibilità al posto dei problemi (Bergmark & Kostenius, 2018). L'Appreciative riconosce un potenziale nella condivisione di esperienze e azioni positive (Michael, 2005).

|                       | Ontologia                                                          | Epistemologia                                                                                                                                                                           | Metodologia                                                                                                                                                                      |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Costruttivismo</b> | La realtà è socialmente costruita quindi esistono realtà multiple. | Assenza di separazione tra ricercatore e realtà studiata. Risultati "costruiti".<br><br>Scienza interpretativa in cerca di significato. Conoscenza idiografica. Obiettivo comprensione. | Interazione fra ricercatore e realtà studiata; co-evoluzione. Osservazione / interpretazione. Induzione.<br><br>Tecniche principalmente qualitative, residualmente quantitative. |

**Tabella 13** - Caratteristiche del paradigma del costruttivismo (Tagliaventi, 2019, pag. 17)

Nel costruttivismo<sup>51</sup> la realtà sociale non può essere semplicemente osservata, ma va interpretata (Corbetta, 2003a). La premessa ontologica è che le persone non possano essere comprese al di fuori del contesto delle loro attuali relazioni con altre persone o separate dalla connessione con il mondo (Tagliaventi, 2019). All'interno di questo paradigma tende a scomparire la separazione fra lo studioso e l'oggetto dello studio, così come quella fra ontologia ed epistemologia. Se lo scopo è quello di pervenire alla comprensione del significato attribuito dal soggetto alla propria azione, le tecniche di ricerca non possono che essere qualitative e soggettive (Corbetta, 2003a). L'adozione del costruttivismo espone il lavoro di ricerca alle critiche incentrate sul soggettivismo che permea questo paradigma, precludendo ogni forma di generalizzazione. La conoscenza prodotta, infatti, non ha una valenza predittiva, poiché non sussiste la possibilità di verificare ciò che è stato trovato, di falsificare o di sperimentare la congettura formulata (Tagliaventi, 2019).

<sup>51</sup> La scelta del paradigma è in sintonia con l'Appreciative Inquiry, poiché tale approccio scaturisce da un'epistemologia costruttivista e abbraccia il concetto che i gruppi sociali costruiscono la loro realtà (Gergen, 1996). Nell'Appreciative Inquiry un'organizzazione non è un problema da risolvere, ma un'espressione creativa del pensiero umano (Cooperrider & Whitney, 2005). L'Appreciative Inquiry è una forma di ricerca-azione sviluppata, in parte, come reazione all'orientamento al problema delle applicazioni contemporanee della ricerca-azione. Invece di prendere la direzione del problema, l'IA riunisce le persone per scoprire in modo collaborativo e generativo nuove direzioni positive e produttive che non sono state precedentemente considerate (Bushe, 2007; Cooperrider & Srivastva, 1987).

Si è scelto di adottare un processo d'investigazione basato su un metodo di tipo qualitativo. La ricerca qualitativa, infatti, assume le scelte epistemologiche del paradigma costruttivista (Tagliaventi, 2019) ed è *"un processo per esplorare e comprendere, empiricamente, il significato che gli individui o gruppi attribuiscono a un problema, un evento, una situazione, un'esperienza"* (Mortari & Ghirotto, 2019, pag. 24). Questa metodologia è orientata alla descrizione approfondita e alla qualificazione di elementi chiave che caratterizzano l'oggetto di indagine (Trinchero & Robassto, 2019). I dati raccolti sono solitamente le prospettive dei partecipanti e la loro analisi avviene in modo induttivo, cioè costruendo i risultati dal particolare al generale (Mortari & Ghirotto, 2019). Tagliaventi (2019) precisa che *"i numeri non sono appannaggio esclusivo delle ricerche quantitative. Nelle ricerche qualitative, per esempio, essi possono essere utilizzati per fornire sintesi che favoriscono la comprensione del contesto sociale, l'interpretazione del senso attribuito dagli attori, la classificazione dei fenomeni, la quantificazione dell'intensità degli scambi e delle relazioni tra individui"* (pag. 38).

Il disegno qualitativo dell'indagine, implica una generale e diffusa flessibilità nel processo di ricerca<sup>52</sup>, caratterizzato da alcune decisioni che il ricercatore o il gruppo di ricerca debbono prendere (Gianturco, 2005). Non esiste, nella ricerca qualitativa, alcun disegno di ricerca stabilito a priori: il disegno della ricerca è il prodotto di un processo continuo di approssimazioni successive, di tentativi, e sperimentazioni concettuali che generano preziose informazioni di ritorno (Tagliaventi, 2019). *"L'atteggiamento corretto di un ricercatore qualitativo è quindi quello di sviluppare un disegno di massima, sapendo che però al suo interno vi saranno questioni che devono essere affrontate e risolte in ogni circostanza concreta della ricerca"* (Gianturco, 2005, pag. 35).

---

<sup>52</sup> Come sottolinea Gianturco (2005) *"troppo spesso si è confuso l'aggettivo qualitativo con approssimativo. Si è pensato che fare ricerca qualitativa equivalesse a muoversi nell'empiria a lume di naso. Bisogna invece sempre tenere presente l'importanza di avere una sequenzialità nell'avvicinamento alla conoscenza empirica, pena il non conoscere affatto e il perdersi nel limbo dell'impressionismo sociologico o avvicinarsi troppo pericolosamente alla letteratura"*.

## 3.2. Community-based participatory research e appreciative inquiry

L'opportunità di coinvolgere i membri della comunità e i partner dell'Università e dell'USR in tutti gli aspetti del processo di ricerca ha spinto ad investire nel Community-based participatory research (CBPR), ossia un approccio collaborativo alla ricerca, progettato per assicurare la partecipazione delle comunità interessate dalle problematiche indagate, al fine di promuovere - nel nostro caso l'impegno per l'inclusione scolastica - e, più in generale, la salute e il benessere della comunità, attraverso azioni concrete (Santi & Di Masi, 2017). Il coinvolgimento di tutte le parti interessate alla ricerca è stato garantito da forme di rappresentanza ed è avvenuto attraverso il lavoro effettuato negli organi collegiali e nei tavoli di lavoro<sup>53</sup> (vedi Paragrafo 3.5). Le prime decisioni, nel definire la bozza di lavoro, sono state prese dai i rappresentanti dell'Università, dell'USR Veneto, il Dirigente Scolastico e i dottorandi. Le proposte elaborate sono state poi condivise con il Collegio Docenti.

Per esplicitare e riassumere tutte le scelte effettuate in relazione all'adozione della CBPR è stata creata una tabella che propone i nove principi guida individuati da Israel e colleghi (2013) e la trasposizione degli stessi all'interno del lavoro di ricerca proposto alla scuola primaria Pasini (chiamato Spazio Pasini).

---

<sup>53</sup> La CBPR presuppone la partecipazione della comunità fin dalla scelta di partecipazione (Caine & Mill, 2016) che nel nostro caso è avvenuta per effetto della presenza del dottorando industriale.

| PRINCIPI GUIDA                                                                                                                                                                                                   | TRASPOSIZIONE IN SPAZIO PASINI                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. CBPR riconosce la comunità come una unità identitaria.                                                                                                                                                        | La comunità è rappresentata dalla Scuola Primaria Pasini e dal suo network sociale. Il Protocollo d'Intesa UNIPD-USR Veneto ha ampliato sia la rete e sia le risorse a disposizione della scuola Pasini (collaborazione con l'Università).    |
| 2. CBPR si sviluppa a partire dalle forze e risorse della comunità.                                                                                                                                              | I diversi tavoli di lavoro e i Cicli 4D sono stati concepiti per favorire e valorizzare le risorse presenti nella comunità. L'Appreciative Inquiry è stato scelto per la sua natura partecipativa e per la focalizzazione sui punti di forza. |
| 3. CBPR facilita una partnership collaborativa e paritaria in ciascuna fase della ricerca, favorendo un processo di empowerment e di condivisione del potere e prestando attenzione alle disuguaglianze sociali. | I tavoli di lavoro permettono a tutte le parti coinvolte di collaborare nei diversi momenti della ricerca (definizione, raccolta e interpretazione dei dati, disseminazione). La partecipazione è avvenuta su base volontaria.                |
| 4. CBPR promuove co-apprendimento e capacity building tra tutti i partner.                                                                                                                                       | La studio attraverso la scelta di utilizzare l'Appreciative Inquiry come strumento (e non metodologia di ricerca) promuove il co-apprendimento e lo scambio reciproco di conoscenze, competenze e abilità.                                    |
| 5. CBPR integra e raggiunge un bilancio tra la costruzione della conoscenza e l'intervento per il mutuo beneficio di tutti i partner.                                                                            | L'adozione del CBPR porta a dichiarare il proprio impegno al cambiamento sociale. L'applicazione dell'Appreciative Inquiry mira esplicitamente a favorire il cambiamento attraverso la collaborazione e la partecipazione di tutti i membri.  |
| 6. CBPR si concentra sulla rilevanza locale dei problemi di salute pubblica e sulle prospettive ecologiche.                                                                                                      | Il CTI-Repertoire permette di andare oltre il modello sociale della salute e espande la definizione di inclusione.                                                                                                                            |
| 7. CBPR comporta lo sviluppo dei sistemi attraverso un processo ciclico e interattivo.                                                                                                                           | L'applicazione del ciclo 4D mette in moto un processo ciclico e interattivo.                                                                                                                                                                  |
| 8. CBPR dissemina i risultati a tutti i partner e li coinvolge in una più ampia diffusione.                                                                                                                      | Scrittura tesi e articoli scientifici; promozione attraverso i media, incontri pubblici, giornali, riviste, ecc.                                                                                                                              |
| 9. CBPR implica un processo a lungo termine e un impegno alla sostenibilità.                                                                                                                                     | La sostenibilità è garantita dalla presenza dell'insegnante-ricercatore che è a tutti gli effetti un dipendente a tempo indeterminato della scuola in cui si svolge la ricerca.                                                               |

**Tabella 14** - Confronto tra i nove principi guida della CBPR e Spazio Pasini

Tutti questi principi sono stati spunto di riflessione sui valori e sugli obiettivi della collaborazione, anziché un insieme di norme da applicare a ogni partnership (Santi & Di Masi, 2017). Il coinvolgimento e la collaborazione hanno portato allo sviluppo di un disegno di ricerca flessibile, in grado di accogliere le istanze presentate dalle diverse parti coinvolte. Di riflesso il dottorando ha dovuto superare il timore di perdere il controllo sulla ricerca, predisporre alla flessibilità e ad avere una mente aperta (Johnson, 2016) con la consapevolezza di un aumento del carico di lavoro. Il ruolo del dottorando diviene cardine<sup>54</sup> tra il mondo della ricerca universitaria, che possiede le chiavi interpretative dei fenomeni, e quello della scuola che offre occasioni di riflessione ancorate alle contingenze quotidiane, per costruire una convergenza fruttuosa teoretica e pragmatica (Barbera et al., 2022).

Nella Tabella 15, ripresa e adattata da Santi & Di Masi (2017), si presenta il confronto tra la ricerca tradizionale, la CBPR e la ricerca effettuata durante il dottorato industriale. Lo scopo di questa sintesi è quella di fare conoscere le scelte e la direzione intrapresa nell'elaborazione e nello sviluppo del disegno di ricerca.

|                                          | <b>RICERCA TRADIZIONALE</b>                                           | <b>CBPR</b>                                                                           | <b>SPAZIO PASINI</b>                                                                                                                   |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Obiettivo della ricerca</b>           | Progredire nella conoscenza all'interno della disciplina.             | Contribuire al miglioramento di una comunità; Cambiamento sociale, giustizia sociale. | Aumentare l'inclusione e promuovere la collegialità di plesso; Esplorare e sostenere i Commitments to inclusion.                       |
| <b>Fonte della domanda di ricerca</b>    | Lavori teorici o empirici già prodotti all'interno di una disciplina. | Il problema o il bisogno di informazioni è identificato dalla comunità.               | I bisogni delle parti coinvolte nel dottorato industriale con un'attenzione particolare a quelli della scuola.                         |
| <b>Chi progetta e conduce la ricerca</b> | Ricercatori.                                                          | Collaborazione tra ricercatori, studenti e membri della comunità.                     | La ricerca coinvolge Università, USR e Comunità scolastica. Sono stati istituiti tavoli di lavoro con diverse forme di rappresentanza. |

<sup>54</sup> La ricerca è interessante sotto due punti di vista. Il primo è collegato agli obiettivi espliciti della ricerca, ossia l'osservazione di un'applicazione dell'Appreciative Inquiry come strumento di co-progettazione, l'esplorazione degli impegni assunti dai docenti per sviluppare culture inclusive e l'identificazioni di eventuali sinergie tra gli strumenti adottati (AI, CTI-R e Index). Il secondo, di natura implicita, è legato al fatto che la ricerca consente di esplorare l'ecologia di una possibile collaborazione tra scuola-università partendo da un programma di dottorato che ha promosso un tipo di ricerca partecipativa.

|                                                             |                                                                               |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ruolo dei ricercatori</b>                                | Esperto esterno.                                                              | Collaboratore, partner e learner.                                                                                                                                            | Collaboratore, Docente, learner <sup>55</sup> .                                                                                                                              |
| <b>Ruolo della comunità</b>                                 | Oggetto di studio, contesto o nessun ruolo.                                   | Collaboratore, partner e learner.                                                                                                                                            | Collaboratore e oggetto di studio.                                                                                                                                           |
| <b>Relazione ricercatori partecipanti</b>                   | Breve termine, orientata al compito, distaccata.                              | Lungo termine, multiforme, collegata.                                                                                                                                        | Il ricercatore è un dipendente della comunità scolastica. La relazione è a lungo termine e multiforme.                                                                       |
| <b>Misura del valore della ricerca</b>                      | Accettata dalla comunità accademica.                                          | Utile alla comunità e capacità di contribuire al cambiamento sociale.                                                                                                        | Utile alla comunità scolastica e alle parti coinvolte nel dottorato industriale.                                                                                             |
| <b>Criteri per la selezione dei metodi di raccolta dati</b> | Conformità agli standard scientifici, controllo dei ricercatori, oggettività. | Capacità di ricavare informazioni utili, sensibilità alla conoscenza esperienziale, conformità agli standard scientifici, accessibilità, apertura a una varietà di approcci. | Capacità di ricavare informazioni utili, sensibilità alla conoscenza esperienziale, conformità agli standard scientifici, accessibilità, apertura a una varietà di approcci. |
| <b>Beneficiari della ricerca</b>                            | Ricercatori accademici.                                                       | Ricercatori, studenti, membri della comunità.                                                                                                                                | Ricercatori e membri della comunità.                                                                                                                                         |
| <b>Modalità di presentazione</b>                            | Rapporti scritti.                                                             | Linguaggi molteplici.                                                                                                                                                        | Linguaggi molteplici.                                                                                                                                                        |
| <b>Disseminazione</b>                                       | Presentazione a conferenze e pubblicazione su riviste                         | Media, incontri pubblici, giornali, riviste, ecc.                                                                                                                            | Media, incontri pubblici, giornali, riviste, ecc.                                                                                                                            |

**Tabella 15** - Confronto tra ricerca tradizionale, CBPR e Spazio Pasini (Santi & Di Masi, 2017, pag. 100)

La CBPR si caratterizza, in estrema sintesi, come un approccio di ricerca collaborativo e orientato al cambiamento sociale, in cui la partecipazione delle comunità interessate è garantita in tutte le fasi del processo conoscitivo. Tale approccio si coniuga efficacemente con l'Appreciative Inquiry prospettiva che mira a favorire il cambiamento nelle organizzazioni attraverso la collaborazione e la partecipazione di tutti i membri (Martinelli, 2013a). La scelta di utilizzare Appreciative Inquiry è collegata al fatto che l'AI:

- offre un approccio collaborativo e partecipativo, valorizzando il contributo di tutti e aspirando ad un miglioramento (natura inclusiva);
- favorisce la coesione, la condivisione, la collaborazione tra i partecipanti e la promozione di leadership distribuita (natura amalgamante);

<sup>55</sup> Nell'arco dei tre anni in cui si è svolto il dottorato il PhD Team ha collaborato per promuovere iniziative di formazione sull'inclusione nelle rispettive scuole. Ad esempio, Taziana Giusti ha assunto il ruolo di formatore nell'IC n. 7 di Vicenza (istituto in cui presta servizio Filippo Barbera) proponendo 3 incontri della durata di due ore ciascuno sulle pratiche inclusive. Date incontri: 16-24 e 30 settembre 2021. Filippo Barbera ha proposto un'attività formativa presso l'IC di Musile di Piave (istituto in cui presta servizio Federica Pasqual).

- incoraggia il gruppo a valorizzare le esperienze positive, a generare nuove idee, a partecipare alla costruzione di una cultura del benessere (natura generativa).

Con l'Appreciative Inquiry si parte ad identificare le buone pratiche - "ciò che ha funzionato" (fase Discovery), si continua immaginando il meglio (fase Dream) e si utilizzano queste informazioni per pianificare e attuare il cambiamento (fasi Design e Destiny). L'Appreciative Inquiry è stato visto come un potenziale strumento in grado di promuovere lo sviluppo di processi inclusivi, a partire dall'identificazione di impegni, attraverso un approccio partecipativo. In questa ottica, l'Index e il CTI-Repertoire sono i binari sui quali indirizzare l'esplorazione dei processi inclusivi nella scuola.

### 3.3. Le domande e gli obiettivi di ricerca

La ricerca persegue un duplice obiettivo, da una parte mira ad esaminare l'applicazione dell'Appreciative Inquiry<sup>56</sup> all'interno della scuola, osservandone la natura pratica e generativa; dall'altra punta a identificare gli impegni assunti dai docenti per sviluppare culture inclusive<sup>57</sup>, sia in termini di dichiarazioni esplicite sia di azioni concrete. Operando sul versante inclusivo e in considerazione dei principali problemi legati alla definizione e alla valutazione dell'inclusione (lanes et al., 2020; Demo, 2017) si utilizzano due strumenti riconosciuti in ambito scientifico: l'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2009, 2014) e il CTI Repertoire (Santi & Ghedin, 2012). Le domande di ricerca si basano, quindi, sulla definizione ampia di inclusione proposta nei due strumenti sopracitati. In particolare, l'inclusione è il processo costante di sviluppo di una partecipazione e di un apprendimento di alta qualità per tutti. Questa definizione pone l'accento su: a) la diversità come caratteristiche individuali di ognuno, senza concentrarsi su gruppi specifici di studenti e b) l'importanza dei processi di apprendimento e partecipazione per l'inclusione.

Le domande di ricerca sono:

1. Come possono gli impegni per l'inclusione e la visione sottostante all'Appreciative Inquiry diventare motore di innovazione nella scuola primaria rispetto ai temi inclusivi?
2. In che modo l'Approccio dell'Appreciative Inquiry può contribuire a identificare gli impegni per l'inclusione?
3. Quali e che tipo di opportunità possono emergere dall'utilizzo combinato dell'Appreciative Inquiry, dell'Index e del CTI-R?

Con la prima domanda si intende approfondire le potenzialità sia dell'Appreciative Inquiry sia del costrutto relativo agli impegni per l'inclusione. Per quanto riguarda l'Appreciative si cerca di capire come può essere adattato al contesto scolastico e rilevarne l'impatto facendo riferimento ad un suo utilizzo a livello di plesso. Come indicato nella seguente tabella, adattata da lanes et al. (2020), si possono definire uno o più livelli di realizzazione di interventi e fare ricorso ai specifici strumenti e indicatori per l'autovalutazione e il miglioramento.

---

<sup>56</sup> In questo studio l'Appreciative Inquiry è usato come uno strumento di co-progettazione per promuovere lo sviluppo di azioni inclusive, nel plesso, a partire dall'assunzione di specifici impegni. Non rappresenta una metodologia di ricerca.

<sup>57</sup> Come ben evidenziato nell'Index, la dimensione "creare culture inclusive" rappresenta il cuore del processo di qualificazione della scuola, e il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative può condurre a cambiamenti nelle altre due dimensioni, ossia delle politiche e delle pratiche (Booth & Ainscow, 2002, pp. 116-117).

| Livello di riferimento | Strumenti e indicatori per l'autovalutazione e il miglioramento  |                                                                                                               |
|------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Individuale         | Critical Incident (Tripp, 2012)                                  | Profile of Inclusive Teachers (EADSNE, 2012)                                                                  |
| 2. Classe              | Lesson Study (Dudley, 2014; Norwich e Jones, 2014)               | Reaching out all learners: a resource pack for supporting Inclusive Education, Guide 2 & 3 (IBE-UNESCO, 2016) |
| 3. Scuola              | Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2016, 2014)                |                                                                                                               |
| 4. Comunità            | Kommunaler Index (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) |                                                                                                               |

**Tabella 16** - Strumenti e indicatori per l'autovalutazione e il miglioramento della qualità dell'inclusione suddivisi per livello di intervento (lanes et al.; 2020, pag. 66)

Per quanto riguarda gli impegni per l'inclusione si è interessati a comprenderne lo sviluppo e la direzione sia in termini di dichiarazioni esplicite (dichiarato) sia di azioni concrete (agito). Con la seconda e la terza domanda si intende esplorare le possibili sinergie tra l'Appreciative Inquiry e gli impegni per l'inclusione individuati a partire dall'Index<sup>58</sup> e dal CTI-R. Si cerca di comprendere se e come questi strumenti possano supportare i processi inclusivi. Si ritiene possibile, inoltre, che l'investimento su uno strumento focalizzato sugli aspetti positivi e sulla collegialità (Appreciative Inquiry) possa contribuire a sostenere impegni capaci di portare a un cambiamento negli approcci, negli atteggiamenti e nelle visioni dei docenti consentendo anche la diffusione di buone pratiche. L'attività di ricerca si conclude con l'elaborazione di Linee di Accompagnamento, utilizzabili come base per avviare studi più sistematici e approfonditi. Queste Linee dovrebbero presentare e descrivere una possibile applicazione dell'Appreciative Inquiry per supportare l'inclusione a scuola.

<sup>58</sup> Uno dei punti di forza di questo studio è l'inedita proposta di una lettura alternativa dell'Index con gli occhi dell'Appreciative Inquiry.

### 3.4. Lo studio di caso qualitativo

La ricerca si propone di esplorare i Commitments to inclusion all'interno di una scuola primaria attraverso l'applicazione dell'Appreciative Inquiry (utilizzato come strumento). Come evidenziato da Martinelli (2013a), Doveston e Keenaghan (2006) l'Appreciative Inquiry, nei suoi principi fondamentali e nella sua pratica di esecuzione, favorisce l'inclusione degli alunni, poiché consente un intervento rispettoso delle differenze individuali, dal momento che si fonda su una concezione positiva e realisticamente ottimista degli esseri umani, delle società e delle organizzazioni. L'attenzione è posta sia sull'identificazione degli impegni per l'inclusione con l'obiettivo di descriverne gli aspetti predominanti, sia sull'Appreciative Inquiry con lo scopo di comprenderne il tipo di supporto rispetto ai temi inclusivi. Per raggiungere questi scopi si è scelto, come abbiamo visto in precedenza, di lavorare all'interno del paradigma costruttivista<sup>59</sup> e di adottare un processo d'investigazione basato su un metodo di tipo qualitativo<sup>60</sup>. Tra le strategie di ricerca, dopo un attento studio e un confronto con le parti coinvolte nel dottorato industriale (Tavolo Tecnico Istituzionale), si è scelto lo studio di caso qualitativo euristico (Merriam, 1988). Lo studio di caso<sup>61</sup> offre la possibilità di non astrarre i soggetti dal loro contesto di appartenenza e di preferire la profondità all'estensione, restringendo il campo d'analisi ma studiandolo in tutta la sua multifaccettata complessità (Pastori, 2017). Lucidi et al. (2008) mettono in rilievo come questa strategia esiga l'impiego di molte risorse in termini di tempo (e soldi), conduca a raccogliere dati che richiedono competenze particolari da parte del ricercatore per essere efficacemente gestiti e analizzati. Inoltre, sebbene l'approfondimento di un caso abbia un potenziale euristico enorme, non è sempre facile generalizzare i risultati (pag. 72). Questo limite non è considerato un problema, dal momento che l'obiettivo della ricerca è di tipo esplorativo e preparatorio.

---

<sup>59</sup> Il costruttivismo non parla di spiegazione, bensì di comprensione. Il processo di comprensione del costruttivismo è il risultato di un'osservazione d'insieme dei fenomeni sociali e della loro specifica dinamica. Ogni contesto sociale è unico e varia da momento a momento, rendendo prive di significato comparazioni e generalizzazione. Per il costruttivismo, la negazione del distacco fra ricercatore e oggetto di ricerca e le relazioni che si sviluppano con la realtà osservata consentono la costruzione di risultati e di significati (Tagliaventi, 2019).

<sup>60</sup> La metodologia qualitativa è orientata alla descrizione approfondita e alla qualificazione di elementi chiave che caratterizzano l'oggetto di indagine (Trinchero, 2019).

<sup>61</sup> In quello che è attualmente il libro più citato sull'argomento, Case study research di Yin, lo studio di caso viene definito come una strategia di ricerca che investiga un fenomeno nel suo contesto reale, utilizzando fonti multiple di evidenza empirica attraverso la triangolazione (Lucidi et al., 2008).

L'esito della ricerca è l'elaborazione di Linee di Accompagnamento<sup>62</sup> che servono come base per studi successivi. L'Appreciative Inquiry è un approccio poco indagato nella letteratura scientifica italiana e l'esame qualitativo appare il più indicato in quanto consente di effettuare un'esplorazione in profondità (Merriam, 1988; Stake, 1995; Trinchero, 2002) caratterizzata da "un approccio critico" che non punta a fornire dati generalizzabili (Coggi & Ricchiardi, 2005). Lo studio di caso qualitativo (Merriam, 1988; Stake, 1995) è stato adottato nelle ricerche prese come guida e riferimento per dare forma al lavoro di ricerca presentato in questa tesi (vedi Paragrafo 2.6). Citiamo, a titolo di esempio, un passaggio di "Imagine Meadfield" (Willoughby & Tosey, 2007) in cui si giustifica la scelta dello studio di caso:

*"Stake (1995) ritiene che tutti gli studi di valutazione sono studi di caso e Lincoln e Guba (1985) affermano che lo studio di caso ha alcune caratteristiche che sono particolarmente vantaggiose per l'investigatore naturalistico. Passando in rassegna i punti di forza e i limiti del disegno dello studio di caso, Merriam (1988) spiega che lo studio di caso "si è dimostrato particolarmente utile per studiare le innovazioni educative, per valutare i programmi e per informare le politiche" (p. 504).*

Lo studio di caso, inoltre, offre una buona risposta ai vincoli imposti dal dottorato industriale<sup>63</sup>, agli approcci adottati e alla necessità di integrare continuamente le informazioni provenienti dal campo che portano a ricalibrare il disegno in corso d'opera (Sorzio & Bembich, 2020).

---

<sup>62</sup> La scelta del termine "linee di accompagnamento" è stata effettuata per sottolineare in modo inequivocabile lo scopo e la funzione per la quale sono nate, ossia quello di fornire appoggio per studi successivi. Le locuzioni "linee guida" o "linee di orientamento" richiavano tutta una letteratura che ha poco a che fare con il progetto portato avanti in Spazio Pasini.

<sup>63</sup> La natura del dottorato industriale ha influito sulla definizione dell'impianto metodologico, da una parte spingendo in direzione dello studio di caso, dall'altra verso l'adozione di un approccio di ricerca partecipativa.

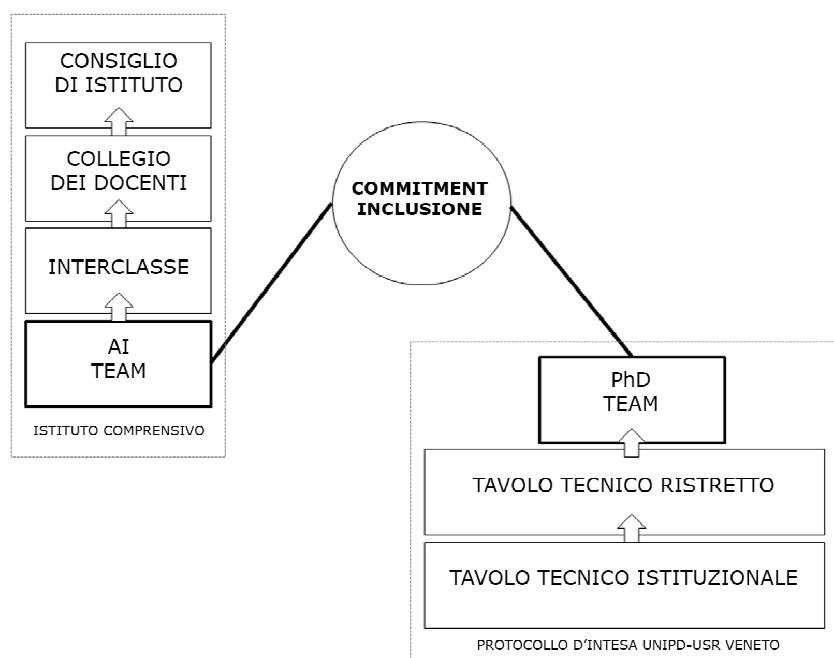
## 3.5. I tavoli di lavoro

Ogni tappa della ricerca ha visto il coinvolgimento di specifici tavoli di lavoro. Sono stati attivati sette tavoli:

1. Il **Tavolo Tecnico Istituzionale** (TTI) è composto da tre dottorandi, tre docenti universitari supervisori, tre Dirigenti Scolastici delle scuole coinvolte nella realizzazione del dottorato industriale e un Dirigente del USR Veneto. Questo tavolo coordina gli indirizzi generali dei tre lavori di ricerca, discute e risolve eventuali problemi di natura tecnica e organizzativa innescati da un dottorato caratterizzato dal mancato distacco dall'insegnamento.
2. Il **Tavolo Tecnico Ristretto** (TTR) è composto da un dottorando industriale, un supervisore e il Dirigente Scolastico. Compito di questo tavolo è di approfondire e seguire con maggiore attenzione lo sviluppo di uno specifico lavoro di ricerca.
3. Il **PhD Team** è composto dai tre dottorandi industriali. Il gruppo si confronta sugli sviluppi delle varie fasi delle ricerche, sulle metodologie e su tutti gli aspetti di natura teorica e pratica.
4. Il **AI Team** è composto da quattro docenti del plesso di cui uno è il dottorando e si occupa di promuovere e riflettere sulle azioni che mirano a favorire lo sviluppo dell'Appreciative Inquiry nel plesso. L'adesione e la partecipazione al gruppo sono su base volontaria.
5. Il **consiglio di interclasse** è composto da tutti i docenti e da un rappresentante dei genitori per ciascuna delle classi interessate; presiede il dirigente scolastico o un docente da lui delegato. Il consiglio si occupa di formulare proposte al collegio dei docenti in ordine all'azione educativa e didattica e a iniziative di sperimentazione nonché di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni.
6. Il **Collegio dei Docenti** è composto dal Dirigente Scolastico e dal personale docente di ruolo e non di ruolo in servizio nella scuola. È articolato in Dipartimenti, Commissioni o gruppi di lavoro. È l'organo sovrano nell'organizzazione didattica e nella realizzazione di progetti rientranti nell'autonomia. Ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico dell'istituto. In particolare: cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare. Valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli obiettivi programmati.

7. Il **Consiglio di Istituto** è l'organo di indirizzo e di gestione degli aspetti economici e organizzativi generali della scuola. In esso sono rappresentate tutte le componenti dell'Istituto con un numero di rappresentanti variabile a seconda delle dimensioni della scuola. Nell'istituto in cui si svolge il lavoro di ricerca i componenti previsti dalla normativa sono diciannove: otto rappresentanti del personale docente, due rappresentanti del personale ATA., otto rappresentanti dei genitori e il Dirigente scolastico. Tra i rappresentanti della componente docente, dal 2022, fa parte anche il dottorando.

Come si può notare questi tavoli hanno una natura che segue il modello della matriosca. Come la bambola russa è costituita da una serie di bambole di dimensioni diverse contenute ciascuna all'interno di quella immediatamente più grande, anche i diversi tavoli di lavoro aumentano progressivamente la rappresentanza e il raggio d'azione. Ad esempio, per quanto riguarda i tavoli che agiscono nella scuola si passa da un gruppo di quattro docenti di un plesso (AI team), all'intero gruppo docenti della scuola primaria (interclasse), poi all'intero corpo docenti dell'istituto, fino all'organo politico che rappresenta tutte le parti coinvolte nell'ambiente scolastico (consiglio d'Istituto).



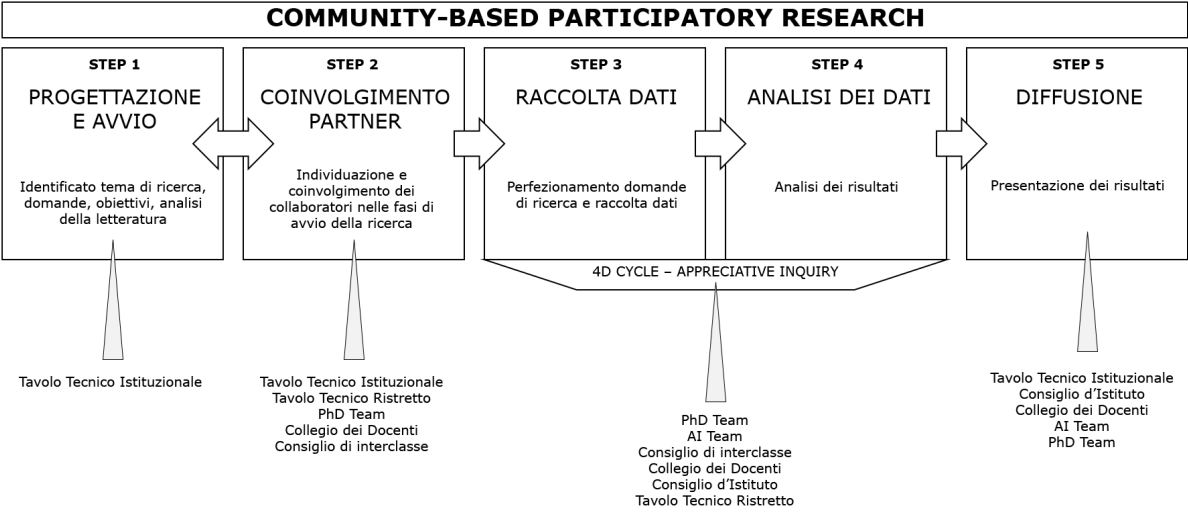
**Figura 12** - Modello matriosca dei tavoli di lavoro di Spazio Pasini

## 3.6. Strategia attuativa

Il progetto di ricerca è stato articolato in cinque step:

- STEP 1 (*progettazione e avvio*) contraddistinto dall'elaborazione di un quadro teorico di riferimento attraverso la ricognizione della letteratura. Si è proceduto con una seconda analisi finalizzata ad approfondire l'uso dell'Appreciative Inquiry in ambito scolastico attraverso l'individuazione di materiale bibliografico, studi precedenti, buone pratiche e linee guida. Sono stati selezionati e utilizzati come punto di partenza alcuni studi internazionali caratterizzati dall'impiego dell'Appreciative Inquiry per promuovere il miglioramento scolastico. La tappa si è conclusa con l'elaborazione di una bozza di project work.
- STEP 2 (*coinvolgimento partner*) caratterizzata da una revisione condivisa del progetto di lavoro attraverso un impiego attivo dei partner coinvolti. Si è proceduto alla predisposizione dei cicli 4D e alla costruzione delle interviste semi-strutturate.
- STEP 3 (*racconta dei dati*) ha previsto l'attuazione dei cicli 4D e la somministrazione delle interviste. In questa tappa sono stati raccolti i dati.
- STEP 4 (*analisi dei dati*) incentrata sulla analisi e discussione dei dati.
- STEP 5 (*diffusione*) finalizzata alla diffusione dei risultati.

La Figura 13 sintetizza graficamente quali tavoli di lavoro sono intervenuti nelle diverse tappe della ricerca.



**Figura 13** - Sintesi grafica del progetto di ricerca partecipata dedicato ad un'applicazione dell'Appreciative Inquiry finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria

### 3.7. I partecipanti alla ricerca

La ricerca si svolge in una scuola primaria dell'Istituto Comprensivo n. 7<sup>64</sup> di Vicenza, caratterizzata da un forte calo delle iscrizioni<sup>65</sup> (alunni totali 48) e dal desiderio, da parte di un gruppo di docenti, di mantenerla aperta puntando su un ampliamento dell'offerta formativa. Si tratta della Scuola Primaria Valentino Pasini, inaugurata il 22 gennaio 1911, nel quartiere di Ospedaletto, un piccolo centro diviso tra i Comuni di Vicenza e di Bolzano Vicentino. La struttura è contraddistinta da un limitato numero di ambienti interni, anche se ampi e luminosi. Lo spazio esterno è particolarmente esteso e caratterizzato dalla presenza di alberi e aiuole, nelle quali è possibile praticare giardinaggio.

L'esiguo numero di alunni, insufficiente a formare un intero corso (5 classi complete), ha determinato sia la formazione di una pluriclasse sia una riduzione del personale (docenti totali 10). Per modificare il futuro della scuola nel 2017 è stata avviata una progettualità didattica ispirata al metodo Montessori, ma non è mai stata completamente realizzata a causa del forte turnover dei docenti e dell'avvento della pandemia da Covid-19.

---

<sup>64</sup> L'Istituto Comprensivo Vicenza 7, situato nella prima periferia della città, zona Nord Est, accoglie alunne e alunni provenienti da diversi quartieri (Viale Fiume, San Francesco, Saviabona, Anconetta, Ospedaletto) e talvolta anche da paesi limitrofi. L'utenza coinvolta risulta eterogenea, per composizione sociale, livello economico e aspetto culturale, ricca di famiglie collaborative e propositive nei confronti della scuola. L'Istituto è costantemente impegnato nel dare una risposta efficace alle diverse esigenze educative e formative presenti nel territorio, attraverso la predisposizione e l'uso di appositi progetti, percorsi di apprendimento personalizzati, strategie didattiche, modalità inclusive, senza trascurare la valorizzazione delle eccellenze, spesso impegnate nella partecipazione a premi e concorsi anche nazionali (Fonte: Piano Triennale Offerta Formativa 2019 - 2022 - pag. 5).

<sup>65</sup> Il problema della riduzione delle iscrizioni risente molto della denatalità. Il dato più recente divulgato - anche dal Giornale di Vicenza 10 maggio 2023 - mostra che nel vicentino si è passati dai 22.842 iscritti in prima a. s. 2022-2023 ai 21.720 nell'a. s. 2023-2024. La situazione più critica è alla primaria con la perdita di 774 alunni e 25 classi. Il trend rimane negativo anche per i prossimi anni. I dati ISTAT riportano che il 2022 si contraddistingue per un nuovo record del minimo di nascite (393mila, per la prima volta dall'Unità d'Italia sotto le 400mila). Nel primo quadrimestre 2023 le nascite (118mila unità) continuano a diminuire: -1, 1 per cento sul 2022, -10, 7 per cento sul 2019.

“ Nel plesso Pasini, dall'anno scolastico 2019/2020, è stata istituita una sezione a Curvatura Montessoriana per la quale è stato redatto un apposito curriculum. Per realizzare una scuola autenticamente montessoriana si parte dal bambino e dalla fiducia che gli adulti devono riporre in lui e nel suo desiderio di imparare. Gli insegnanti possono soltanto aiutare "l'opera già compiuta". In questo contesto l'educazione è intesa come "aiuto alla vita", perché il bambino non impara, ma costruisce sé stesso ed il suo sapere attraverso l'esperienza e le relazioni con gli altri. Ogni bambino, inserito in un ambiente adatto e scientificamente preparato come quello di una scuola Montessori, manifesta naturalmente il desiderio di imparare e lavorare.

- Piano Triennale offerta formativa 2019 - 2022, pag. 20

La partecipazione a questo progetto di ricerca è stata vista come un'occasione per promuovere la collegialità di plesso secondo pratiche condivise e inclusive in grado di rispondere ai diversi bisogni dell'utenza. Il Dirigente Scolastico ha intravisto nell'applicazione dell'Appreciative Inquiry una risorsa in grado di riqualificare il plesso partendo dagli aspetti positivi già presenti nella scuola e investendo sull'inclusione scolastica<sup>66</sup>. Per questo motivo i vertici del Comprensivo hanno fin da subito mostrato grande collaborazione e sostegno al progetto di ricerca.

Il progetto di ricerca, sviluppato nell'arco di tre anni, si è svolto in un contesto mutabile con un forte turnover di docenti a causa del rischio chiusura della scuola. Uno dei limiti più evidenti di questo lavoro è rappresentato proprio dall'assenza di un gruppo stabile nel plesso, a causa della presenza di contratti a tempo determinato e della mobilità (trasferimento e assegnazione provvisoria).

---

<sup>66</sup> L'inclusione è un tema sul quale l'Istituto ha deciso di investire molto a partire dalla formazione dei docenti. "L'atto d'indirizzo al PTOF elaborato dal Dirigente Scolastico esplicita l'applicazione del PI (Piano Inclusione) in tutta la progettazione educativo-didattica con percorsi personalizzati e individualizzati che rispondano ai Bisogni Educativi Speciali e sviluppino al massimo le potenzialità di ognuno, l'interazione con i servizi e le reti del territorio finalizzate all'inclusione scolastica, la costruzione di un'efficace formazione dei docenti (PTOF 2019-22, pag. 62)".

Nelle tabelle sottostanti è possibile osservare la distribuzione dei docenti del plesso Pasini per tipologia di contratto e gli effetti della mobilità del personale in ruolo sul gruppo nel triennio 2020-2023.

| <b>Tipologia di contratto</b> | <b>a. s. 2020-21</b> | <b>a. s. 2021-22</b>                                              | <b>a. s. 2022-23</b>            |
|-------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Ruolo                         | 8                    | 10 (di cui 2 docenti assenti: uno per congedo e uno per malattia) | 8                               |
| Non di ruolo (GPS)            | 1                    | 1                                                                 | 2                               |
| Non di ruolo (MAD)            | 1                    | 5                                                                 | 5 (di cui due docenti PT a 10h) |
| <b>Totale docenti</b>         | <b>10</b>            | <b>16</b>                                                         | <b>15</b>                       |

---

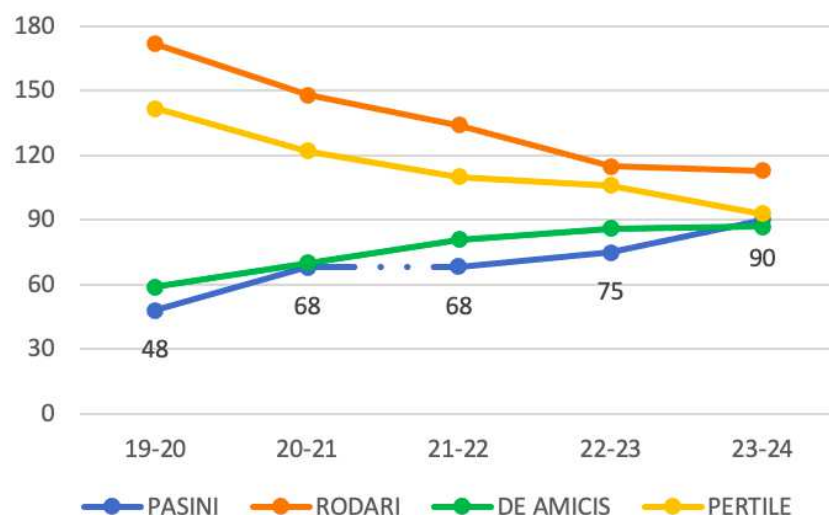
**Tabella 17** - Distribuzione docenti Plesso Pasini per tipologia di contratto triennio 2020-2023

| <b>Mobilità</b>          | <b>a. s. 2020-21</b> | <b>a. s. 2021-22</b> | <b>a. s. 2022-23</b>       |
|--------------------------|----------------------|----------------------|----------------------------|
| Trasferimento            | -                    | 1                    | 3                          |
| Assegnazione provvisoria | -                    | -                    | 1 (di cui una su sostegno) |

---

**Tabella 18** - Mobilità docenti in ruolo nel plesso Pasini triennio 2020-2023

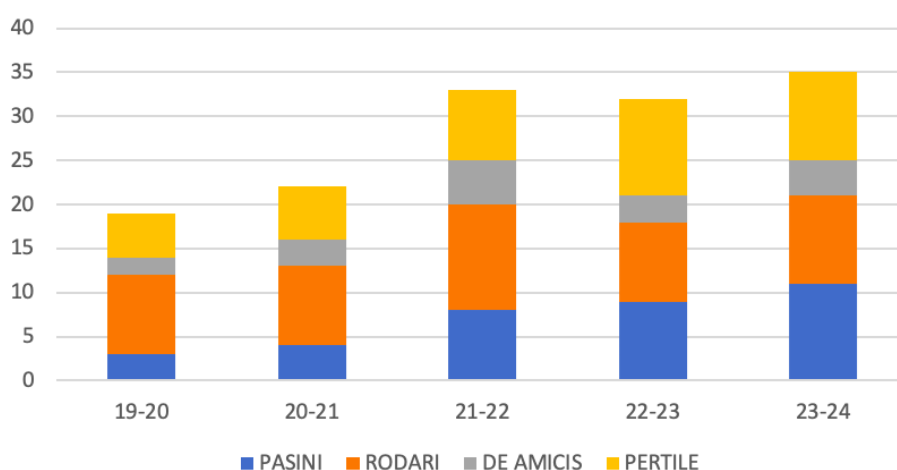
Di seguito si evidenzia l'evoluzione del numero di alunni iscritti nei plessi dell'Istituto Comprensivo n. 7 di Vicenza. Si tenga presente che il dato è fortemente condizionato dalla forte denatalità.



NOTA: I due punti sulla linea della primaria Pasini segnalano l'esodo di 20 alunni avvenuto in corso d'anno. Il trasferimento di tutti questi bambini ha riportato il numero totale a 48.

**Figura 14** - Evoluzione della popolazione scolastica nei plessi dell'IC n. 7 di Vicenza nel quinquennio 2019-2024

Il grafico in figura 15 riporta l'evoluzione del numero complessivo di alunni certificati ai sensi della L. 104/92. Seguono tre tabelle nelle quali vengono sintetizzate la distribuzione nel plesso Pasini degli alunni certificati ai sensi della L. 104/92, il numero totale delle classi e il numero delle ore di sostegno a disposizione.



**Figura 15** - Evoluzione del numero di alunni certificati nei plessi dell'IC n. 7 di Vicenza nel quinquennio 2019-2024

|               | <b>a. s. 2020-21</b>                | <b>a. s. 2021-22</b>              | <b>a. s. 2022-23</b>                                         |
|---------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Totale classi | 4<br>(di cui una pluriclasse 3-4-5) | 5<br>(di cui una pluriclasse 4-5) | 5<br>(di cui una pluriclasse formata da 1 sola bambina di 5) |

---

**Tabella 19** - Numero di classi presenti nel plesso Pasini

|                | <b>a. s. 2020-21</b> |           |           |           | <b>a. s. 2021-22</b> |           |           |           |           | <b>a. s. 2022-23</b> |           |           |           |           |
|----------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                | <b>1A</b>            | <b>1B</b> | <b>2A</b> | <b>PL</b> | <b>1A</b>            | <b>2A</b> | <b>2B</b> | <b>3A</b> | <b>PL</b> | <b>1A</b>            | <b>2A</b> | <b>3A</b> | <b>3B</b> | <b>PL</b> |
| art. 3 comma 3 | 1                    | 1         | -         | 1         | 1                    | 1         | 1         | -         | 1         | -                    | 2         | 1         | 1         | -         |
| art. 3 comma 1 | -                    | -         | -         | 1         | 2                    | -         | -         | -         | 2         | -                    | 2         | 1         | -         | 1         |
| BES            | 2                    | 4         | 4         | 3         | 2                    | 2         | 4         | 3         | -         | 1                    | 1         | 3         | 4         | -         |
| TOTALE ALUNNI  | 16                   | 18        | 16        | 18        | 14                   | 14        | 16        | 13        | 11        | 20                   | 13        | 14        | 15        | 10        |

---

**Tabella 20** - Distribuzione alunni certificati ai sensi della L. 104/92 nelle classi del Plesso Pasini

|                 | <b>a. s. 2020-21</b> | <b>a. s. 2021-22</b> | <b>a. s. 2022-23</b> |
|-----------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Ore di sostegno | 76                   | 110                  | 115                  |

---

**Tabella 21** - Quantificazione del numero di ore di sostegno a disposizione del plesso Pasini

### 3.8. Gli strumenti di ricerca

Gli strumenti sono stati selezionati in coerenza sia con le scelte metodologiche effettuate in precedenza sia con l'obiettivo di avvalersi di strumenti in grado di andare in profondità, senza il vincolo imposto dall'obiettivo di standardizzazione (Corbetta, 2003a, pag. 70). Come evidenziato da Sorzio e Bembich (2020) la scelta dello studio di caso implica un costante processo di osservazione riflessiva e di scrittura di note osservative che ciascun ricercatore sviluppa "in relazione alle proprie modalità di espressione, alla struttura del disegno di ricerca e focus dell'indagine" (pag. 32). Oltre alle note sul campo, si fa ricorso alle interviste semi-strutturate<sup>67</sup>, al Ciclo 4D e all'analisi dei documenti ufficiali prodotti dalla scuola compresi filmati e fotografie realizzati dai docenti.

La scelta degli strumenti ricalca gli studi selezionati nell'analisi della letteratura (vedi Paragrafo 2.6). L'esigenza di appoggiarsi a studi precedenti è una diretta conseguenza della scelta di avvalersi dell'Appreciative Inquiry come approccio e strumento di rilevazione dei dati. Sulla base delle informazioni ricavate dalle pubblicazioni esaminate è stata realizzata una traccia di riferimento per l'applicazione del ciclo 4D. Si tratta di una traccia flessibile, modificabile sulla base del lavoro svolto sul campo. L'adozione dell'Appreciative Inquiry non ha richiesto particolari aggiustamenti all'impianto metodologico nella scelta degli strumenti, poiché i metodi e gli strumenti dell'Appreciative Inquiry sono per molti versi simili ai metodi tradizionali di raccolta dei dati qualitativi (Calabrese et al., 2007) e includono interviste semi-strutturate a coppie, discussioni di gruppo (simili a un focus group), attività scritte condivise, narrazione di gruppo e note sul campo.

---

<sup>67</sup> Nel disegno di ricerca originale erano previsti lo svolgimento di due cicli 4D, interviste semi-strutturate a tutto il gruppo docenti e un focus group. Purtroppo, le conseguenze della Pandemia da Covid-19 e le esigenze del sistema scolastico hanno obbligato ad effettuare alcune modifiche al disegno, rimuovendo il focus group e incorporando le interviste all'applicazione del secondo ciclo. Questo secondo intervento ha "intaccato" l'originale libertà prevista nella formulazione delle domande con l'introduzione di una procedura meccanica per la creazione di domande generative.

### 3.8.1. Il ciclo 4D<sup>68</sup>

Questo strumento è stato selezionato con lo scopo di studiare "l'agito" dei docenti in merito all'assunzione dei Commitments to inclusion. L'applicazione del Ciclo 4D produce risposte concrete agli impegni, consentendo di esplorarne l'evoluzione sia nella dimensione pragmatica del hic et nunc (fase Discovery), sia in quella idealistica della dimensione futura (fase Dream). Si è scelto di applicare due cicli 4D all'interno delle riunioni scolastiche.

Il primo, definito "Free-AI", si basa sugli studi selezionati dalla letteratura (Bergmark & Kostenius, 2018; Calabrese, 2006; Calabrese et al., 2010; Grandy & Holton, 2010; Willoughby & Tosey, 2007). Lo si è definito "libero" poiché è stato realizzato senza partire dalla selezione di indicatori e domande tratte dall'Index e dal CTI Repertoire<sup>69</sup>.

| TRACCIA APPLICAZIONE FREE-AI (CICLO 4D) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FASE 0: DEFINITION                      | <p>L'attuazione del ciclo è preceduta da un incontro informativo dedicato alla spiegazione dell'Appreciative Inquiry e del funzionamento del ciclo.</p> <p>In questa occasione si introduce la "metafora dei mattoni" per enfatizzare l'importanza di avere un metodo per mobilitare risorse e gestire il cambiamento. Come la casa non è il risultato di un semplice accatastamento di mattoni, ma il prodotto di una progettualità e dell'applicazione di specifiche competenze, così il miglioramento e lo sviluppo inclusivo del plesso non può avvenire senza un metodo, una progettualità e degli strumenti specifici. Si precisa che per determinare un servizio di qualità a livello inclusivo e uscire dalla crisi non è sufficiente aspettare che le cose accadano o pensare solo alla propria classe, ma è necessaria una visione comune e lungimirante.</p> <p>Conclusione: l'AI può diventare un importante catalizzatore per guidare il cambiamento e il Ciclo 4D un utile strumento per progettare insieme.</p> <p>L'obiettivo della fase è far emergere esperienze di successo e punti di forza. Si effettueranno delle interviste di apprezzamento finalizzate a individuare e condividere storie di successo personale. Da queste storie il gruppo identificherà dei temi comuni da mettere in relazione, successivamente, con gli impegni.</p> |

<sup>68</sup> L'applicazione pratica dell'Appreciative Inquiry comincia con l'individuazione dell'oggetto di indagine o argomento affermativo. Nella proposta originaria di Cooperrider non è prevista la fase di definizione. In continuità con Cooperrider e gli studi selezionati dalla letteratura si è scelto di considerare la fase di definizione come una fase propedeutica al ciclo.

<sup>69</sup> All'interno del primo ciclo vengono effettuate le interviste di apprezzamento (o apprezzative). Si tratta di uno strumento generalmente utilizzato all'interno dei cicli 4D per individuare gli aspetti positivi nelle storie di successo. Anche nell'applicazione del primo ciclo di Spazio Pasini si fa ricorso a questo strumento, che non deve essere confuso con le interviste semi-strutturate utilizzate dal docente-ricercatore con l'intento di esplorare gli impegni.

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FASE 1: DISCOVERY | <p>Questa tappa si focalizza sulla ricerca di esperienze positive e dei punti di forza presenti nel plesso partendo dalla condivisione dei contenuti più interessanti emersi dalle interviste di apprezzamento effettuate nella fase precedente. Si sottolinea che le interviste effettuate avevano lo scopo di esplorare e identificare il "nucleo positivo".</p> <p>Avvio della discussione incalzando i docenti ad andare alla ricerca di esperienze di benessere all'interno della scuola. Usare le seguenti domande guida mutate da Whitney &amp; Cooperrider (2000):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Chi siamo noi? Quale identità possiamo dare alla nostra scuola?</li> <li>* Quali risorse portiamo?</li> <li>* Quali sono le nostre competenze principali?</li> <li>* Quali sono i nostri punti di forza?</li> <li>* Cosa sta andando bene?</li> </ul> <p>Al termine della discussione si opera la sintesi dei risultati emersi costruendo un "database collettivo" (Fitzgerald et al., 2001) che includa esempi, metafore, punti di forza e aree di intervento.</p>                                                                         |
| FASE 2: DREAM     | <p>In questa tappa si elabora la Vision comune nella quale convergono gli impegni collettivi emersi nella fase della Scoperta. Partendo dagli elementi individuati in precedenza si prova ad immaginare uno sviluppo positivo della scuola, facendo leva sui punti di forza, su "ciò che già funziona" e sulle esperienze di successo emerse.</p> <p>Le domande guida selezionate dalla letteratura di riferimento (Stavros &amp; Torres, 2005; Whitney &amp; Trosten-Bloom, 2003) sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Quale scuola vogliamo creare?</li> <li>* Come possiamo capitalizzare i nostri punti di forza?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| FASE 3: DESIGN    | <p>In questa fase si progettano le azioni e gli interventi, dando forma concreta alla Visione emersa nelle fasi precedenti. Nell'attuazione di questa fase sono state previste le quattro tappe intermedie indicate da Cooperrider et al. (2003), ossia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selezionare gli elementi di design (temi comuni e modi per realizzare il benessere);</li> <li>2. Identificare le relazioni interne ed esterne;</li> <li>3. Identificare i temi e impegnarsi nel dialogo;</li> <li>4. Scrivere proposizioni provocatorie.</li> </ol> <p>L'obiettivo della fase di progettazione è quello di lavorare sui concetti e parole emerse nei brainstorming effettuati nella fase precedente. Le diverse idee vengono discusse e si arriva a definire proposizioni provocatorie, obiettivi e progettazioni.</p> <p>Le proposizioni provocatorie sono affermazioni co-costruite di possibilità future, che definiscono l'ideale verso cui tendere (Cooperrider et al., 2008). Sono affermazioni fantasiose, ma ancorate al regno delle possibilità. I risultati elaborati dovrebbero portare ad avere un impatto reale sul plesso.</p> |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FASE 4: DESTINY | In questa fase sono definiti i passaggi fondamentali per attuare quanto elaborato nella fase precedente. Viene identificato l'impegno personale e di gruppo per portare avanti il lavoro. Il gruppo fa sintesi delle azioni da intraprendere per promuovere una cultura del benessere e migliorare la qualità dell'inclusione. |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Tabella 22** - Traccia applicazione Free-AI

Il secondo ciclo, chiamato "In-AI", originalmente pianificato dopo la somministrazione di interviste semistrutturate, si contraddistingue dal primo per il riferimento agli Commitments emersi dalle interviste e dalla selezione condivisa effettuata sull'Index e il CTI Repertoire. In risposta alle esigenze scolastiche è stato necessario effettuare alcune modifiche al disegno di ricerca, incorporando le interviste all'applicazione del secondo ciclo. Nella fase Definition, l'AI Team e il PhD Team hanno collaborato per realizzare un "alleggerimento" dell'Index, tenendo come punto di riferimento la Scuola Primaria Pasini. Inizialmente sono stati analizzati, selezionati e raggruppati gli item ritenuti più significativi. Sulla base di questo lavoro sono state create delle categorie/impegni. Ne è scaturita la base per la creazione di una matrice che presenta da 6 a 8 categorie/impegni per ogni dimensione dell'Index.

| INDEX / CTI-R |                            |                            |                             |
|---------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| CULTURE       |                            | POLITICHE                  | PRATICHE                    |
| AI            | Accoglienza                | Sviluppo partecipativo     | Contenuti                   |
|               | Senso di appartenenza      | Valorizzare competenze     | Valori promossi             |
|               | Collaborazione             | Strutture accessibili      | Partecipazione              |
|               | Condivisione               | Riduzione rifiuti e spreco | Motivazione                 |
|               | Valorizzare differenze     | Forme sostegno coordinate  | Progettazione attenta       |
|               | Valorizzare punti di forza | Formazione                 | Valutazione attenta         |
|               |                            |                            | Azioni didattiche condivise |
|               |                            |                            | Risorse esterne             |

**Tabella 23** - Matrice con articolazione degli impegni per ogni dimensione dell'Index/CTI-R

Questa nuova struttura è stata intrecciata con le 4 fasi dell'Appreciative Inquiry, dando vita ad una matrice con le domande guida per la creazione delle interviste (vedi tabella 24). Nel pieno rispetto dello spirito dell'Appreciative Inquiry, le domande sono state concepite con l'obiettivo di favorire un discorso positivo, focalizzato su ciò che attualmente funziona e sulle opportunità di sviluppo. Qualora si fossero presentati dei problemi, questi sarebbero stati prontamente trasformati in idee di miglioramento. Al fine di favorire la competenza affermativa dei partecipanti (Clouder & King, 2015), sono state considerate le seguenti domande guida:

- Quali sono le culture/le politiche/le pratiche che funzionano a scuola?
- Cosa apprezzi nella tua scuola a livello di culture/politiche/pratiche?
- Cosa ha funzionato bene per te a livello di culture/politiche/pratiche?

L'AI Team ha selezionato la prima alternativa come riferimento per la creazione della matrice con le domande guida. Nella tabella 25 è illustrata la declinazione della domanda guida scelta, in base alle fasi del ciclo 4D. Per quanto riguarda la fase Destiny, non è stato definito un insieme specifico di domande, poiché si tratta di una fase di implementazione che è stata intenzionalmente esclusa considerando la natura esplorativa del lavoro e gli obiettivi delle interviste.

|    |           | INDEX / CTI-R                                                                                                                                                       |                                                                  |                                                                 |
|----|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
|    |           | CULTURE                                                                                                                                                             | POLITICHE                                                        | PRATICHE                                                        |
| AI | DISCOVERY | Quali sono le culture che funzionano a scuola?                                                                                                                      | Quali sono le politiche che funzionano a scuola?                 | Quali sono le pratiche che funzionano a scuola?                 |
|    | DREAM     | Quali sono le nuove culture che sogniamo per la nostra scuola?                                                                                                      | Quali sono le nuove politiche che sogniamo per la nostra scuola? | Quali sono le nuove pratiche che sogniamo per la nostra scuola? |
|    | DESIGN    | Quali azioni vanno fatte per implementare le nuove culture?                                                                                                         | Quali azioni vanno fatte per implementare le nuove politiche?    | Quali azioni vanno fatte per implementare le nuove pratiche?    |
|    | DESTINY   | Il destiny dell'AI rappresenta la fase di implementazione; in una ricerca a carattere esplorativo, non ha senso considerarla per definire il repertorio di domande. |                                                                  |                                                                 |

**Tabella 24** - Matrice con articolazione delle domande guida

A partire dalla matrice di domande guida, sono state formulate le domande generative associate a ciascuna categoria/impegno. Come evidenziato negli esempi riportati nella tabella 28, è stata sviluppata una procedura semplice e meccanica per la creazione delle domande generative da utilizzare durante le interviste del ciclo. Tale algoritmo è stato adottato per garantire una base comune che consentisse di replicare e confrontare lo studio in contesti diversi, nonché per facilitare la potenziale creazione di un software o una piattaforma dedicati a questo scopo.

|    |                                                                         | INDEX / CTI-R              |                            |                             |
|----|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
|    |                                                                         | CULTURE                    | POLITICHE                  | PRATICHE                    |
| AI | DISCOVERY-2<br>Cosa funziona a scuola in merito a. . . ?                | Accoglienza                | Sviluppo partecipativo     | Contenuti                   |
|    |                                                                         | Senso di appartenenza      | Valorizzare competenze     | Valori promossi             |
|    |                                                                         | Collaborazione             | Strutture accessibili      | Partecipazione              |
|    |                                                                         | Condivisione               | Riduzione rifiuti e spreco | Motivazione                 |
|    |                                                                         | Valorizzare differenze     | Forme sostegno coordinate  | Progettazione attenta       |
|    |                                                                         | Valorizzare punti di forza | Formazione                 | Valutazione attenta         |
|    |                                                                         |                            |                            | Azioni didattiche condivise |
|    |                                                                         |                            |                            | Risorse esterne             |
|    | DREAM-2<br>Quali sogni possiamo fare in merito a. . . ?                 | Accoglienza                | Sviluppo partecipativo     | Contenuti                   |
|    |                                                                         | Senso di appartenenza      | Valorizzare competenze     | Valori promossi             |
|    |                                                                         | Collaborazione             | Strutture accessibili      | Partecipazione              |
|    |                                                                         | Condivisione               | Riduzione rifiuti e spreco | Motivazione                 |
|    |                                                                         | Valorizzare differenze     | Forme sostegno coordinate  | Progettazione attenta       |
|    |                                                                         | Valorizzare punti di forza | Formazione                 | Valutazione attenta         |
|    |                                                                         |                            |                            | Azioni didattiche condivise |
|    |                                                                         |                            |                            | Risorse esterne             |
|    | DESIGN-3<br>Quali azioni possiamo intraprendere per implementare. . . ? | Accoglienza                | Sviluppo partecipativo     | Contenuti                   |
|    |                                                                         | Senso di appartenenza      | Valorizzare competenze     | Valori promossi             |
|    |                                                                         | Collaborazione             | Strutture accessibili      | Partecipazione              |
|    |                                                                         | Condivisione               | Riduzione rifiuti e spreco | Motivazione                 |
|    |                                                                         | Valorizzare differenze     | Forme sostegno coordinate  | Progettazione attenta       |
|    |                                                                         | Valorizzare punti di forza | Formazione                 | Valutazione attenta         |
|    |                                                                         |                            |                            | Azioni didattiche condivise |
|    |                                                                         |                            |                            | Risorse esterne             |

**Tabella 25** - Matrice con articolazione delle domande generative

Al fine di rendere la procedura di creazione delle domande generative più chiara ed esplicita, si riporta di seguito un estratto dal protocollo di intervista che include alcuni esempi di domande proposte durante questo secondo ciclo 4D.

|                  |                                                                                                               |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DISCOVERY</b> | Come sono state coinvolte positivamente docenti, famiglie e alunni nella realizzazione di un progetto comune? |
| <b>DREAM</b>     | Quali interventi possiamo "sognare" di intraprendere per aumentare il coinvolgimento delle persone?           |

|                  |                                                                                   |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DISCOVERY</b> | Alunni, famiglie e insegnanti manifestano un senso di appartenenza alla scuola?   |
| <b>DREAM</b>     | Come possiamo sognare di sviluppare un maggior senso di appartenenza alla scuola? |

|                  |                                                                                          |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DISCOVERY</b> | Descrivimi qualche episodio di collaborazione scuola-famiglia che ritieni significativi. |
| <b>DREAM</b>     | Come possiamo sognare di implementare questa collaborazione                              |

|                  |                                                                                      |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DISCOVERY</b> | Descrivimi qualche episodio di collaborazione tra docenti che ritieni significativi. |
| <b>DREAM</b>     | Come possiamo sognare di implementare questa collaborazione?                         |

|                  |                                                                         |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>DISCOVERY</b> | Descrivimi uno o più episodi di condivisione che ritieni significativi. |
| <b>DREAM</b>     | In che modo possiamo sognare di favorire la condivisione?               |

---

**Tabella 26** - Esempi di domande generative sviluppate a partire dalla matrice

La procedura non si conclude con la definizione del repertorio di domande, ma prevede la sottoscrizione di un patto in cui il facilitatore/intervistatore si impegna a condurre le conversazioni in modo propositivo, orientandole verso una direzione positiva. In questo modo, alla fine del ciclo è possibile ottenere il dato riguardante il numero di ridirezionamenti effettuati. In questa ricerca, tuttavia, ci si è concentrati più sull'aspetto qualitativo che su quello quantitativo. L'obiettivo è comprendere su quali aspetti si focalizza e si consolida la visione orientata al deficit.

### 3.8.2. Le interviste ai docenti

Per esplorare le caratteristiche dei Commitments to inclusion, in termini di dichiarazioni esplicite (dichiarato), si è utilizzato l'intervista qualitativa semi-strutturata<sup>70</sup>. Questo strumento consente di scendere in profondità, ottenendo un'enorme ricchezza di informazioni (Gianturco, 2005) grazie alla possibilità di guardare il fenomeno studiato *"con gli occhi e i sentimenti degli intervistati"* (Corbetta, 2003b, pag. 67). Come sottolinea Sorzio (2005), il risultato delle interviste non è *"un insieme di dati facilmente uniformabili e omogenei, ma un prisma di prospettive che si raccolgono attorno ad alcuni nuclei tematici"* (pag. 107). Nel nostro caso, i nuclei tematici si riferiscono agli impegni selezionati, al termine del primo ciclo 4D, dal AI Team. Essi sono:

- Senso di appartenenza;
- Coinvolgimento;
- Collaborazione;
- Condivisione;
- Individuare i valori della scuola;
- Rimuovere gli ostacoli;
- Valorizzare.

Lo strumento scelto ha una natura flessibile<sup>71</sup> (Milani & Pegoraro, 2011) e grazie a questa flessibilità si è riusciti a modificare "il piano originale", senza stravolgere il disegno di ricerca e senza pesanti conseguenze sul lavoro avviato. Le conseguenze della pandemia da Covid-19 hanno obbligato il sistema scuola a trovare delle risposte immediate, con l'effetto di sottrarre risorse alla ricerca. L'effetto più immediato è stata la riduzione del tempo e della disponibilità da dedicare alle interviste e focus group. Si è deciso di incorporare le interviste all'interno del secondo ciclo. Questa soluzione non ha snaturato o stravolto nessuno degli strumenti coinvolti - Ciclo 4D e intervista qualitativa - consentendo di portare avanti il lavoro coerente con le scelte metodologiche effettuate in precedenza. Come sottolineano Calabrese et al. (2007) gli strumenti dell'Appreciative Inquiry includono le interviste semi-strutturate a coppie e le discussioni di gruppo (simili a un focus group). La presenza nel secondo ciclo della procedura meccanica per la generazione delle domande generative non è stata considerata una condizione tale da snaturare la scelta di utilizzare

---

<sup>70</sup> Gianturco (2005) sottolinea come in molti testi riguardanti il metodo qualitativo si adotti l'espressione intervista in profondità. Nella maggior parte dei manuali a disposizione nel panorama italiano e straniero, la scalarità dei modelli esistenti di intervista si sviluppa e si articola sul continuum relativo alla strutturazione e standardizzazione dei moduli domanda/risposta, ovvero rispetto ai gradi di flessibilità e/o direttività che il ricercatore decide di assumere relativamente alla modalità di gestione della relazione d'intervista.

<sup>71</sup> La flessibilità è il principale vantaggio, anche se "il puro arbitrio dell'investigatore" può diventare uno svantaggio in presenza di un numero rilevante di intervistatori che fanno un uso anarchico del criterio della flessibilità poiché non si arriva ad avere un corpus di interviste confrontabile sulla base di nuclei tematici prefissati e condivisi (Milani & Pegoraro, 2011, pag. 36).

le interviste semi-strutturate. Questo strumento prevede che le domande siano pianificate, ma presentate in un ordine non rigido, lasciando spazio ad eventuali approfondimenti (Coggi & Ricchiardi, 2005). La traccia svolge *"una funzione assimilabile a quella di un canovaccio nella commedia dell'arte"*, suggerendo i temi da trattare (Cardaro & Ortalda, 2021, pag. 111), ma lascia l'intervistatore libero di impostare la conversazione a suo piacimento, modificando il testo delle domande con le parole che reputa migliori, fornendo spiegazioni sul significato delle parole o chiarimenti su aspetti non compresi dall'intervistato (Corbetta, 2003). Quindi, nonostante la rigidità della procedura di creazione della domanda, l'intervistatore, ha un ampio grado di libertà nel fornire spiegazioni, riformulare la domanda o approfondire le risposte. Quel che conta, infatti, non sono le domande, ma acquisizione di risposte utili ai nostri fini (Cardaro & Ortalda, 2021). Fermo restando che la voce dell'intervistatore non deve sovrastare quella dell'intervistato. L'intervistatore parla pochissimo, limitandosi a stimolare e incoraggiare l'intervistato (Corbetta, 2003). In sintesi, facendo ricorso a questo tipo di intervista si riesce a concedere ampia libertà sia all'intervistatore sia all'intervistato, ma nello stesso tempo si garantisce che tutti i temi individuati vengano trattati e le informazioni raccolte (Corbetta 1999).

Come evidenziato da Corbetta (2003b) l'intervista qualitativa non aspira alla *"rappresentatività statistica"*, ossia a *"riprodurre in piccolo le caratteristiche della popolazione"* (pag. 68), ma alla *"rappresentatività sostantiva"*, cioè di coprire tutte *"le situazioni sociali di precipuo interesse della ricerca"* (pag. 69). In Spazio Pasini sono state condotte 9 interviste. Il numero è insufficiente per qualsiasi obiettivo di rappresentatività, ma corrisponde alla quasi totalità dei docenti in servizio nel plesso all'inizio dell'anno scolastico 2021-2022. Sono stati esclusi dall'intervista l'insegnante-ricercatore e un docente che non ha dato la disponibilità a farsi intervistare. Si precisa che, nel corso dell'anno scolastico, il numero di docenti assunto è aumentato con l'inserimento di otto supplenti, quattro dei quali hanno lavorato per meno di tre settimane. Questi otto insegnanti sono stati esclusi dalle interviste sia per il carattere transitorio del loro contratto di lavoro sia perché sono giunti al termine del primo ciclo (e quindi dell'individuazione degli impegni). Questa scelta è giustificata dall'obiettivo di circoscrivere l'esplorazione degli impegni a quelli scelti dai docenti all'inizio dell'anno scolastico, nello specifico, all'avvio del primo ciclo.

Nello studio di caso oggetto di questa tesi, le interviste sono state condotte personalmente dal docente-ricercatore nei mesi di febbraio e marzo 2022. In accordo con i docenti e i vertici dell'Istituto si è deciso di anonimizzare i dati, di omettere e di alterare nelle trascrizioni ogni indicazione che possa far risalire all'identità precisa dell'intervistato (Serranò & Fasulo, 2011). Inoltre, vengono pubblicati solo alcuni frammenti dell'intervista. Si precisa che la dimensione etica investe l'intero processo di ricerca rendendo necessaria un'attenzione costante sia alla tutela dei partecipanti alla ricerca, sia alla correttezza metodologica in senso più ampio (Serranò & Fasulo, 2011).

Lo strumento intervista è stato presentato ai docenti proponendo la seguente definizione di Milani & Pegoraro (2011):

*"L'intervista è un modo di apprendere dando parola all'altro, valorizzando le sue esperienze, i suoi saperi, i suoi punti di vista su una determinata fetta di realtà " (pag. 13).*

Questa citazione è stata scelta e proposta per le parole che usa, poiché sono in perfetta sintonia con la filosofia Appreciative che si intendeva promuovere e diffondere con la ricerca. La definizione sceglie di mettere in evidenza il "valorizzare le esperienze altrui", aspetto cardine, come si è visto, sia nell'Appreciative Inquiry sia nell'Index per l'inclusione. La citazione sottolinea che l'intervista è uno strumento per apprendere e imparare dagli altri. È un momento di condivisione, di apertura e di ascolto dell'altro che consente - utilizzando le parole di Corbetta (2003b) - di *"cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni le sue percezioni e i suoi sentimenti, e i motivi delle sue azioni "* (pag. 63).

### 3.8.3. Osservazione e note sul campo

L'osservazione è il caposaldo della ricerca qualitativa (Tagliaventi, 2019) ed è stata usata sia per esplorare l'applicazione dell'Appreciative Inquiry all'interno della scuola, sia per esaminare le azioni concrete in risposta agli impegni individuati con i cicli 4D e le interviste. Per monitorarne e descriverne lo sviluppo si è utilizzato l'osservazione partecipante. L'osservazione partecipante è uno strumento (Coggi & Ricchiardi, 2005) incentrato sull'inserimento diretto e sulla permanenza prolungata in un determinato gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale (Corbetta, 2003b). Il ricercatore non si limita ad osservare la comunità, ma si inserisce al suo interno e interagisce con la stessa allo scopo di studiarne la cultura (Trinchero, 2002). Come evidenzia Corbetta (2003b) la soggettività dell'interazione e, di conseguenza dell'interpretazione, è proprio una delle caratteristiche della tecnica; coinvolgimento e immedesimazione sono da cercare e non da evitare (pag. 15). Nell'osservazione partecipante, l'osservatore si trova a condividere, fisicamente ed emotivamente, la situazione in cui i soggetti stessi vivono e agiscono (Trinchero, 2002). Nella ricerca svolta presso la scuola primaria Pasini, l'osservazione partecipante ha avuto una durata triennale ed è stata effettuata in forma attiva (Coggi & Ricchiardi, 2005) e palese (Trinchero, 2002). La forma attiva si verifica quando il ricercatore assume un ruolo che potrebbe trasformare la vita di gruppo, la forma palese si attua quando l'osservatore dichiara i propri intenti alla comunità oggetto dello studio. Questo tipo di osservazione ha permesso di raccogliere dati "sull'agito" registrando sia la direzione che i diversi impegni per l'inclusione hanno assunto nel corso del tempo sia l'investimento effettuato dai docenti per mantenerli. Si tratta di dati che messi in relazione con "il dichiarato" restituiscono una versione pragmatica dell'impegno, frutto dell'integrazione tra teoria e pratica. Questi dati sono stati raccolti sotto forma di note sul campo<sup>72</sup>, fotografie e video. Le note sul campo comprendono sia descrizioni di fatti o eventi, sia l'interpretazione, le impressioni e le riflessioni del ricercatore (Corbetta, 2003b).

Nelle note è registrato anche il backtalk, ossia l'insieme delle osservazioni e dei commenti elaborati da partecipanti e riferiti, ora alla relazione osservativa, ora alle interpretazioni della cultura elaborate dall'osservatore<sup>73</sup>. Per quanto riguarda l'organizzazione delle note sul campo si è utilizzato il software Obsidian (<https://obsidian.md>), un'applicazione software - gratuito per uso personale - che permette di realizzare collegamenti interni per le note e di visualizzare le connessioni come un grafico.

---

<sup>72</sup> Cardaro e Ortalda (2021) precisano che le note devono funzionare come una sceneggiatura redatta con il livello di dettaglio sufficiente a consentire a chi l'ha redatta di essere in grado di rimettere in scena virtualmente gli aspetti salienti delle interazioni che ha avuto modo di osservare (pag. 98).

<sup>73</sup> Di questo insieme fanno parte sia i commenti resi spontaneamente dai nostri ospiti, sia quelli esplicitamente sollecitati dall'osservatore nei colloqui informali o nelle interviste; i commenti verbali così quelli espressi per iscritto. Essi offrono l'opportunità al ricercatore di sottoporre a scrutinio critico le procedure osservative di cui si è servito e le teorie provvisorie che ha elaborato (Cardaro & Ortalda, 2021, pag. 94).

Nella raccolta dati, l'insegnante-ricercatore ha sempre cercato, come suggeriscono Coggi e Ricchiardi (2005), di conservare il difficile equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco, tra l'empatia, che permette di comprendere a fondo i soggetti studiati e la distanza necessaria per non essere fagocitati dalla cultura in studio.

Per quanto riguarda l'analisi delle note sul campo si è trattato di un processo continuo, finalizzato a indirizzare le future osservazioni e ottenere una maggiore chiarezza dei fenomeni esaminati, evitando così di ammassare dati senza capo né coda (Corbetta, 2003b).

### 3.9. Analisi dei dati

I materiali prodotti dalle interviste, dai cicli 4D e dall'osservazione esperienziale generano dati qualitativi, ossia dati non strutturati che assumono la forma di testi (Trinchero, 2004). Questo insieme di dati, attraverso l'analisi, diventa "intelligibile" (Salvini, 2015, pag. 11). L'analisi dei dati è il momento in cui è più visibile la diversità fra un approccio quantitativo e qualitativo (Corbetta, 2003a). L'analisi qualitativa - metodo adottato in questa tesi - è centrata sui soggetti (Corbetta, 2003b, pag. 92), ha un intento idiografico (Trinchero, 2002) e può essere pensata come una sequenza di categorizzazioni<sup>74</sup> (Cardaro, 2020). L'analisi richiede l'interpretazione del materiale empirico raccolto che viene decostruito e ricostruito allo scopo di assegnarne un senso, all'interno dei vincoli imposti dal quadro teorico e interpretativo che il ricercatore ha adottato (Trinchero, 2004). La destrutturazione non identifica però un processo privo d'orientamento. Il ricercatore persegue infatti, qualunque sia la tecnica utilizzata, lo scopo di far proprie e di interiorizzare le interpretazioni degli informatori, di comprendere il significato che essi attribuiscono all'agire sociale (Tagliaventi, 2019). I dati sono stati raccolti triangolandoli da più fonti (note sul campo, documenti prodotti, interviste) e analizzati attraverso il confronto con il gruppo docenti, il PhD Team e il supervisore. L'analisi delle interviste qualitative, come pure degli altri materiali empirici, trova nella letteratura delle scienze sociali differenti tipologie di riferimento (Gianturco, 2005). Quello scelto, inizialmente, è l'analisi qualitativa del contenuto<sup>75</sup>. Semeraro (2011) descrive tre fasi di sistematizzazione dei dati. Nella prima fase si effettua una segmentazione analitica del contenuto, finalizzata ad individuare in ciascun passaggio del discorso diverse unità analitiche<sup>76</sup> dai quali evincere nuclei di significato. Dal punto di vista procedurale si distinguono due tipologie di analisi, una che segue un approccio bottom-up e l'altra di tipo top-down (Lucidi et al., 2008). Nella prima tipologia si parte dai dati e su questa base si creano i codici, nella seconda tipologia si segue l'inverso, ossia si parte dai codici preesistenti a livello teorico e si cercano citazioni corrispondenti nei testi (Milesi, Catellani, 2002). Nella seconda fase si ricercano le possibili tipologie di relazione tra i codici creati facendo riferimento a dei criteri, come, ad esempio, a quello di causa-effetto o di

---

<sup>74</sup> Di norma si comincia assegnando a ciascuna porzione del corpus testuale a una categoria analitica. Il passo successivo consiste nell'esame delle relazioni tra categorie che si legano reciprocamente, per approdare poi a categorizzazioni più complesse riconducibili a versioni fuzzy di tassonomie e tipologie (Cardaro, 2020).

<sup>75</sup> Una delle prime definizioni di analisi del contenuto è stata proposta da Berelson (1952) che la definisce come una tecnica di ricerca per la descrizione oggettiva, sistemica e qualitativa del contenuto manifesto in una comunicazione. Le definizioni attualmente più citate (Lucidi et al., 2008, pag. 89) sono quella di Weber (1990) e Krippendorff (2004). Il primo autore definisce l'analisi di contenuto come un metodo di ricerca che utilizza un insieme di procedure per fare delle inferenze valide da un testo. Il secondo autore, invece, la definisce come una tecnica di ricerca per fare inferenze valide e replicabili dai testi (o di altro materiale dotato di significato) ai contesti del loro utilizzo.

<sup>76</sup> Semeraro (2011) precisa che le unità analitiche possono essere parole, oppure frasi, affermazioni o interi paragrafi dai quali evincere nuclei di significato. Questi nuclei sono definiti in letteratura codici, e sono l'esito di processi inferenziali.

inclusione<sup>77</sup>. Nella terza fase si procede alla creazione di aggregazioni di codici che definiscono la situazione sulla base del punto di vista dei partecipanti; che descrivono i processi e le attività specifiche in contesti operativi o relazioni nei microsistemi e macrosistemi sociali.

Nella ricerca effettuata presso la scuola primaria Pasini, la procedura di codifica è avvenuta selezionando porzioni di testo alle quali è stato associato uno o più codici secondo una procedura top-down (Milani & Pegoraro, 2011), partendo da una lista di categorie di analisi preesistenti ricavate dagli indicatori dell'Index e dagli impegni del CTI-Repertoire. L'operazione di analisi è avvenuta utilizzando un software per l'analisi dei dati qualitativi assistita da computer (CAQDAS, Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). La scelta è ricaduta su ATLAS.ti 23, un programma che favorisce un processo ciclico di analisi, confronto e interpretazione attraverso strumenti che consentono di visualizzare le proprietà degli oggetti e le loro relazioni, senza mai perdere il significato globale dei testi (Milesi & Catellani, 2002). Questo software ha facilitato la condivisione e il confronto tra i diversi codificatori, offerto la possibilità di testare la codifica automatica basata sull'intelligenza artificiale, agevolato il lavoro di attribuzione di codici e favorito una consultazione rapida della frequenza degli stessi. Per quanto riguarda i cicli 4D l'analisi dei dati è stata effettuata durante il ciclo coinvolgendo i docenti e il PhD Team.

---

<sup>77</sup> Johnson e Christensen - citati nell'articolo di Semeraro (2011) a pag. 104 - suggerisco i seguenti criteri: "*inclusione (il codice individuato è una parte di un altro codice dal significato più ampio); causa-effetto (il codice individuato è il risultato, oppure la causa, di un altro codice); generativo (il codice individuato genera un altro codice); relazioni funzionali (il codice individuato è in funzione di un altro codice); mezzo-fine (il codice individuato è un mezzo per raggiungere il fine segnalato da un altro codice); sequenze (il codice individuato è una parte di una sequenza di codici); attribuzioni (il codice individuato ricopre una caratteristica di un altro codice)*".

## CAPITOLO 4 - Presentazione dei risultati

Questo capitolo presenta i risultati emersi da due diverse applicazioni del ciclo 4D effettuate all'interno della scuola primaria Pasini. Il primo ciclo, denominato "Free-AI", si sviluppa seguendo le indicazioni, le domande e gli esempi proposti negli studi selezionati dalla letteratura, tra cui Bergmark e Kostenius (2018), Calabrese (2006), Calabrese et al. (2010), Grandy e Holton (2010) e Willoughby e Tosey (2007). Il secondo ciclo, denominato "In-AI", si basa su una selezione di indicatori e domande derivanti dall'Index e dal CTI Repertoire.

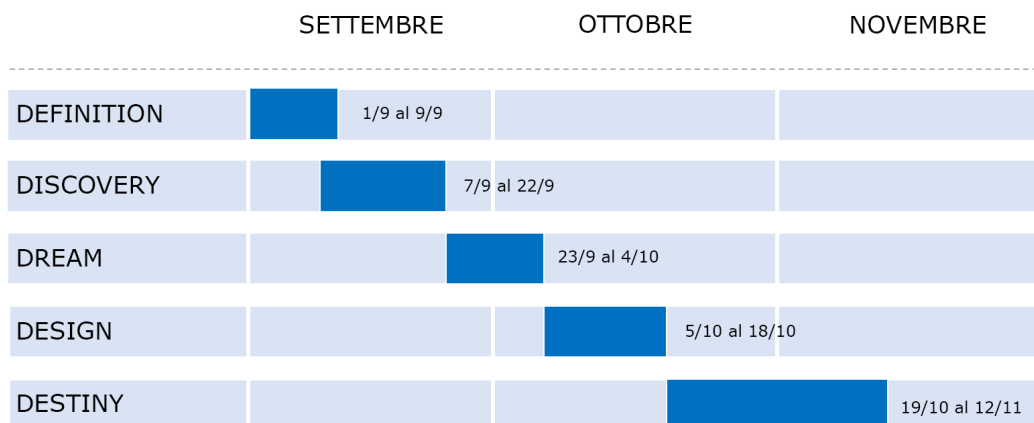
La partecipazione al ciclo 4D, come evidenziato nell'analisi della letteratura, offre al gruppo la possibilità di scoprire in modo collaborativo nuovi orizzonti di lavoro e di definire impegni a sostegno dell'inclusione scolastica.

Per raccogliere i dati, sono state utilizzate audio di interviste semi-strutturate, osservazioni sul campo e documenti ufficiali prodotti dalla scuola. È importante sottolineare che, al fine di proteggere la privacy degli individui coinvolti, alcune parti delle interviste e degli interventi sono state omesse o leggermente modificate.

### 4.1. Primo ciclo: Free-AI

Il ciclo 4D prende avvio con la scelta di un argomento positivo (Cooperrider & Whitney, 2005) che, in questo lavoro di ricerca, come stabilito dal Tavolo Tecnico Istituzionale, ruota intorno al tema dell'inclusione scolastica.

Non è stato possibile definire con largo anticipo un cronoprogramma al quale attenersi in modo preciso, poiché i tempi della scuola e del dottorato seguono ritmi diversi e difficili da conciliare. Come è possibile constatare dalla scansione temporale del primo ciclo 4D riportata nel seguente diagramma di Gantt, infatti, lo sviluppo non è avvenuto in modo lineare: ci sono state delle sovrapposizioni in alcune fasi e delle accelerazioni in altre. Ciò ha reso talvolta labili i confini tra le diverse fasi. Dal grafico si può dedurre, inoltre, che gli incontri del primo ciclo sono stati sviluppati nell'arco di tre mesi, da settembre a novembre 2022.



**Figura 16** - Diagramma di Gantt primo ciclo 4D

Nel contesto di questa ricerca, non sono stati previsti esoneri o sostituzioni per i docenti coinvolti nelle attività. Di conseguenza, la partecipazione agli incontri previsti per lo svolgimento del ciclo è stata considerata dai docenti come un "lavoro aggiuntivo" ed è stato necessario, pertanto, prevedere una calendarizzazione stringente per scongiurare il rischio di sovrapposizioni con i numerosi impegni previsti dal piano annuale delle attività. Ciò ha avuto un effetto significativo sul numero e sulla durata di ciascun incontro: ad alcuni interventi della durata media di 15-20 minuti, sono seguiti incontri più lunghi che, talvolta, si sono protratti fino a 70 minuti. Per compensare questo limite, si è effettuato il ciclo all'interno delle riunioni scolastiche (interclasse, interteam e team) ed è stata sollecitata la partecipazione volontaria durante gli incontri svoltisi in orario extrascolastico per i quali è stata registrata una durata maggiore rispetto a quelli avvenuti durante l'orario scolastico. Per maggiore chiarezza nella tabella seguente si riporta l'articolazione degli incontri.

| DIFINITION                    | DISCOVERY                     | DREAM                         | DESIGN                        | DESTINY                       |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| n. 2 Interclasse              | n. 1 Interclasse              | n. 1 Interteam                | n. 1 Interclasse              | n. 1 Interclasse              |
| n. 1 Team                     | n. 1 Interteam                | n. 2 incontri extrascolastici | n. 1 Team                     | n. 4 incontri extrascolastici |
| n. 4 incontri extrascolastici | n. 3 incontri extrascolastici |                               | n. 4 incontri extrascolastici |                               |

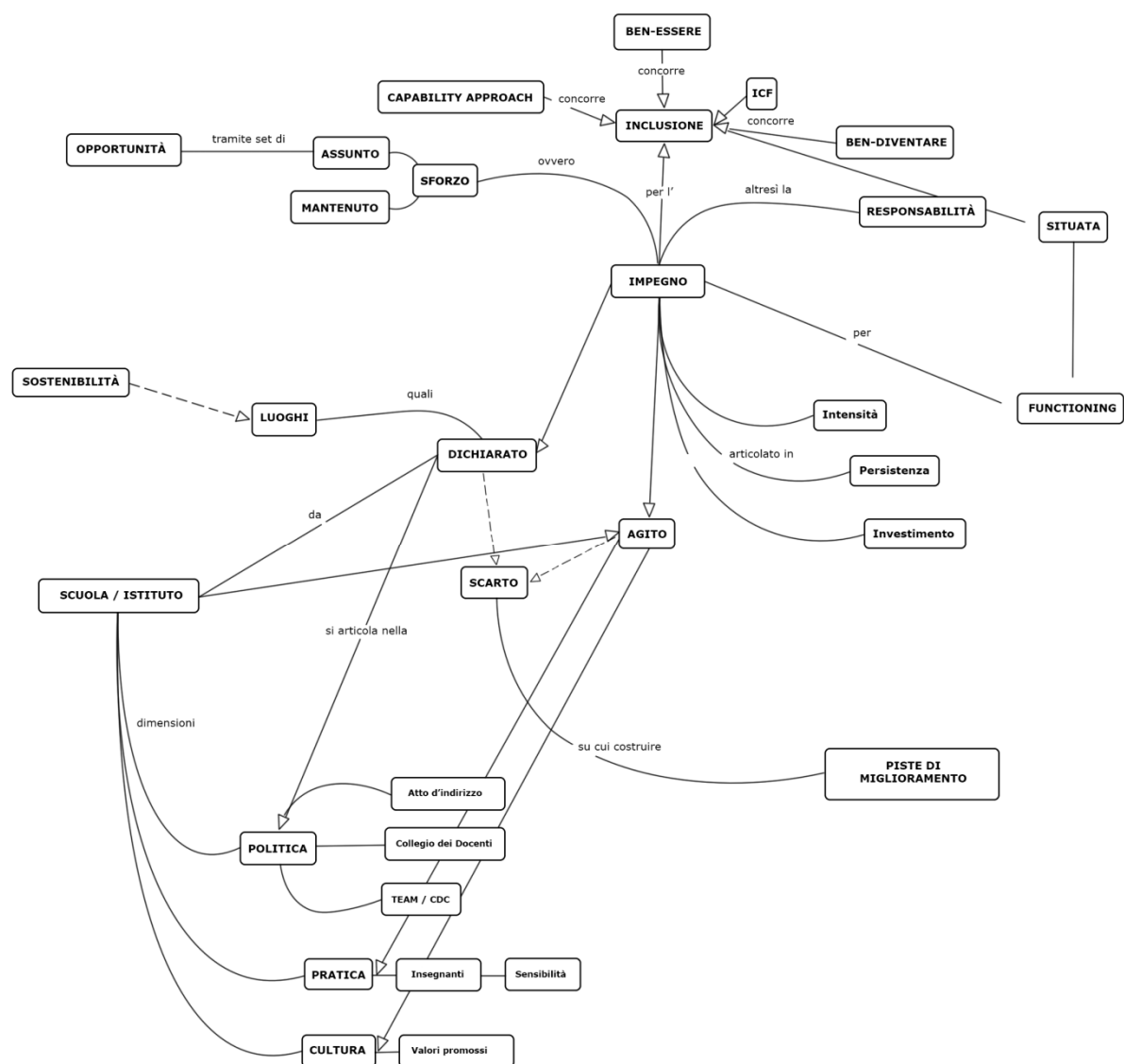
**Tabella 27** - Organizzazione degli incontri nelle fasi del primo ciclo 4D

**DEFINITION.** Le applicazioni tradizionali del ciclo 4D iniziano con la definizione di un argomento positivo, che incorpora la sintesi di tutte le "sfide" espresse dai partecipanti (Calabrese et al., 2010). In questo studio di caso, la scelta dell'argomento è stata condizionata da alcuni vincoli imposti dal Tavolo Tecnico Istituzionale:

- la focalizzazione sull'inclusione scolastica;
- il collegamento tra i tre percorsi sperimentali di dottorato industriale;
- il coinvolgimento dei diversi tavoli di lavoro.

Al fine di rendere espliciti e chiari i passaggi compiuti, sono state suddivise le operazioni in due sottofasce. La prima sottofase, denominata "Definition Direttiva", si è caratterizzata per il lavoro di sintesi condotto dagli enti coinvolti nello studio. La seconda sottofase, denominata "Definition Scolastica", si è svolta direttamente all'interno del contesto scolastico e corrisponde alla fase propedeutica proposta di solito nei cicli 4D (Cooperrider & Whitney, 2005).

I vincoli imposti dal Tavolo Tecnico Istituzionale sono stati il punto di partenza della DEFINITION DIRETTIVA. Il PhD Team si è interrogato sull'articolazione del tema inclusione e sui possibili collegamenti tra i tre lavori di ricerca promossi dal dottorato industriale. Al termine dei primi incontri è stata realizzata la seguente mappa.



**Figura 17** - Mappa realizzata al termine degli incontri con il Tavolo Tecnico Istituzionale

La sottofase DEFINITION SCOLASTICA è stata avviata il 1 settembre 2021, data che segna l'inizio dell'anno scolastico, ma non delle attività didattiche (13 settembre 2021). Le indicazioni ricevute dai tavoli tecnici sono state discusse e adattate sulla base delle esigenze del plesso e tenendo in considerazione anche le progettualità avviate nel precedente anno scolastico (2020-21), ossia l'attuazione della curvatura Montessori e la realizzazione dell'Aula Barbiana (vedi allegato C).

“ Il Curricolo a Curvatura Montessori, elaborato a partire dai curricoli dell'Istituto Comprensivo Vicenza 7, riprende numerosi principi e valori della pedagogia e della didattica Montessori. Nella metodologia montessoriana gli obiettivi non sono né il punto di partenza, né il punto di arrivo, ma modificazioni di conoscenze e comportamenti iscritti nel processo stesso del lavoro del bambino. In questo contesto gli obiettivi sono concretamente scoperti, sperimentati e assimilati dal bambino, nella sua diretta esperienza con il materiale e con gli altri strumenti di studio. Per questo motivo, nella proposta formativa della scuola primaria "V. Pasini", ritroviamo numerose proposte attive e laboratoriali che invitano i bambini a scoprire e ad "imparare facendo". Viene posta grande attenzione all'ambiente e alla preparazione dei materiali. Tra gli obiettivi trasversali della Curvatura la conquista dell'autonomia, la cura dell'ambiente, il rispetto dei valori, lo sviluppo del piacere della lettura e la preparazione della mano alla scrittura. Le principali discipline in cui la proposta si concretizza sono Scienze, Musica, Arte e Motoria.

- Piano Triennale offerta formativa 2022 - 2025, pag. 102

“ All'interno della Scuola Primaria Pasini è stata progettata, allestita e attrezzata un'aula con la finalità di concretizzare l'inclusione di tutti gli alunni, di valorizzare il lavoro di gruppo e di favorire lo sviluppo di competenze specifiche. La creazione di questo ambiente non si limita solo a favorire la pratica didattica, ma punta a modificare la cultura all'interno della scuola partendo da "I care"- mi interessa, avrò cura di te - e dalle "rivoluzioni" proposte da Don Milani e dai suoi allievi. In virtù del cambiamento culturale che questo spazio intende promuovere è stato chiamato "Aula Barbiana". L'aula si sviluppa attorno all'idea di dare a ciascun alunno quello di cui ha bisogno, partendo dalle cose che si hanno a disposizione.

- Piano Triennale offerta formativa 2022 - 2025, pag. 41

L'argomento da sviluppare è la promozione di un approccio inclusivo partendo da situazioni scolastiche significative. La definizione di inclusione adottata, come punto di riferimento, è quella proposta dall'Index. Questa sottofase è stata chiusa ufficialmente l'8 settembre, anche se alcune Interviste Apprezzative sono state realizzate nei mesi successivi, poiché parte dei docenti sono stati assunti con contratto a tempo determinato a fine settembre.

L'avvio del lavoro sul ciclo è stato contrassegnato da un senso di disagio diffuso determinato dal fatto che per molti docenti era necessario partire da un elenco di problemi per arrivare a promuovere un approccio inclusivo. Non si è riusciti a "spegnere la luce sui problemi" e partire esplorando ciò che funziona (Cooperrider & Whitney, 2005). Nel nostro caso, questo cambio di

rotta ha richiesto una continua negoziazione per via di alcune radicate visioni divergenti che hanno portato alcuni insegnanti a fare comunque riferimento in modo più o meno diretto ai seguenti problemi:

1. corpo docenti in disaccordo sulle scelte didattiche;
2. eccessivo individualismo e protagonismo;
3. poca comunicazione (nota sul campo).

Il risultato di questa mediazione è stata presentata nella riunione di interclasse e messa a verbale.

“ *Il primo criterio proposto è la riduzione del protagonismo individuale del docente in favore di un approccio collaborativo. Non c'è, quindi, il docente esperto che "impone" la sua personale visione, ma c'è una "bozza di proposta" che poi viene rivista dal gruppo.*

*- Verbale Interclasse n. 1 del 1 settembre 2021*

Questa fase preparatoria si è conclusa con lo svolgimento delle Interviste Apprezzative<sup>78</sup>. In linea con i principi dell'AI, sono state evitate scalette prescrittive, così da consentire ai partecipanti la massima libertà nella condivisione delle proprie storie. Molti insegnanti hanno dichiarato, a microfono spento, che sono rimasti sorpresi da questo tipo di domande. Tranne in un caso, gli intervistati si sono presi un po' di tempo per riflettere prima di rispondere. Qualche docente ha riferito successi esterni all'ambiente scolastico. Si riportano di seguito le domande proposte e le tabelle con le categorie emerse dalle risposte.

#### **DOMANDE:**

- Qual è stato il tuo più grande successo professionale e quando ti è successo?
- Su quali punti hai fatto leva?  
(. . . punti di forza? risorse individuali? risorse nella scuola? )
- Hai mai ascoltato qualche storia positiva da parte dei colleghi?
- Quale ti ha colpito di più e perché?
- In che occasioni ti confronti con i colleghi?

<sup>78</sup> All'interno del primo ciclo vengono effettuate delle interviste di apprezzamento (o apprezzative) che non vanno confuse con lo strumento intervista semi-strutturata applicata nel secondo ciclo. Le Interviste Apprezzative sono uno strumento previsto all'interno del ciclo per individuare aspetti positivi, momenti eccezionali e storie di successo. L'analisi di queste interviste è uno dei momenti cardine previsti nel ciclo e viene svolta dal gruppo docenti.

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | DOMANDA A1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                        | <b>CATEGORIA: ACCESSO AL MONDO DELLA SCUOLA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Sottocategorie                         | Frammenti interviste                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Anno di prova (Formazione)             | [Insegnante 1] "per me è stato un grande successo superare l'anno di prova nonostante tantissime difficoltà"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Concorso (Formazione)                  | [Insegnante 2] "superare il concorso per la scuola primaria [...] l'ho superato grazie all'esperienza sul campo, perché non bastano soltanto libri, testi e quant'altro"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Insegnare come docente di posto comune | [Insegnante 3] " partendo dal fatto che io non facevo l'insegnante fino a tre anni fa [...] ho mandato una messa a disposizione (MAD) e ho cominciato a lavorare a scuola [...] mi sono resa conto che la più grande soddisfazione è vedere che quello che fai dà qualcosa all'altro e che quello che ti danno i bambini è qualcosa che prima non avevo mai provato [...] poi l'anno scorso, ad esempio, ho avuto l'opportunità di gestire una classe, io insegno matematica, per tutto l'anno e lì è bello perché fai un po' quello che pensi, capisci le esigenze della classe, ho scoperto un lato mio un po' materno e quindi appunto li tratto un po' come figli miei, come persone della mia famiglia! quindi cerco sempre di fare il meglio per il loro meglio" |
| Accesso alla professione (Formazione)  | [Insegnante 7] " lavorando e utilizzando quello che il percorso del studi mi ha portato a fare "                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

**Tabella 28** - Frammenti interviste domanda A1: categoria "Accesso al mondo della scuola"

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                              | DOMANDA A1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                              | <b>CATEGORIA: LAVORO SU SE STESSI / CRESCITA PERSONALE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Sottocategorie                               | Frammenti interviste                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Superare i propri pregiudizi                 | [Insegnante 6] " la realtà di [omissis] è tostissima e mi son dovuta veramente mettere in gioco e superare le mie barriere, i miei pregiudizi, i miei stereotipi e ce l'ho fatta "                                                                                                                                                                                                              |
| Specializzazione e Applicazione (Formazione) | [Insegnante 8] " dopo diversi anni che ormai facevo sempre un po' le stesse cose. . ho cercato di cambiare il mio modo di insegnare e quindi ho deciso di iscrivermi a un corso di specializzazione Montessori [...] ho portato quanto appreso nella mia scuola e ho visto che i bambini sono anche più interessati sono più coinvolti ed è un modo più attivo di apprendere e di fare scuola " |

**Tabella 29** - Frammenti interviste domanda A1: categoria "Lavoro su se stessi / crescita personale"

|                                    | DOMANDA A1                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | CATEGORIA: RISULTATI DIDATTICI                                                                                                                                                                                                                     |
| Sottocategorie                     | Frammenti interviste                                                                                                                                                                                                                               |
| Coinvolgimento degli allievi       | [Insegnante 4] "tre che non facevano religione e che sbirciando in classe tra i cambi dell'ora hanno chiesto gli anni successivi di farla e hanno portato a compimento il ciclo educativo con la scelta di avvalersi della religione"              |
| Partecipazione                     | [Insegnante 5] "un bambino comportamentale molto molto difficile nella gestione e non rimaneva mai in classe e alla fine dell'anno sono riuscita poi a portarlo verso la fine della scuola quasi tutte le otto ore in classe e a non dover uscire" |
| Inclusione come processo/conquista |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Concorso alunni                    | [Insegnante 9] "la vittoria ad un concorso con una classe [...] È stato qualcosa di improvviso, contro ogni aspettativa [...] penso sia qualcosa di positivo, sia per me che sia per i bambini che hanno partecipato "                             |

**Tabella 30** - Frammenti interviste domanda A1: categoria "Risultati didattici"

|                | DOMANDA A2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | COLLABORAZIONE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Sottocategorie | Frammenti interviste                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Coinvolgimento | [Insegnante 1] " i punti di forza sono stati lavorare in modo laboratoriale con l'imparare facendo assieme ai bambini e coinvolgendo i colleghi "                                                                                                                                                                                                                                             |
| Condivisione   | [Insegnante 2] " ho avuto modo di lavorare con delle colleghe che avevano molta più esperienza rispetto a me e dalle quali ho appreso tanto. Le colleghe comunque si sono messe anche a disposizione a rispondere alle mie domande perché io sono molto curiosa, vedevo qualcosa di nuovo e mi hanno spiegato concretamente cosa facevano. . da questo poi è nata una continua condivisione " |

**Tabella 31** - Frammenti interviste domanda A2: categoria "Collaborazione"

|                                                    | DOMANDA A2                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | STRATEGIE DIDATTICHE                                                                                                                                                                                                                   |
| Sottocategorie                                     | Frammenti interviste                                                                                                                                                                                                                   |
| Didattica Attiva                                   | [Insegnante 1] " i punti di forza sono stati lavorare in modo laboratoriale con l'imparare facendo assieme ai bambini e coinvolgendo i colleghi "                                                                                      |
| Tecnologie didattiche<br>Attivazione di più canali | [Insegnante 4] " All'epoca ho lavorato molto con gli audiovisivi. . adesso è una cosa all'ordine del giorno, però 10-12 anni fa non tutti utilizzavano questo tipo di didattica. . "                                                   |
| Musica                                             | [Insegnante 6] " con la musica siamo riusciti a fare tante belle cose, anche solo a calmare le crisi e a farli star bene. "                                                                                                            |
| Realizzazione di materiali                         | [Insegnante 8] " producendo del materiale strutturato e non strutturato e ho visto che i bambini comunque hanno un apprendimento più attivo "                                                                                          |
| Lavoro di gruppo                                   | [Insegnante 9] " sulla partecipazione di tutti e sul lavoro di gruppo, perché lavorando in gruppo tutti hanno potuto apportare un contributo [...] la collaborazione di tutti fa emergere quelli che sono i punti di forza di ognuno!" |

**Tabella 32** - Frammenti interviste domanda A2: categoria "Strategie didattiche"

|                                     | DOMANDA A2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     | RISORSE PERSONALI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Sottocategorie                      | Frammenti interviste                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Empatia                             | [Insegnante 3] " l'empatia! lo magari ho avuto un percorso un po' difficile a livello scolastico e non ho avuto figure di riferimento che mi hanno dato tanto una mano, quindi cerco di pormi come una figura super partes con i bambini nel senso che non voglio che mi vedano come la maestra autoritaria, però cerco di essere un punto di riferimento per una confidenza [...] cerco sempre di capire se c'è qualche problema e di affrontarlo in modo diretto e di far capire che sono in una posizione di ascolto. "                                                                                                                                                  |
| Stile Educativo                     | [Insegnante 4] "fai qualche attività accattivante e poi vedono anche lo stile educativo dell'insegnante."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Risorse degli alunni e della scuola | [Insegnante 5] " sul contatto fisico, molto sul contatto fisico e sul rispettare quelle che erano le sue passioni. Lui aveva la passione per il giardinaggio [...] e aveva la fortuna di essere in una scuola ambientale [...] per cui me lo sono giocata così"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Mettersi in gioco                   | [Insegnante 6] "allora passato lo shock iniziale delle prime tre settimane dove veramente ogni secondo pensavo di rinunciare all'incarico per la situazione, perché c'erano 19 bambini gravissimi [...] ho lavorato su me stessa e sul fatto che se io provavo pena per loro non saremmo andati da nessuna parte [...] Quindi prima ho superato quel discorso "poverini" [...] ho dovuto superare la frustrazione che era enorme di non fare didattica, o quantomeno di non fare la didattica che uno pensa di dover fare quando vai in una scuola primaria [...] con la musica siamo riusciti a fare tante belle cose, anche solo a calmare le crisi e a farli star bene." |
| Caparbiazza                         | [Insegnante 7] " La caparbiazza. "                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

**Tabella 33** - Frammenti interviste domanda A2: categoria "Risorse personali"

Tutti gli insegnanti hanno dichiarato di aver ascoltato storie positive durante i momenti informali. Quattro hanno affermato di trattenersi spesso al telefono con i colleghi ben oltre l'orario previsto per espletare il lavoro, perché le ore di programmazione non sono sufficienti a causa dell'eccesso di burocrazia.

Il confronto è visto da tutti come un elemento cardine per una scuola di qualità, ma spesso è limitato dagli impegni e portato avanti dai docenti sotto forma di "volontariato".

“ *purtroppo la scuola è fatta di tanta burocrazia e quindi durante il team bisogna anche fare tanta burocrazia. Secondo me è quello che rovina la scuola di oggi [...] io mi ritrovo spesso a progettare a casa, la sera, completamente fuori da qualsiasi tipo di orario diciamo lavorativo*

“ *al di là di tutta la burocrazia, c'è bisogno di trovare il tempo per confrontarci sugli alunni e le ore di team non sono sufficienti*

“ *si fa tutto fuori da queste due ore di programmazione con telefonate a tutte le ore e nel weekend cioè ci sono talmente tanti documenti, talmente tanta burocrazia che nelle due ore di programmazione confrontarsi è difficile*

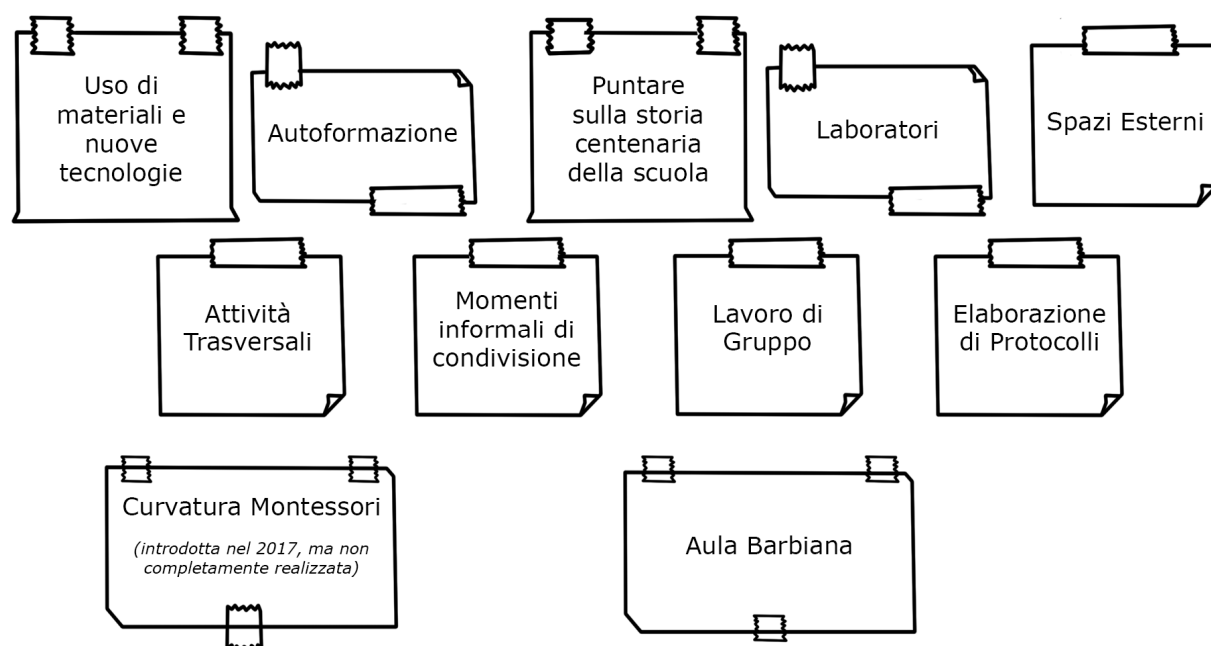
La risposta della quasi totalità del gruppo alla domanda "che cosa ha colpito di più" faceva riferimento alle strategie o alle soluzioni adottate. Un insegnante ha altresì apprezzato la possibilità di lavorare in gruppo.

“ *dove vi erano veramente degli episodi positivi perché si era un gruppo. Eravamo in pochi, quindi si lavorava in maniera trasversale e tutti gli insegnanti entravano in tutte le classi essendo un plesso piccolo.. quindi si lavorava in modo armonioso e questo ci dava la possibilità di condividere tutto; e tutte le esperienze venivano condivise giorno per giorno [...] quello che mi ha colpito di più è stato il lavorare insieme, il mettere il più possibile le proprie esperienze a disposizione degli altri.*

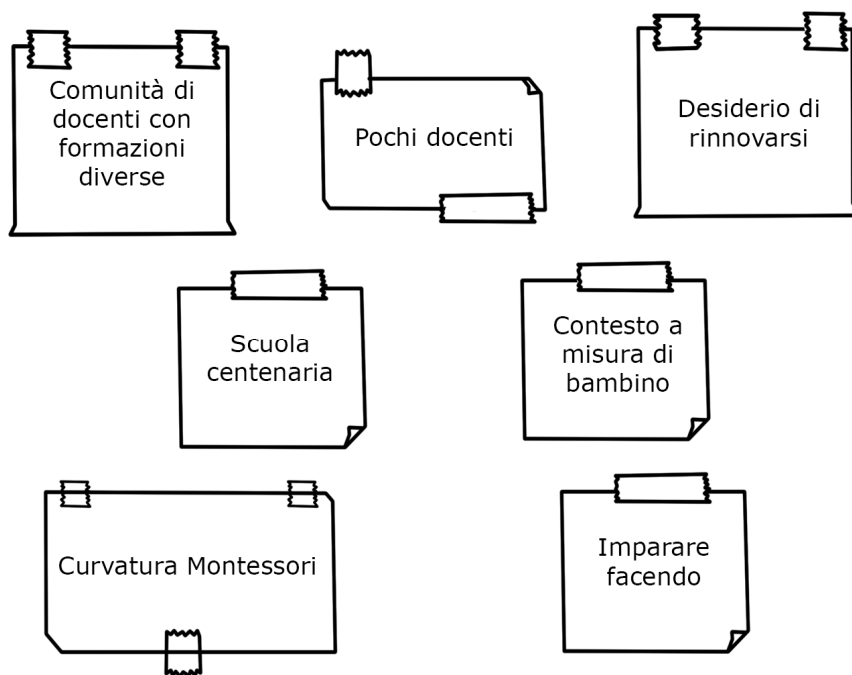
**DISCOVERY.** In questa fase gli insegnanti sono stati incoraggiati a identificare in un primo momento i propri punti di forza partendo dalla sintesi dei contenuti elaborata dal PhD Team relativa alle Interviste Apprezzative e, in un secondo momento, le risorse presenti nel contesto scolastico. I risultati emersi da questa discussione sono stati sintetizzati nel primo riquadro in figura 18-21.

La discussione è stata molto breve, per cui è stata ampliata utilizzando le domande proposte da Cooperrider & Whitney (2000):

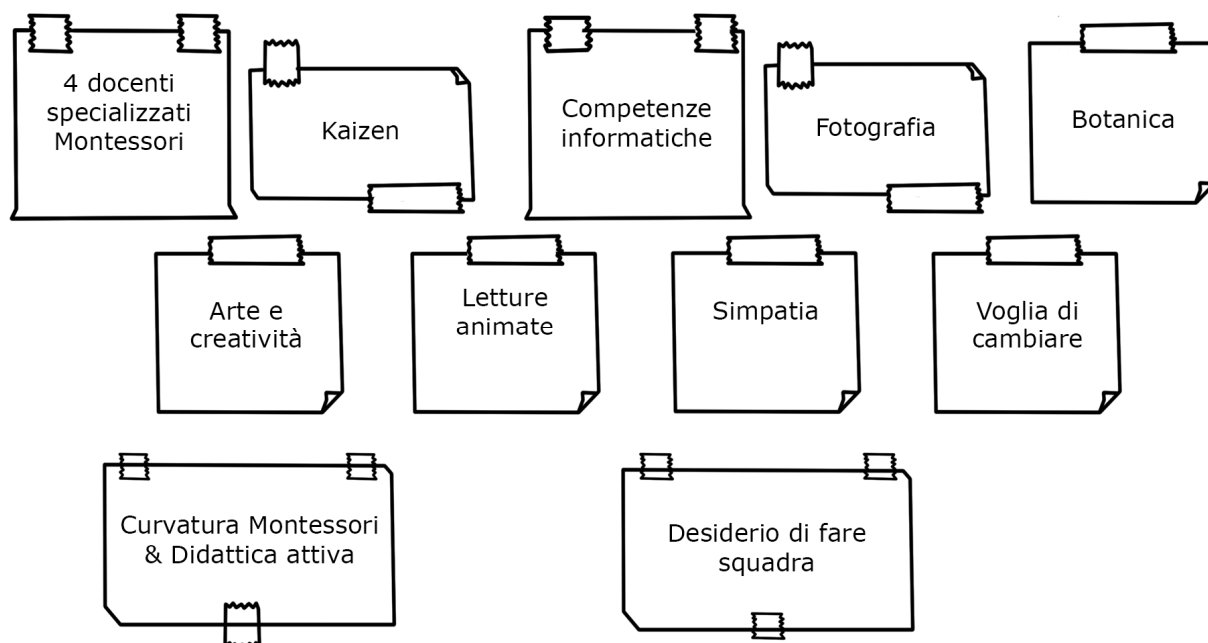
- Chi siamo noi? Quale identità possiamo dare alla nostra scuola?
- Quali risorse portiamo?
- Quali sono le nostre competenze principali?
- Quali sono i nostri punti di forza?
- Cosa sta andando bene?



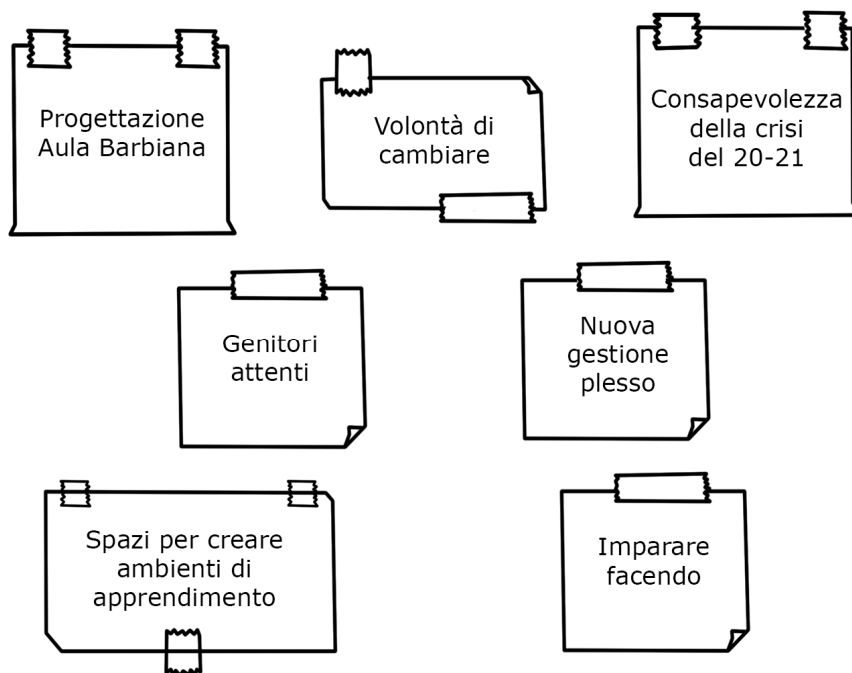
**Figura 18** - Rappresentazione grafica delle risposte alle domande guida nella fase Discovery del primo ciclo 4D



**Figura 19** - Rappresentazione grafica delle risposte alle domande guida nella fase Discovery del primo ciclo 4D



**Figura 20** - Rappresentazione grafica delle risposte alle domande guida nella fase Discovery del primo ciclo 4D



---

**Figura 21** - Rappresentazione grafica delle risposte alle domande guida nella fase Discovery del primo ciclo 4D

Il lavoro ha portato alla creazione di un "database collettivo" nel quale sono state identificate quattro aree e una serie di idee. Come si può notare tabella 34, la maggior parte delle idee selezionate punta a promuovere l'inclusione e lo sviluppo del plesso attraverso una riqualificazione degli ambienti di apprendimento, la promozione di una didattica attiva (curvatura Montessori) e dalla volontà di "fare squadra".

| DATABASE COLLETTIVO         |                                                                  |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------|
| AREE IDENTIFICATE           | Volontà di creare una comunità                                   |
|                             | Apprendimento esperienziale e attivo                             |
|                             | Ambienti di apprendimento                                        |
|                             | Valorizzazione della storia                                      |
|                             | Nuova gestione del plesso                                        |
| IDEE ED ESPERIENZE CONCRETE | Laboratori a curvatura                                           |
|                             | Aula Barbiana, Biblioteca, Palestra e laboratorio di informatica |
|                             | Orto didattico                                                   |
|                             | Momenti conviviali                                               |
|                             | Sito della scuola e archivio fotografico                         |
|                             | Cooperative Learning e lavori di gruppo                          |
|                             | Creazione di momenti di condivisione e autoformazione            |

**Tabella 34** - Database Collettivo elaborato nella fase Discovery durante il primo ciclo 4D

Il concetto di "fare squadra" è emerso con una certa frequenza nell'arco di tutte le discussioni effettuate (note sul campo). Gli elementi "ambienti di apprendimento" e "curvatura Montessori" inseriti nel database sono stati al centro di un ulteriore confronto all'interno dell'Interclasse. L'Insegnante Ricercatore, coadiuvato da un altro docente del plesso, ha presentato nel dettaglio il progetto "Aula Barbiana" (vedi allegato C), già oggetto di discussione nell'Interclasse del 3 settembre 2021 (vedi estratto verbale).

“ All'interno del plesso Pasini si intende realizzare uno spazio polifunzionale flessibile ed accogliente [...] per rispondere in maniera efficace alle esigenze educative degli alunni che dimostrano particolari profili di funzionamento. Gli spazi delineati consentono lo svolgimento di lavori di gruppo, di attività di vita pratica, di sperimentazione di grandi e piccoli movimenti del corpo e dei suoi segmenti, di potenziamento delle strumentalità di base e di lavorare con le nuove tecnologie [...] Il progetto Aula Barbiana è stato presentato e approvato lo scorso anno scolastico anche in Consiglio di Istituto, che ha anche approvato un suo finanziamento. < Un docente dell'Interclasse > chiede quanto prenderà forma l'aula poiché è necessario disporre degli ambienti di apprendimento funzionale per gli alunni fin dai primi giorni di scuola [...].

- Verbale Interclasse n. 2 del 3 settembre 2021

L'altro elemento sul quale i vertici della scuola hanno richiesto esplicitamente di intervenire è stata la curvatura Montessori.

“ L'ins. <omissis> informa i colleghi dell'incontro, avvenuto il giorno precedente, con la Dirigente scolastica, per delineare le linee guida e declinare gli argomenti dei laboratori Montessoriani. L'ins. <omissis> specifica che in questo momento ci troviamo in una fase di raccolta delle varie proposte in merito ai vari argomenti selezionati.

- Verbale Interclasse n. 2 del 3 settembre 2021

La fase è stata contrassegnata dall'emergere di perplessità in merito alla scelta di applicare il ciclo. Tali diffidenze erano legate sia alla difficoltà di avere un quadro completo delle possibili ricadute didattiche ("non è chiara l'utilità, cioè la ricaduta didattica"), sia al timore di "perdere tempo" e di aumentare "il carico di lavoro sottraendo tempo alla programmazione didattica". Sempre in questa fase è stata raccolta la disponibilità volontaria di due docenti a contribuire attivamente nell'implementazione di una visione positiva all'interno del plesso. Si è così istituito l'AI Team.

**DREAM.** In questa fase, il gruppo ha esplorato "ciò che potrebbe essere" (Cooperrider & Whitney, 2005) pensando fuori dagli schemi (Trajkovski et al. , 2013). Il lavoro si è sviluppato solo attraverso il dialogo stimolato dalle domande guida selezionate dalla letteratura di riferimento (Stavros & Torres, 2005; Whitney & Trosten-Bloom, 2003). Le domande sono state:

- Quale scuola vogliamo creare?
- Come possiamo capitalizzare i nostri punti di forza?

"Sognare" è stato percepito come un compito impegnativo (note sul campo). L'Insegnante Ricercatore ha invitato il gruppo a "pensare fuori dagli schemi", ma le visioni proposte erano tutte molto vicine alla loro "realtà attuale" (vedi tabella 35).

I sogni elaborati ruotano attorno a quattro nuclei principali:

- gruppo docenti coeso e unito;
- didattica attiva;
- ambienti innovativi e inclusivi;
- genitori coinvolti nella vita della scuola.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>"condivideremo le nostre idee e i nostri progetti"</p> <p>"promuoveremo momenti di convivialità"</p> <p>"porteremo dolci durante i team"</p> <p>"dobbiamo fare squadra"</p> <p>"il noi prima dell'io!"</p> <p>"aumentare attaccamento alla scuola"</p> <p>"aumento della collaborazione"</p> <p>"mettere in circolo le nostre competenze e i nostri talenti"</p> | <p><i>"aumenteremo i momenti laboratoriali"</i></p> <p><i>"lavoreremo in maniera trasversale"</i></p> <p><i>"promuoveremo l'imparare facendo"</i></p> <p><i>"documenteremo le attività didattiche"</i></p> <p><i>"creeremo un giornalino o un sito della scuola"</i></p> | <p>"spazi più funzionali"</p> <p>"investiremo sulle LIM, PC o Tablet"</p> <p>"sistemeremo la biblioteca con una catalogazione digitale"</p> <p>"creazione di spazi comuni attrezzati"</p> | <p>"chiederemo ai genitori di proporsi come esperti"</p> <p>"chiederemo aiuto ai genitori per sistemare la scuola e raccogliere fondi"</p> |
| ↓                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ↓                                                                                                                                                                                                                                                                        | ↓                                                                                                                                                                                         | ↓                                                                                                                                          |
| <b>gruppo docenti coeso e unito</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>didattica attiva</b>                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>ambienti innovativi e inclusivi</b>                                                                                                                                                    | <b>genitori coinvolti nella vita della scuola</b>                                                                                          |
| <b>NUCLEI PRINCIPALI</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                            |

**Tabella 35** - Nuclei individuati nella fase Dream

**DESIGN.** In questa fase sono stati selezionati i principali impegni inclusivi e gli obiettivi strategici sui quali concentrarsi partendo dalle risorse a disposizione. Il gruppo docenti, quindi, nella fase del sogno, ha elaborato visioni molto vicine alla realtà attuale. Il ciclo è successivamente proseguito aggiungendo la sfida di "progettare fuori dagli schemi" a quella di "pensare fuori dagli schemi" (Cooperrider et al., 2003).

Le domande che hanno guidato il lavoro sono: quali azioni sostengono il nostro sogno? Quali impegni possiamo assumere per realizzare la nostra visione?

Le azioni identificate, pertanto, sulla base di quanto appena esplicitato, sono:

- Creazione di un logo/simbolo
- Momenti conviviali
- Repertorio di impegni
- Creazione di procedure condivise
- Progettazione condivisa laboratori

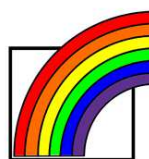
Gli impegni individuati sono:

- Migliorare la qualità della collaborazione
- Contribuire alla riduzione del protagonismo individuale
- Sviluppare un senso di appartenenza (progetto comune)
- Condividere abilità individuali per il bene comune
- Migliorare e rendere più efficaci le azioni di verbalizzazione e condivisione delle idee nelle riunioni
- Migliorare gli ambienti
- Costruire una comunità
- Rafforzare il sistema di relazioni tra docenti
- Rafforzare il sistema di relazioni con le famiglie
- Rafforzare il sistema di relazioni nell'istituzione
- Individuare valori condivisi
- Completare la sperimentazione della CURVATURA
- Assicurare una gestione più efficiente delle risorse
- Migliorare la disposizione degli oggetti
- Ridurre gli sprechi
- Adottare una politica accurata degli acquisti

Il gruppo di docenti ha iniziato con l'elaborazione del logo del plesso al fine di concretizzare il "sogno". Il logo è stato ideato, infatti, come un veicolo per promuovere il senso di appartenenza alla scuola e per motivare docenti, genitori e bambini a lavorare insieme verso obiettivi comuni. Il simbolo scelto è l'arcobaleno, una metafora in grado di riassumere la storia, i valori, il desiderio di rinnovarsi e di riaffermarsi del plesso Pasini. La scelta dell'arcobaleno si configura, inoltre, come un esplicito riferimento al logo dell'Istituto Comprensivo n. 7 che ne sottolinea l'appartenenza. Il simbolo rappresenta altresì il passaggio del plesso da un periodo di crisi ad uno di rinascita, contrassegnato da un deciso cambio di direzione nonché la sintesi dei principali valori identificati dai docenti: speranza, pace, rispetto della diversità e inclusione. I diversi colori dell'arcobaleno rimandano alla varietà e alla diversità delle persone, delle idee, dei principi sottolineando l'importanza di accettare e valorizzare le differenze. Contestualmente al logo sono stati predisposti degli slogan, intesi come una rivisitazione delle proposizioni provocatorie suggerite dai teorici dell'Appreciative Inquiry. Le proposizioni provocatorie sono dichiarazioni co-costruite di obiettivi e di possibilità future che collegano il meglio di ciò che c'è con ciò che potrebbe essere (Bush & Korrapati, 2004). I tre slogan elaborati dal gruppo si contraddistinguono per promuovere una visione positiva che sfida lo status quo, partendo dalla risorsa gruppo. Gli slogan proposti sono:

- Tutti per uno, uno per tutti!
- Non c'è un IO, ma c'è un NOI!
- Fatti, non semplici promesse.

Questi slogan sono stati condivisi durante le assemblee con i genitori, per mostrare l'impegno e dare un segno di discontinuità con il passato.



PASINI  
SCUOLA PRIMARIA

---

**Figura 22** - I loghi dell'IC n.7 e della Scuola Pasini

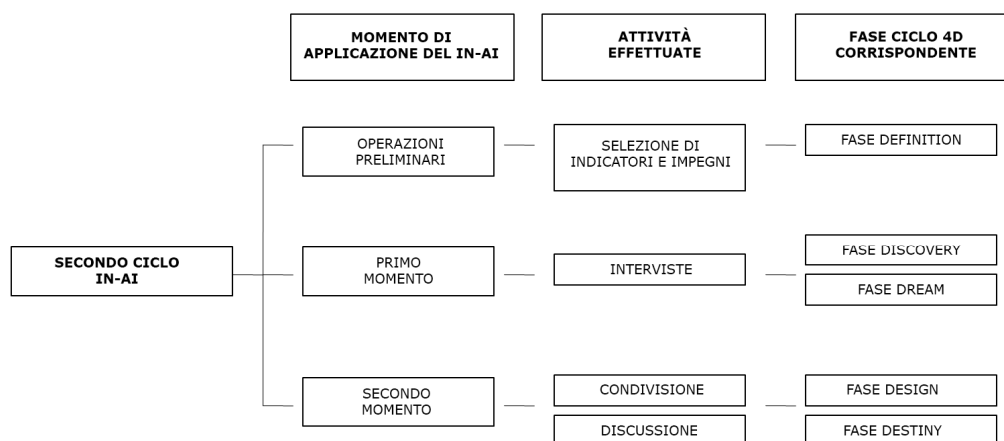
**DESTINY.** In questa fase sono stati tracciati i passaggi fondamentali per attuare quanto precedentemente progettato. La domanda-guida, tratta dalla ricerca di Calabrese et al. del 2010, invita a determinare quale semplice azione ciascuna persona può intraprendere per realizzare concretamente il progetto. Gli insegnanti hanno dimostrato diversi livelli di interesse e collaborazione, mentre il Dirigente Scolastico e il DSGA, con la loro partecipazione attiva, hanno contribuito a garantire il successo delle iniziative. Come sottolinea Shuaye (2014) un'attuazione efficace dell'AI richiede l'impegno dei vertici che hanno l'autorità e il potere di attuare le visioni delle parti interessate.

All'atto della realizzazione pratica sono stati rilevati alcuni problemi in merito alla fattibilità delle proposte che hanno minato la coesione del gruppo. Come suggerito da Calabrese (2010), l'Insegnante Ricercatore ha invitato a riflettere sul fatto che si tratta di un'obiezione focalizzata su una visione orientata sul deficit, mentre l'obiettivo principale risiede nell'individuazione delle strategie per la realizzazione concreta del progetto. Questo suggerimento si è rivelato efficace nella discussione, ma il numero di docenti che ha poi effettivamente contribuito con il lavoro è stato molto basso (note sul campo).

I primi lavori pianificati e realizzati sono stati l'allestimento dell'Aula Barbiana e della biblioteca, la tinteggiatura dei corridoi della scuola e la riorganizzazione del materiale negli armadi (introduzione del Kaizen), la creazione di un'aula a Cielo Aperto e di un orto didattico. Durante questa fase, diverse famiglie hanno offerto il loro contributo sia nell'esecuzione dei lavori sia nella ricerca di ulteriori finanziamenti per sostenere tutti i progetti identificati. Una volta completati questi lavori iniziali, è stato organizzato un momento di inaugurazione che ha coinvolto il Sindaco e l'Assessore all'Istruzione. Questo evento è stato ampiamente promosso attraverso vari mezzi di comunicazione (vedi Allegato D).

## 4.2. Secondo ciclo: IN-AI

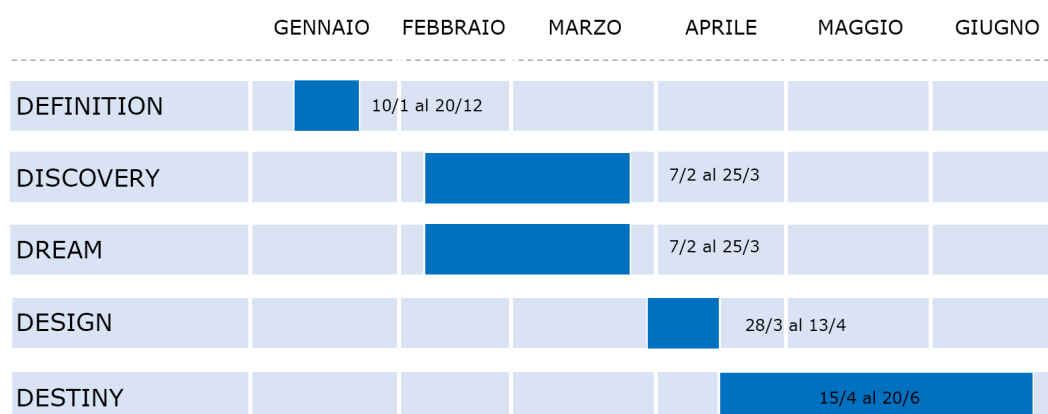
Nel secondo ciclo In-AI, partendo da una selezione di indicatori dell'Index, si è analizzata l'inclusione all'interno del plesso, intesa come un "processo continuo" nel quale confluiscono "i contributi di tutti" (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014) e non come un'area circoscritta alla disabilità e a ciò che le gravita attorno (bambino con disabilità, insegnanti di sostegno, Piano Educativo Individualizzato, ecc.). In risposta alle esigenze organizzative della scuola sono state effettuate delle modifiche all'originale disegno di ricerca. Questi interventi hanno portato ad anticipare il secondo ciclo rispetto ai tempi previsti e ad accorparvi la somministrazione delle interviste. Questi cambiamenti hanno comportato l'esigenza di rimodellare l'originale modello del ciclo delle 4D. Come in Olivieri (2020), il rispetto rigoroso della sequenza delle 4 fasi, nel contesto specifico in cui si è svolta la ricerca, avrebbe frenato la libertà di espressione dei membri del gruppo. Concretamente, il secondo ciclo si è sviluppato in tre momenti distinti: nel primo sono state effettuate le operazioni preliminari, nel secondo è stata condotta un'intervista individuale, mentre nel terzo si è dedicato tempo alla condivisione delle risposte e al completamento delle ultime due fasi del ciclo.



**Figura 23** - Articolazione dei tre momenti del secondo ciclo 4D

Il corpo docente è stato intervistato dall'Insegnante Ricercatore. Le interviste si sono svolte presso la scuola, al di fuori dell'orario di servizio dei docenti, e hanno avuto una durata di circa 50 minuti ciascuna. Il protocollo includeva un totale di 23 domande focalizzate sulla dimensione "Culture" (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014; Santi & Ghedin, 2012). Le domande sono state suddivise in 6 gruppi, ciascuno dei quali si riferiva a uno degli impegni individuati durante la fase Definition (vedi tabella 23).

Nel diagramma di Gantt è riportata la scansione temporale del secondo ciclo.



**Figura 24** - Diagramma di Gantt secondo ciclo 4D

**DEFINITION.** Durante questa fase preliminare per la realizzazione del secondo ciclo, l'AI Team e il PhD Team hanno collaborato per apportare delle modifiche all'Index al fine di adattarlo all'analisi dell'inclusione nel contesto organizzativo della scuola italiana. In particolare, si è lavorato su un "alleggerimento" dell'Index, tenendo come punto di riferimento la Scuola Primaria Pasini. Inizialmente sono stati analizzati, selezionati e raggruppati gli item ritenuti più significativi. Sulla base di questo lavoro sono state create delle categorie/impegni.

**DISCOVERY.** Durante il secondo ciclo, le fasi di Discovery e Dream sono state affrontate simultaneamente attraverso interviste individuali. L'obiettivo principale di questa fase era raccogliere informazioni dettagliate, dati e opinioni al fine di ottenere una visione completa della situazione attuale della scuola e valutare lo sviluppo del processo di inclusione avviato durante il ciclo precedente (Free-AI). Per garantire una rappresentazione diversificata delle prospettive, sono state pianificate e condotte nove interviste individuali al di fuori dell'orario di servizio. Gli insegnanti hanno dimostrato grande disponibilità e collaborazione nel partecipare alle interviste e condividere le proprie esperienze e punti di vista. Le interviste sono state successivamente trascritte e

analizzate utilizzando il software ATLAS.ti 23, e ciò ha consentito di organizzare e categorizzare le informazioni raccolte e identificare temi e categorie comuni, nonché punti di forza e debolezza del processo di inclusione. Le categorie e le idee emerse dall'analisi sono state presentate in una riunione interteam, durante la quale i docenti hanno avuto l'opportunità di esaminare e discutere le informazioni emerse, offrendo punti di vista e suggerimenti. Tuttavia, a causa delle limitazioni di tempo, il tempo dedicato alla discussione è stato molto breve. La conclusione del lavoro è stata delegata all'AI Team.

**DREAM.** Durante la fase Dream, si è cercato di promuovere una visione audace e creativa per il futuro sviluppo del plesso, incoraggiando tutto il gruppo a pensare liberamente e condividere idee innovative. Tuttavia, come nelle fasi precedenti, la discussione è stata breve e si è affidato all'AI team il compito di approfondire ulteriormente le idee emerse.

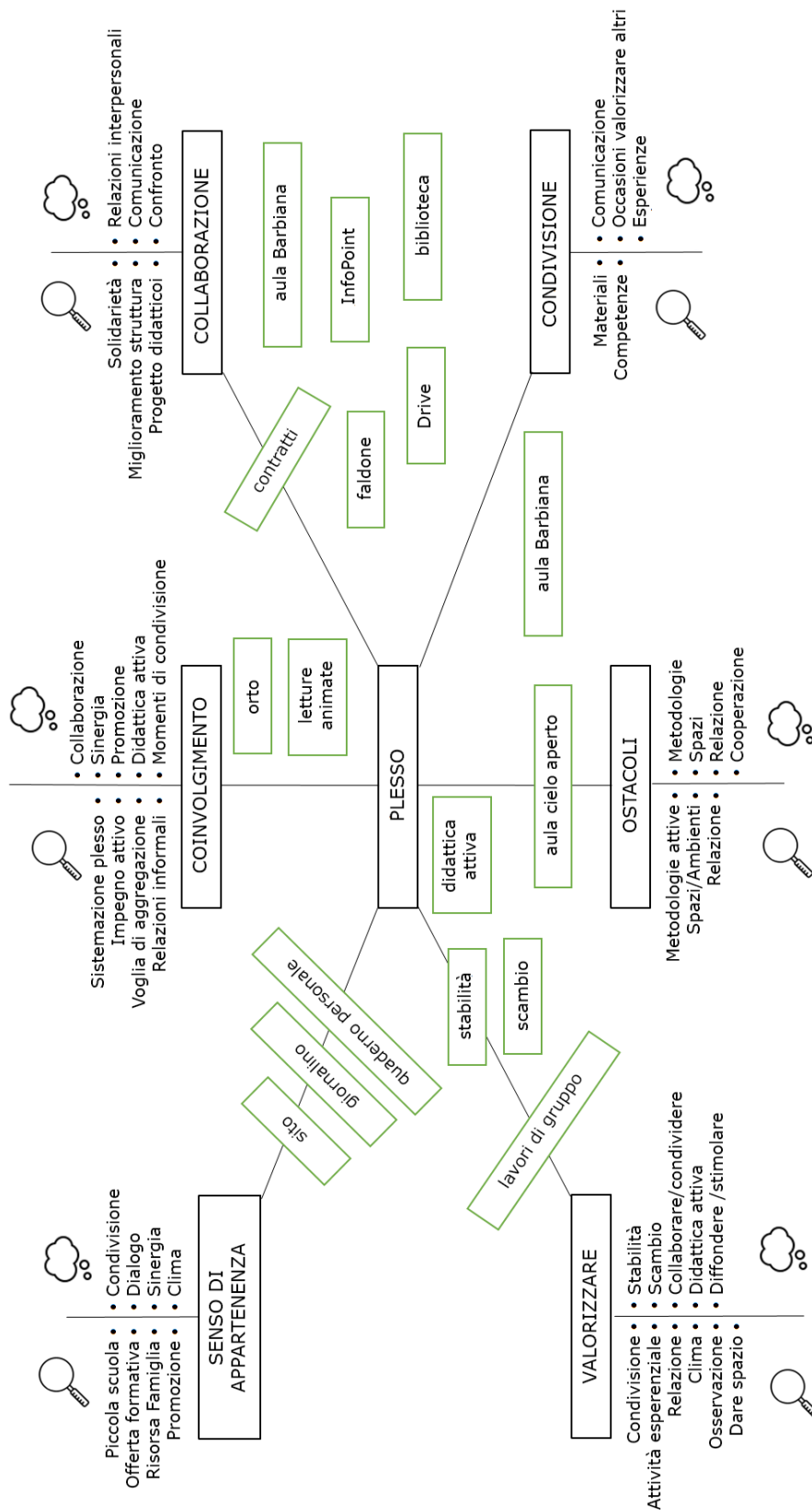
Di seguito sono riportati i contenuti emersi dalle interviste.

**DESIGN.** Durante questa fase, il gruppo docenti ha tradotto gli elementi emersi dalle interviste e rielaborati dall'AI Team in un piano concreto e realizzabile. Nello specifico sono state identificate delle azioni a sostegno dei 6 impegni analizzati.

Le azioni individuate includono:

- Sviluppare un'identità distintiva basata sulla dimensione ridotta della scuola.
- Incrementare i momenti di convivialità e promuovere incontri informali.
- Creare un giornalino scolastico.
- Promuovere l'utilizzo dei laboratori, dell'aula Barbiana, della biblioteca e dell'aula all'aperto.
- Creare un archivio di schede e attività accessibile a tutti i docenti.
- Creare una raccolta di regolamenti in un faldone apposito.
- Creare un Drive di plesso per condividere materiali e piani di lavoro.
- Creare un gruppo WhatsApp chiamato "Infopoint" per comunicare con i rappresentanti dei genitori.
- Incrementare la rappresentanza nei comitati e negli organi collegiali.
- Introdurre contratti didattici per definire accordi chiari tra insegnanti, studenti e genitori.
- Introdurre un quaderno personale per favorire la riflessione e la documentazione del percorso di apprendimento.
- Documentare le attività mediante fotografie.

La posizione di ciascuna azione rispetto agli impegni può essere visualizzata nella figura 25. Si tratta di posizioni che rispondono alla lettura e interpretazione degli impegni data dai partecipanti al ciclo.



**Figura 25** - Sintesi grafica dei contenuti emersi nella fase di Design del secondo ciclo 4D

L'Al Team - su delega del gruppo docenti - ha elaborato due proposizioni provocatorie come sintesi del percorso da intraprendere.

“ La Pasini si distingue per essere un ambiente piccolo, ma accogliente, in cui si coltivano relazioni significative tra scuola, famiglia e comunità locale. Le porte sono sempre aperte e si promuove un ambiente flessibile e stimolante. Si incoraggia attivamente l'interazione, offrendo numerose opportunità per creare reti e collaborare in gruppo. L'obiettivo principale della scuola è quello di sviluppare le potenzialità di ciascun individuo, permettendogli di esprimersi al meglio delle proprie possibilità e di trovare il proprio ruolo all'interno dei diversi contesti in cui si trova.

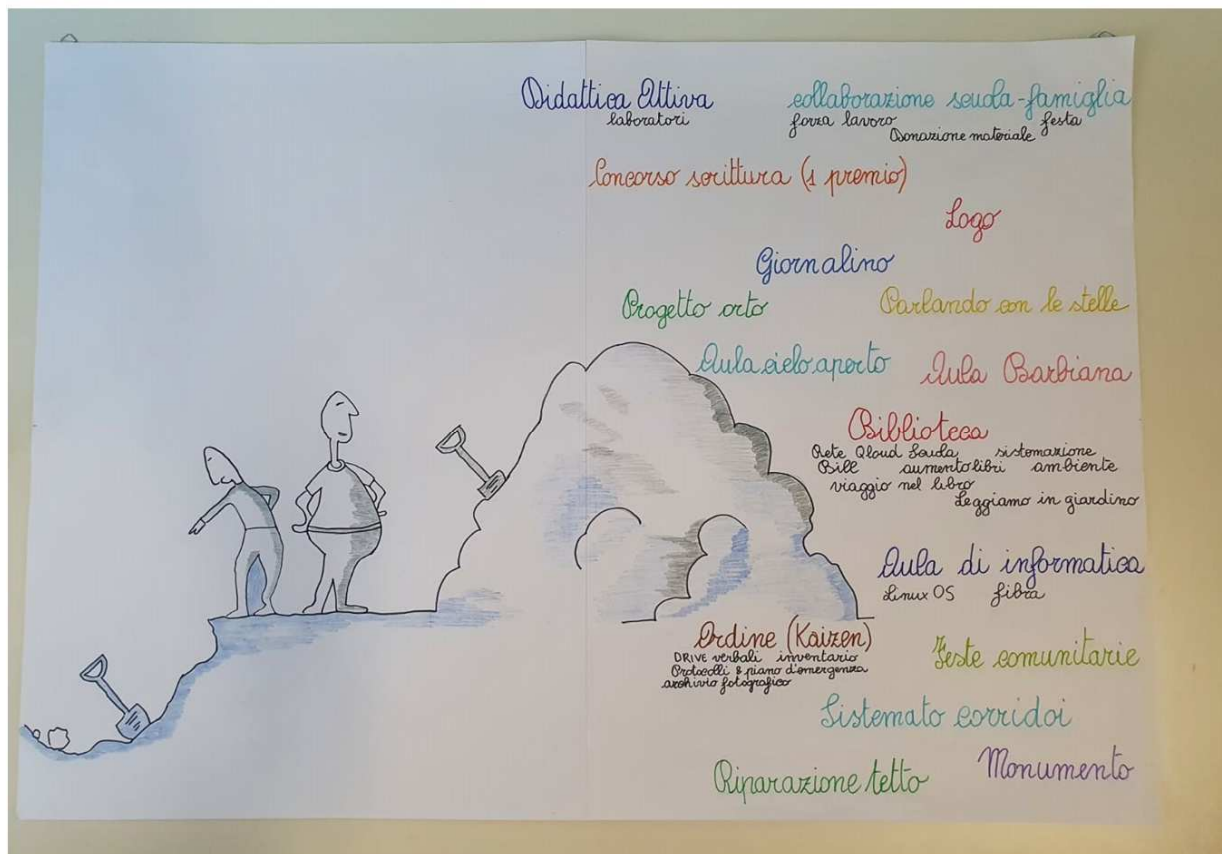
“ La Pasini si distingue per offrire molteplici opportunità di crescita professionale e condivisione di esperienze. La didattica si basa sull'apprendimento esperienziale, fornendo agli studenti un ambiente dinamico e coinvolgente. Grazie alla varietà di proposte didattiche, la Pasini offre agli studenti l'opportunità di imparare in modo attivo e stimolante.

**DESTINY.** Durante questa fase, il gruppo si è dedicato all'implementazione e alla realizzazione di quanto pianificato fino a quel momento. Nello specifico si è creato un gruppo WhatsApp per facilitare la comunicazione, si è pubblicato il primo numero del giornalino "Giardini di Parole", grazie al coinvolgimento di tutti gli alunni del plesso. Sono stati avviati successivamente anche i lavori per la realizzazione dei faldoni con le risorse didattiche e sono state poste le basi per incentivare una maggiore rappresentanza in tutti gli organi collegiali della scuola. I docenti hanno inoltre iniziato a pianificare l'iscrizione del plesso al progetto "Piccole Scuole" (INDIRE)<sup>79</sup>, dimostrando un impegno costante per il miglioramento della scuola.

Alla fine dell'anno scolastico 2021-2022, abbiamo concluso questa fase "celebrando" i successi ottenuti durante l'anno attraverso un cartellone sintetico che ha evidenziato tutti gli obiettivi raggiunti.

---

<sup>79</sup> Vedi allegato E



**Figura 26** - Cartellone di sintesi realizzato nella fase di Destiny del secondo ciclo 4D

| IMPEGNO: SENSO DI APPARTENENZA |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | Discovery / Scoperta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Dream / Sogno                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                | Domanda: Alunni, famiglie e insegnanti manifestano un senso di appartenenza alla scuola?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Domanda: Come possiamo sognare di sviluppare un maggior senso di appartenenza alla scuola?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Docente_1                      | Etichette: Collaborazione; Scuola come Famiglia; Mobilità                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Etichette: Condivisione; Coinvolgimento; Collaborazione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                | Frammento: "gli alunni si sentono alunni del plesso. Loro amano la loro scuola! Anche i genitori hanno dato dimostrazione di sentirsi parte del plesso perché hanno lavorato, collaborato e si sono messi in prima persona ad aiutare. Gli insegnanti magari non tutti perché magari c'è bisogno di unione, di crescita... avendo molte supplenti si fa più fatica [...] per noi insegnanti della scuola primaria, la scuola, i nostri alunni, i nostri colleghi, diventano la seconda famiglia [...] perché viviamo con loro, interagiamo con loro, e vengono fuori tutte le nostre emozioni". | Frammento: "Condividere sempre con tutti perché se tutti si sentono chiamati in causa su quella determinata cosa ci si sente di appartenere [...] Noi dobbiamo essere sempre tutti. Nel momento in cui viene presa una decisione, si pensa di fare qualcosa, tutto il plesso deve essere coinvolto. In quel modo momento veramente viene fuori il Noi, perché tutti sono presenti, tutti sanno e tutti hanno la possibilità di poter dare il loro contributo". |
| Docente_2                      | Etichette: Comunicazione; Promozione; Coinvolgimento: famiglie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Etichette: Coinvolgimento: famiglie; Dialogo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                | Frammento: "Il corpo docente ha già questa appartenenza, si spende tanto e vuole mostrare quello che fa. Però le famiglie stanno ancora costruendo questo rapporto di appartenenza alla scuola [...] i bambini hanno questo senso di appartenenza. Secondo me il rapporto da curare è maggiormente quello con le famiglie".                                                                                                                                                                                                                                                                     | Frammento: "(silenzio lungo) sempre coinvolgendo le famiglie nelle nostre attività e fare in modo che ci sia comunque un rapporto trasparente, un dialogo aperto con le famiglie, evitando, comunque sia, fraintendimenti, in modo che ci sia sempre un confronto con loro [...] e fiducia! "                                                                                                                                                                  |
| Docente_3                      | Etichette: Coinvolgimento: diversi livelli                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Etichette: Coinvolgimento: famiglie; Attività pomeridiane                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                | Frammento: "per tante famiglie secondo me sì, però per quello che li ho conosciuti vedo quelli di classe X più propensi di quelli di classe Y [omissis] la scuola si è posta in maniera diversa"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Frammento: "bisogna continuare un po' su questa strada [riferito al coinvolgimento delle famiglie], se si riuscissero a fare delle attività che coinvolgano i bambini nel pomeriggio sarebbe meraviglioso"                                                                                                                                                                                                                                                     |

|           |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docente_4 | Etichette: Offerta formativa                                                                                                                                                                                                | Etichette: Collaborazione; Dialogo                                                                                                                                                                                                           |
|           | Frammento: "la scuola non è il classico parcheggio per i figli, cioè sono scuole scelte appositamente dai genitori per l'offerta formativa, più che per la semplice comodità".                                              | Frammento: "la scuola non è il classico parcheggio per i figli, cioè sono scuole scelte appositamente dai genitori per l'offerta formativa, più che per la semplice comodità".                                                               |
| Docente_5 | Etichette: Identità: Piccola scuola                                                                                                                                                                                         | Etichette: Coinvolgimento: famiglie                                                                                                                                                                                                          |
|           | Frammento: "il senso di appartenenza alla scuola aiuta molto e nelle piccole scuole è più facile che si sviluppino. Essere piccoli è un pregio perché tutti conoscono tutti [...] È una risorsa soprattutto per i bambini". | Frammento: "con progetti che coinvolgano anche le famiglie".                                                                                                                                                                                 |
| Docente_6 | Etichette: Identità: Piccola scuola                                                                                                                                                                                         | Etichette: Coinvolgimento: famiglie; Partecipazione                                                                                                                                                                                          |
|           | Frammento: "secondo me sì, cioè nelle realtà in cui stiamo vivendo noi adesso sì. . siamo una piccola scuola. .".                                                                                                           | Frammento: " aprendo le porte, facendo vivere anche i genitori l'ambiente scolastico dei propri figli".                                                                                                                                      |
| Docente_7 | Etichette: Poco attaccamento                                                                                                                                                                                                | Etichette: Umiltà; Condivisione                                                                                                                                                                                                              |
|           | Frammento: "il processo è appena iniziato. . non vedo troppo attaccamento in generale! ".                                                                                                                                   | Frammento: " bisogna togliere il voler prevalere sull'altro, cioè il sentirsi superiori o migliori di un altro [...] ci vuole una condivisione maggiore ".                                                                                   |
| Docente_8 | Etichette: Coinvolgimento: famiglie                                                                                                                                                                                         | Etichette: Coinvolgimento: famiglie; Partecipazione                                                                                                                                                                                          |
|           | Frammento: "soprattutto quest'anno è aumentato il senso di appartenenza perché si vedono i genitori più coinvolti. . siamo partiti da un genitore e poi mano a mano sono aumentati e questo è stato significativo! ".       | Frammento: "allora dovremmo cercare di renderli sempre più partecipi di quello che facciamo. . in modo che loro si sentano sempre più parte della scuola. Anche noi insegnanti dovremmo coinvolgerci di più nei vari progetti e laboratori". |
| Docente_9 | Etichette: Partecipazione                                                                                                                                                                                                   | Etichette: Clima: serenità                                                                                                                                                                                                                   |
|           | Frammento: "sì. . non sempre è visibile, però penso di sì! Quando si fanno delle proposte si trova partecipazione. . anche se per il momento è più sentita dai bambini secondo me! ".                                       | Frammento: "Forse vivendola in maniera un po' più libera. . dobbiamo abbandonare un po' di preconcetti e viverla in modo più sereno".                                                                                                        |

**Tabella 36** - Frammenti interviste su "Senso di appartenenza"

| IMPEGNO: COINVOLGIMENTO |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | Discovery / Scoperta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Dream / Sogno                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                         | Domanda: Come sono state coinvolte positivamente docenti, famiglie e alunni nella realizzazione di un progetto comune?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Domanda: Quali interventi possiamo "sognare" di intraprendere per aumentare il coinvolgimento delle persone?                                                                                                                                                                                                                                           |
| Docente_1               | Etichette: Impegno attivo; Vita scolastica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Etichette: Clima; Inclusione; Collaborazione.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                         | Frammento: "i genitori hanno lavorato attivamente con passione, hanno collaborato con gli insegnanti [...] In quel momento non c'era l'insegnante e il genitore, quindi il distacco, ma c'era proprio una grande collaborazione di amicizia, di fratellanza per la realizzazione di qualcosa di vero [...] ho visto veramente i genitori [...] venire a dipingere, venire a lavorare, a fare dei progetti anche di mettersi a disposizione a venire a spiegare ai bambini come si lavora la terra [...]" | Frammento: "lavorare con grande serenità, lavorare in modo collaborativo e in modo inclusivo, ma non solo inclusivo con gli alunni, inclusivo tra colleghe e colleghi. Ogni collega, come tutti noi, ha le sue specialità, quindi ognuno di noi può fare in modo che il plesso cresca in maniera positiva".                                            |
| Docente_2               | Etichette: Partecipazione: passiva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Etichette: Partecipazione: osservazione; Promozione                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                         | Frammento: "le famiglie sono state coinvolte a inizio anno e poi comunque durante l'interclasse"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Frammento: " invitare le famiglie in giorni prestabiliti per vedere materialmente quello che realizziamo, in modo da renderli maggiormente partecipi ".                                                                                                                                                                                                |
| Docente_3               | Etichette: Aggregazione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Etichette: Coinvolgimento nella didattica                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                         | Frammento: "ti porto l'esempio della settimana scorsa i rappresentanti vogliono fare un gruppo famiglie "                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Frammento: "portare il genitore a fare una cosa a scuola... per coinvolgere, per aprire la scuola bisogna dare un servizio e per dare un servizio adesso devi capire cos'hai potenzialmente qua"                                                                                                                                                       |
| Docente_4               | Etichette: Sinergia; Impegno attivo; Sistemazione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Etichette: Sinergia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                         | Frammento: "coinvolgimento dei genitori per la sistemazione degli ambienti scolastici [...] Da una parte c'è un'alleanza educativa, gli insegnanti mettono la propria professionalità e il proprio lavoro nell'educazione e formazione dei bambini e dall'altra i genitori un po' di tempo libero per migliorare l'ambiente educativo "                                                                                                                                                                  | Frammento: "organizzare qualche momento comune, cioè assemblee a scuola. Pensavo agli anni passati prima della pandemia - che ci ha frenati un po' - feste, recite, momenti comuni, no? [...] sarebbe bello organizzare magari anche qualche giornata aperta della scuola in cui ci siano anche i genitori non solo gli insegnanti ad animare le cose" |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docente_5 | Etichette: Attenzione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Etichette: Pubbliche relazioni; Relazioni interpersonali                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|           | Frammento: " vedo che c'è un comitato genitori che si interessa. . ci sono stati progetti per rendere questa scuola a misura di bambino... nel senso che loro ci credono proprio in questo tipo di scuola attiva per cui collaborano"                                                                                                                                                                                                                                                       | Frammento: "più occasioni conviviali diciamo e trovarci un po' di più, conoscerci un po' di più [...] io sarò poco professionale, però secondo me la convivialità... cioè trovarsi fuori da scuola, allora per aumentare un buon rapporto a scuola secondo me bisogna uscire dalla scuola! "                                                                                                   |
| Docente_6 | Etichette: Sinergia; Fiducia; Senso di appartenenza; Relazioni interpersonali                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Etichette: Promozione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|           | Frammento: " Qualcosa nel meccanismo si era inceppato, ma c'era ancora fiducia da parte dei genitori [...] si è creata una sinergia pazzesca perché, cioè, se c'è fiducia, dalla fiducia poi nasce una grande collaborazione! si crea veramente un microcosmo [...] si creano delle relazioni che vanno anche oltre a come è stata trascorsa la giornata scolastica e i bambini vedono il frutto di questa collaborazione, lo vivono e quindi si sentono a casa anche quando sono a scuola" | Frammento: " mi sono resa conto agli ultimi colloqui che i genitori non hanno mai visto la scuola. . poi ci sono i bambini che raccontano [...] noi dobbiamo aprire le porte in determinate occasioni, fare vedere dove trascorrono il tempo i loro figli. . magari certi si incentivano a dare in qualche modo dando dei contributi"                                                          |
| Docente_7 | Etichette: Impegno attivo; Collaborazione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Etichette: Aggregazione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|           | Frammento: "il coinvolgimento c'è stato. . nel senso che comunque tutte le parti sono attive. . disposte alla collaborazione"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Frammento: "in generale bisogna lavorare sul gruppo. . sviluppando una concezione di famiglia anche all'interno della situazione lavorativa [...] Nella mia fantasia c'è questo, che questo gruppo sia davvero unito [...] ogni collega va a lavoro con le persone e ci condivide non solo l'ora della materia, ma ci condivide anche la vita, tu esci da una casa ed entri in un'altra casa " |
| Docente_8 | Etichette: Gruppo di lavoro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Etichette: Didattica attiva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|           | Frammento: "allora sicuramente sono stati coinvolti un po' tutti [...] abbiamo creato un gruppo di lavoro che ha lavorato sugli ambienti e sulla riorganizzazione del plesso"                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Frammento: "lavorare a livello didattico. . sicuramente i laboratori a curvatura. . dovremmo cercare di pensare ad altri progetti oltre a quelli già pensati quest'anno [...] potremmo pensare anche ai mercatini"                                                                                                                                                                             |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docente_9 | Etichette: Relazioni interpersonali                                                                                                                                                                                                                                 | Etichette: Momenti di condivisione                                                                                                                                                                                       |
|           | Frammento: " spesso avviene in maniera informale quindi del nel confrontarsi in ciò che avviene all'interno della scuola [...] molto le famiglie si offrono di collaborare all'interno della scuola probabilmente anche da quello che riportano i bambini a scuola" | Frammento: " pensando a dei momenti in cui ognuno può dire la propria idea e quindi creare una progettualità condivisa prendendo in considerazione come si diceva prima anche il parere degli studenti e delle famiglie" |

---

**Tabella 37** - Frammenti interviste su "Coinvolgimento"

| IMPEGNO: COLLABORAZIONE |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | Discovery / Scoperta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Dream / Sogno                                                                                                                                                                                                  |
|                         | Domanda: Descrivimi qualche episodio di collaborazione.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Domanda: Come possiamo sognare di implementare questa collaborazione?                                                                                                                                          |
| Docente_1               | Etichette: Raccolta fondi; Solidarietà                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Etichette: Coinvolgimento; Relazioni Interpersonali                                                                                                                                                            |
|                         | Frammento: "il mercatino di Natale. Gli insegnanti hanno fornito dei piccoli oggetti e i genitori hanno realizzato un mercatino di Natale e hanno venduto questi oggetti. E grazie a questo contributo il plesso ha potuto comprare molti materiali che potevano servire".                                                                                                                                                                                                              | Frammento: "far sentire i genitori parte della scuola [...] aumentare i momenti di convivialità"                                                                                                               |
| Docente_2               | Etichette: Miglioramento struttura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Etichette: Coinvolgimento: famiglie                                                                                                                                                                            |
|                         | Frammento: "il fatto che le famiglie abbiano collaborato per esempio nel fare delle ristrutturazioni all'interno del plesso. Questo penso sia qualcosa di importante perché si sono spesi nel migliorare la struttura"                                                                                                                                                                                                                                                                  | Frammento: "prevedendo dei progetti che prevedano il coinvolgimento delle famiglie ecco. Quindi, attività non solo con i bambini ma pensare a delle attività/laboratori che prevedano il loro coinvolgimento". |
| Docente_3               | Etichette: Raccolta fondi; Solidarietà                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Etichette: Raccolta fondi; Solidarietà                                                                                                                                                                         |
|                         | Frammento: "Quest'anno è andata bene la raccolta del cibo. pensare a dei progetti di solidarietà".                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Frammento: "raccogliere fondi è una possibilità per aumentare la sensibilità verso la collaborazione [...] potremmo pensare ad un prodotto X che dia quella piccola monetizzazione che poi devolverla".        |
| Docente_4               | Etichette: Miglioramento struttura; Organizzazione di eventi; Impegno attivo: didattica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Etichette: Partecipazione attiva                                                                                                                                                                               |
|                         | Frammento: "penso alle organizzazioni di eventi che c'erano stati, che ci saranno magari. . che ne so anche la cura per gli ambienti, per la biblioteca, per il donare libri, l'attenzione a queste cose qui o anche "coccolare gli insegnanti" nel sentirli non solo come professionisti della scuola ma come quasi degli amici insomma no? [...] Collaborazioni attive anche dal punto di vista didattico ad esempio ci sono stati dei genitori formatori della didattica all'aperto" | Frammento: "Mah, non so. . realizzando un comitato genitori che raccolga come porta voce le idee del plesso o dei genitori. . che ne so. . sentire se c'è qualche ditta che può donare attrezzature".          |

|           |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docente_5 | Etichette: Impegno attivo                                                                                                                                                                                                 | Etichette: Confronto; Comunicazione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|           | Frammento: " quello di aver trovato i ceppi e tutti hanno collaborato, il papà che doveva fare l'orto ecco! [...] c'è la collaborazione con la mia collega pur essendo diverse abbiamo seguito sempre gli stessi binari". | Frammento: " che i genitori vedano che i bambini vengono a scuola volentieri e che i bambini sono sereni [...] penso che ci voglia anche tanta umiltà da parte di tutti e che ci si renda conto che non siamo mai arrivati ma che abbiamo sempre da imparare, tanta consultazione, cioè tanto parlare: bisogna parlarsi francamente nel rispetto degli altri... diciamo il confronto". |
| Docente_6 | Etichette: Impegno attivo                                                                                                                                                                                                 | Etichette: Confronto; Comunicazione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|           | Frammento: " il progetto orto [...] Addirittura c'è un papà che si prende un permesso al lavoro e ti procurano gli attrezzi"                                                                                              | Frammento: " nella scuola che vorrei mi piacerebbe fare tipo una tavola rotonda ok? dove ognuno si mette a nudo e ognuno senza né vergogna né falsa modestia mette in campo la sua vera competenza o quello che proprio tra tutto mi piace... Condividere con i colleghi... e magari parte uno, poi parte un altro a effetto domino, perché ognuno di noi ha una ricchezza no? "       |
| Docente_7 | Etichette: Impegno attivo: didattica                                                                                                                                                                                      | Etichette: Creare occasioni                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|           | Frammento: "sulle iniziative didattiche".                                                                                                                                                                                 | Frammento: "bisogna creare occasioni per alimentare la collaborazione".                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Docente_8 | Etichette: Miglioramento struttura; Didattica                                                                                                                                                                             | Etichette: Condivisione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|           | Frammento: "allora sicuramente come dicevo prima nella realizzazione delle due aule [Aula Barbiana e Biblioteca] [...] una collega ha portato l'innovazione del viaggio del libro nella mia classe".                      | Frammento: "secondo me bisognerebbe mettere a frutto le competenze di ognuno ed estenderle nelle varie classi. . . turnarsi. . . scambiarsi".                                                                                                                                                                                                                                          |
| Docente_9 | Etichette: Impegno attivo; Raccolta fondi; Solidarietà                                                                                                                                                                    | Etichette: Impegno attivo: didattica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|           | Frammento: "l'ho visto in vari progetti tipo quello dell'orto non si parla solo di mamma e papà, ma anche di nonni [...] i mercatini ".                                                                                   | Frammento: "può essere l'arte in senso stretto oppure la musica secondo me a creare condivisione e senso di partecipazione [si riferisce alla creazione di spettacoli o giornate speciali] ".                                                                                                                                                                                          |

**Tabella 38** - Frammenti interviste su "Collaborazione"

| IMPEGNO: CONDIVISIONE |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | Discovery / Scoperta                                                                                                                                                                                                                                                               | Dream / Sogno                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                       | Domanda: Descrivimi uno o più episodi di condivisione che ritieni significativi.                                                                                                                                                                                                   | Domanda: In che modo possiamo sognare di favorire la condivisione?                                                                                                                                                                                             |
| Docente_1             | Etichette: Collaborazione didattica; Orgoglio                                                                                                                                                                                                                                      | Etichette: Valorizzare gli altri; chiedere aiuto                                                                                                                                                                                                               |
|                       | Frammento: "la mia attività su X che ha avuto una grandissima condivisione da parte dei colleghi, perché è stata veramente una grande attività. Gli alunni sono stati invitati a svolgere un'attività laboratoriale, imparare facendo, con la collaborazione di tutti i colleghi". | Frammento: "quello di lavorare con umiltà e non far sentire mai un collega inferiore o sentirsi mai superiore, perché magari si ha un'altra modalità di linguaggio [...] valorizzare il lavoro degli altri, chiedere quando si ha la necessità"                |
| Docente_2             | Etichette: Scambio di idee                                                                                                                                                                                                                                                         | Etichette: Comunicazione                                                                                                                                                                                                                                       |
|                       | Frammento: " condividendo i progetti, scambiando idee, acquisendo idee dagli altri. Sono molte le attività a curvatura montessoriana che abbiamo fatto ".                                                                                                                          | Frammento: "sempre secondo me rendendo la comunicazione trasparente e immediata ecco".                                                                                                                                                                         |
| Docente_3             |                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Etichette: Collaborazione: docenti                                                                                                                                                                                                                             |
|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Frammento: " È sbagliato l'approccio tra insegnanti di classe e insegnanti di sostegno secondo me. Bisognerebbe lavorare su questa cosa anche qua".                                                                                                            |
| Docente_4             | Etichette: Condivisione competenze                                                                                                                                                                                                                                                 | Etichette: Condivisione competenze                                                                                                                                                                                                                             |
|                       | Frammento: "colleghi che si sono messi all'opera per il rinnovo degli spazi, c'è qualche difficoltà in classe, vengo, magari modifico il mio orario per darti una mano"                                                                                                            | Frammento: "offrire la propria professionalità per contribuire al miglioramento del plesso. Quindi, non so, uno sa costruire qualcosa, uno sa riparare qualcosa, uno sa fare video, sa suonare uno strumento e lo offre per la scuola anche in modo gratuito". |
| Docente_5             | Etichette: Condivisione di materiale                                                                                                                                                                                                                                               | Etichette: Confronto                                                                                                                                                                                                                                           |
|                       | Frammento: " ho trovato sempre disponibilità anche nel ricevere il materiale se io chiedevo".                                                                                                                                                                                      | Frammento: " continuare a condividere, continuare a parlarci e confrontarci ".                                                                                                                                                                                 |
| Docente_6             | Etichette: Resistenza al cambiamento                                                                                                                                                                                                                                               | Etichette: Condivisione esperienze                                                                                                                                                                                                                             |
|                       | Frammento: "secondo me è ancora un punto nero. . nel senso che tutti, nessuno escluso, sono convinti di attuare ottime pratiche, ottime strategie [...] non c'è questo scambio. Tipo... quella volta della biblioteca io ci sono rimasta troppo male!"                             | Frammento: " abbiamo una grande fortuna che non ci rendiamo conto di avere secondo me che essendo tutti nuovi veniamo tutti da realtà diverse, da scuole diverse [...] possiamo portare tantissime cose e creare veramente la scuola che vogliamo. . . ".      |

|           |                                                                                                                                                         |                                                                                                                          |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docente_7 |                                                                                                                                                         | Etichette: Creare occasioni stimolanti                                                                                   |
|           |                                                                                                                                                         | Frammento: "bisogna creare occasioni per alimentare la collaborazione e condivisione! ".                                 |
| Docente_8 | Etichette: Condivisione Materiale                                                                                                                       | Etichette: Condivisione di competenze                                                                                    |
|           | Frammento: "condivisione di materiale.. ho condiviso materiale che avevo prodotto per il corso Montessori e l'ho reso disponibile per tutto il plesso". | Frammento: "secondo me appunto ognuno di noi dovrebbe specificare le proprie competenze per metterle a frutto di tutti". |
| Docente_9 | Etichette: Condivisione di competenze                                                                                                                   | Etichette: Condivisione di materiali                                                                                     |
|           | Frammento: " creazione di uno spettacolo per i bambini. . quindi ognuno da il suo contributo per ciò che gli appartiene".                               | Frammento: " partire dalle cose banali come la condivisione di materiali per aumentarne l'applicazione".                 |

---

**Tabella 39** - Frammenti interviste su "Condivisione"

| IMPEGNO: INDIVIDUARE I VALORI DELLA SCUOLA |                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            | Discovery / Scoperta                                                                                                                                                                             | Dream / Sogno                                                                                                                                                                                                          |
|                                            | Domanda: Prova ad elencare i valori che ritrovi nella tua scuola?                                                                                                                                | Domanda: Quali valori "sogni" di aggiungere nel quadro di valori della tua scuola?                                                                                                                                     |
| Docente_1                                  | Etichette: Collaborazione; Rispetto; Umiltà                                                                                                                                                      | Etichette: Lavoro di gruppo                                                                                                                                                                                            |
|                                            | Frammento: "allora attualmente trovo collaborazione, non dico grande collaborazione perché credo che ancora c'è molta strada da fare, vero rispetto, e anche tanta umiltà".                      | Frammento: "cercare sempre di mettersi in gioco chiedendo aiuto".                                                                                                                                                      |
| Docente_2                                  | Etichette: Didattica Attiva; Confronto                                                                                                                                                           | Etichette: Empatia                                                                                                                                                                                                     |
|                                            | Frammento: "(silenzio lungo) la curvatura montessoriana, il confronto tra colleghi".                                                                                                             | Frammento: "l'empatia".                                                                                                                                                                                                |
| Docente_3                                  | Etichette: Passione                                                                                                                                                                              | Etichette: Rinnovamento; Ascolto                                                                                                                                                                                       |
|                                            | Frammento: "la passione, ci sono tanti insegnanti qui che amano il proprio lavoro e si impegnano tanto".                                                                                         | Frammento: "svecchiare un po' la metodologia [...] porsi più in modalità di ascolto".                                                                                                                                  |
| Docente_4                                  | Etichette: Impegno; Sacrificio; Dedizione; sopportazione                                                                                                                                         | Etichette: Condivisione; Interdisciplinarietà                                                                                                                                                                          |
|                                            | Frammento: "beh, impegno, tanto impegno da parte dei colleghi, sacrificio perché si va a lavorare tanto fuori orario, ma anche dedizione, anche sopportazione".                                  | Frammento: "più condivisione, più amicizia [...] più interdisciplinarietà, quindi andare a collegarsi di più tra una materia e un'altra, che ci sia uno scambio maggiore. Queste sono le cose che sogno maggiormente". |
| Docente_5                                  | Etichette: Condivisione; Sogno; Supporto                                                                                                                                                         | Etichette: Consultazione; Coraggio                                                                                                                                                                                     |
|                                            | Frammento: "condivisione, il valore di progettare insieme, il valore di credere fermamente in quello che sogniamo, pensiamo e che vogliamo raggiungere, il valore di supportarci quando si può". | Frammento: "una maggiore consultazione e avere coraggio, dimostrare coraggio. Non aver paura dei cambiamenti".                                                                                                         |

|           |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                             |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docente_6 | Etichette: Bambino al centro; Autonomia                                                                                                                                              | Etichette: Giornate mondiali                                                                                                                                                                                |
|           | Frammento: " una scuola che cerca di essere veramente attiva e di porre il bambino al centro [...] adesso a prescindere da Montessori e quant'altro, ma insegnami a fare da solo! ". | Frammento: " valorizzare alcune giornate che celebrano i nostri valori (giornata dell'acqua, della terra, ecc. )".                                                                                          |
| Docente_7 |                                                                                                                                                                                      | Etichette: Amicizia; Umanità; Unione                                                                                                                                                                        |
|           | L'insegnante non risponde                                                                                                                                                            | Frammento: " l'amicizia e l'umanità. Per me c'è poca umanità in questo plesso. Ci si mette poco nei panni degli altri, c'è un giudicare troppo. Quindi quello che bisognerebbe fare è puntare sull'unione". |
| Docente_8 | Etichette: Comunità                                                                                                                                                                  | Etichette: Coinvolgimento                                                                                                                                                                                   |
|           | Frammento: " il valore che io ritrovo in questa scuola [...] è una scuola piccola. . un discorso legato alla comunità come dire si è quasi una famiglia".                            | Frammento: "coinvolgere sempre di più famiglie e bambini".                                                                                                                                                  |
| Docente_9 | Etichette: Collaborazione; Condivisione; Didattica attiva                                                                                                                            | Etichette: Riflessione; Apprezzamento                                                                                                                                                                       |
|           | Frammento: "la collaborazione, la condivisione, un approccio attivo considerato come una volontà di mettersi in gioco e di fare".                                                    | Frammento: " la riflessività su ciò che si fa [...] accorgersi di quanto si fa ed esserne felici".                                                                                                          |

**Tabella 40** - Frammenti interviste su "Valori della scuola"

| IMPEGNO: RIMUOVERE GLI OSTACOLI ALL'APPRENDIMENTO |                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   | Discovery / Scoperta                                                                                                                                                                                                                                             | Dream / Sogno                                                                                                                                                                                                 |
|                                                   | Domanda: Quali tra le azioni effettuate si rivelate efficaci per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento?                                                                                                                                                       | Domanda: Quali azioni "sogni" di intraprendere per rimuovere ostacoli all'apprendimento?                                                                                                                      |
| Docente_1                                         | Etichette: Metodologie didattiche                                                                                                                                                                                                                                | Etichette: Metodologie didattiche; Lavori di gruppo                                                                                                                                                           |
|                                                   | Frammento: "diciamo che quello che ha aiutato tantissimo è stato lavorare in modo molto laboratoriale e molto collaborativo [...] Abbiamo la fortuna di avere tantissimo materiale montessoriano che ci dà la possibilità veramente di lavorare in modo attivo". | Frammento: "mettere i bambini in gruppi di lavoro perché purtroppo con l'emergenza sanitaria i bambini hanno dovuto lavorare in modo distanziato e non hanno potuto collaborare"                              |
| Docente_2                                         | Etichette: Metodologie didattiche                                                                                                                                                                                                                                | Etichette: Relazione                                                                                                                                                                                          |
|                                                   | Frammento: "lezioni attive, attività di rinforzo quando siamo in compresenza, attività di tutoraggio, di gruppo, cooperative learning ecco"                                                                                                                      | Frammento: "dove tutto va bene tra corpo docente e famiglia, e tra colleghi"                                                                                                                                  |
| Docente_3                                         | Etichette: Relazione                                                                                                                                                                                                                                             | Etichette: Rinnovamento                                                                                                                                                                                       |
|                                                   | Frammento: "torno sempre con questa parola l'empatia"                                                                                                                                                                                                            | Frammento: "svecchiare la scuola perché la scuola deve essere giovane"                                                                                                                                        |
| Docente_4                                         | Etichette: Rinnovamento                                                                                                                                                                                                                                          | Etichette: Visione comune                                                                                                                                                                                     |
|                                                   | Frammento: "beh sicuramente la riorganizzazione del plesso [...] dare un senso ad ogni spazio/locale, a ogni scrivania, in generale un riordino serio"                                                                                                           | Frammento: "mah, avere un'idea un po' comune con le proprie specificità, con le proprie differenze, ma che ci sia coesione e coerenza tra tutti ecco, dal punto di vista della scelta educativa e didattica". |
| Docente_5                                         | Etichette: Metodologie didattiche                                                                                                                                                                                                                                | Etichette: Relazione                                                                                                                                                                                          |
|                                                   | Frammento: "la curvatura Montessori e l'ausilio di specifici materiali"                                                                                                                                                                                          | Frammento: "promuovere una visione attenta ai bisogni dei bambini. . sviluppare una maggiore sensibilità"                                                                                                     |
| Docente_6                                         | Etichette: Rinnovamento; Ambienti; Metodologie didattiche                                                                                                                                                                                                        | Etichette: Rinnovamento                                                                                                                                                                                       |
|                                                   | Frammento: "l'aula Barbiana e il lavoro di gruppo [...] Si è visto anche in più azioni che questi bambini, partendo subito, riescono ad usare gli ambienti in modo corretto e ad aiutarsi proficuamente nelle attività"                                          | Frammento: "creare nell'aula spazi dove i bambini possano un po' girare. . tipo l'aula Barbiana [...] aumentare un po' il discorso della tecnologia".                                                         |

|           |                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                  |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docente_7 | Etichette: Insegnante di sostegno                                                                                                       | Etichette: Cooperazione                                                                                                                                          |
|           | Frammento: "usando le risorse disponibili in classe [si riferisce a insegnante di sostegno]"                                            | Frammento: "cercando di potenziare l'uso e la distribuzione delle risorse presenti nel plesso [...] aumentando la cooperazione "                                 |
| Docente_8 | Etichette: Rinnovamento; Spazio di apprendimento                                                                                        | Etichette: Rinnovamento; Spazio di apprendimento                                                                                                                 |
|           | Frammento: "l'Aula Barbiana con il lavoro in piccoli gruppi.. "                                                                         | Frammento: "puntando sulla gestione dello spazio [...] facendo lavorare i bambini in piccoli gruppi utilizzando il più possibile anche il materiale Montessori " |
| Docente_9 | Etichette: Spazi di apprendimento; didattica esperienziale                                                                              | Etichette: Lavoro di gruppo                                                                                                                                      |
|           | Frammento: "l'utilizzo di spazi adeguati e di attività con materiali che presentano diversi stimoli [...] apprendimento esperienziale " | Frammento: "banalmente poter tornare a fare tutti i lavori di gruppo in estrema libertà "                                                                        |

**Tabella 41** - Frammenti interviste su "Rimuovere gli ostacoli all'apprendimento"

| IMPEGNO: VALORIZZARE |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | Discovery / Scoperta                                                                                                                                                                                                                                                                            | Dream / Sogno                                                                                                                                                                                                                      |
|                      | Domanda: Quali tra le azioni effettuate si rivelate efficaci per valorizzare i punti di forza?                                                                                                                                                                                                  | Domanda: Quali azioni "sogni" di intraprendere per valorizzare i punti di forza?                                                                                                                                                   |
| Docente_1            | Etichette: Attività esperienziale                                                                                                                                                                                                                                                               | Etichette: Collaborazione; Scambio                                                                                                                                                                                                 |
|                      | Frammento: "l'attività esperienziale, i bambini con l'esperienza riescono a lavorare meglio, ad apprendere molto meglio"                                                                                                                                                                        | Frammento: "lavorando in modo collaborativo tra colleghi [...] lavorando in modo trasversale. Il mio sogno sarebbe quello che gli insegnanti potessero interscambiarsi"                                                            |
| Docente_2            | Etichette: Osservazione                                                                                                                                                                                                                                                                         | Etichette: Risorse                                                                                                                                                                                                                 |
|                      | Frammento: "allora dal punto di vista della classe, la classe viene gestita con molta attenzione e molta osservazione"                                                                                                                                                                          | Frammento: "(attimo di silenzio) prevedere sempre maggiori compresenze. Perché la compresenza è importante in classe"                                                                                                              |
| Docente_3            | Etichette: Relazione                                                                                                                                                                                                                                                                            | Etichette: Ascolto attivo                                                                                                                                                                                                          |
|                      | Frammento: "sempre partendo comunque dalla creazione del rapporto [...] Bisogna scendere un attimo dal gradino e mettersi al loro livello e lì i risultati si vedono perché appunto non ti vedono più come ostacolo, come figura impositiva, ma ti vedono come figura propositiva".             | Frammento: " mettersi sempre in posizione di ascolto"                                                                                                                                                                              |
| Docente_4            | Etichette: Dare spazio                                                                                                                                                                                                                                                                          | Etichette: Stabilità                                                                                                                                                                                                               |
|                      | Frammento: "si è valorizzato ad esempio la collega che era molto brava, che era esperta di albi illustrati, chi era esperto di fotografia per realizzare reportage dei lavori dei bambini, documentare gli spazi, chi era più bravo col comparto grafico, il disegno e chi con la falegnameria" | Frammento: "cercando di mantenere i colleghi con tante specificità e con tanti talenti nel plesso, sperando di non perderli con eventuali trasferimenti. Però prima bisogna creare un team stabile, quella è una cosa importante". |

|           |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docente_5 | Etichette: Osservazione                                                                                                                                                                                   | Etichette: Dare spazio; Dimensione culturale                                                                                                                                                                                                                |
|           | Frammento: " attraverso un'osservazione attenta e l'impegno nel farlo"                                                                                                                                    | Frammento: " dare spazio ai bambini con la possibilità di esprimersi senza paura del giudizio [...] insegnare a loro a parlare, a comunicare, ad esprimere quelle che sono le loro emozioni [...] per gli adulti è necessario lavorare a livello culturale" |
| Docente_6 | Etichette: Clima                                                                                                                                                                                          | Etichette: Diffondere / stimolare                                                                                                                                                                                                                           |
|           | Frammento: " quest'anno si è creato un clima per investire sui punti di forza di ciascuno. . chi si è lasciato coinvolgere e stato travolto da una valanga contagiosa. . . e si è lavorato su più fronti" | Frammento: "secondo me bisogna spingere le persone a crederci. . dobbiamo crederci insieme. . . "                                                                                                                                                           |
| Docente_7 | Etichette: Osservazione                                                                                                                                                                                   | Etichette: Attenzione ai problemi                                                                                                                                                                                                                           |
|           | Frammento: "osservazione"                                                                                                                                                                                 | Frammento: "io prima proporrei di osservare se in un sistema c'è qualcosa che non funziona e mi soffermerei sul perché. Capendo questo posso trovare una soluzione e valorizzare le risorse a disposizione "                                                |
| Docente_8 | Etichette: Didattica attiva                                                                                                                                                                               | Etichette: Didattica Attiva senza valutazione                                                                                                                                                                                                               |
|           | Frammento: "individuare le competenze e metterle in gioco nei laboratori o in esperienze a classi aperte"                                                                                                 | Frammento: "incrementare le esperienze laboratoriali o a classi aperte mischiando i gruppi senza pensare alla valutazione"                                                                                                                                  |
| Docente_9 | Etichette: Condivisione; collaborazione                                                                                                                                                                   | Etichette: Coinvolgimento; Scambio                                                                                                                                                                                                                          |
|           | Frammento: " i momenti di condivisione e collaborazione.. vedi la creazione dell'aula Barbiana o della Biblioteca in cui sono stati coinvolti tutti"                                                      | Frammento: "azioni che coinvolgono tutto il plesso e magari l'istituto! Magari attraverso lo scambio di ruoli"                                                                                                                                              |

**Tabella 422** - Frammenti interviste su "Valorizzare"

## 4.3. Le interviste

Il materiale oggetto di analisi comprende 9 interviste<sup>80</sup>, ciascuna della durata media di 50 minuti. Le interviste sono state sbobinate omettendo i riferimenti agli aspetti paralinguistici e non verbali. Complessivamente le trascrizioni si sono tradotte in 80 cartelle di testo. Le domande si sono focalizzate sui seguenti impegni:

- Senso di appartenenza;
- Coinvolgimento;
- Collaborazione;
- Condivisione;
- Individuare i valori della scuola;
- Rimuovere gli ostacoli;
- Valorizzare.

Si tratta degli impegni selezionati, al termine del primo ciclo 4D, dal AI Team sulla base delle indicazioni fornite dai docenti del plesso. Si ricorda che questa seconda analisi è un approfondimento con obiettivi diversi rispetto alla prima effettuata per il ciclo delle 4D. L'analisi è stata effettuata utilizzando ATLAS.ti 23, un software che favorisce un processo ciclico di analisi, confronto e interpretazione attraverso strumenti che consentono di visualizzare le proprietà degli oggetti e le loro relazioni, senza mai perdere il significato globale dei testi (Milesi & Catellani, 2002). La procedura di codifica è avvenuta selezionando porzioni di testo, alle quali è stato associato uno o più codici secondo una procedura top-down (Milani & Pegoraro, 2011), partendo da una lista di categorie di analisi ricavate dagli indicatori dell'Index e dagli impegni del CTI-R.

---

<sup>80</sup> Le interviste sono state effettuate all'interno del secondo ciclo, tra i mesi di febbraio e marzo 2022, al di fuori del contesto originale del ciclo 4D. Tale operazione è consentita dal carattere flessibile dello strumento ciclo e dalla sua naturale propensione a spingere i membri del gruppo ad andare oltre la semplice raccolta di informazioni per sviluppare strategie, azioni e decisioni basate su una comprensione approfondita del sistema.

| LISTA CODICI MUTUATI DA INDEX E CTI-R |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 1                                     | Accoglienza                          |
| 2                                     | Aiuto reciproco                      |
| 3                                     | Collaborazione degli insegnanti      |
| 4                                     | Collaborazione con le famiglie       |
| 5                                     | Cooperazione                         |
| 6                                     | Condivisione                         |
| 7                                     | Comunicazione                        |
| 8                                     | Confronto                            |
| 9                                     | Coinvolgimento delle comunità locali |
| 10                                    | Rispetto reciproco                   |
| 11                                    | Comunità scolastica                  |
| 12                                    | Sensibilità alle differenze          |
| 13                                    | Filosofia inclusiva condivisa        |
| 14                                    | Valorizzazione degli alunni          |
| 15                                    | Rimozione degli ostacoli             |
| 16                                    | Ambiente scolastico                  |
| 17                                    | Didattica                            |
| 18                                    | Relazioni interpersonali             |

**Tabella 433** - Lista codici mutuati da Index per l'inclusione e CTI-Repertoire

Per mitigare l'ampio margine di interpretazione del ricercatore in questo tipo di analisi (Trinchero, 2002), si è fatto ricorso sia ad un altro codificatore e si è "sperimentata" una codifica automatica con l'ausilio dell'Intelligenza Artificiale. L'attribuzione di un'etichetta è stata stabilita sulla base del grado di concordanza tra codificatori. Essa è stata conservata sia nel caso di concordanza piena, ossia la stessa interpretazione da parte dei due ricercatori e dell'Intelligenza Artificiale, sia nel caso di concordanza parziale, ossia la stessa valutazione tra i due codificatori o tra un ricercatore e l'Intelligenza Artificiale. Questa scelta è legata al fatto che non si dispone di dati definitivi sull'affidabilità di un sistema di codifica basato sull'Intelligenza Artificiale. Nel caso di completo disaccordo il testo selezionato è stato sottoposto ad un'ulteriore valutazione effettuata dai due codificatori.

Oltre all'attribuzione di etichette sono state evidenziate in grassetto le frasi più significative e inserite delle note. Gli elementi principali emersi dalle interviste sono stati utilizzati per arrivare ad una descrizione condivisa degli impegni per l'inclusione. Questo passaggio è avvenuto attraverso un confronto intersoggettivo tra i due codificatori e tra il dottorando e il supervisore. Riportiamo la descrizione emersa dall'unione delle informazioni raccolte dalle interviste e alcuni stralci ritenuti significativi.

### **Senso di appartenenza**

Il senso di appartenenza è il sentimento d'identificazione e di attaccamento alla scuola intesa sia come gruppo di persone, sia come luogo. Per favorirne lo sviluppo deve esserci un'atmosfera familiare e accogliente. I docenti, famiglie e studenti si trattano con rispetto, cortesia e gentilezza, creando un clima positivo e armonioso. Gli insegnanti lavorano insieme condividendo esperienze, competenze e strumenti per creare un ambiente arricchente. Le famiglie collaborano con la scuola, generando una sinergia che contribuisce a rendere solida e coesa la comunità. Il rispetto reciproco e l'amichevolezza sono valori fondamentali che permeano le relazioni all'interno della scuola. L'appartenenza implica la creazione di legami emotivi che producono nell'individuo atteggiamenti positivi e di interesse a partecipare contribuendo allo sviluppo della comunità scolastica. Per facilitarne lo sviluppo e alimentarlo è necessario predisporre specifiche iniziative ed eventi.

*"Soprattutto quest'anno aumentato il senso di appartenenza perché si vedono i genitori anche più coinvolti anche nella realizzazione della festa di fine anno stanno un po' coinvolgendo tutti"*

*(Docente\_8)*

*"Ti crei questo microcosmo dove le insegnanti non possono fare a meno delle famiglie e le famiglie non possono fare a meno degli insegnanti. Quindi, si creano delle relazioni che vanno anche oltre a come è stata trascorsa la giornata scolastica, e i bambini di conseguenza vedono il frutto di questa collaborazione, lo vivono, lo respirano e quindi anche loro poi si sentono a casa anche quando sono a scuola. Non so se mi sono spiegata"*

*(Docente\_6)*

## **Coinvolgimento**

Il coinvolgimento rappresenta l'impegno a stimolare la partecipazione di una persona. Quando una persona è coinvolta investe tempo ed energia per partecipare attivamente, assume responsabilità e mette a disposizione della comunità i propri punti di forza. Per favorire il coinvolgimento è necessario imparare a riconoscere e valorizzare il lavoro degli altri, investire su una buona comunicazione e sull'aiuto reciproco.

*"Aiutare e valorizzare il lavoro degli altri mettendosi in gioco. Ma soprattutto la cosa importante sarebbe quella chiedere aiuto al gruppo, perché essendo un noi possiamo aiutarci e collaborare"*

*(Docente\_1)*

*"Invitare le famiglie in giorni prestabiliti per vedere materialmente quello che realizziamo, in modo da renderli maggiormente partecipi [...] magari coinvolgendo gli stessi bambini a spiegare le attività"*

*(Docente\_2)*

*"Riuscire a partecipare, implementare il gruppo e fare in modo che le ultime divergenze siano appianate"*

*(Docente\_3)*

*"Più occasioni conviviali diciamo e trovarci un po' di più, conoscerci un po' di più, anche perché è la nostra famiglia nel senso che passiamo tanto tempo"*

*(Docente\_5)*

*"Creando progetti che coinvolgano le famiglie"*

*(Docente\_5)*

*"Cercare di coinvolgere sempre più insegnanti a fare i vari progetti, i vari laboratori [...] ovvio che dipende sempre da dalla disponibilità della singola persona"*

*(Docente\_8)*

*"Mettere a frutto le competenze di ognuno ed estenderle le varie classi"*

*(Docente\_8)*

## **Collaborazione**

La collaborazione è una relazione sinergica caratterizzata da una partecipazione attiva e dal mettere in comune competenze, conoscenze e mezzi per raggiungere un obiettivo comune. Quando si realizzano delle buone collaborazioni c'è una forte disponibilità a lavorare insieme, si sviluppano conversazioni costruttive e si ascoltano gli altri. Ogni persona è sostenuta, incoraggiata a partecipare attivamente e a condividere regolarmente le proprie idee e opinioni. La collaborazione ci consente di sfruttare i nostri punti di forza e superare le nostre debolezze.

*"Lavorare insieme, il mettere il più possibile le proprie esperienze a disposizione degli altri"*

*(Docente\_1)*

*"Trovare dei genitori oggi come oggi così collaborativi non è per niente facile perché spesso si mettono delle barriere tra insegnanti e genitori a causa delle valutazioni. [...] Per la realizzazione dell'aula Barbiana nel nostro plesso i genitori sono stati molto attivi"*

*(Docente\_1)*

*"Ci siamo sempre detti che non dobbiamo usare mai l'Io ma dobbiamo usare il Noi e si parte anche da questo. Lavorare con un gruppo"*

*(Docente\_1)*

*"Il chiedere aiuto perché nel momento in cui un insegnante in difficoltà chiede aiuto al gruppo team, perché essendo un noi tutti possiamo aiutarci e collaborare"*

*(Docente\_1)*

*"Io ho sempre collaborato con i colleghi in tutte le attività, condividendo i progetti, scambiando idee, acquisendo idee degli altri"*

*(Docente\_2)*

*"Offrire la propria professionalità per contribuire al miglioramento del plesso. Quindi, non so, uno sa costruire qualcosa, uno sa fare video, sa suonare uno strumento e lo offre per la scuola anche in modo gratuito"*

*(Docente\_4)*

*"I genitori hanno dato dimostrazione di sentirsi parte del plesso perché hanno lavorato, collaborato e si sono messi in prima persona ad aiutare"*

*(Docente\_1)*

*"Coinvolgendo le famiglie nelle nostre attività e fare in modo che ci sia comunque un rapporto trasparente, un dialogo aperto con le famiglie, evitando, comunque sia, fraintendimenti"*

*(Docente\_2)*

*"Questo discorso del collaborare richiede di parlarsi e di discutere le nuove idee. Quindi sicuramente pensando a dei momenti in cui ognuno può dire la propria idea e quindi creare una progettualità condivisa"*

*(Docente\_9)*

## **Condivisione**

La condivisione nella scuola si riferisce all'utilizzo in comune di una risorsa, allo scambio di informazioni, alla partecipazione a idee o proposte altrui. Condividere un contenuto altrui, vuol dire avvalorarlo. Condividere è dare fiducia e mettersi in gioco. Alla base della condivisione nella scuola ci sono valori inclusivi comuni sviluppati attraverso pratiche interne e discussioni approfondite. Nella scuola vanno sviluppati e sostenuti ambienti e risorse in grado di facilitare sia la partecipazione di tutti sia lo scambio di idee, di competenze o di conoscenze.

*"Condividiamo sempre le attività e l'esperienza che abbiamo durante la giornata ecco..."*

*(Docente\_1)*

*"Dare è dare a tutti la possibilità di condividere sempre con tutti, qualsiasi cosa anche la minima... Condividere sempre con tutti perché se tutti si sentono chiamati in causa su quella determinata cosa ci si sente di appartenere"*

*(Docente\_1)*

*"Si è valorizzato ad esempio la collega era esperta di albi illustrati ed è stata valorizzata in molte classi facendole svolgere attività specifiche"*

*(Docente\_4)*

*"La convivialità... cioè trovarsi fuori da scuola, quindi una pizza a fine anno, piuttosto che un Brindisi a Natale... allora per aumentare un buon rapporto a scuola secondo me bisogna uscire dalla scuola! "*

*(Docente\_6)*

*"Nella scuola che vorrei mi piacerebbe fare tipo una tavola rotonda ok? dove ognuno si mette a nudo e ognuno senza né vergogna né falsa modestia mette in campo la sua vera competenza o quello che proprio tra tutto mi piace... Condividere con i colleghi... e magari parte uno, poi parte un altro a effetto domino, perché ognuno di noi ha una ricchezza no?"*

*(Docente\_6)*

*"Ho condiviso materiale che avevo prodotto per il corso Montessori e l'ho reso disponibile per tutto il plesso"*

*(Docente\_8)*

*"Si tratta di trovare del materiale utile e interessante e metterlo in uno schedario diviso per discipline e classe. Può essere integrato in qualsiasi momento e anche possono essere tolte schede o attività obsolete"*

*(docente\_6)*

*"Elaborare dei modelli base da sistemare, da adattare fa risparmiare tempo. . e direziona le forze verso ciò che serve veramente, alla didattica e poi aiuta i colleghi nuovi o alle prime esperienze che si trovano a confrontarsi con piani di lavoro, programmazioni, relazioni di classe, ecc. Avere un Drive condiviso con tutto questo aiuta. Condividere non vuol dire tolgo a me per dare agli altri, perché c'è ancora questa modalità che va demolita"*

*(docente\_6)*

## **Valorizzare**

Valorizzare è un impegno educativo che promuove l'inclusione e il rispetto delle differenze. Valorizzare significa conferire o accrescere valore a qualche cosa. La scuola che valorizza la diversità considera la stessa come una risorsa per l'apprendimento e promuove la partecipazione di tutti. Ogni persona viene messa nelle condizioni di esprimere ed estrinsecare tutte le proprie capacità e qualità, affidandole un ruolo e compiti adeguati. I docenti si impegnano a riflettere sulle proprie pratiche, alla luce dei valori condivisi, al fine di riconoscere e valorizzare ciò che viene fatto positivamente. Sapere riconoscere e valorizzare le proprie e le altrui qualità è una capacità importante per promuovere l'inclusione. Apprezzare le qualità, catturare i momenti positivi e di successo da inserire all'interno delle riunioni scolastiche.

*"Lavorando in modo esperienziale si dà più valore agli alunni, ma soprattutto a noi insegnanti"*

*(Docente\_1)*

*"I punti di forza, sì, quotidianamente vengono anche scoperti, valorizzati, donati agli altri, perché si impara anche a donare un proprio punto di forza, però gli occorre esempio"*

*(Docente\_5)*

*"Io ho fatto leva un po' sull'interesse dei bambini"*

*(Docente\_8)*

## **Ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione**

La riqualificazione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione è un impegno che richiede da una parte la consapevolezza che l'ostacolo può manifestarsi in diverse forme all'interno dell'ambiente scolastico, dall'altra la disponibilità a volerlo riqualificare. L'identificazione degli ostacoli o delle barriere non è un atto d'accusa, ma rappresenta il punto di partenza sul quale intervenire al fine di favorire l'apprendimento e la partecipazione degli allievi. La collaborazione tra scuola e famiglia, l'uso dei materiali Montessori, dell'aula Barbiana e dell'aula a Cielo Aperto sono state reputati tra gli elementi che hanno favorito il superamento delle sfide emerse dall'assunzione di questo impegno.

*"Lezioni attive, attività di rinforzo quando siamo in compresenza, attività di tutoraggio, di gruppo, cooperative learning ecco"*

*(Docente\_2)*

*"Secondo me l'aspetto relazionale è la chiave, il punto di forza per andare bene anche a livello disciplinare e nello studio"*

*(Docente\_3)*

*"La curvatura Montessori e l'ausilio di specifici materiali (e questo ha tolto barriere non indifferenti)"*

*(Docente\_5)*

*"Il supporto tecnologico può veramente aiutare tutti e abbattere tante barriere"*

*(Docente\_6)*

*"Utilizziamo anche tanto l'Aula Barbiana con il lavoro in piccoli gruppi"*

*(Docente\_8)*

*"Sulla partecipazione di tutti e sul lavoro a gruppi, perché sicuramente lavorando in questo modo tutti hanno potuto apportare un contributo che magari nel singolo non spicca così tanto, magari la collaborazione di tutti sicuramente fa emergere quelli che sono i punti più forti di ognuno"*

*(Docente\_9)*

*"L'utilizzo di spazi adeguati e di attività con materiali che presentano diversi stimoli [...] apprendimento esperienziale"*

*(Docente\_9)*

## **Scuola come comunità**

La costruzione di una comunità scolastica è un impegno direzionato a creare un ambiente inclusivo in grado di valorizzare le differenze ed amplificare le potenzialità di ciascuno. Per fare questo è importante promuovere un senso di appartenenza, cooperazione e condivisione tra tutti i membri della scuola. All'interno di una comunità vengono incoraggiate la partecipazione attiva, la comunicazione assertiva, l'ascolto attivo e le interazioni positive. Inoltre, la costruzione di una comunità scolastica promuove la responsabilità condivisa.

*"Si lavorava in maniera trasversale e tutte le insegnanti entravano in tutte le classi... si lavorava in modo armonioso e questo ci dava la possibilità di condividere tutto"*

*(Docente\_1)*

*"Il mettere il più possibile le proprie esperienze a disposizione degli altri"*

*(Docente\_1)*

*"C'era proprio una grande collaborazione di amicizia, di fratellanza per la realizzazione di qualcosa di vero, qualcosa per il bene comune, per il bene dei bambini ecco"*

*(Docente\_1)*

*"Lavorare con grande serenità, lavorare in modo collaborativo e in modo inclusivo, ma non solo inclusivo con gli alunni, inclusivo tra colleghe e colleghi. Ogni collega, come tutti noi, ha le sue specialità, quindi ognuno di noi può fare in modo che il plesso cresca in maniera positiva"*

*(Docente\_1)*

*"La scuola, i nostri alunni, i nostri colleghi, diventano la seconda famiglia. La famiglia che abbiamo a casa è la prima famiglia, la seconda famiglia è la scuola, sono i bambini sono i colleghi perché viviamo con loro, interagiamo con loro, e vengono fuori anche tutte le nostre emozioni"*

*(Docente\_1)*

*"Se devo essere sincera, non ci conosciamo tanto, perché sono pochi i momenti di condivisione e chiacchieriamo anche poco delle nostre vite e sarebbe bello, per carità non dobbiamo per forza sempre essere tutti amici, però insomma, si parte anche da una situazione "de ciacoea", cosa fai domani...si crea poi un buon rapporto ...poi quando tutto il gruppo è in sintonia, ha una visione più chiara di quello che sono anche le esigenze della classe"*

*(Docente\_3)*

*"Riuscire a partecipare, implementare il gruppo e fare in modo che le ultime divergenze siano appianate e che tutti riescano a capire che nessuno dev'essere uno contro l'altro, appunto riuscire a capire che siamo colleghi"*

*(Docente\_3)*

*"Sempre con la collaborazione più assoluta in sostanza tra scuola e genitore, un'alleanza [...] deve mancare proprio il concetto di utenza e servizio"*

*(Docente\_4)*

*"Più condivisione, più amicizia. Questa è importante. Tra colleghi si può essere amici"*

*(Docente\_4)*

*"In questa scuola con curvatura montessoriana, una scuola piccola in cui è facile avere un contatto diretto con i genitori, per cui progetti ci sono stati, progetti ci sono a partire da questo pranzo che faremo tutti quanti assieme"*

*(Docente\_5)*

*"La scuola piccola ti dà questa tuffo dentro [...] si creano delle relazioni che vanno anche oltre a come è stata trascorsa la giornata scolastica e i bambini vedono il frutto di questa collaborazione, lo vivono e quindi anche loro poi si sentono a casa anche quando sono a scuola"*

*(Docente\_6)*

*"Quest'anno abbiamo un po' esagerato perché avevamo bisogno di crescere tanto no? però siamo riusciti, anche avendo più di qualche obiettivo, cioè... la grande voglia di fare cioè i genitori l'hanno respirata tanto da dire: "vi diamo fiducia" e dopo ovviamente si fiducia, si belle parole, si tante belle idee... però poi abbiamo iniziato a concretizzare e i genitori hanno iniziato a diventare anche propositivi loro"*

*(Docente\_3)*

*"Non me ne vengono perché sono molto pochi...valori come dicevo prima, no? Quello che per me è importante lo rivedo anche negli altri, non in tutti, è l'amicizia, il valore dell'unione..."*

*(Docente\_7)*

*"Renderli sempre più partecipi di quello che facciamo... in modo che loro si sentano sempre più parte della scuola. Anche noi insegnanti dovremmo coinvolgerci di più nei vari progetti e laboratori"*

*(Docente\_8)*

*"È una scuola piccola. . un discorso legato alla comunità come dire è quasi una famiglia"*

*(Docente\_8)*

*"Lavorare sul materiale ma che poi ha ripreso anche un po' i bambini proprio nella vita quotidiana all'interno della scuola penso che tutti e anche bambini e docenti ci siamo trovati a collaborare anche semplicemente per sistemare la scuola e questo ha inventato il senso di appartenenza sa che dicevamo prima"*

*(Docente\_9)*

## **Relazioni Informali**

Questo impegno si sostanzia in un atteggiamento di cura e attenzione verso le relazioni e le interazioni sociali che si verificano al di fuori del contesto didattico formale. Si tratta di un impegno centrale per promuovere l'inclusione poiché l'investimento su questi aspetti consente di stabilire legami di amicizia e collaborazione, condivisione di esperienze, idee e strategie didattiche. La creazione di gruppi informali alleggerisce le discussioni e catalizza la partecipazione ad iniziative comuni. La comunicazione diventa più aperta e rilassata, sempre nel rispetto delle regole e dei ruoli professionali.

*"Ci confrontiamo sempre nei momenti ufficiali ma soprattutto nei momenti informali"*

*(Docente\_1)*

*"Ho cercato di coinvolgere tutti i colleghi del plesso in un momento insieme, in modo da sentirci plesso... perché alla fine non era il festeggiare, l'inizio di un percorso insieme in quel plesso, per vivere insieme un momento che non sia tra le mura scolastiche"*

*(Docente\_1)*

*"Potrebbe essere l'inizio perché nel momento in cui i genitori desiderano condividere con noi un momento conviviale da fare e noi insegnanti magari ci rifiutiamo di partecipare non diamo un bel segnale"*

*(Docente\_1)*

*"Durante i pomeriggi passiamo anche ore al telefono a programmarci e accordarci sull'attività da proporre anche perché lavorando in due classi parallele molte attività cerchiamo di svolgerle insieme e quindi risulta positivo sia per noi insegnanti condividere, sia per i bambini"*

*(Docente\_1)*

*"Un gruppo di partenza che non è ben rodato, non si conosce bene, non si parla abbastanza delle esigenze del bambino in classe, si parla solamente nel momento del team. Di solito appunto, quando si parla con i colleghi, si parla nel momento del caffè o di scambio dell'ora, però parli di problemi di fatto"*

*(Docente\_3)*

*"Ho parlato con la rappresentante di prima e mi ha fatto piacere sentire che lei con altri rappresentanti vogliono fare un gruppo famiglia e si stanno veramente muovendo per realizzare una dimensione familiare all'interno della scuola. Adesso, per carità, covid permettendo, hanno intenzione di fare queste attività di ritrovo con le famiglie...una grigliata...veramente bello! Ecco, questo è quello che ti dicevo prima...il coinvolgimento..."*

*(Docente\_3)*

*"Io penso che ci confrontiamo sempre perché penso che sia la natura dell'insegnante. Se non c'è confronto nel tuo team... No, le ore di team non sono sufficienti, però è un continuo tra telefonate, quello sì...forse dal 13 settembre che comincia la scuola fino all'8 giugno che finisce la scuola, tutto il pensiero, tutto lavoro, non c'è sabato o domenica, che la testa è veramente lì"*

*(Docente\_5)*

*"Si fa tutto fuori da queste due ore di programmazione con telefonate a tutte le ore o weekend...cioè ci sono talmente tanti documenti, talmente tanta burocrazia che nelle due ore di programmazione confrontarsi è difficile (...) No anche perché poi in queste due ore, soprattutto quando lavori in plessi piccolini, si parla sempre di progetti di plesso perché devi sfruttare il momento che si è tutti insieme e non ci sono interruzioni, e quindi poi per la programmazione si trovano altri momenti per farla"*

*(Docente\_6)*

*"Io sarò poco professionale, però secondo me la convivialità... allora per aumentare un buon rapporto a scuola secondo me bisogna uscire dalla scuola! Perché è come se ti togliessi la divisa e ti vedi in un'altra veste, no? e quindi non sei più l'insegnante ma sei la persona, perché a volte tra colleghi appunto ci si vede solo come colleghi! in realtà siamo persone con la nostra famiglia, con i nostri problemi, pregi, difetti, e quindi insomma davanti a un bicchiere di vino no? ci si conosce meglio!"*

*(Docente\_6)"*

### **Ascolto attivo ed empatia**

L'ascolto attivo e l'empatia rappresentano due aspetti inscindibili di un impegno finalizzato a promuovere il benessere nella scuola. L'ascolto attivo, basato sull'accettazione e l'empatia, non rappresenta solo l'atto intenzionale di prestare attenzione a ciò che una persona sta comunicando, ma anche un contatto autentico che può diventare base per relazioni arricchenti ed efficaci.

*"L'ascolto delle loro esigenze e l'empatia coi bambini e con i genitori e andare molto con delicatezza nell'approcciarsi alle diverse situazioni"*

*(Docente\_2)*

*"Sempre partendo comunque dalla creazione del rapporto [...] Bisogna scendere un attimo dal gradino e mettersi al loro livello e lì i risultati si vedono perché appunto non ti vedono più come ostacolo, come figura impositiva, ma ti vedono come figura propositiva"*

*(Docente\_3)*

*"Mettersi sempre in posizione di ascolto secondo me perché comunque non può essere solo didattica. È ancora un momento di passaggio, è l'ultima coccola che ricevi prima di passare alle medie più ci si pone in modalità di ascolto meglio è anche per il bambino perché è più invogliato a venire a scuola e si sente un po' più tutelato"*

*(Docente\_3)*

## **Empowerment**

Il termine empowerment indica un processo di crescita, sia dell'individuo sia del gruppo, basato sull'incremento dell'autostima, dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione per far emergere risorse latenti e portare l'individuo ad appropriarsi consapevolmente del suo potenziale. L'impegno si concretizza nella promozione e nella partecipazione ad iniziative di formazione ed autoformazione e dalla volontà di "mettersi in gioco" confrontandosi con i propri pregiudizi, stereotipi e schemi.

*"Ho avuto modo di lavorare con delle colleghe che avevano molta più esperienza rispetto a me e dalle quali ho appreso tanto"*

*(Docente\_2)*

*"Io il metodo Montessori non lo conoscevo, se non sui testi, devo essere molto sincera, ma non sulla concretezza"*

*(Docente\_2)*

*"Noi facciamo corsi di aggiornamento, molti tipo autoaggiornati, nel senso all'interno del gruppo di insegnanti ci sono dei formatori e mi è capitato di cambiare modo seguendo lo stile educativo di uno di questi colleghi molto abile nel raccontare, nel fare una lettura animata. Se c'è una cosa che mi disturba nei corsi di formazione è dove c'è un teorico...perché la teoria me la posso leggere nei libri, o in internet...dove voglio! Ma io ho bisogno di concretezza, tu vieni e mi porti un'attività che ti posso fare in classe e me la spieghi come se fossi io il bambino, io capisco se può interessare i miei alunni. Quello è un corso di formazione che può aiutare veramente. Questa è la cosa fondamentale"*

*(Docente\_4)*

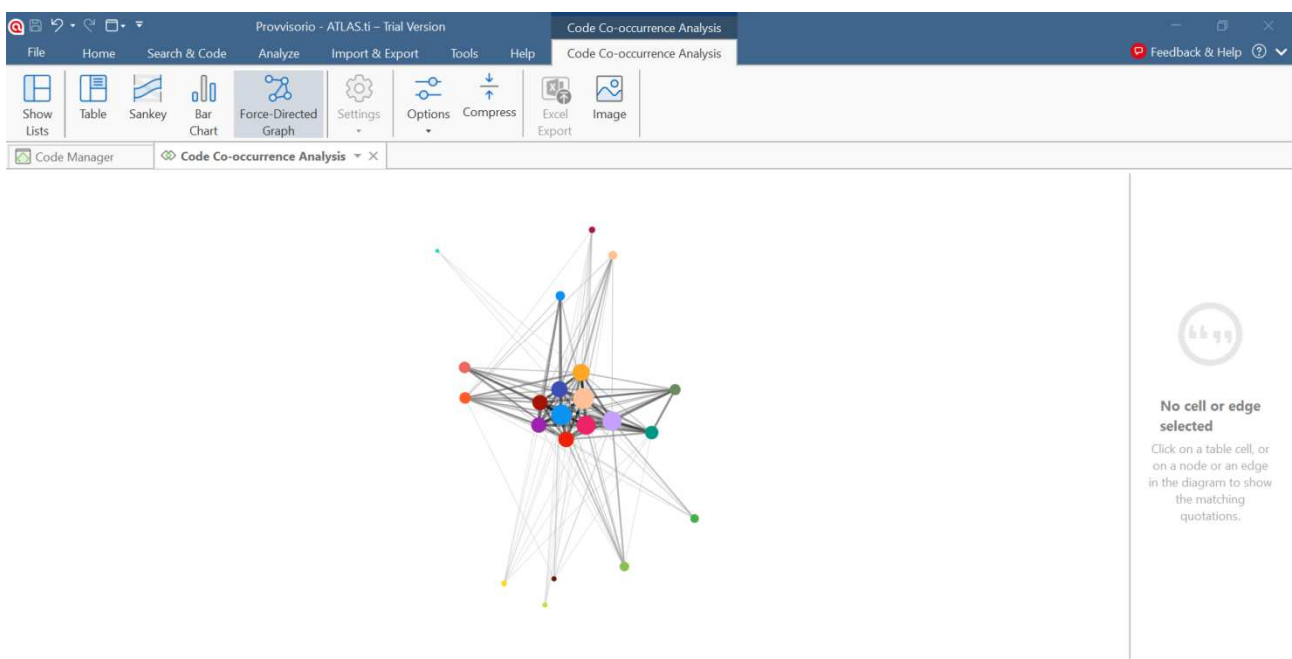
*"La realtà di Villa Maria è tostissima e mi son dovuta veramente mettere in gioco e superare le mie barriere, i miei e il pregiudizi i miei stereotipi e ce l'ho fatta... e quindi dico: brava, brava me! Allora passato lo shock iniziale delle prime tre settimane dove veramente ogni secondo pensavo di rinunciare all'incarico per la situazione, ho lavorato su me stessa, ho dovuto superare la frustrazione che era enorme di non fare didattica, o quantomeno di non fare la didattica che uno pensa di dover fare quando vai in una scuola primaria. In realtà non c'è stata la didattica tradizionale ma con la musica siamo riusciti a fare tante belle cose"*

(Docente\_6)

*"Ho deciso di iscrivermi a un corso per la specializzazione Montessori e questo risale a due anni fa. Con questo nuovo modo devi fare scuola vedo che i bambini sono anche più interessati sono più coinvolti ed è un modo più attivo di apprendere di fare scuola"*

(Docente\_8)

Le categorie emerse dalle interviste sono state analizzate attraverso il Force Directed Graphper visualizzare le connessioni tra le categorie. L'obiettivo è quello di osservare come le diverse categorie sono collegate tra loro e di identificare quelle centrali e periferiche.



**Figura 27** - Schermata ATLAS.ti 23 con esportazione del Force Directed Graphper

Le categorie comunità, senso di appartenenza, coinvolgimento, collaborazione, condivisione, cooperazione e relazioni interpersonali risultano collegate tra loro e raggruppate al centro. La posizione e il grado di connessione ne identificano la centralità all'interno del sistema studiato. Sono state individuate le categorie più isolate e con meno connessioni: accoglienza, ascolto ed empatia, valorizzazione, sensibilità alle differenze e filosofia inclusiva.

È stata effettuata una word frequency query con il software ATLAS.ti 23 per ricercare le parole più frequenti usate dai docenti nelle interviste sugli impegni per l'inclusione. Tale interrogazione è riassunta in Tabella 44.

| Word Frequency Report |           |
|-----------------------|-----------|
| PAROLA                | FREQUENZA |
| Collaborazione        | 58        |
| Condivisione          | 36        |
| Materiali             | 32        |
| Progetti              | 30        |
| Laboratori            | 29        |
| Curvatura Montessori  | 29        |
| Didattica             | 22        |
| Aiuto                 | 18        |
| Coinvolgimento        | 17        |
| Confronto             | 16        |

---

**Tabella 44** - Word Frequency Report: parole ad alta frequenza

La Tabella 44 mostra che la parola più utilizzata è "collaborazione", seguita dai termini "condivisione", "materiali" e "progetti". Molto bassa è la frequenza delle parole generalmente collegate alla sfera dell'inclusione (vedi Tabella 45).

| Word Frequency Report |           |
|-----------------------|-----------|
| PAROLA                | FREQUENZA |
| Difficoltà            | 12        |
| Sostegno              | 8         |
| Inclusione            | 4         |
| Inclusivo             | 3         |
| Diversità             | 3         |
| Supporto              | 2         |
| Disabilità            | 0         |
| BES                   | 0         |
| Accessibilità         | 0         |

---

**Tabella 455** - Word Frequency Report: parole a bassa frequenza

## CAPITOLO 5 - *Discussione*

I dati raccolti sono stati triangolati utilizzando più fonti (interviste, note sul campo, materiali prodotti dalla scuola e documenti ufficiali) e ricorrendo ai tavoli di lavoro (PhD Team e AI Team). *"La metafora della triangolazione è tratta dalla sfera della navigazione e della strategia militare e prevede l'utilizzo di diversi punti di riferimento per localizzare l'esatta posizione di un oggetto. Questa metafora può essere utilizzata non solo per l'analisi di un fenomeno ma anche per arricchire la comprensione attraverso nuovi significati e dimensioni di analisi"* (Ghedin, 2022, pag.123).

Si divide la sezione riservata alla discussione dei dati in due parti: una dedicata ai cicli 4D, mentre l'altra all'intervista.

### 5.1. Ciclo 4D

I dati raccolti attraverso i cicli sono stati analizzati prima di tutto per comprendere la direzione intrapresa dai Commitments to inclusion all'interno della scuola. Come si può notare dalla Tabella 46, gli impegni scelti dai docenti sono orientati soprattutto sulla costruzione di una comunità. In entrambi i cicli, i docenti hanno messo in rilievo l'importanza del gruppo e scelto di investire sul senso di appartenenza, sul coinvolgimento, sulla collaborazione e sulla condivisione. Più sfumato è il riferimento ai valori condivisi che si palesano indirettamente analizzando le azioni pianificate. Questo risultato sembra confermare il ruolo di guida assunto da Index e CTI-Repertoire nel direzionare l'indagine del ciclo. Costruire comunità è, infatti, una sezione della dimensione Creare culture inclusive. Questo studio di caso ha introdotto nella scuola due nuovi strumenti: l'Index e il CTI-Repertoire che si aggiungono all'ICF "imposto" a livello nazionale dal Decreto Interministeriale 182 del 29 dicembre 2020 con l'adozione del nuovo modello di PEI. Questi si sono integrati facilmente e hanno aiutato a "vedere l'ovvio" e "tutto quello che veniva dato per scontato". Nel plesso si è cominciato a smontare, analizzare e reinterpretare le informazioni raccolte sviluppando una comprensione più profonda che ha portato a destrutturare e ristrutturare lo status quo. Le dichiarazioni e le azioni del gruppo docenti mostrano una buona congruenza - come si può vedere dai dati a disposizione - anche se la definizione di inclusione è stata più volte messa in discussione nel corso del tempo, passando dalla visione dinamica promossa da Index ad una circoscritta alle azioni di sostegno ai bambini certificati ai sensi della L. 104/92. Nei cicli e nell'assunzione di impegni per migliorare la scuola si è sempre guardato all'inclusione come ad *"un processo continuo a cui contribuisce la totalità delle persone a contatto con il mondo della scuola"* (Dovigo, 2014, p. 24), ma in alcune riunioni scolastiche si è dedicato molto tempo a discutere sulla necessità di differenziare il programma, sulla permanenza in classe dell'alunno certificato, sulla

posizione dei banchi e sul ruolo del docente di sostegno (nota sul campo). Questa altalena tra le due diverse visioni di inclusione da una parte testimonia una resistenza al cambiamento, ma dall'altra sottolinea lo sforzo compiuto dal gruppo dei docenti per rendere effettiva la nuova visione di inclusione. La maggioranza delle progettualità avviate e degli impegni assunti, nel triennio in cui si è sviluppato lo studio, testimoniano un deciso cambio di rotta nella direzione di una visione dinamica dell'inclusione.

| IMPEGNI                                                                                                 | INDICATORE                               | DIMENSIONI          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------|
| Migliorare la qualità della collaborazione                                                              | Collaborazione                           | Culture             |
| Contribuire alla riduzione del protagonismo individuale                                                 | Collaborazione                           | Culture             |
| Sviluppare un senso di appartenenza (progetto comune)                                                   | Senso di appartenenza                    | Culture / Politiche |
| Condivisione di abilità individuali per il bene comune                                                  | Senso di appartenenza/<br>Collaborazione | Culture / Politiche |
| Migliorare e rendere più efficaci le azioni di verbalizzazione e condivisione delle idee nelle riunioni | Condivisione/ Collaborazione             | Politiche           |
| Migliorare gli ambienti                                                                                 | Strutture accessibili                    | Culture / Politiche |
| Costruire una comunità                                                                                  | Comunità                                 | Culture / Politiche |
| Rafforzare il sistema di relazioni tra docenti                                                          | Coinvolgimento                           | Culture / Politiche |
| Rafforzare il sistema di relazioni con le famiglie                                                      | Coinvolgimento                           | Culture / Politiche |
| Rafforzare il sistema di relazioni nell'istituzione                                                     | Coinvolgimento                           | Culture / Politiche |
| Individuazione di valori condivisi                                                                      | Valori condivisi                         | Culture             |
| Completare la sperimentazione della CURVATURA                                                           | Contenuti                                | Pratiche            |
| Assicurare una gestione più efficiente delle risorse                                                    | Strutture accessibili                    | Politiche           |
| Migliorare la disposizione degli oggetti                                                                | Strutture accessibili                    | Culture / Politiche |
| Ridurre gli sprechi                                                                                     | Riduzione sprechi                        | Culture / Politiche |
| Adottare una politica accurata degli acquisti                                                           | Riduzione sprechi                        | Politiche           |

**Tabella 466** - Impegni assunti dai docenti di Spazio Pasini con precisazione del indicatore e dimensione di riferimento

L'imposizione del tema inclusione, nella fase Definition, ha portato il gruppo docenti a confrontarsi su aspetti spesso sottovalutati o dati per scontati nelle azioni quotidiane. Uno di questi è proprio "l'uso pratico" della definizione di inclusione. A questo proposito, si riporta integralmente una nota, scritta a più mani dai membri dell'AI Team, nel quale sono stati sintetizzati i commenti degli insegnanti a margine di un collegio dei docenti in cui si proponeva una formazione dedicata all'inclusione.

“ *"Inclusione". Questa è probabilmente la parola più ricorrente nel lessico scolastico. Ormai la si trova scritta e ripetuta ovunque dalla semplice circolare alle Indicazioni Ministeriali, dal registro personale dell'insegnante al PTOF. Non c'è progetto in cui questa parola non compaia almeno una volta. Ma poi quando si passa dalle parole ai fatti cosa succede? L'uso (o meglio l'abuso) della parola inclusione nella scuola non ne denota forse l'assenza? L'impressione è che sentiamo il bisogno di precisare che si farà un'azione atta a promuovere l'inclusione, perché sappiamo che di fatto molto spesso non si va oltre alla mera definizione di un principio. Proposta: se come plesso decidessimo di limitare l'uso di questo termine? Ricordiamo che il nostro slogan è fatti, non parole!*

La provocazione di limitare l'uso della parola "inclusione" è stata proposta e accolta dall'interclasse. Questa scelta è responsabile della scarsa frequenza del termine inclusione nei documenti elaborati dai docenti e nelle interviste.

Per analizzare i risultati emersi nelle diverse fasi dei cicli si è fatto riferimento all'elenco dei risultati attesi indicati da Dal Corso et al. (2021):

- Conoscenza approfondita dei fattori che influenzano l'agire positivo sia a livello individuale che organizzativo (Discovery);
- Ideazione di come l'organizzazione potrebbe essere migliore (Dream);
- Co-progettazione e co-costruzione di come dovrebbe essere il lavoro all'interno dell'organizzazione (Design);
- Identificazione e sviluppo di iniziative concrete di crescita e verifica della loro sostenibilità (Destiny).

In linea generale, i risultati a cui si è giunti al termine dei due cicli sono in linea con le aspettative riportate nell'elenco sopraccitato: si è allargata la conoscenza dei punti di forza presenti nella scuola e si è ampliato il raggio di azione progettuale da una dimensione di singola disciplina o di classe a una di plesso. Il processo ha favorito la generazione di proposte originali e lo sviluppo di una maggiore propensione verso la condivisione, la collaborazione e il lavoro di gruppo.

Nell'ambito delle fasi di Discovery sono stati rilevati punti di forza individuali e collettivi che hanno fatto da catalizzatori nella definizione di impegni e azioni atte a promuovere l'inclusione e lo sviluppo del plesso. La scelta di investire sull'inclusione avendo in mente una precisa definizione ha rappresentato le fondamenta sulle quali si è costruito lo sviluppo di una scuola destinata alla chiusura a causa di un drastico calo di iscrizioni. Si tratta, come già detto, di una concezione dinamica dell'inclusione e un impegno concentrato nel primo ciclo sul senso di appartenenza, nel secondo sulla collaborazione e sulla condivisione. Se leggiamo le prime due proposizioni provocatorie sviluppate nella fase Design del primo ciclo ritroviamo un forte invito a fare squadra. Ciò è ulteriormente rafforzato dalla creazione del logo del plesso - non del Comprensivo che esiste già - che rappresenta la prima azione compiuta dal gruppo per creare un senso di appartenenza e per "dare concretezza al sogno". Le proposizioni provocatorie del secondo ciclo, invece, fanno esplicito riferimento alla collaborazione e alla condivisione.

L'avvio del ciclo ha puntato i riflettori sull'individuazione dei punti di forza e sulla necessità di lavorare in gruppo, senza riuscire a ridurre il riferimento ai problemi. In entrambi i cicli i problemi sono stati trasformati in idee di miglioramento (Clouder & King, 2015)

Le aree attorno alle quali ruotano "le scoperte" effettuate dai docenti nel primo ciclo sono la predisposizione di ambienti di apprendimento, la promozione di una didattica attiva e la formazione di una comunità.

I contenuti emersi da entrambe le fasi Dream evidenziano come il gruppo abbia sviluppato visioni molto pragmatiche e vicine alla realtà attuale. I sogni elaborati non sono particolarmente fantasiosi, ma sono comunque "sfidanti". Due dei quattro nuclei individuati nel primo ciclo immaginano una scuola accogliente con un gruppo di docenti coeso che si supportano a vicenda, condividono idee e risorse per rendere l'esperienza di apprendimento entusiasmante. C'è un'atmosfera di cooperazione e amicizia che stimola le famiglie ad essere parte attiva e vitale della scuola. Le immagini di questo sogno rappresentano uno scenario per certi versi lontano dalla realtà dei docenti, se si considera il fatto che il gruppo è formato per la maggior parte da docenti neoarrivati e con contratto a tempo determinato. I membri "anziani" hanno alle spalle una storia fondata sull'individualismo e una forte crisi, che ha raggiunto il suo apice nell'anno scolastico 2020-21. Gli altri due nuclei sono incentrati sulla didattica attiva e sugli ambienti di apprendimento innovativi immaginati come vettori in grado di dar vita ad una scuola inclusiva, accogliente e stimolante; un luogo di crescita e connessione. Questo sogno riprende la maggior parte dei punti di forza individuati nella fase precedente ed è in linea con i lavori di attuazione della Curvatura Montessori (introdotta nel 2017, ma non realizzata) e l'allestimento dell'Aula Barbiana (progetto avviato nel 2020).

Nelle fasi di Design sono stati individuati gli impegni e definiti gli obiettivi. Analizzando i contenuti del primo ciclo si nota che è cresciuto l'investimento nell'area di riorganizzazione del plesso, anch'essa emersa nella prima fase del ciclo, ma con minore rilevanza rispetto alla predisposizione di ambienti di apprendimento, alla promozione di una didattica attiva e alla formazione di una comunità. Gli interventi nelle aree didattiche richiamano esplicitamente il pensiero pedagogico e didattico di Montessori e Don Milani. Riportiamo schematicamente gli aspetti cardine considerati nella progettazione degli ambienti di apprendimento e della didattica attiva ispirata ai due grandi autori.

| <b>MARIA MONTESSORI</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizzazione e rispetto per l'individualità: ogni bambino è unico con i propri ritmi di apprendimento e interessi.</li> <li>• Ambiente organizzato: gli strumenti e i materiali sono a misura di bambino e progettati per promuovere l'apprendimento e l'autonomia.</li> <li>• Apprendimento pratico ed esperienziale.</li> <li>• Attenzione allo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini, incoraggiando la collaborazione, l'empatia e la gentilezza verso gli altri.</li> <li>• Riconcettualizzazione dell'errore.</li> <li>• Rispetto per l'ambiente naturale e l'apprezzamento della bellezza e della diversità del mondo che ci circonda.</li> </ul> |
| <b>DON MILANI</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizzazione del dialogo aperto e del confronto di idee.</li> <li>• Creazione di un ambiente accogliente, incoraggiando la collaborazione e la comprensione reciproca.</li> <li>• Valorizzazione del lavoro manuale</li> <li>• Partecipazione attiva, collaborazione e lavoro di gruppo.</li> <li>• Fiducia nelle potenzialità degli studenti.</li> <li>• Adattamento delle attività alle esigenze individuali degli studenti</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                  |

**Tabella 47** - Sintesi dei principi pedagogici di Don Milani e Montessori selezionati in Spazio Pasini

Le prime azioni intraprese dal gruppo e gli slogan elaborati mettono in risalto il desiderio di trasformare la scuola in una comunità. Le fasi Destiny delineano l'implementazione e la rinascita del processo in un cambiamento continuo di e rinnovamento (Bush & Korrapati, 2004). I cicli di Spazio Pasini hanno rappresentato sia la conclusione dei cicli sia il tentativo di creare una "cultura di apprendimento riconoscente" (Cooperrider et al., 2003, p. 177). A distanza di un anno dall'applicazione dei cicli 4D il gruppo - i docenti rimasti nel plesso - hanno mostrato sempre più coesione, disponibilità al confronto e al dialogo, ridotto drasticamente l'individualismo. Sono stati realizzati i laboratori a Curvatura Montessori, predisposti e utilizzati quattro spazi di apprendimento (Aula Barbiana, Biblioteca, Aula a Cielo Aperto e aula di informatica). Il plesso è entrato a far parte delle Piccole Scuole, è aumentato il livello di rappresentanza dei genitori negli organi collegiali, il numero di iscritti e di alunni con certificazione ai sensi della L. 104/92. Questo elenco non viene riportato né per confermare l'efficacia dell'Appreciative Inquiry, né per trovare un nesso causale tra ricerca e risultati o per effettuare una valutazione in termini di costi-benefici, ma per evidenziare che il lavoro effettuato ha portato a dei cambiamenti verso una direzione sempre più inclusiva e partecipativa.

La seconda domanda di ricerca è rivolta a studiare le caratteristiche e comprendere i risultati che si possono ottenere con l'applicazione dell'Appreciative Inquiry in ambito scolastico. Sorgono spontanee tre domande:

1. È avvenuto qualcosa di significativo durante il ciclo oltre all'elenco di idee, progetti o desideri?
2. Si è realizzato qualcosa di quello che è emerso nel ciclo?
3. In che modo il gruppo ha contribuito?

Per quanto riguarda la prima domanda, i due cicli sembrano aver influito ad allargare lo sguardo verso una visione positiva e ampliato il raggio di azione progettuale da una dimensione di singola disciplina o di classe a una di plesso. Il processo ha favorito lo sviluppo di una maggiore propensione verso la condivisione, la collaborazione e il lavoro di gruppo. Si è trattato di cambiamenti che hanno richiesto tempi molto lunghi prima di palesarsi e di consolidarsi. L'Appreciative Inquiry non è una soluzione rapida e risolutiva (Clouder & King, 2015).

“ Ultimamente, ho notato un cambiamento significativo nel plesso. Comincio a percepire una reale atmosfera di collaborazione e di condivisione. Siamo passati da un atteggiamento individualista ad un approccio più collaborativo. Questo spirito di collaborazione è contagioso e sta creando un "effetto domino", come dichiarato da [nome del docente] nell'intervista per il secondo ciclo. Come plesso abbiamo iniziato a comprendere l'importanza di guardare oltre la nostra classe e le nostre discipline. È passato un anno scolastico dall'ultimo ciclo 4D e nonostante lo strumento non sia stato più utilizzato, nelle nostre riunioni e nei nostri incontri informali abbiamo iniziato a parlare dei nostri "cavalli di battaglia", come li ha definiti [nome del docente]. Questa rilevazione mi ha fatto pensare alla categoria pazienza/attesa. I cambiamenti nel nostro plesso non sono avvenuti da un giorno all'altro, ma gradualmente. Se devo essere sincero, nonostante tutti i miei appunti, non riesco ad individuare un momento preciso in cui è effettivamente avvenuto questo cambio di rotta. Mi sono confrontato con i colleghi e la maggioranza intravede nella festa di fine anno organizzata dai genitori un punto di svolta.

L'aumento dello spazio di discussione ha amplificato alcuni problemi generati dal continuo turnover di docenti nel plesso e dalla scarsa inclinazione al lavoro di gruppo. Il ciclo ha coinvolto tutti gli insegnanti in un reale confronto finalizzato a far convergere idee e interessi personali (o della propria classe) su una dimensione collettiva. Questo processo ha reso palesi le contraddizioni e la necessità di trovare un'identità comune. La ricerca di una forte identità ha portato il gruppo ad investire sulla didattica attiva, sugli spazi di apprendimento e sulla valorizzazione della storia centenaria del plesso. Con il tempo, alla scuola sono stati aggiunti altri tratti fondanti come l'artigianalità, la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e l'attenzione verso la promozione della lettura e della scrittura.

L'aumento della rappresentanza delle famiglie negli organi collegiali e nella partecipazione alle iniziative della scuola sono stati, per i docenti, i segnali più evidenti del cambiamento in corso e un punto di partenza importante per sostenere i processi inclusivi all'interno della scuola.

| Numero componenti (max 8) | Triennio 19/21 | Triennio 22/25 |
|---------------------------|----------------|----------------|
| Genitori                  | 1              | 3              |
| Docenti                   | 1              | 2              |

**Tabella 48** - Numero di membri del Consiglio di Istituto in rappresentanza del Plesso Pasini

La variabile "tempo" ha inciso molto sulla motivazione e sul morale dei docenti, determinando, in alcune fasi, atteggiamenti di sfiducia verso il modello proposto e mutando l'entusiasmo iniziale in preoccupazioni sulla strada intrapresa. Nelle azioni sul campo, in più occasioni, il gruppo si è spaccato con una piccola parte che ha preferito ritornare a lavorare rifacendosi alla vecchia logica (note sul campo). L'AI Team è riuscito a dare stabilità al processo, ricompattando il gruppo in più occasioni e intercettando, nelle fasi di Delivery, l'impegno e la collaborazione da parte delle famiglie (note sul campo). Sono state proprio le fasi di Delivery ad aver fatto capire realmente il senso e l'utilità del percorso intrapreso.

“ Sono trascorsi parecchi mesi dall'applicazione dei cicli. Abbiamo navigato attraverso le acque incerte di questo strumento, ma, nonostante "i successi", ci rendiamo conto [questa nota si riferisce alle discussioni fatte con l'AI Team] che un lavoro del genere richiede da parte di tutti i partecipanti di una conoscenza più approfondita ed è assolutamente necessaria una formazione specifica. Sarebbe bello trovare il tempo di confrontarci sugli esiti del ciclo come abbiamo fatto noi [AI Team] e riflettere sui contenuti. "L'esperienza è stata bella, ma a mio avviso dobbiamo puntare su un maggiore coinvolgimento" ha dichiarato [nome del collega]. "Se ci si crede veramente, si investe" ha ribadito con convinzione [nome del collega] sollecitandomi a dialogare con i tavoli tecnici e a considerare in futuro un diverso modo di introdurre lo strumento. Non si tratta di aggiungere un ulteriore peso al nostro lavoro, bensì di tagliare la burocrazia in eccesso e le incombenze superflue, per fare spazio a una formazione diversa da quella che solitamente viene proposta nelle scuole. La mancanza di materiale informativo in lingua italiana è stata certamente un ostacolo. Abbiamo colmato questa lacuna in parte attraverso l'adattamento di indicazioni provenienti da studi internazionali, sebbene la trasposizione al contesto italiano non sia sempre fattibile. Ho avvertito l'urgenza parlando con i docenti di tutto il plesso di avere risorse informative consultabili per non navigare nell'incertezza. Questa assenza, secondo alcuni, ha limitato l'interesse verso questo strumento e più in generale verso l'Appreciative Inquiry. In rete, la quantità di materiale in italiano è esigua, soprattutto se riferito al contesto scolastico. Tuttavia, questa sfida non fa che rafforzare la mia convinzione sull'importanza di questo lavoro di ricerca nel abbozzare delle linee di orientamento che potranno essere la base sulla quale intervenire con lavori più mirati.

La seconda domanda si interroga su ciò che è stato realizzato a partire dalle idee emerse dal ciclo. L'Appreciative Inquiry è considerato *"un potente strumento per facilitare il cambiamento"* superando i confini, coinvolgendo i gruppi e promuovendo un approccio unitario al cambiamento organizzativo (Trajkovski et al., 2013). I due cicli effettuati hanno portato il gruppo docenti a collaborare e ad assumere degli impegni per l'inclusione che come abbiamo avuto modo di documentare e discutere nei paragrafi precedenti hanno avuto importanti ripercussioni nella pratica.

“ Oggi abbiamo riflettuto sui risultati ottenuti al termine dei cicli 4D. Abbiamo sintetizzato i successi di quest'anno su un cartellone e affidato a [nome], una delle nostre "risorse" in campo artistico, il compito di decorarlo. L'investimento sull'aspetto grafico è partito dall'idea di utilizzarlo come supporto visivo per ricordarci la strada percorsa. Tuttavia, mentre sto cercando di scrivere a "caldo" queste mie impressioni, non riesco a pensare al pacato entusiasmo che ha animato la nostra conversazione. Ricordo con chiarezza l'energia e la positività che avevamo all'inizio quando si è introdotta la pratica di ricordare i successi nelle nostre riunioni di Interclasse. Questa energia, forse complice la stanchezza, non l'ho ritrovata in questo momento. Molti di noi hanno sottolineato che i ritmi sono stati elevati e si è investito in troppi fronti. Il lavoro da fare era tanto, forse troppo da portare a termine in un solo anno. Alcuni colleghi hanno ribadito l'importanza di una distribuzione più equa dei compiti. Sono proprio queste ultime dichiarazioni che riportano a galla la questione del "fare squadra".

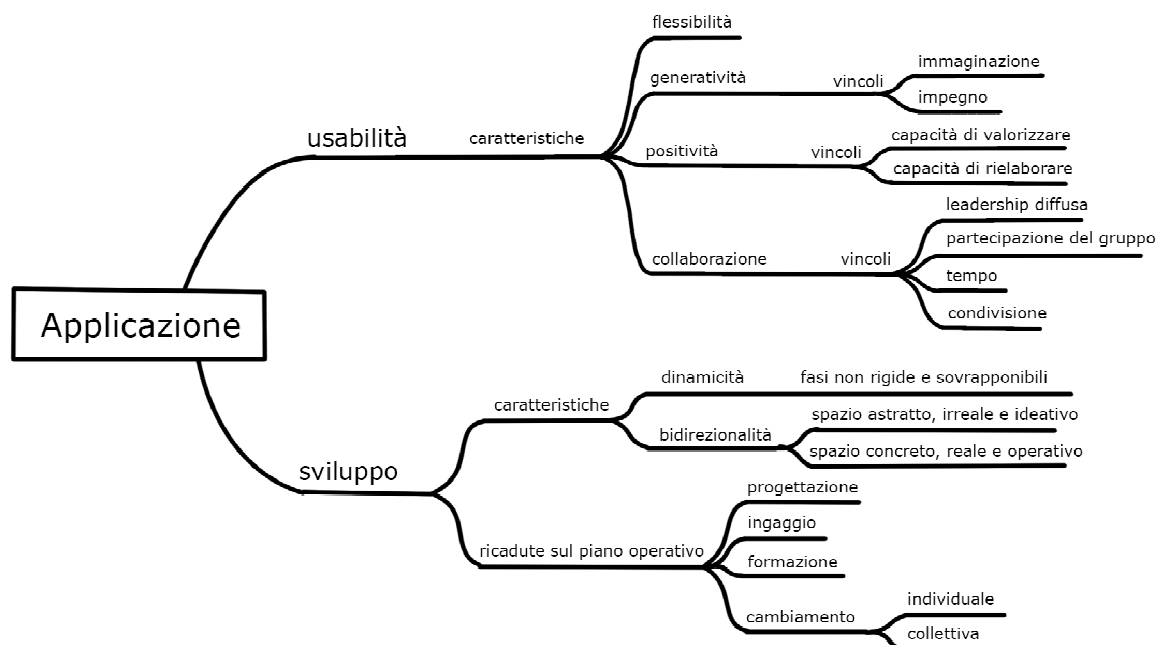
Al di là dell'elenco dei risultati specifici, l'esperienza sembra aver portato il gruppo a modificare la propria cultura organizzativa in direzione degli impegni inclusivi assunti. Il plesso al termine del secondo ciclo ha avviato la pratica per diventare una Piccola Scuola e tutti i docenti hanno espresso il desiderio di impegnarsi il prossimo anno nel cementificare il gruppo (nota sul campo).

La terza domanda mira a comprendere il contributo del gruppo. L'Appreciative Inquiry fornisce un mezzo per dare voce a tutti i gruppi presenti (Trajkovski et al., 2013), ma allo stesso tempo può incoraggiare percezioni, atteggiamenti e comportamenti irrealistici e disfunzionali (Lovallo & Kahneman, 2003). Willoughby & Tosey (2007) mettono in evidenza che l'enfasi epistemologica sul positivo non deve far pensare che l'approccio offra una strategia di cambiamento non conflittuale e che escluda il dissenso. A questo proposito, sono state registrate più volte visioni divergenti e dissenso all'interno del gruppo di docenti della scuola che hanno reso più difficile l'attuazione di una forma di leadership distribuita (nota sul campo).

Nel corso delle applicazioni dei cicli si è cercato di coinvolgere tutti i docenti in un processo di pianificazione e revisione strategica. L'attuazione dei cicli nel contesto scolastico ha richiesto l'assunzione di soluzioni pragmatiche in risposta a problemi tecnici. Ad esempio, la scelta di

estendere il ciclo in momenti extrascolastici nasce in risposta al notevole carico di impegni del personale docente. Questa decisione di puntare su chi è disponibile, su chi è appassionato e disposto a sacrificare un po' di tempo libero, può essere letta come risposta a non bloccare i lavori e velocizzare il processo, oppure come decisione di escludere i potenziali dissidenti. Willoughby & Tosey (2007) hanno rilevato che i membri che scelgono volontariamente di non partecipare, manifestano successivamente un senso di esclusione che va poi gestito. La stessa rilevazione è stata raccolta anche in Spazio Pasini. Più volte nelle riunioni alcuni docenti hanno espresso delle lamentele sulla mancanza di condivisione, di comunicazione o di coinvolgimento. In realtà l'invito a partecipare è sempre stato esteso a tutti.

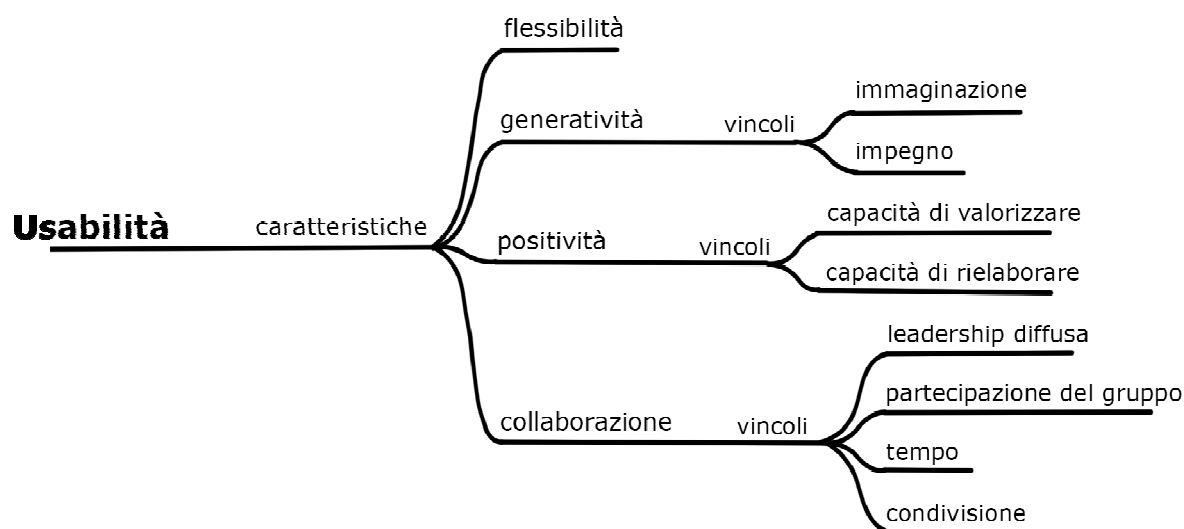
Come osservato da Lazic et al. (2011) anche in Spazio Pasini c'è stata una diminuzione dell'entusiasmo quando il personale si è reso conto dell'aumento del carico di lavoro richiesto per portare avanti il lavoro. Si è assistito anche a momenti di difficoltà, in cui il gruppo si è sfasciato e ognuno è andato avanti per la propria strada, ma sempre mantenendo fede ad un certo tipo di impegni presi. Le risposte date a queste tre domande restituiscono l'immagine di un ciclo come di un utile dispositivo in grado di alimentare il dialogo e la discussione all'interno di una scuola. Il ciclo 4D si distingue per la sua natura di strumento di co-progettazione. La mappa sottostante riassume l'esito delle riflessioni basate sui dati ricavati dalle sperimentazioni dei due cicli e dall'analisi della letteratura sull'applicazione del ciclo come strumento di co-progettazione. La riflessione parte da due aspetti principali: l'usabilità e lo sviluppo.



**Figura 28** - Mappa riassuntiva relativa agli elementi più rilevanti emersi in merito all'applicazione del Ciclo 4D

### 5.1.1. Utilizzabilità del ciclo in campo scolastico

Procediamo con l'analisi relativa all'usabilità, ossia esaminando la possibilità di una proficua utilizzazione del ciclo in ambito scolastico in particolare nel co-progettare azioni inclusive.

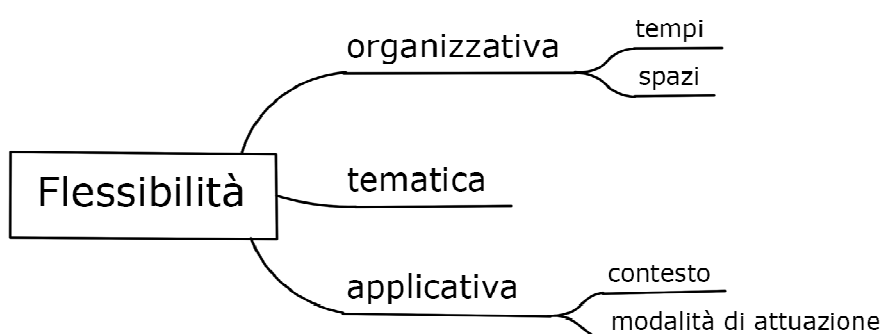


**Figura 29** - Sezione della Mappa dedicata agli aspetti relativi all'usabilità

Come si può osservare in figura 29 sono state identificate alcune delle caratteristiche più volte citate in letteratura. Analizziamo come le stesse si sono concretizzate e sviluppate all'interno dei cicli. Per quanto riguarda la flessibilità, abbiamo potuto constatare l'effettiva duttilità dello strumento che si è adattato senza grosse difficoltà sia al contesto specifico sia agli impegni scolastici e al piano delle attività deliberato dal Collegio dei Docenti. Il ciclo si è attuato all'interno di un plesso caratterizzato da una notevole mobilità del personale e da un gruppo docenti poco unito, poco affiatato e con visioni molto distanti una dall'altra. Si è riusciti ad inserirlo all'interno delle riunioni di plesso (interclasse, interteam e programmazione) senza stravolgere gli ordini del giorno, i lavori già avviati e l'organizzazione in generale. Lo strumento si inserisce facilmente nel contesto scolastico ed è utilizzabile a più livelli (Istituto, Plesso o Classe).

Il ciclo si è dimostrato estremamente versatile anche sull'aspetto legato alla sua strutturazione. Nel nostro studio si è prestato a due utilizzi diversi, uno classico - il "Free AI" - mutuato dalla letteratura e uno analitico - "In AI" - realizzato sulla base di una selezione di indicatori e domande tratte dal

Index e dal CTI Repertoire. La realizzazione di questi due cicli strutturalmente diversi ha richiesto specifici adattamenti, ma gli stessi non hanno tradito le direttive fornite dagli autori dell'Appreciative Inquiry o snaturato lo strumento portandolo a diventare qualcosa di completamente diverso rispetto a quanto previsto. L'incastro tra le fasi del ciclo e gli item mutuati dall'Index e il CTI R non è apparso forzato e ha consentito di effettuare diversi carotaggi su aspetti che caratterizzano l'inclusione scolastica. Si precisa che questa enorme versatilità non garantisce una profondità nell'indagine o livelli alti di partecipazione. Si tratta di aspetti sui quali pesano il clima e le caratteristiche personali dei docenti.



**Figura 30** - Mappa che evidenzia gli elementi cardine emersi in merito all'aspetto flessibilità

Per quanto riguarda l'aspetto generativo, si è visto che il ciclo ti mette nelle condizioni di pensare fuori dagli schemi e offre numerosi stimoli per pensare in modo divergente. Nonostante le occasioni e gli stimoli, il gruppo e il contesto incidono notevolmente sui risultati. Nel nostro caso si è visto come sognare sia stato percepito, in entrambi i cicli, come un compito difficile. Le fasi Dream e Design, note come le fasi creative, sono state molto limitanti sia per quanto riguarda "la rottura degli schemi", sia per quanto riguarda la generazione di idee che sono rimaste ancorate alla realtà attuale e al pragmatismo. Il futuro immaginato era molto vicino e per nulla scevro dai problemi e le difficoltà attuali. Non si è riusciti a "spegnere la luce" sui problemi e ciò ha condizionato la scelta di determinate idee. La direzione intrapresa dal gruppo nello sviluppo dell'inclusione è sempre rimasta all'interno del confine delimitato dalla didattica attiva e dagli spazi di apprendimento. I risultati dei cicli di fatto non sono mai andati troppo oltre le idee emerse nella fase di scoperta.

“ Nonostante la mia personale passione per l'Appreciative Inquiry, confesso di aver nutrito per tutta la durata dei cicli delle riserve sull'applicazione pratica in ambito scolastico. La mia personale inesperienza e la mancanza di studi simili in ambito nazionale avevano alimentato il timore di non riuscire ad alimentare quello sviluppo generativo tanto promosso dagli autori di riferimento dell'Appreciative e di appiattire il lavoro su una continua rincorsa alla ridefinizione dei problemi. Nel caso in cui il ciclo fosse uscito dalla "modalità apprezzativa" avevo deciso - ispirato dal lavoro di Michael del 2005 - di aspettare la conclusione della discussione, prima di proporre una domanda o uno stimolo che riconducesse il gruppo a riflettere su una prospettiva apprezzativa.

L'esplorazione delle storie personali e dei successi non ha dato grandi risultati in termini di generatività. È stato chiesto ai docenti di raccontare il loro più grande successo, senza partire da scalette prescrittive e lasciando massima libertà nella condivisione delle proprie storie. Inizialmente, l'attività ha creato un senso di disorientamento ed è stata considerata "improduttiva" e "una perdita di tempo" (note sul campo). Questa reazione è stata attribuita alla limitata esperienza nel riflettere sui punti di forza sia a livello individuale sia a livello collettivo. Parlare dei propri punti di forza davanti ad un gruppo fa emergere il timore di essere giudicati. In particolare, si teme di essere visti come persone che ostentano e si vantano. Questo genere di attività per essere efficace richiede di lavorare prima sul piano culturale, ad investire sul gruppo e sul clima collaborativo. Nel caso di studio, l'assenza di un gruppo stabile e "rodato" ha prodotto risposte forzate, sostenute dal desiderio di trovare una rapida soluzione alla domanda e non di riflettere sul "valore" di quell'esperienza di successo (note sul campo).

Diversamente da quanto riportato in letteratura, non sono emersi contenuti in grado di incidere e sostenere l'individuazione del nucleo positivo. Come si può notare dai dati raccolti, non sono nemmeno emerse risorse personali spendibili a livello didattico, come, ad esempio, abilità nel campo musicale o artistiche. Nella maggioranza delle condivisioni, nonostante le sollecitazioni ricevute, il racconto è stato molto sintetico. Tuttavia, nel corso dei mesi, sono emersi a livello informale molti talenti e passioni che sono stati utilizzati per migliorare la scuola. Parte della reticenza registrata è imputabile alla percezione di "perdere tempo" (note sul campo). Questo aspetto ritorna spesso e il più delle volte è riconducibile ad una visione individualistica e tradizionale dell'insegnamento, limitata al lavoro con la propria classe. Smussare questa concezione è stato uno dei principali risultati del lavoro effettuato nel plesso. Nonostante l'esplorazione delle storie di successo non abbia prodotto subito dei risultati, questa prima esperienza di condivisione e riflessione dei punti di forza ha rappresentato "il germe" dal quale poi

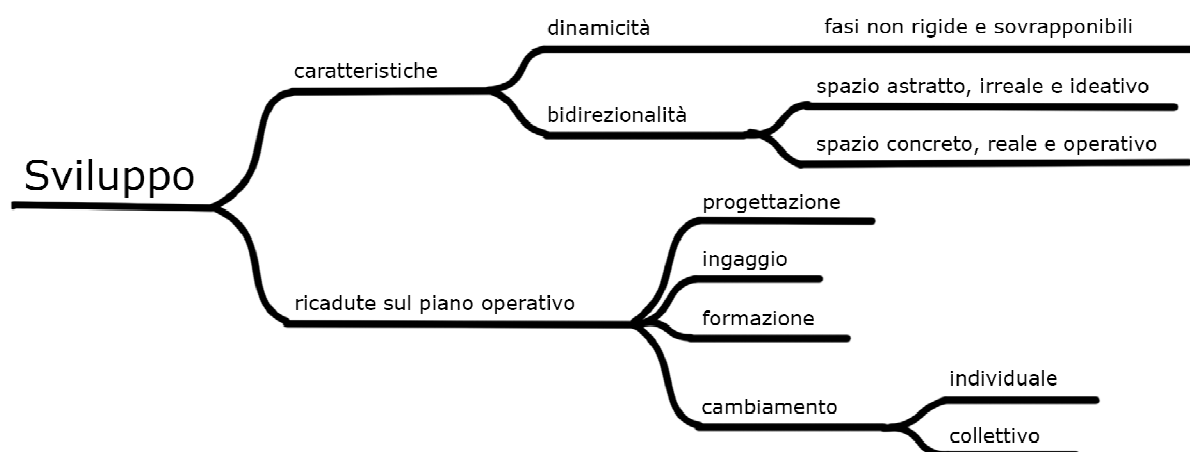
sono partite a livello informale nuove condivisioni (note sul campo). Questo risultato testimonia l'importanza di investire sulla conoscenza reciproca e sul gruppo.

Il confronto tra i membri dell'AI Team a questo riguardo ha portato a concludere che forse sarebbe più semplice ed efficace prendersi del tempo per guardare i punti di forza negli altri. In questo modo, ci si allena a cogliere il positivo, a valorizzare l'altro e si supera il problema legato al timore di ostentare.

Tra i limiti individuati nell'attività di esplorazione delle storie personali, concretizzata con le Interviste di Apprezzamento, si segnalano:

- il fatto che le interviste fossero tutte effettuate dall'Insegnante Ricercatore;
- interviste effettuate in un singolo momento. Probabilmente effettuare interviste ripetute nel tempo avrebbe prodotto risultati migliori, dato che col tempo si è assistito ad una maggiore maturazione e consapevolezza d'uso dell'AI.

I risultati dei cicli evidenziano un lavoro di approfondimento e di estensione delle idee che hanno coinvolto tutti i docenti. Nonostante i livelli diversi di partecipazione si è arrivati ad elaborare un piano di azione che ha guardato all'inclusione a livello di plesso e gli interventi non si sono limitati a saltuari eventi comuni. C'è stato un lavoro che è andato a configurarsi come una vera e propria riorganizzazione della scuola. La polarizzazione su due progettualità - curvatura Montessori e Aula Barbiana - grazie ai cicli ha portato ad una continua revisione e una spinta propulsiva che nel caso della curvatura il gruppo si è spinto nella direzione di una didattica attiva, mentre in quello dell'Aula Barbiana a ripensare completamente gli spazi del plesso.



**Figura 31** - Sezione della Mappa dedicata agli aspetti relativi allo sviluppo

La focalizzazione su un nucleo positivo può anche esporre all'accusa di sorvolare sui problemi (Trajkovski et al., 2013), ma la positività non preclude la critica, né la critica è necessariamente associata a risultati negativi (Clouder & King, 2015). In Spazio Pasini l'approccio non ha impedito di sollevare e di discutere i problemi, ma si è cercato di leggerli come occasioni di miglioramento. Non sono mancate situazioni in cui la positività è apparsa forzata (Clouder & King, 2015) portando a risposte di circostanza soprattutto nelle discussioni incentrate sull'applicazione di principi inclusivi o sull'identificazione dei valori di plesso.

“ Un docente, in un momento informale, mi ha espresso la sua perplessità sulla scelta dello strumento. Secondo lui, la focalizzazione sul positivo - interpretata come retorica - non avrebbe portato modificare la situazione reale, anzi avrebbe aumentato i problemi. Nella sua argomentazione ha fatto esplicito riferimento ai seguenti problemi: il Covid-19, l'eccessiva e ingiustificata rigidità, il clima pesante, le continue tensioni e il [presunto] danno di immagine che ha provocato un esodo di 20 alunni in una scuola a rischio chiusura. La perplessità del collega è comprensibile sia sul piano emotivo, legato al vissuto negativo dell'anno scolastico precedente, sia sul piano concettuale, poiché l'enfasi sul positivo non è di per sé garanzia di soluzione dei problemi. Nella nostra conversazione ho sottolineato che il negativo non è bandito, ma semplicemente che si sta cercando di partire da ciò che funziona per generare idee utili per migliorare il sistema nel suo complesso [...]

[commento aggiunto alla nota in un secondo momento] Ho ritrovato lo stesso genere di obiezione analizzando la letteratura. In sintesi, si teme che il focus positivo dell'Appreciative Inquiry possa tenere nascoste le esperienze negative dei partecipanti (Oliver, 2005) e portare ad una visione unilaterale (Bushe, 2011).

La positività promossa nell'applicazione pratica dell'Appreciative Inquiry richiede di andare oltre lo studio del "meglio di" attraverso l'esercizio costante della riflessività (Oliver, 2005b). Partire da una posizione positiva genera delle sfide quando il gruppo si vuole concentrare sui problemi (Trajkovski et al., 2013); anche nello studio di caso si è visto soprattutto all'inizio l'importante ruolo di mediazione giocato dal facilitatore. Come si è discusso precedentemente le storie di successo non hanno prodotto risultati tangibili per lo sviluppo successivo del ciclo e ciò sembrerebbe avvalorare la critica di Patton (2002) che giudica irrealistica e sbilanciata l'enfasi posta su queste storie. Inoltre, il "modello causale seducentemente plausibile" (Rogers & Fraser, 2003, p. 76) della positività dell'IA potrebbe portare a risultati parziali, superficiali o comunque distorti se applicato in modo banale o in circostanze avverse (Clouder & King, 2015). Tuttavia, le riflessioni effettuate dall'AI Team hanno rilevato che non è immediato capire l'importanza delle storie e come le stesse siano, in realtà, ricche fonti di ispirazione e di conoscenze spendibili nell'ambito scolastico. Spesso

si preferisce andare alla ricerca di materiali didattici e di esperienze didattiche (positive) su internet o su social network come pinterest o facebook. L'esperienza dei cicli ha permesso di generare un repertorio di pratiche messe in relazione con gli impegni e valorizzate positivamente.

L'aspetto della collaborazione si è "scontrato" sia con un senso di disagio e di imbarazzo sia con visioni divergenti (note sul campo). La presenza di visioni divergenti fortemente radicate e la mancanza di coesione del gruppo ha condizionato tutta la prima fase del lavoro, obbligando l'Insegnante Ricercatore ad effettuare continue mediazioni che hanno portato ad una frammentazione della fase di scoperta e all'impossibilità di un completo "spegnimento della luce" sui problemi. Il mancato senso di continuità della fase non ha intralciato i lavori, ma ha posto l'accento posto su alcuni problemi (spazi inadeguati, pochi docenti specializzati nel metodo Montessori, gruppo diviso) ha deviato le discussioni e limitato l'esplorazione dell'argomento positivo. L'Appreciative Inquiry si contraddistingue per l'impegno nell'indagare in profondità gli argomenti positivi, poiché tale scelta contribuisce a far spostare o guidare il cambio di direzione di un'organizzazione (Martinelli, 2013). Nonostante la frammentazione e l'attenzione episodica ai problemi, il gruppo è riuscito ad elaborare sia un database collettivo e ad impegnarsi nella direzione di sviluppare, nel plesso, una visione positiva e inclusiva. Nell'arco dei tre anni si è assistito ad una maggiore condivisione di storie e di esperienze scolastiche positive nei momenti di programmazione (note sul campo). Alcuni idee veicolate in questi racconti sono entrati a far parte del repertorio di proposte effettuate dai docenti, come ad esempio il quaderno personale o il viaggio nel libro.

Tra le opportunità si evidenzia la possibilità di utilizzare un modello che favorisce la condivisione e la collaborazione fin dalla fase di definizione dell'argomento, del tema, dell'ambito, ecc.

## 5.1.2. Utilità del ciclo in campo scolastico

Il ciclo lavora sul versante della progettazione. In campo scolastico la progettazione si articola su più livelli e coinvolge diversi organi (Consiglio d'Istituto, Collegio dei Docenti, Interclasse, Team). Nel nostro caso il ciclo è stato utilizzato per lavorare a livello di plesso. Si è visto che questo strumento parte da un'idea o un contributo individuale, ma poi lo stesso viene esteso e ampliato su un piano più ampio. Grazie al ciclo si è riusciti a produrre diversi progetti comuni, si è ragionato sull'identità e sui valori del plesso, sulla visione di inclusione e si è stati obbligati ad uscire dalla visione individualistica di progettazione. Il ciclo ha attivato un pensiero di gruppo, molto diverso da quello che generalmente negli organi collegiali porta a votare una determinata proposta.

Dal punto di vista della progettazione il ciclo ci sembra uno strumento utile se si è disposti ad investire in termini di tempo e impegno. Nella nostra sperimentazione abbiamo avuto momenti di limitata partecipazione a causa del lavoro funzionale all'insegnamento e dei numerosi impegni istituzionali. Se si decide di utilizzare questo strumento, è necessario mettere i docenti nelle condizioni di poter investire tempo, senza oneri aggiuntivi. L'inserimento di cicli brevi, con argomenti molto circoscritti inseriti all'interno di riunioni collegiali, sembra essere un efficace accomodamento.

Va considerato anche l'appoggio dei vertici dell'Istituzione. Nel nostro caso tale appoggio ha portato alla realizzazione di numerosi progetti. Serve inoltre una figura all'interno del plesso che faccia da collante tra la co-progettazione e i vertici. Essendo un lavoro subordinato, senza l'appoggio del DS molte delle iniziative non sono effettuabili concretamente.

L'impegno o l'investimento in fase progettuale non si traduce poi in realizzazione pratica. Per questo nella valutazione dell'utilità andrebbe considerata anche una valutazione in termini di costi/benefici. Per gli autori dell'Appreciative Inquiry la risposta è positiva poiché la visione di un futuro possibile né determina la realizzazione. I risultati di una valutazione complessiva sembrano restituirci l'idea che un investimento sull'Appreciative Inquiry possa essere uno strumento d'aiuto per cementificare il gruppo e promuovere una visione più aperta e positiva. L'AI non dovrebbe essere vista solo come un insieme di cicli o processi, ma come natura riflessiva dell'approccio (Trajkovski et al., 2013).

Dall'analisi dei dati sono state rilevate sfide e opportunità relative all'utilizzo del ciclo in ambito scolastico. Si è scelto di avvalersi del termine sfida e non "punti di debolezza", "criticità" o "aree di miglioramento" per promuovere attraverso il lessico un cambio di mentalità. Questo termine con questa accezione è stato molto utilizzato durante i cicli, dal momento che presenta il vantaggio di collegarsi efficacemente con la parola "impegno" (elemento cardine nel CTI-Repertoire). Le sfide e le opportunità individuate possono fornire una base per elaborare raccomandazioni utili ad altri che intendono sperimentare l'Appreciative Inquiry all'interno di un contesto scolastico.

Nella fase propedeutica all'avvio del ciclo (Definition), la sfida affrontata è legata all'esperienza sul campo dell'Appreciative Inquiry. Sia il ricercatore sia i docenti del plesso erano neofiti, non avendo alcuna esperienza e conoscenza in merito. Il ricercatore ha cercato di compensare questo limite con lo studio e le risorse messe in campo dall'Università di Padova. Tra le opportunità si evidenzia la possibilità di utilizzare un modello che favorisce la condivisione e la collaborazione fin dalla fase di definizione dell'argomento.

La sfida principale, nella fase Discovery, è convincere i partecipanti a riflettere su esperienze significative (Bergmark & Kostenius, 2018) e identificare i momenti di maggiore efficacia (Martinelli, 2013), poiché, soprattutto nella scuola, non c'è questa abitudine e si preferisce puntare l'attenzione sui problemi. Parlare di successo, condividere e utilizzare il successo non è facile. Inizialmente, non essendo abituati a questo tipo di riflessione, non si è riusciti a coglierne l'utilità pratica e vi è stata una sottovalutazione dell'attività proposta. Alcuni dei successi riportati nel corso delle interviste erano più legati al desiderio di trovare una rapida risposta alla domanda, che a una riflessione sul "valore" di quell'esperienza di successo. Tuttavia, gli approfondimenti successivi hanno permesso ai docenti del plesso di far emergere un bagaglio di conoscenze sommerse originali e spendibili nel processo di miglioramento inclusivo. Spazio Pasini ha rilevato che ingaggiare questa sfida richiede sia l'investimento di molto tempo ed energia da parte del facilitatore, sia la realizzazione di "alleanze" all'interno del gruppo per contenere la resistenza al cambio di mentalità.

“ La scelta di applicare l'Appreciative Inquiry a scuola ha richiesto oltre allo studio anche un lavoro su sé stessi. Ho dovuto affrontare una sfida particolarmente impegnativa: cambiare la mia mentalità per riuscire a riformulare le questioni negative in un'ottica positiva. Al pari dei miei colleghi di plesso anch'io prima di avviare questa ricerca mi ero focalizzato sui problemi ed ero incline a pensare che un elenco chiaro di queste difficoltà fosse il primo passo per trovare le soluzioni. Questo lavoro su sé stessi era necessario poiché se chi propone un nuovo approccio non è convinto o non ha interiorizzato bene i principi e i fondamenti, difficilmente riesce a trasmetterli agli altri e a svolgere, come nel mio caso, il ruolo di facilitatore all'interno del ciclo. Ciò ha richiesto di entrare in una mentalità positiva e propositiva, di allontanarmi dai problemi e di impegnarmi ad una costante apertura al gruppo. Si è trattato di un lavoro di preparazione lungo che è durato più di sei mesi (circa primo semestre di dottorato). Questa preparazione è avvenuta sia in ambito universitario sia in ambito scolastico. La stessa natura del dottorato e la partecipazione ai primi tavoli tecnici sono stati un'utile esercizio.

Nelle fasi Dream e Design la sfida è stata quella di "pensare e agire fuori dagli schemi" (Bergmark & Kostenius, 2018). L'aderenza ad un forte pragmatismo, i desideri realistici e la resistenza a sfidare lo status quo testimoniano che il gruppo non era coinvolto in un pensiero visionario al di là delle norme percepite di come dovrebbe essere la scuola (Bergmark & Kostenius, 2018). Nel nostro caso, nel primo ciclo, si è sfruttata la concretezza dei risultati per creare un effetto propulsivo al gruppo, dimostrando che è possibile realizzare i desideri che emergono dal ciclo e promuovere un reale cambiamento all'interno della scuola. Un'altra sfida è legata alla percezione di una sovrapposizione tra i due momenti. Il gruppo di docenti ha rimandato più alle risposte della fase del sogno durante quella di progettazione.

La sfida principale della fase Destiny si ha nel passaggio dalla visione all'attuazione, poiché viene richiesto al gruppo e ai vertici dell'organizzazione un notevole impegno (Schmidt, 2017). In Spazio Pasini, nel passaggio dalle parole ai fatti, il gruppo si è spaccato più volte e fondamentale è stato il ruolo giocato dal AI Team. Questa fase ha rappresentato sia la conclusione del ciclo sia l'inizio del tentativo di creare una "cultura di apprendimento riconoscente" (Cooperrider et al., 2003, p. 177) all'interno del plesso. Un'altra sfida è rappresentata dall'impegno nell'implementazione, poiché è ciò che garantisce un cambiamento continuo e un rinnovamento (Bush, Korrapati, 2004).

Segue una tabella con la schematizzazione dei punti di forza e di debolezza individuati nelle diverse fasi.

| FASI      | PUNTI DI FORZA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | PUNTI DI DEBOLEZZA                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISCOVERY | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impegno per sviluppare una visione positiva</li> <li>• Elaborazione di un database</li> <li>• Disponibilità dei docenti e dei vertici</li> <li>• Inserimento all'interno delle riunioni scolastiche</li> <li>• Presenza dell'insegnante Ricercatore in qualità di facilitatore</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diffidenza iniziale</li> <li>• Risposte lapidarie e superficiali</li> <li>• Difficoltà ad alimentare il dialogo</li> <li>• Poco coinvolgimento</li> <li>• Percezione di tempi troppo lunghi</li> <li>• Interviste apprezzative percepite come inutili</li> </ul> |
| DREAM     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sforzo in direzione di una progettualità a lungo termine</li> <li>• Opportunità di pensare fuori dagli schemi</li> </ul>                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sogni ancorati alla realtà</li> <li>• Scarsa generatività</li> <li>• Discussioni brevi</li> </ul>                                                                                                                                                                |

|         |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DESIGN  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sforzo in direzione di una progettualità a lungo termine</li> <li>• Partecipazione attiva e collaborazione</li> <li>• Aumento della discussione</li> <li>• Fase molto generativa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepita sovrapposizione con fase Destiny</li> </ul>                                                                                                                                                     |
| DESTINY | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coinvolgimento di numerosi attori (famiglie e Comune)</li> <li>• Stimolato la riflessione sulla validità della strada intrapresa</li> </ul>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepita come un di più rispetto alla precedente</li> <li>• Ricomparsa della visione legata al deficit</li> <li>• Diversi livelli di partecipazione</li> <li>• Scarto tra dichiarato ed agito</li> </ul> |

---

**Tabella 49** - Sintesi relativa ai punti di forza e di debolezza delle fasi del ciclo emersi dallo studio di caso

## 5.2. Interviste

Lo studio ha approfondito le caratteristiche dei Commitments to inclusion assunti dai docenti del plesso Pasini attraverso un'ulteriore analisi dei testi delle interviste utilizzando il software ATLAS.ti. Questi impegni sono stati indagati sia allo stato attuale (risposte fase Discovery), sia in prospettiva futura (risposte Dream) partendo da una selezione di indicatori ricavati dall'Index. Non si tratta semplicemente di identificare la tipologia dell'impegno, ma di descriverne le aree di maggiore interesse, le sfide e le convinzioni degli insegnanti che contribuiscono a definire un quadro di complessità che si articola in più dimensioni. La direzione intrapresa dall'analisi dei dati ribadisce ancora una volta che l'obiettivo dello studio di caso non è quello di valutare la qualità dell'inclusione scolastica nel plesso coinvolto, ma di ricercare elementi necessari allo sviluppo inclusivo di una scuola partendo dalle stimolazioni offerte dall'Index e il CTI-Repertoire.

Si è effettuata una word frequency query per ricercare le parole più frequenti nelle risposte dei docenti. La Tabella 44 mostra che la parola più utilizzata è "collaborazione", seguita dal termine "condivisione". Per comprendere il significato che gli insegnanti attribuiscono a questi termini, si è effettuata un'analisi più approfondita delle citazioni nelle quali tali parole erano presenti. Si è visto che il termine collaborazione viene utilizzato per indicare "la partecipazione attiva" tra docenti o tra scuola e famiglia. La sfumatura assunta in riferimento ai docenti è frequentemente riconducibile e sovrapponibile con il concetto di condivisione di competenze e di materiali. La collaborazione con i genitori si sostanzia soprattutto con l'aiuto a migliorare gli spazi della scuola e la partecipazione a progetti didattici. L'impegno collaborazione richiama più volte la parola "aiuto".

Il termine condivisione è stato usato sia con il significato di scambio (informazioni, competenze, materiali, ecc.), sia come sinonimo di collaborazione, coinvolgimento e partecipazione alle proposte altrui. Guardando all'etimologia, condividere è composto di "con" e "dividere", a sua volta dal latino: dis (separazione) e videre (vedere). Dividere con altri e vedere separato. Queste definizioni originali rievocano due azioni - quella di dividere e vedere delle "parti" - che sono state riprese dalla metafora più utilizzata dal gruppo per riferirsi alla condivisione, ossia il pezzo di puzzle. La parola "condivisione" è molto diffusa e utilizzata grazie ai social network che l'ha ridefinita come "l'azione del pubblicare", del far conoscere agli altri o più in generale del comunicare. In questa visione il condiviso è una proposta da discutere insieme. Nella definizione dell'impegno elaborato dal gruppo questa sfumatura viene conservata ed estesa a tutti quei mezzi che possono essere utili al gruppo per realizzare l'inclusione. La comunicazione è al centro in questo impegno, ad esempio attraverso una tavola rotonda, negli scambi formali o informali. Gli interventi dei colleghi in generale guardano alla condivisione come alla partecipazione comune ad un progetto vissuto da più punti di vista perciò ricco e generativo.

Sul versante opposto, questa analisi, rileva la bassa frequenza d'uso del termine inclusione nelle interviste dovuto all'impegno di non usare il termine inclusione, poiché è stato ritenuto "un guscio

vuoto". Significativa è l'assenza del termine "accessibilità", anche se nelle riunioni di team si è più volte discusso sull'elaborazione di progettazioni didattiche in grado di "arrivare a tutti". Quel semplice "arrivare a tutti" e "l'impegno di coinvolgere tutti" rappresentano di fatto una definizione di accessibilità. Questo risultato è in linea con quanto rilevato in Ghedin (2022): *"l'accessibilità, probabilmente a scuola è ancora poco considerata nello specifico e in molti ragionamenti viene implicitamente data per scontata parlando di inclusione"* (p. 125).

In estrema sintesi, la riflessione sulla frequenza delle parole mette in evidenza la categoria partecipazione e sembra esserci una sovrapposizione semantica tra la stessa e il termine inclusione. Per Nocera la partecipazione è condizione necessaria e sufficiente (Nocera, 2015).

Si descrivono di seguito gli aspetti apparsi più significativi degli impegni per l'inclusione nell'analisi delle interviste. A supporto di queste affermazioni si rinvia agli stralci delle interviste consultabili nella sezione di presentazione dei dati.

Il senso di appartenenza è il sentimento d'identificazione e di attaccamento alla scuola intesa sia come gruppo di persone, sia come luogo. Per favorirne lo sviluppo deve esserci un'atmosfera familiare e accogliente. Docenti, famiglie e studenti si trattano con rispetto, cortesia e gentilezza, creando un clima positivo e armonioso. Gli insegnanti lavorano insieme condividendo esperienze, competenze e strumenti per creare un ambiente arricchente. Le famiglie collaborano con la scuola generando una sinergia che contribuisce a rendere solida e coesa la comunità. Il rispetto reciproco e l'amichevolezza sono valori fondamentali che permeano le relazioni all'interno della scuola.

L'appartenenza implica la creazione di legami emotivi che producono nell'individuo atteggiamenti positivi e di interesse a partecipare contribuendo allo sviluppo della comunità scolastica. Per facilitarne lo sviluppo e alimentarlo è necessario predisporre specifiche iniziative ed eventi.

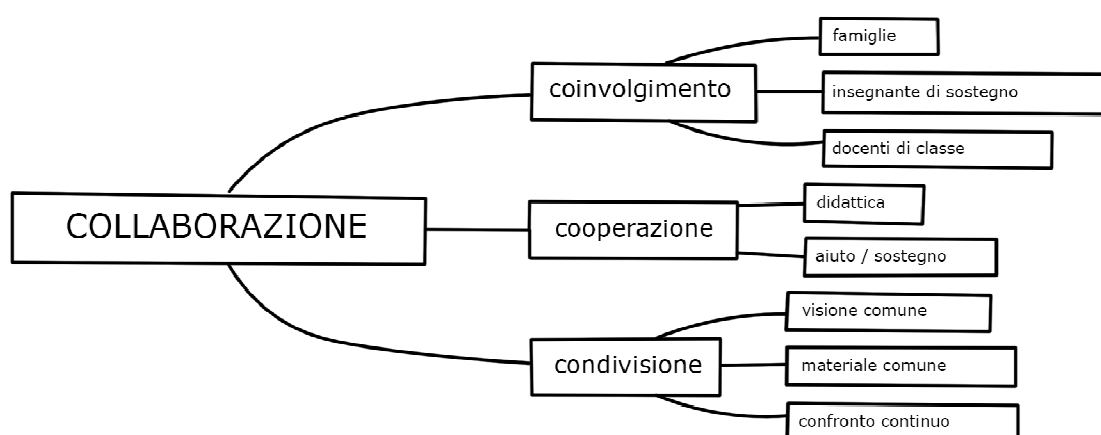
Il coinvolgimento rappresenta l'impegno a stimolare la partecipazione di una persona. Quando è coinvolta investe tempo ed energia per partecipare attivamente, assume responsabilità e mette a disposizione della comunità i propri punti di forza. Per favorire il coinvolgimento è necessario imparare a riconoscere e valorizzare il lavoro degli altri, investire su una buona comunicazione e sull'aiuto reciproco. Questo impegno è stato rivolto sia ai colleghi sia alle famiglie. Rimangono sullo sfondo gli enti e le associazioni esterne alla scuola.

Per i docenti è importante coinvolgere i genitori nella vita scolastica dei figli per dar vita ad una sinergia in grado di aumentare la qualità dell'inclusione.

“ È emersa la pretesa, da parte di alcuni colleghi, di essere coinvolti in ogni aspetto della vita scolastica. Cito testualmente: "tutti devono sapere tutto! ". La critica era direzionata ad un problema di comunicazione, letto come un mancato coinvolgimento. Nel corso della discussione è emersa sia "la buona volontà" dei presenti nel portare avanti questo impegno, con la consapevolezza che "non sempre si riesce a dire tutto a tutti" sia che "non sempre quando si cerca di coinvolgere un collega, si ottiene una risposta partecipativa" [...] Con l'Appreciative Inquiry non abbiamo posto una censura ai problemi, ma abbiamo sfruttato l'occasione per ridefinire la questione andando alla ricerca di esempi in cui c'è stato un buon coinvolgimento [...] La discussione è stata un'occasione per inquadrare meglio la visione collettiva [mi riferisco al coinvolgimento] sviluppata con le interviste.

La collaborazione è una relazione sinergica caratterizzata da una partecipazione attiva e dal mettere in comune competenze, conoscenze e mezzi per raggiungere un obiettivo comune. La collaborazione richiede sia la rinuncia al controllo da tutte le parti coinvolte sia l'investimento di tempo e di "risorse" senza alcuna garanzia del risultato (Achinstein, 2002; Hargreaves, 1994; Lima, 2001). Le collaborazioni che vanno oltre le riunioni collegiali sono difficili da organizzare (Little, 2002; McLaughlin & Talbert, 2001; Wood, 2007). Quando si realizzano delle buone collaborazioni c'è una forte disponibilità a lavorare insieme, si sviluppano conversazioni costruttive e si ascoltano gli altri. Ogni persona è sostenuta, incoraggiata a partecipare attivamente e a condividere regolarmente le proprie idee e opinioni. La collaborazione ci consente di sfruttare i nostri punti di forza e superare le nostre debolezze. Per alcuni docenti, le collaborazioni sono "ostacoli" che sottraggono tempo al lavoro con gli studenti e allo svolgimento di altre mansioni (Dickerson, 2011; Huxham, 1996). La collaborazione richiede competenze significative sulle dinamiche di gruppo, sulla gestione dei conflitti e sulla comunicazione (Tett et. al., 2003). Per favorire la collaborazione con le famiglie è importante investire su una comunicazione trasparente e sullo sviluppo di un rapporto di fiducia. La collaborazione con i genitori si sostanzia nell'aiuto a migliorare gli spazi della scuola (aula Barbiana, Corridoi) e nella partecipazione a progetti nei quali la loro competenza o esperienza può fornire un valore aggiunto (es. progetto Orto). Per i docenti intervistati per mantenere questo impegno è importante che le famiglie vedano un gruppo unito, collaborativo guidato da chiari scopi comuni. La collaborazione va promossa a tutti i livelli tra docenti, con le famiglie, con gli alunni e con gli enti esterni alla scuola.

Per superare le sfide insite nell'impegno collaborazione sono necessari sforzi espliciti per costruire una comunità (Dickerson, 2011; Wenger, 1998; Wood, 2007), ma allo stesso tempo, la collaborazione non può essere artificiosa. Costringere alla partecipazione, non solo causa conflitti, ma riduce l'efficacia della comunità di apprendimento (Dickerson, 2011; Hargreaves, 1991; Wood, 2007).

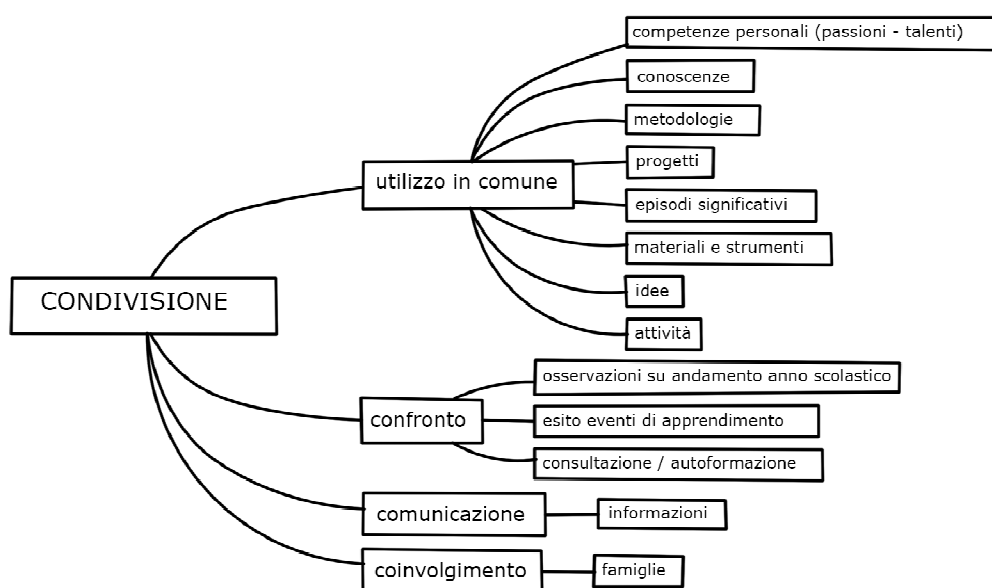


**Figura 32** - Mappa relativa alla descrizione dell'impegno collaborazione

Spesso il termine "collaborazione" veniva utilizzato come sinonimo di cooperazione o condivisione. In molte interviste è enfatizzata la collaborazione delle famiglie nell'aiuto a sistemare il plesso. Quindi sembra rifarsi molto alla categoria dell'aiuto/sostegno.

Dalle interviste emerge, inoltre, la necessità di una progettazione co-costruita, poiché solo in questo modo è possibile valorizzare le competenze di ciascun docente e favorire l'apprendimento di tutti gli allievi.

La condivisione nella scuola si riferisce all'utilizzo in comune di una risorsa, allo scambio di informazioni, alla partecipazione a idee o proposte altrui. Condividere un contenuto altrui, vuol dire avvalorarlo. "Condividere" è dare fiducia e mettersi in gioco. Alla base della condivisione nella scuola ci sono valori inclusivi comuni sviluppati attraverso pratiche interne e discussioni approfondite. Nella scuola vanno sviluppati e sostenuti ambienti e risorse in grado di facilitare sia la partecipazione di tutti sia lo scambio di idee, di competenze o di conoscenze.



**Figura 33** - Mappa relativa alla descrizione dell'impegno condivisione

Valorizzare è un impegno educativo che promuove l'inclusione e il rispetto delle differenze. Valorizzare significa conferire o accrescere valore a qualche cosa. La scuola che valorizza la diversità è considerata una risorsa per l'apprendimento e si promuove la partecipazione di tutti. Ogni persona viene messa nelle condizioni di esprimere ed estrinsecare tutte le proprie capacità e qualità, affidandole un ruolo e compiti adeguati. I docenti si impegnano a riflettere sulle proprie pratiche, alla luce dei valori condivisi, al fine di riconoscere e valorizzare ciò che viene fatto positivamente. Sapere riconoscere e valorizzare le proprie e le altrui qualità è una capacità importante per promuovere l'inclusione, apprezzare le qualità, catturare i momenti positivi e di successo da inserire all'interno delle riunioni scolastiche.

La riqualificazione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione è un impegno che richiede da una parte la consapevolezza che l'ostacolo può manifestarsi in diverse forme all'interno dell'ambiente scolastico, dall'altra la disponibilità a volerlo riqualificare.

Si è sostituito il termine "rimozione", proposto dall'Index, con "riqualificazione", poiché l'ostacolo può essere motore di sviluppo, come abbiamo visto nell'applicazioni del ciclo. Vanno rimosse le barriere, poiché rappresentano qualcosa di insuperabile. Si precisa che le barriere da rimuovere sono quelle considerate tali dalla persona. L'identificazione degli ostacoli o delle barriere non è un atto d'accusa, ma rappresenta il punto di partenza sul quale intervenire al fine di favorire l'apprendimento e la partecipazione degli allievi.

La collaborazione tra scuola e famiglia è uno degli elementi fondamentali per superare alcune sfide collegate a questo impegno. Altri elementi individuati sono la partecipazione di tutti al lavoro di gruppo, l'uso di materiali Montessori e ambienti come l'aula Barbiana o l'aula a cielo aperto. Da non trascurare l'aspetto relazionale, l'ascolto attivo e l'empatia.

“ Tutti gli interventi degli insegnanti [mi riferisco all'impegno "Rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione"] sono stati caratterizzati da un forte pragmatismo volto a trovare una soluzione organizzativa o didattica all'insorgere dell'ostacolo. L'ostacolo viene letto dai docenti come una barriera. Intravedo nella proposta di Index di utilizzare la dicitura "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione" una prospettiva legata al problem solving e una connotazione negativa che sembra stridere con la filosofia promossa dall'Appreciative Inquiry. Se prendiamo i fattori contestuali presenti in ICF possiamo guardare alle barriere, pensando ai facilitatori e ai punti di forza. Trovare uno spazio per riflettere su questa proposta potrebbe avere delle interessanti ripercussioni.

Il ciclo e l'Appreciative Inquiry, nella nostra sperimentazione, hanno ridotto una buona parte del lessico del deficit. Questo risultato è stato influenzato e determinato dal fatto di essere inseriti all'interno di un contesto di ricerca, ma ciò che si segnala è la possibilità offerta da questi due strumenti di lavorare anche in quest'ottica.

Dalle interviste sono emersi altri elementi che hanno assunto, dalle dichiarazioni dei docenti, l'aspetto di impegno. Essi sono:

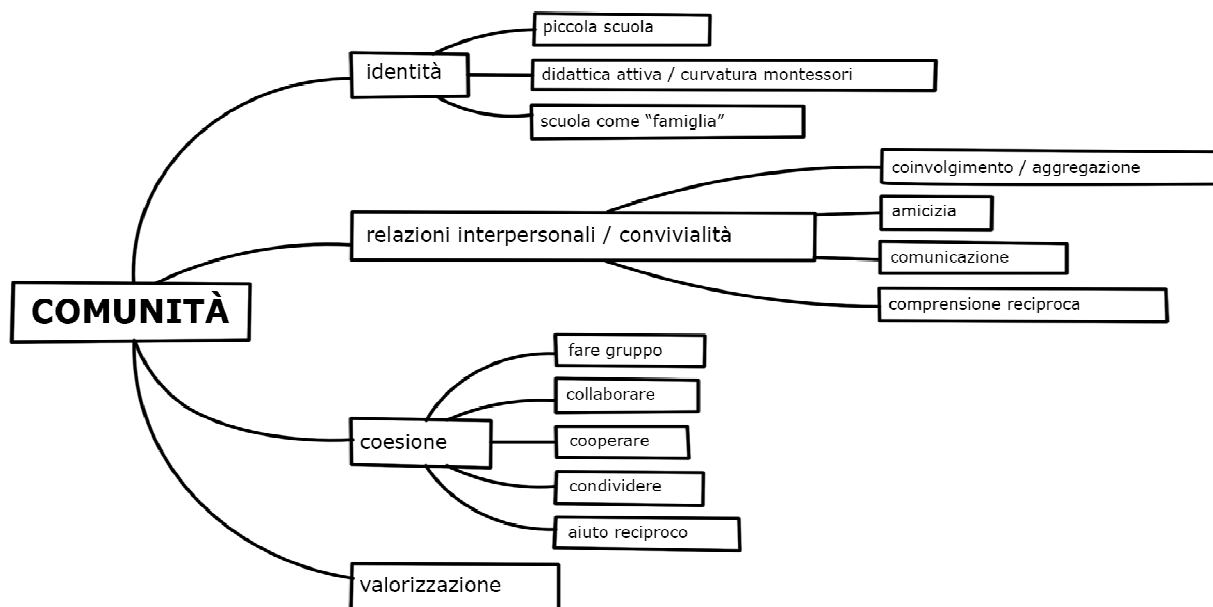
- comunità scolastica
- partecipazione
- relazioni informali
- ascolto ed empatia
- empowerment

Si tratta di nuove categorie che hanno avuto un ruolo centrale sia nel dichiarato (dal quale sono "nate") sia nell'agito. Vediamole nel dettaglio.

La costruzione di una comunità scolastica è un impegno direzionato a creare un ambiente inclusivo in grado di valorizzare le differenze ed amplificare le potenzialità di ciascuno. Un primo aspetto che emerge in modo evidente dalle interviste è l'immagine di una "scuola puzzle", in cui le peculiarità di ciascun docente rappresentano i pezzi che compongono un'immagine complessa. Ad esempio, focalizzandoci sui docenti, possiamo notare come ogni insegnante porti con sé un proprio know how e un diverso punto di vista (formazione psicologica, lavoro in azienda,

esperienza nel settore sociale, ecc. ). Nelle interviste c'è chi ha condiviso una visione legata alla disciplina insegnata, agli aspetti organizzativi, alle relazioni o alle esperienze vissute sul campo. Tutti i docenti sono concordi nel ritenere che la condivisione di questi aspetti sia l'elemento in grado di fare la differenza nel momento in cui si riesce a trovare un incastro tra tutti questi pezzi. Altro aspetto fondamentale è quello di prendere consapevolezza della propria identità, che in Spazio Pasini ha portato la scuola a valorizzare le piccole dimensioni, la storia centenaria e la didattica attiva. Questo lavoro sull'identità ha raggiunto l'apice con il riconoscersi nel Manifesto delle Piccole Scuole (INDIRE).

L'impegno promuove un senso di appartenenza, cooperazione e condivisione tra tutti i membri della scuola. Come sottolinea l'Index l'inclusione è un *"processo continuo a cui contribuisce la totalità delle persone che sono a contatto con il mondo della scuola"* (Dovigo, 2014, pag. 24). Tra i membri vanno considerati anche coloro che possono incidere sul versante delle politiche inclusive. All'interno di una comunità vengono incoraggiate la partecipazione attiva, la comunicazione assertiva, l'ascolto attivo e le interazioni positive. Più volte i docenti hanno utilizzato la metafora della famiglia per descrivere questo impegno negli aspetti collegati alla coesione e alle relazioni interpersonali.



**Figura 34** - Mappa relativa alla descrizione dell'impegno creare/fare comunità

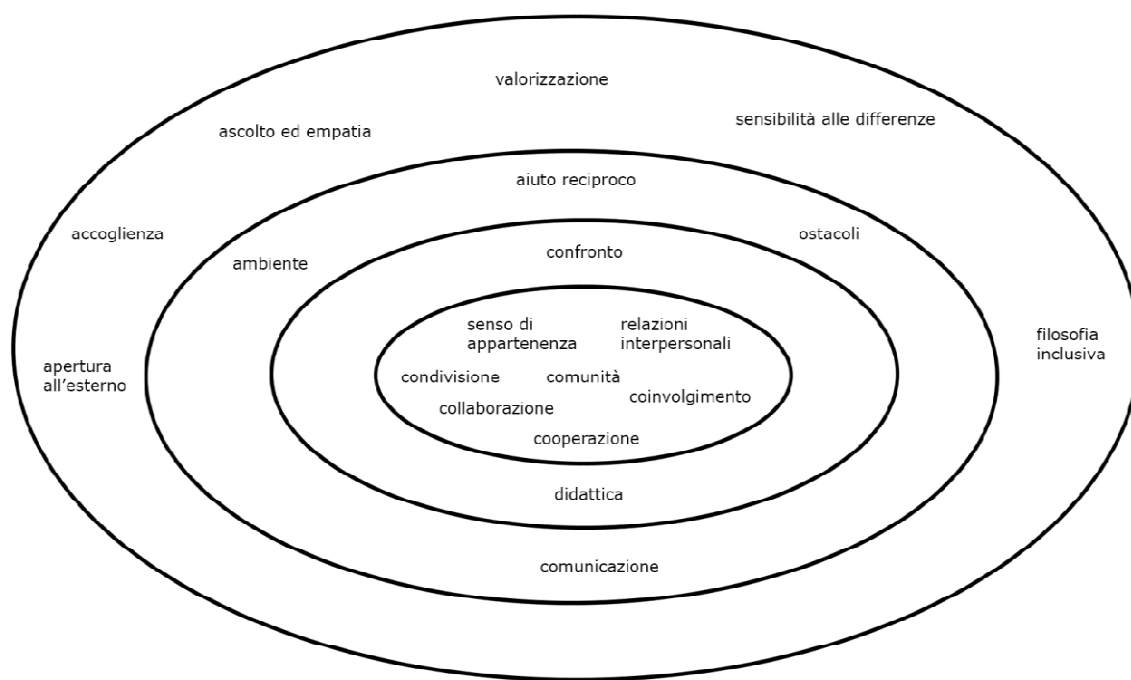
La partecipazione è il termine scelto per sostituire "inclusione". L'impegno si traduce nel creare le condizioni per favorire il coinvolgimento attivo e volontario delle persone, rispettando e valorizzando le diversità. La partecipazione non deve essere data per scontata, si tratta di una conquista che non avviene in tempi rapidi, soprattutto se si punta a quella entusiasta ed ispirata.

Le relazioni interpersonali sono state viste dai docenti come un impegno centrale per promuovere l'inclusione poiché l'investimento su questi aspetti consente di stabilire legami di amicizia e collaborazione, condivisione di esperienze, idee e strategie didattiche. La creazione di gruppi informali alleggerisce le discussioni e catalizza la partecipazione ad iniziative comuni. La comunicazione diventa più aperta e rilassata, sempre nel rispetto delle regole e dei ruoli professionali.

L'ascolto attivo e l'empatia rappresentano due aspetti inscindibili di un impegno finalizzato a promuovere il benessere nella scuola. L'ascolto attivo, basato sull'accettazione e l'empatia, non rappresenta solo l'atto intenzionale di prestare attenzione a ciò che una persona sta comunicando, ma anche un contatto autentico che può diventare base per relazioni arricchenti ed efficaci. Dai docenti questa categoria viene percepita come un segno tangibile di sensibilità alle differenze.

L'empowerment fa riferimento ad un processo di crescita, sia dell'individuo sia del gruppo, basato sull'incremento dell'autostima, dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione. Per i docenti il confronto può dare vita ad un percorso di formazione, più efficace e arricchente di qualsiasi altro corso di formazione. Si tratta di un aspetto sul quale occorre investire, riducendo gli adempimenti burocratici e individuando spazi adeguati all'interno dell'orario di servizio. L'empowerment, come impegno, si concretizza nella promozione e nella partecipazione ad iniziative di formazione ed autoformazione e dalla volontà di "mettersi in gioco" confrontandosi con i propri pregiudizi, stereotipi e schemi.

Il Force Directed Graph offre un'utile visualizzazione per esplorare la struttura e le interconnessioni di un insieme di categorie, aiutando a identificare modelli, tendenze e relazioni significative. Da questi dati si è ricavato il livello di interesse manifestato dai docenti verso i diversi impegni.

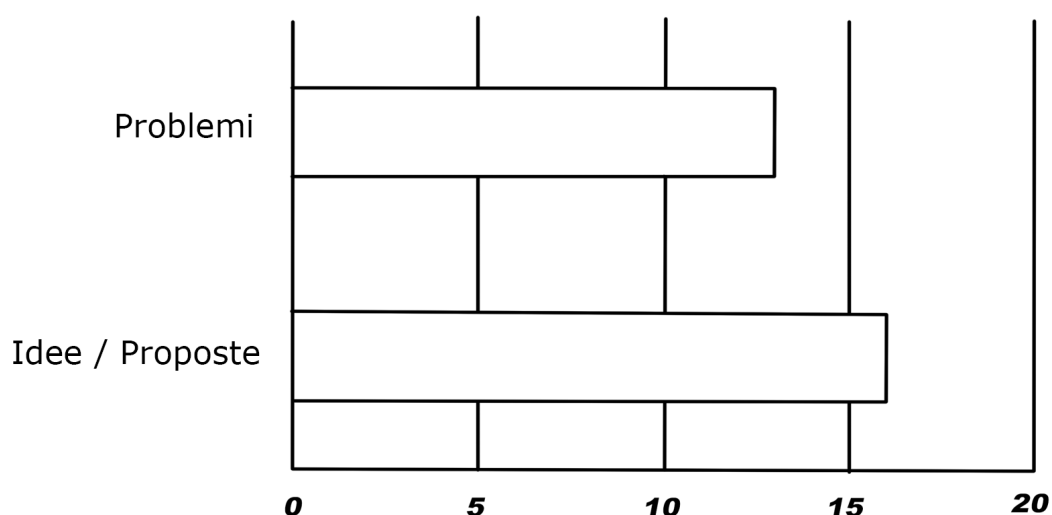


**Figura 35** - Rappresentazione grafica della distribuzione del livello di interesse manifestato intorno agli impegni selezionati

Dalle risposte degli insegnanti è emerso un forte nucleo centrale rappresentato dall'impegno "creare una comunità scolastica", attorno al quale si concentrano impegni affini, accomunati dal fare riferimento ai concetti di partecipazione e di gruppo. Questo gruppo di Commitments to inclusion viene considerato come la base per sviluppare l'inclusione vista l'influenza sui livelli successivi. Senza un investimento sulla creazione di una comunità scolastica si circoscrive l'inclusione ad una dimensione di classe, che non sempre consente di abbattere le barriere presenti a scuola e limita la presenza di facilitatori. Il secondo livello è formato dalla didattica e dal confronto. La didattica attiva ed esperienziale è, per i docenti, il mezzo per valorizzare le potenzialità degli alunni. Attraverso proposte laboratoriali e cooperative è possibile realizzare l'inclusione di tutti gli alunni, dando a ciascuno ciò di cui ha bisogno. Questo impegno è affiancato dal confronto, ritenuto fondamentale, sia per proporre "attività ricche" sulle quali convergono le esperienze e le competenze di ciascun docente, sia per realizzare "un lavoro di alta sartoria" basato sulle osservazioni e valutazioni di tutti i docenti coinvolti. Assumere l'impegno "confronto" è visto dai docenti intervistati come un'opportunità per crescere professionalmente, attraverso "una formazione dal basso" reputata più utile e arricchente dei numerosi corsi di formazione proposti annualmente ai docenti. Nel terzo livello ritroviamo quelle categorie sulle quali si può intervenire per riqualificare gli ostacoli all'apprendimento. L'ultimo livello raggruppa gli impegni più lontani dal pragmatismo ricercato dal gruppo docenti e sui quali è importante un confronto a "livello teorico". Sostenere molti impegni è complicato. Mettendo in relazione il dichiarato con l'agito si può osservare come il gruppo docenti della scuola Pasini abbia considerato come primario l'impegno a

costituirsì come comunità. L'impegno degli insegnanti si è focalizzato su quella che di fatto è la sottosezione "costruire comunità", lasciando sullo sfondo quella dedicata ai valori inclusivi. La riflessione su questo secondo aspetto è stata approfondita sia nei cicli sia nelle interviste, sia nelle riunioni scolastiche, ma le risposte sono sempre state essenziali e telegrafiche. Le interviste come del resto anche i cicli restituiscono una tendenza a passare attraverso il pragmatismo e a una chiusura abbastanza rapida sugli aspetti più filosofici e teorici. La riflessione sull'inclusione o sui valori è sempre stata l'esito di azioni pragmatiche ed entrambe sono emersi in maniera indiretta. Le domande sui valori in particolare hanno trovato lunghi silenzi come risposte. Le riflessioni "forzate" effettuate durante il team hanno portato allo sviluppo di un elenco poco sentito e poco utilizzato dai docenti. I valori quelli veri sono emersi spontaneamente attraverso una "generalizzazione" e una maggiore consapevolezza del percorso intrapreso e tracciato durante l'ultima fase destiny. Il desiderio di pragmatismo del gruppo ha sempre spinto pensieri e azioni, dichiarato ed agito verso quello che è stato considerato l'elemento primario per creare l'inclusione, ossia dar vita ad una comunità e accrescere il senso di appartenenza. Più l'obiettivo diventava concreto, più ci si spostava verso gli impegni affini.

Nell'analisi delle interviste si è scelto, diversamente da quanto pianificato inizialmente, di non considerare il dato relativo ai ridirezionamenti da un'argomentazione negativa ad una positiva, ma di confrontare il numero di riferimenti a idee e proposte "nuove" con i problemi. Il risultato che emerge è di un sostanziale equilibrio tra il riferimento ai problemi e la presentazione di nuove idee.



**Figura 36** - Confronto numerico tra idee e problemi presentati all'interno delle interviste

# CAPITOLO 6 - Considerazioni finali e prospettive

## 6.1 Conclusioni

In questa tesi di dottorato, si è esplorato un'applicazione dell'Appreciative Inquiry all'interno della scuola primaria, osservandone la natura pratica e generativa. Si tratta, sulla base delle informazioni raccolte nella fase di analisi della letteratura, del primo studio di caso italiano che analizza l'Appreciative Inquiry all'interno di un contesto scolastico per un periodo di tempo prolungato. Questa esperienza, al pari di "Imagine Meadfield" (Willoughby & Tosey, 2007), sembra confermare la capacità dell'Appreciative Inquiry di coinvolgere l'intera comunità scolastica in un processo di revisione collaborativa della scuola e di sviluppo dei processi inclusivi. La ricerca si è occupata anche di identificare gli impegni assunti dai docenti per sviluppare culture inclusive, sia in termini di dichiarazioni esplicite sia di azioni concrete.

I risultati della sperimentazione hanno evidenziato che il focus sull'impegno e sugli aspetti positivi hanno portato ad un cambio di prospettiva anche se non immediato. Se inizialmente i discorsi erano incentrati perlopiù sui problemi e sulle azioni didattiche, nel corso dello studio il baricentro si è spostato prima verso gli obiettivi e poi verso gli impegni. Al termine dei cicli il confine tra i due termini è apparso più sfumato, lasciando intravedere uno spazio per un'introduzione del costrutto di impegno all'interno del sistema scolastico. In Spazio Pasini, gli impegni hanno portato gli insegnanti ad arricchire le loro progettualità e la condivisione con i genitori ha rianimato la fiducia verso la scuola che si era affievolita nel corso degli anni. I risultati ottenuti hanno inizialmente portato a sviluppare la metafora della calamita, all'interno della quale gli impegni - attraverso un repertorio di domande - attraggono a sé buone pratiche, mezzi ed energie utili per perseguire un determinato obiettivo. Questa metafora suggerisce una visione limitata "dello strumento-impegno", poiché la sua funzione si esaurisce nell'attrarre un oggetto che rimane passivo. In realtà, come si è constatato nella parte descrittiva dei cicli, l'impegno non si è limitato ad attrarre idee, aspirazioni, obiettivi e intenzioni, ma ha dato vita ad un processo dialettico e trasformativo assolvendo alla funzione teorizzata nel CTI-Repertoire (Santi & Ghedin, 2012). Questa constatazione ha condotto a pensare all'impegno come ad un catalizzatore, che, una volta attratti gli oggetti, è in grado di attivarli. In un primo momento, l'impegno esercita una funzione attrattiva, avvicinando anche ciò che diversamente rischierebbe di rimanere estraneo all'inclusione, per, poi in un secondo momento, rendere utilizzabile ciò che ha attratto. Questa immagine si avvicina ai fattori di conversione teorizzati da Amartya Sen e Martha Nussbaum. I fattori di conversione sono i mezzi che consentono alle persone di trasformare le loro capacità potenziali in reali opportunità di realizzare ciò che desiderano. Per comprendere meglio il concetto di fattore di conversione

prendiamo un esempio: una persona può avere la capacità potenziale di leggere e scrivere (capacità), tuttavia, senza l'accesso all'istruzione e ai materiali didattici adeguati (fattori di conversione), tale capacità potrebbe non essere effettivamente realizzata e utilizzata nella pratica (realizzazione). I fattori di conversione consentono di amplificare esponenzialmente le abilità e i funzionamenti. L'impegno diventa quel fattore di conversione in grado di attrarre le opportunità presenti nella scuola e allo stesso tempo mette a disposizione un mezzo che consente di amplificare le capability delle persone. In questa ottica ogni singolo gesto compiuto diventa un contributo che dà forza ai fattori di conversione dei progetti di vita. Non sono solo le grandi cose a generare l'inclusione, ma anche quelle più piccole e apparentemente insignificanti. L'adozione degli impegni e l'importanza data a questi piccoli gesti non consente alle persone di nascondersi dietro la quotidianità in cui si trova una facile giustificazione nel fatto di non poter fare la differenza. Tutto questo si sposa perfettamente con la filosofia di fondo dell'Appreciative Inquiry che si fonda sul presupposto che in ogni organizzazione come in ogni persona ci siano delle potenzialità da scoprire e utilizzare. Questo efficace sposalizio non si chiude ai problemi, ma li trasforma riqualficandoli. Questa riqualficazione dei problemi, delle difficoltà o se vogliamo più in generale dell'imperfezione, fa emergere un valore inatteso, ossia quello di essere fonte inesauribile di possibilità. Pievani (2019) evidenzia che:

*"Dove c'è imperfezione c'è qualcosa che accade, un evento, un processo, un mutamento, una relazione. Al contrario la perfezione è, per definizione, compiutezza atemporale. Dove c'è perfezione, è già successo tutto. L'ingranaggio non fa gioco. Le alternative sono finite"* (Pievani, 2019, p. 186).

L'imperfezione - tendenzialmente giudicata in modo negativo nella nostra cultura - favorisce la creatività ed è *"promessa di cambiamento"*, al contrario della perfezione che si rivela essere statica e sterile. L'imperfezione è la trama comune che disegna le origini e l'evoluzione dell'universo, del mondo biologico e dell'uomo stesso, invece la variazione è il *"combustibile"* dell'evoluzione. Ridurre la diversità, omologare, uniformare il mondo non è una buona strategia dal punto di vista evolutivo. *"L'imperfezione ci insegna a vedere le cose non per quello che sono, ma anche per quello che potrebbero essere"* (Pievani, 2019, p. 48). Pievani (2019) delinea nel suo saggio sull'imperfezione sei tipi di leggi. La prima afferma che il caso spesso cambia imprevedibilmente le regole del gioco evolutivo, con il risultato che un tratto prima ottimale e ben limitato della selezione naturale si tramuta in un'imperfezione pericolosa; la seconda afferma che spesso l'imperfezione in natura nasce dall'esigenza di trovare compromessi tra interessi diversi e spinte selettive antagoniste; la terza afferma che la selezione naturale non è un agente che perfeziona e ottimizza gli organismi in ogni loro parte; non può farlo, perché lavora in contesti cangianti e soprattutto è condizionata da vincoli storici, fisici, strutturali e di sviluppo; la quarta afferma che il riutilizzo di strutture già esistenti rende molto frequente in natura la presenza di strutture subottimali e riciclate, cioè imperfette. *"Anche nell'innovazione tecnologica non si inizia mai dal nulla, ma si ricombinano*

*e si ibridano tecnologie già esistenti, riorganizzandole attraverso principi progettuali e d'uso nuovi. Si parte dal materiale a disposizione e lo si ricombina, ci si muove da vincoli e moduli preesistenti, in una continuità di cambiamento a partire dal riuso creativo di ciò che esiste"* (Pievani, 2019, p. 166). La quinta legge dice che l'eccedenza, se tollerabile, è fonte di cambiamento, perché l'evoluzione è la trasformazione del possibile; la sesta legge dice che quando l'ambiente corre più veloce di noi ci troviamo evolutivamente sfasati e dunque sempre un po' inadatti e imperfetti. *"A ben guardare le sei leggi hanno un tratto in comune, che non vuole essere consolatorio: l'imperfezione una sorgente di evolvità, cioè di capacità di evolvere e di generare novità evolutive"* (Pievani, 2019, p. 191).

Nell'Appreciative Inquiry non c'è solo una visione legata al positivo, c'è anche quella di essere un processo trasformativo che come abbiamo visto può essere messo in moto dall'individuazione degli impegni. Tutto questo ci riporta a vedere come il "successo" così come la disabilità non è un fatto esclusivamente individuale. Il successo è l'incontro tra i funzionamenti e i facilitatori. Diventa fondamentale integrare l'ICF con il Capability, per uscire fuori dalla logica della lista. L'ICF come classificazione fornisce un elenco, ma questo deve essere messo in relazione con i fattori di conversione dei progetti di vita in grado di amplificare i funzionamenti. Attualmente l'ICF è entrato nelle scuole come strumento associato alla compilazione del PEI. Potremmo immaginarlo come l'equivalente di un paio di occhiali che ha consentito di guardare meglio alcuni aspetti legati all'inclusione. Lo studio di caso, partendo dall'integrazione tra gli impegni per l'inclusione e Appreciative Inquiry, come abbiamo visto finora, ha rilevato come sia possibile aggiungere a certi strumenti come Index, CTI-R o ICF una forza attrattiva in grado di promuovere il cambiamento. Nel caso di specie, Index e CTI-R hanno identificato delle sinergie in grado di dare forza attrattiva agli strumenti per essere usati attivamente e non passivamente come sta capitando all'ICF nel caso della compilazione del PEI. Come emerso dalle osservazioni effettuate sul campo, l'ICF affievolisce dietro la compilazione di un documento e l'Index e il CTI-R in una valutazione del sistema scuola fine a sé stesso. Se inseriti in un processo, invece, la prospettiva cambia e sembra spostarsi su una dimensione più attiva e generativa. Diventano convertitori che consentono a chiunque si avvicini di uscirne migliori. L'Appreciative Inquiry può essere utilizzato per identificare le migliori pratiche e le risorse che favoriscono l'inclusione all'interno della scuola utilizzando come riferimento l'Index. L'Index per l'inclusione si basa su una serie di indicatori che coprono i diversi aspetti dell'inclusione. È uno strumento che si concentra sul miglioramento continuo e sull'attenzione alla diversità come risorsa educativa, non come un problema da risolvere. Inoltre l'Index è stato sviluppato con l'obiettivo di promuovere un approccio partecipativo e collaborativo alla valutazione dell'inclusione scolastica, che è un principio fondamentale dell'Appreciative Inquiry.

In Spazio Pasini, i primi risultati si sono registrati dopo sei mesi. Questo ritardo rispetto alle previsioni effettuate sulla base degli studi della letteratura<sup>81</sup> e il notevole investimento di energie è imputabile, secondo l'analisi effettuata dall'AI Team, ai seguenti fattori:

- limitato intervento di formazione sull'AI;
- inesperienza del facilitatore;
- mobilità del personale;
- gruppo docenti non unito;
- scarsa propensione al lavoro di gruppo;
- divergenze di pensiero;
- eccessivo carico burocratico;
- malumori manifestati dall'utenza.

La formazione è fondamentale per portare avanti un progetto utilizzando l'Appreciative Inquiry. Con questo approccio è possibile coinvolgere tutto il gruppo in un processo di pianificazione strategica collaborativa (Willoughby & Tosey, 2007), ma è fondamentale che tutti i partecipanti abbiano familiarità con gli aspetti basilari dell'AI e conoscano i possibili risvolti pratici. Come hanno osservato Grandy & Holton nel loro studio del 2010, è necessario "*a leap of faith*" (atto di fede) nell'intraprendere e portare a termine un percorso con l'Appreciative Inquiry, poiché è necessario dedicare del tempo per pianificare e svolgere un processo di natura partecipativa, senza avere alcuna garanzia di ricadute immediate sugli apprendimenti. In più fasi, in Spazio Pasini, sono state registrate preoccupazioni da parte dei partecipanti legate alla mancata percezione di risultati immediati e paura di sottrarre tempo alla programmazione didattica. Ad esempio, nella fase Definition del primo 4D Cycle i docenti hanno riportato:

"Non è chiaro il vantaggio"; "non è chiara l'utilità, cioè la ricaduta didattica"; "non possiamo perdere tempo in queste cose"; "stiamo aumentando il carico di lavoro e sottraendo tempo alla programmazione didattica. . abbiamo ancora tutte le UDA da fare! "

Il cambiamento richiede tempo per arrivare a compimento e ciò potrebbe amplificare alcune tensioni presenti nel sistema o scoraggiare l'utilizzo dell'Appreciative Inquiry. Con il tempo, i risultati, l'interesse e l'impegno diminuiscono drasticamente nell'utilizzo di questo approccio (Grandy & Holton, 2010). L'applicazione dell'Appreciative Inquiry richiede tempo da dedicare al dialogo, alle interviste e all'interazione in piccoli gruppi (Watkins & Mohr, 2001). La scuola spesso sovraccarica i docenti di incontri o di burocrazia e ciò può portare a ridurre il tempo dedicato all'AI. Si è osservato come, nel tempo, in spazio Pasini, il processo abbia coinvolto sempre più docenti e famiglie, fino a oltrepassare i confini del plesso e sollevare la curiosità di altre scuole dell'istituto.

---

<sup>81</sup> Nello studio di Calabrese et al. (2010) i cambiamenti nel distretto scolastico sono iniziati subito dopo la prima fase del Ciclo 4D e sono proseguiti durante le fasi successive. I cambiamenti si sono verificati nell'arco di un mese.

Ritornando alla formazione, tra i limiti c'è sicuramente quello di non aver preparato dispense e materiale informativo sull'Appreciative Inquiry oltre alle difficoltà ad organizzare altri incontri di formazione. Il principale ostacolo all'organizzazione della formazione è dovuto alla somma degli impegni scolastici e universitari del dottorando industriale.

Dall'AI Team è emersa l'importanza di investire su un'alfabetizzazione apprezzativa, ossia insegnare a cambiare prospettiva valorizzando e apprezzando ciò che c'è di buono in se stessi o negli altri. L'inserimento di questo insegnamento è stato utile per promuovere l'inclusione a livello di classe. Alcune docenti hanno scelto di inserire questo tipo di attività all'interno della propria didattica.

Le osservazioni sul campo effettuate prima e dopo i cicli hanno riportato l'attenzione sull'importanza di investire nelle competenze collettive. Si tratta di competenze mobilitate e generate dal gruppo: sono co-prodotte e co-elaborate nell'interazione e sono specifiche di quel gruppo (Milani in Trinchero, Parola, 2017). Invitando tutti gli insegnanti della scuola a lavorare a livello di plesso per incrementare l'inclusione e offrire maggiori opportunità didattiche, si sono create le condizioni per sviluppare competenze collettive. Anche se non in modo esplicito, nelle proposizioni provocatorie è possibile ritrovare l'impegno da parte del gruppo docenti verso lo sviluppo di queste competenze. I docenti hanno avuto modo di sperimentare che la messa in comune di competenze è qualcosa di più della soma delle singole competenze. Come nel jazz, dove ogni strumento improvvisa e si esprime con il proprio stile, così nella vita dovremmo cercare di trovare il nostro "groove" (Santi & Zorzi, 2016). Ognuno di noi deve mettere il proprio contributo, la propria abilità, ma anche la sensibilità di ascoltare e integrarsi con gli altri. Lavorare su questo versante è impegnativo e richiede un notevole dispendio di tempo ed energia. Tra i principali ostacoli ci sono l'individualismo e il protagonismo individuale. La ricerca ha offerto ai docenti la possibilità di acquisire la consapevolezza di una certa difficoltà nel lavorare in gruppo e di spostare l'attenzione dalle singole discipline al plesso. Come per l'inclusione anche per le competenze collettive è necessario intraprendere iniziative in grado di generare un cambiamento culturale. La sola proposta dello strumento Appreciative Inquiry non è comunque sufficiente.

L'enfasi posta sul positivo non deve far pensare che l'Appreciative Inquiry offra una strategia di cambiamento non conflittuale in grado di eludere il dissenso (Willoughby & Tosey, 2007) o di favorire lo sviluppo di competenze collettive. I confronti e le discussioni sono aumentati notevolmente con l'applicazione dei cicli sia durante le riunioni sia durante gli incontri a partecipazione libera e volontaria. Trovare un accordo non è mai stato immediato e le continue discussioni potevano essere lette dall'esterno come un "plesso litigioso e instabile" (nota sul campo). Di fatto sono proprio quelle continue discussioni che hanno consentito di trovare dei punti fermi all'interno delle proposte formative e inclusive della scuola.

L'Appreciative fornisce uno spazio relazionale e un tempo per l'interazione, gestisce le differenze culturali, offre opportunità per un dialogo significativo e permette ai partecipanti di agire (Ball, 1994;

Hargreaves, 1991; Smyth, 1993). In questo spazio è possibile sviluppare una cultura collaborativa e una leadership distribuita in grado di sostenere le parti nel perseguire i progetti cooperativi che scelgono (Dickerson, 2011).

L'Appreciative è potenzialmente un valido catalizzatore di un cambiamento culturale, grazie al suo continuo richiamo e attenzione a guardare il positivo e i punti di forza. Scardinare una visione orientata al deficit richiede moltissimo tempo, anche perché a scuola spesso si è immersi in situazioni che richiamano fortemente la logica dei problemi. In particolare, in Spazio Pasini si è assistito ad uno spostamento da posizioni difensive, individualiste e poco propensi alla collaborazioni a posizioni più aperte e collaborative. Questo tipo di cambiamento è avvenuto a partire dal secondo anno di intervento.

La presenza dei ricercatori e la natura partecipativa dell'AI ha avuto effetti positivi sul contesto scolastico. I ricercatori hanno contribuito a dare uno slancio per l'apprendimento e il cambiamento. In particolare, l'Insegnante Ricercatore ha assunto il ruolo di facilitatore, ruolo indispensabile per avviare esperienze di Appreciative Inquiry. Il fatto che per l'Insegnante Ricercatore si trattasse di una nuova esperienza ha, in un primo momento, contribuito ad alimentare preoccupazioni sulle ricadute didattiche. Non era possibile fornire alcuna garanzia, i risultati e le informazioni sulle quali si è costruito l'intero processo di rinnovamento del plesso si rifacevano ad una serie di studi internazionali con campioni limitati (note sul campo). Tra i limiti c'era la mancanza di materiali in lingua italiana da proporre ai docenti interessati ad approfondire l'argomento. Purtroppo, non si è riusciti a preparare materiali informativi prima di intraprendere lo studio di caso. Il ruolo del facilitatore necessita del riconoscimento dell'importanza del "saper improvvisare" (Zorzi et al., 2019). Questa "improvvisazione" non scade nello spontaneismo, ma valorizza l'imprevisto e l'agire che ne scaturisce (Zorzi, 2020; Zorzi et al., 2019).

## 6.2 Suggerimenti per ricerche future

Questo studio, attivato all'interno di un percorso di dottorato industriale, si apre alla ricerca partecipativa e trasformativa attraverso un'applicazione dell'Appreciative Inquiry finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria. La natura partecipativa di questo studio, da una parte obbliga il ricercatore a superare la paura di perdere il controllo sulla ricerca, ad essere flessibile e aperto al cambiamento e all'imprevisto, dall'altra offre una continua occasione di incontro e di scambio tra le parti coinvolte nel percorso di ricerca. Questi confronti hanno portato ad alcune modifiche sostanziali, prima fra tutte, il ridimensionamento della centralità data al Commitment Towards Inclusion (Santi, Ghedin, 2012) a favore di commitment positivi per promuovere l'inclusione e generabili attraverso l'applicazione del Ciclo 4D. L'AI è stato visto e studiato, in accordo con la letteratura scientifica, come un potenziale catalizzatore di impegni inclusivi. La scuola, come sottolineato da Martinelli (2013) è un'organizzazione "particolare", "con caratteristiche proprie che la distinguono da ogni altra organizzazione" e l'AI va adattata a queste sue specificità in modo da "fungere da modalità per il recupero e la valorizzazione delle energie positive presenti negli esseri umani che agiscono nella scuola". Si tratta, in altri termini, di rilevare gli aspetti più positivi e stimolanti dell'organizzazione scolastica per utilizzarli quali fondamenta per sviluppare un repertorio di pratiche ed impegni in grado di sostenere e migliorare l'inclusione. Tra le criticità di questo studio si indicano i bias provocati dalla totale immersione del ricercatore nel contesto, il totale sbilanciamento su un approccio di tipo qualitativo, i limiti derivanti dalla scelta di effettuare uno studio di caso singolo e l'impossibilità di garantire una stabilità del gruppo coinvolto in tutte le fasi. Nonostante i limiti evidenziati, si ritiene che la ricerca offra la possibilità di effettuare dei carotaggi su un campo poco esplorato in ambito italiano. Le osservazioni e i dati raccolti hanno portato a definire delle linee di accompagnamento che potranno essere approfondite e rielaborate in studi successivi.



# Bibliografia

Achinstein, B. (2002). Conflict among community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.

Adams, M.G., Schiller, M., & Cooperrider, D.L. (2017). With our questions we make the world. *Constructive Discourse and Human Organization Advances in Appreciative Inquiry. Emerald Group Publishing Limited*, 1, 105-124.

Adamson, J. , Samuels, N. & Willoughby, G. (2002). Changing the way we change at heathside school. *Managing Schools Today*.

Adu, P. (2019). *A step-by-step guide to qualitative data coding*. Routledge.

Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. edizioni Junior-Spaggiari.

Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-106.

Austin, J. (1987). *Come fare cose con le parole*. Marietti.

Ball, S. J. (1994). *Educational reform. Buckingham*. Open University Press.

Barbera, F. (2023). Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale. In Dozza, L., Ellerani, P., & Parola, A. (Eds). *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Pensa MultiMedia.

Barbera, F., Giusti, T., Pasqual, F., & Santi, M. (2022). La sfida di creare una sinergia "winwin" tra Università e Ufficio Scolastico Regionale per lo sviluppo diffuso di "capability" di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche. In Batini,F.,

Agrusti, G., Vannini, I., Falcinelli, F., & Salvato, R. (Eds), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts*. Pensa MultiMedia.

Barrett, F., & Fry, R.E. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Approach to Building Cooperative Capacity*. Chagrin Fall. Taos Institute.

Barton, L. (2006). *Overcoming disability barriers: 18 years of disability and society*. Routledge.

Bate, S.P. (1994). *Strategies for cultural change*. Butterworth-Heinemann.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. The Free Press.

Bergmark, U., & Kostenius, K. (2018). Appreciative student voice model - reflecting on an appreciative inquiry research method for facilitating student voice processes. *Reflective Practice*, 19(5), 623-637.

Biggeri, M., & Bellanca, N. (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Liguori.

Biggeri, M., & Santi, M. (2012), The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.

Bloom, J.L., & Martin, N.A. (2002). Incorporating appreciative inquiry into academic advising. *The Mentor: An Academic Advising Journal*.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.

Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci Faber.

Bright, D.S., Cooperrider, D.L., & Galloway W. (2006). Appreciative inquiry in the office of research and development: Improving the Collaborative Capacity of Organization. *Public Performance & Management Review*, 29(3), 285-306.

Buckham, R. H. (2018). Transforming Performance Appraisal through Appreciative Inquiry. *Estudios de Administración*, 1, 3-19.

Burke, W.W. (2018). The rise and fall of the growth of organization development: What now?. *Consulting Psychology Journal*, 70(3), 186-206.

Bush, R., & Korrapati, R. (2004). Appreciative inquiry as a model for positive change in an undergraduate information technology degree program. *Proceedings of the Academy of Information and Management Sciences*, 8(2), 3-9.

Bushe, G. R. (2000). Five Theories of Change Embedded in Appreciative Inquiry. In Cooperrider, DL., Sorensen, P.F., Whitney,D., & Yaeger,T.F., (Eds) *Appreciative Inquiry: Rethinking Human Organisation toward a Positive Theory of Change*. Stipes Publishing.

Bushe, G.R. (2007). Appreciative Inquiry is Not (Just) About the Positive. *OD Practitioner*, 39(4), 30-35.

Bushe, G.R. (2012). Appreciative inquiry: Theory and critique. In Boje, D., Burnes, B., & Hassard, J. (Eds). *The Routledge Companion To Organizational Change* (87-103). Routledge.

Bushe, G.R., & Kassam, A.F. (2005). When is appreciative inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 41(2). 161-181.

Bushman, J., & Buster, W. (2002). *Association of California School Administrators*. Education and Appreciative Inquiry. Gale Group.

Caine, V., & Mill, J. (2016). *Essentials of community-based research*. Routledge.

Calabrese, R.L. (2006). Building social capital through the use of an appreciative inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. *International Journal of Educational Management*, 20(3), 173-182.

Calabrese, R., Hester, M., Friesen, S., & Burkhalter, K. (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 250-265.

Calabrese, R., Hummel, C., & San Martin, T. (2007). Learning to appreciate at-risk students: Challenging the beliefs and attitudes of teachers and administrators. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 275-291.

Calabrese, R.L., San Martin, T., Glasgow, J., & Friesen, S. (2008). The Power of an Appreciative Inquiry 4-D Cycle in a Non-AYP Middle School. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4, 17-42.

Calvani, A. (2020). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Carocci Faber.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Erickson.

Canevaro, A. (2019). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.

Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (a cura di) (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erickson.

Cardaro, M. (2020). *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura*. Il Mulino.

Cardaro, M., & Ortalda, F. (2021). *L'analisi qualitativa*. UTET.

Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino.

Ciambrone, R. (2017). L'evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517: problemi e prospettive. *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa. L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 390-402.

Clarke, H., Egan, B., Fletcher, L., & Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through Appreciative Inquiry. *Educational Action Research*, 14(3), 407-422.

Clouder, L., & King, V. (2015). What Works? A Critique of Appreciative Inquiry as a Research Method/ology, Theory and Method. In *Higher Education Research. Theory and Method in Higher Education Research*. 1. Emerald Group Publishing Limited. 169-190.

Cobb, J.S., & Hoang, K.K. (2015). *Etnografia urbana guidata dal protagonista. Città e comunità*, 14 (4), 348-351.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.

Coghlan, A.T., Preskill, H., & Catsambas, T.T. (2003). An overview of appreciative inquiry in evaluation. In Preskill, H., & Coghlan, A.T., (Eds. ), *Using appreciative inquiry in evaluation: New Directions for Evaluation*, 100, 5-22.

Conklin, T.A. (2009). Creating classrooms of preference. *Journal of Management Education*, 33(6), 772-792.

Cooperrider, D.L. (1990). Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing. In Srivastva, S., Cooperrider, D.L. & Associates (Eds.). *Appreciative Management and Leadership: The Power of Positive Thought and Action in Organizations*.

Cooperrider, D.L. (2012). The concentration effect of strengths: How the whole system "AI" summit brings out the best in human enterprise. *Organisational Dynamics*, 41, 106-117.

Cooperrider, D.L., & Avital, M. (2004). *Constructive discourse and human organization: Advances in appreciative inquiry*. Elsevier Science.

Cooperrider, D.L. , & Godwin, L. (2012). *Positive Organization Development: Innovation-Inspired Change in an Economy and Ecology of Strengths*. In The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship. Oxford University Press.

Cooperrider, D.L. , & McQuaid, M. (2012). The Positive Arc of Systemic Strengths: How Appreciative Inquiry and Sustainable Designing Can Bring Out the Best in Human Systems. *The Journal of Corporate Citizenship*, 46, 71-102.

Cooperrider, D.L., & Serkerka, L.E. (2003). Toward a theory of positive organizational change. In Cameron, K.S., Dutton, J.E., & Quinn, R.E. (Eds.). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, 225-240, Berrett-Koehler.

Cooperrider, D.L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In Woodman, R.W., & Pasmore, W.A. (Eds.). *Research in Organizational Change And Development*. 1. JAI Press. 129-169.

Cooperrider, D.L., & Whitney, D. (2000). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. In Cooperrider, D.L., Sorensen, P.F.J., Whitney, D., & Yaeger, T.F. (Eds.), *Appreciative inquiry: Rethinking human organization towards a positive theory of change*. 3-26. Stipes.

Cooperrider, D.L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. Berrett-Koehler Publishers.

Cooperrider, D.L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2003). *Appreciative inquiry handbook*. Lakeshore.

Cooperrider, D.L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. 2nd ed. Crown Custom Publishing.

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.

Corbetta, P. (2015a). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche. I: I paradigmi di riferimento*. Il Mulino.

Corbetta, P. (2015b). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche. III: Le tecniche qualitative*. Il Mulino.

Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Carocci.

Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? . *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.

Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning. Verso il curricolo per l'inclusione*. Giunti Edu.

Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*. 16(2).

Cram, F. (2010). Appreciative inquiry. *Mai Review*, n. 3, 1-13.

Cramerotti, S., Ianes, D., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Erickson.

D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson.

Dainese, R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. FrancoAngeli.

Dal Corso, L., De Carlo, A., Carluccio, F., Piccirelli, A., Scarcella, M., Ghersetti, E., & Falco, A. (2021). Make your organization more positive! : The power of appreciative inquiry. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 28(1), 47-63.

Dal Zovo, S., & Demo, H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian journal of special education for inclusion*, 5(1), 45-60.

Damiani, P., & Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile. *Italian journal of special education for inclusion*, 4(1), 83-102.

Dario, N. (2015). Appreciative Inquiry: A methodology revolutionizing action-research. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 339-350.

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Armando Editore.

Demo, H. (2013). L'Index per l'inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(1), 41-52.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson

Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Erickson.

Demo, H. (2020). 4. Il livello "scuola": l'Index per l'Inclusione. *IN-IN: STRUMENTI PER L'INCLUSIONE/INSTRUMENTE FÜR INKLUSION*. Franco Angeli.

Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia.

Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.

Dickerson, M.S. (2011). Building a collaborative school culture using Appreciative Inquiry. *International Refereed Research Journal*, 2, 25-36.

Doveston, M., & Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21(1), 5-11.

Dovigo, F. (2008). Index per l'inclusione. Una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In Booth, T., & Ainscow, M. (Eds). *L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.

Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In: Booth, T., & Ainscow, M. (Eds). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.

Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Carocci Faber.

Dozza, L., Ellerani, P., & Parola, A. (2023). *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Pensa MultiMedia.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels, P. Garner (Eds.), *World Yearbook of Education*. Kogan Page.

Egan, T.M., & Lancaster, C.M. (2005). Comparing appreciative inquiry to action research: OD practitioner perspectives. *Organization Development Journal*, 23 (2), 29-49.

European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012), *Il profilo del docente inclusivo*.

Federici, S. , Bracalenti, M. , Meloni, F., & Luciano, J.V. (2017). World Health Organization disability assessment schedule 2. 0: An international systematic review. *Disability and rehabilitation*, 39(23), 2347-2380.

Filleul, M., & Rowland, B. (2006). *Using Appreciative Inquiry in the Vancouver School District: A positive approach to enhance learning* [online]. Available from BC Educational Leadership Research.

Fitzgerald, S.P., Murrell, K.L., & Newman, H.L. (2001). Appreciative inquiry - the new frontier. In Waclawski, J., & Church, A.H. (Eds.), *Organization Development: Data Driven Methods For Change*. Jossey-Bass Publishers.

Fogarolo, F., & Onger, G. (2019). *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*. Erickson

Furcas, B., Stocchino, G., Cocco, F., & Gambella, I. (2020). *Educare, istruire, includere. I processi di costruzione di un'autonomia scolastica inclusiva*. Arkadia.

Gabel, S., & Peters, S. (2004), Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability & Society*, 19 (6), 585-600.

Galanti, M.A., & Pavone, M. (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Mondadori-Università.

Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Mondadori.

Gaspari, P. (2014), La Pedagogia speciale e il dibattito sui Bisogni Educativi Speciali, in Gaspari, P. (Eds.), *Pedagogia speciale e BES*. Anicia.

Gelati, M. (2004), *Pedagogia Speciale e integrazione*. Carocci.

Gergen, K.J. (1978). Toward generative theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1344-1360.

Gergen, K.J. (1982). *Toward Transformation in Social Knowledge*. Springer-Verlag.

Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Liguori.

Ghedin, E. (a cura di) (2022). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Guerini Scientifica.

Ghedin, E., Aquario, D., Boggino, N.A., Pais, I., & Boggino, P. (2018). *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*. Aracne.

Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 18(anno X), 145-162.

Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Guerini.

Goldberg, M.C. (1998). *The art of the question: A guide to short-term question-centered therapy*. Wiley.

Golembiewski, R.T. (1999). Fine-tuning appreciative inquiry: Two ways of circumscribing the concept's value-added. *Organization Development Journal*, 17(3), 21-27.

Grandy, G., & Holton, J. (2010). Mobilizing Change in a Business School Using Appreciative Inquiry. *The Learning Organization*, 17(2), 178-194.

Grenci, R., (2020). *La dislessia. Dalla scuola al lavoro nel terzo millennio*. Il Pensiero Scientifico.

Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In Blase, J. (Ed. ). *The politics of life in schools*, Sage, 46-72.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. Teachers College Press.

Henry, R.T. (2005). Discovering and growing what gives life: Appreciative inquiry in community colleges. Instructional Leadership Abstracts. Published by the *National Council of Instructional Administrators* (NCIA), February, 3(1), 1-3.

Huxham, C. (1996). *Creating collaborative advantage*. Sage.

Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Erickson.

Ianes, D. (2005a). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Erickson.

Ianes, D. (2005b). *Didattica speciale per l'integrazione* (2<sup>a</sup> ed.). Erickson.

Ianes, D. (2013). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e del CM 6/3/2013. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(4), 297-315.

Ianes, D., & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede in una scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Erickson.

Ianes, D., & Biasioli, U. (2005). L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(5), 391-422.

Ianes, D., & Canevaro, A. (2018). *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Erickson.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola: spunti operativi per il contesto educativo*. Erickson.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Erickson.

Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.

Ianes, D., Dell'Anna, S., Demo, H., & Macchia, V. (2020). *IN-IN: Strumenti per l'inclusione/Instrumente Für Inklusion*. Franco Angeli.

Israel, B.A., Eng, E., Schulz, A.J., & Parker, E.A. (2013). *Methods for Community-Based Participatory Research for Health*. Jossey-Bass.

Johnson, L.R. (2016). *Community-based qualitative research: Approaches for education and the social sciences*. Sage.

Kanizsa, S. (2013). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Carocci Faber

Kelm, J.B. (2005) *Appreciative Living: The Principles of Appreciative Inquiry in Personal Life*. Venet.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

Larocca, F. (2007). Integrazione/inclusione in Italia. In Canevaro A. (Eds.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson.

Lascioli, A., Saccomani R. (2009). *Una introduzione all'educazione speciale. Manuale per insegnanti di sostegno delle Scuole dell'infanzia*. Cortina Raffaello.

Lazic, J., Radenovic, M., Arnfield, A., & Janic, D. (2011). Implementation of a nurse education programme in paediatric oncology using appreciative inquiry: a single center experience in Belgrade, Serbia. *European Journal of Oncology Nursing*, 15(5), 524-527.

Lima, J.A. (2001). Forgetting about friendship Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 97-122.

Lincoln, Y.S., & Denzin, N.K. (2003). *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*. Vol. 2. Rowman Altamira.

Little, J.W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37, 693-714.

Lovallo, D., & Kahneman, D. (2003). Deluded by success: How optimism undermines executive decisions. *Harvard Business Review*, 51(6).

Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Il Mulino.

MacCoy, D.J. (2014). Appreciative Inquiry and Evaluation - Getting to What Works. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(2), 104.

Martinelli, M. (2013a). Appreciative Inquiry: fondamenti e modello teorico. *Nuova Ricerca Secondaria*, 4, 13-31.

Martinelli, M. (2013b). Appreciative Inquiry come strumento di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola. *Nuova Ricerca Secondaria*, 4, 32-49.

McAdam, E., & Mirza, K. (2009). Drugs, hopes and dreams: Appreciative Inquiry with marginalized young people using drugs and alcohol. *Journal of Family Therapy*, 31, 175-193.

McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.

Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.

Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

Michael, S. (2005). The promise of appreciative inquiry as an interview tool for field research. *Development in Practice*, 15(2), 222-230.

Milani, L. (2017). Educatori competenti per una Mente Collettiva. In Trincherò, R., & Parola, A. (Eds). *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*. Francoangeli.

Milani, P., & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi*. Carocci.

Milesi, P., & Catellani, P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma ATLAS.ti. In Mazzara, B.M.B. (Ed. ). *Metodi qualitativi in psicologia sociale: prospettive teoriche e strumenti operativi*. Carocci.

Miller, M.G., Fitzgerald, S.P., Murrell, K.L., Preston, J., & Ambekar, R. (2005). Appreciative inquiry in building a transcultural strategic alliance. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41(1), 91-110.

Mishra, P., & Bhatnagar, J. (2012). Appreciative Inquiry: Models & Applications. *Indian Journal of Industrial Relations*, 47(3), 559-574.

Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education*. Routledge.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. Routledge.

Mitra, S. (2017). *Disability, health and human development*. Springer Nature.

Moehle, M.R. (2005). *An appreciative discovery of high school band students' experiences: A tool for band curriculum and instruction*.

Morganti, A., Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*. Giunti Edu.

Morsillo, J., & Fisher, A. (2007). Appreciative Inquiry with youth to create meaningful community projects. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), 47-61.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.

Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.

Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Erickson.

Nocera, S. (2015). *Il diritto alla partecipazione scolastica. Come rimuovere, con la personalizzazione degli interventi, gli ostacoli alla realizzazione dei bisogni educativi*.

Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge. University Press.

Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Il Mulino.

Nussbaum, M. (2008). *Giustizia e aiuto materiale*. Il mulino.

Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il mulino.

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.

Oliver, C. (2005a). Critical appreciative inquiry as intervention in organisational discourse. In Peck, E. (Ed. ). *Organisational development in healthcare: Approaches, innovations, achievements*. Radcliffe Press. 205-218.

Oliver, C. (2005b). *Reflexive inquiry*. Karnac.

Oliver, M. (1990), *The politics of disablement*. MacMillan.

Olivieri, F. (2020). The Supervision of socio-educational practitioners: an integrated model. *Lifelong Lifewide Learning*. 103-114.

ONU (2006), Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità.

Organizzazione Mondiale della Sanità (Ed.) (2004). *ICF versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (trad. it). Erickson

Paloma, F.G., Damiani, P., & Ianes, D. (2014). *ICF, BES e didattica per competenze. L'integrazione scolastica e sociale*. Erickson

Pastori, G. (2017). *In ricerca Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Edizioni Junior.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: Lo sguardo della pedagogia speciale*. Mondadori.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.

Pievani, T. (2019). *Imperfezione. Una storia naturale*. Raffaello Cortina.

Pomponi, M. (2020). Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 18(1), 518-531.

Pratt, C. (2002). Creating unity from competing integrities: A case study in appreciative inquiry methodology. In Fry, R., Barrett, F., Seiling, J., & Whitney, D. (Eds). *Appreciative inquiry and organizational transformation: Reports from the field* (99-120). Quorum Books.

Reason, P. (2000). *Action research as spiritual practice*.

Refrigeri, L., & Palladino, F. (2019). L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index, *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 17(3), 363-378.

Reynolds, D. (2004). *School Effectiveness, School Improvement*. Continuum International Publishing Group.

Rogers, P.J., & Fraser, D. (2003). Appreciating appreciative inquiry. In Preskill, H., & Coghlan, A.T. (Eds. ). *Using appreciative inquiry in evaluation*. Jossey-Bass. 75-84.

Salvini, A. (2015). *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*. UTET.

Sannipoli, M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 44-57.

Santi M. (2004). Didattica e cultura dell'integrazione. Dalle definizioni ai significati. *Studium Educationis*.3, 687-697.

Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Pensa Multimedia

Santi, M. (2014), Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile. In D'Alonzo, L. (2014). *Ontologia Special Education*. PensaMultimedia.

Santi, M., & Di Masi, D. (2017). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova University Press.

Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Italian Journal of Educational Research*, 99-111.

Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), 57-74.

Santi, M. , & Zorzi, E. (Eds. ). (2016). *Education as jazz: interdisciplinary sketches on a new metaphor*. Cambridge Scholars Publishing.

Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Schein, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Schmidt, A.H. (2017). Resistance is overcome in one dialogic OD model (Appreciative Inquiry). *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 20 (1), 1-49.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Rivista Italiana di Ricerca Educativa*, 97-106.

Sen, A.K. (1992a). *Inequality re-examined*. Oxford University Press.

Sen, A.K. (1992b). *Risorse, valori e sviluppo*. Bollati Boringhieri.

Sen, A.K. (1992c). *Inequality Re-Examined*. Clarendon Press. Oxford.

Sen, A.K. (1994). *La diseguaglianza: un riesame critico*. Il Mulino.

Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Sen, A.K. (2010). *L'idea di giustizia*. Mondadori.

Serranò, F., & Fasulo, A. (2011). *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*. Carocci.

Shakespeare, T., & Watson, N. (2002), The social model of disability: An outdated ideology? . *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.

Shuaye, M. (2014). Appreciative Inquiry as a method for participatory change in secondary schools in Lebanon. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 299-307.

Smyth, J. (1993). *A socially critical view of the self managing school*. Falmer.

Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci.

Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Carocci.

Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.

Stavros, J.M., & Torres, C. (2005). *Dynamic Relationships: Unleashing the Power of Appreciative Inquiry in Daily Living*. Taos Institute.

Stetson, N. (2005). *Ten mini-case studies of AI in community colleges*. Company of Experts. net.

Stetson, N., & Miller, C.R. (2003). *Lead change in educational organizations with appreciative inquiry*.

Sullivan, M. (2004). The promise of Appreciative Inquiry in library organizations. *Library Trends*, 53(1), 218-229.

Suzic, N. (2009). *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*. Erickson.

Tagliaventi, M. R. (2019). *La Ricerca Qualitativa nelle Organizzazioni*. Carocci.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), 443-459.

Terzi, L. (2008). *Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. Bloomsbury Academic.

Tessaro, F. (2013). Oltre l'ICF. Il Capability Approach nei nuovi profili di professionalità docente per i Bisogni Educativi Speciali. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 11 (2), 75-86.

Tett, L., Crowther, J., & O'Hara, P. (2003). Collaborative partnerships in community education. *Journal of Educational Policy*, 18(1), 37-51.

Thatchenkery, T., & Metzker, C. (2006). *Appreciative Intelligence: Seeing the mighty oak in the acorn*. Berrett-Koehler.

Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.

Torres, C.B., & Weisenberger, C.R. (2001). *Appreciative inquiry at heritage high school*. Mobile Team Challenge.

Trajkovski, S., Schmied, V., Vickers, M. H., & Jackson, D. (2013). Implementing the 4D cycle of appreciative inquiry in health care: a methodological review. *Journal of Advanced Nursing*, 69(6), 1224-1234.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Editori Laterza.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.

UNESCO (1994), The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris.

UNESCO (2008), Inclusive Education: The Way of the Future, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva.

UNESCO (2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris.

UNESCO (2015), Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.

Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Erickson.

Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Palgrave Macmillan.

Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*. 5, (1), 19-32.

Watkins, J.M., & Mohr, B. J. (2001). *Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination*. Jossey-Bass/Pfeiffer

Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2003). *The power of appreciative inquiry: A practical guide to positive change*. Berrett-Koehler.

Whitney, D. , & Trosten-Bloom, A. (2010). *The Power of Appreciative Inquiry: A Practical Guide to Positive Change*. Berrett-Koehler.

Whitney, D., Trosten-Bloom, A., & Vianello, M. G. (2019). Appreciative Inquiry: Positive Action Research. In Zuber-Skerritt, O., & Wood, L. (Eds). *Action Learning and Action Research: Genres and Approaches*. Emerald Publishing Limited. 163-177.

Whitney, D., Trosten-Bloom, A., Cherney, J., & Fry, R. (2004). *Appreciative team building: Positive questions to bring out the best in your team*. iUniverse.

Willoughby, G., & Tosey, P. (2007). Imagine Meadfield: Appreciative Inquiry as a Process for Leading School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 499-520.

Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo?. *Teachers College Record*, 109(3), 699-739.

Woodfield, P., Woods, C., & Shepherd, D. (2017). Appreciating entrepreneurship: A new approach for field research. *Entrepreneurship Research Journal*, 7(2).

Yballe, L., & O'Connor, D. (2004). Toward a pedagogy of appreciation. In Cooperrider, D.L., & Avital, M. (Eds). *Constructive Discourse and Human Organization*. Elsevier.

Yballe, L., & O'Connor, D. (2000). Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24(4), 474-483.

Yin, R. K. (2003). *Design and methods. Case study research*. Sage Publications.

Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il mulino.

Zorzi, E. , Camedda, D. , & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91-100.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.

# **NORMATIVA**

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 27 dicembre 1947.

LEGGE 30 marzo 1971, n. 118, Conversione in legge del D. L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 15 gennaio 1972, n. 10,  
Trasferimento alle Regioni a statuto ordinario delle funzioni amministrative statali in materia di istruzione artigiana e professionale e del relativo personale.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 31 maggio 1974, n. 416,  
Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.

LEGGE 11 maggio 1976, n. 360, Modifica dell'articolo 1 della legge 26 ottobre 1952, n. 1463: "Statizzazione delle scuole elementari per ciechi".

LEGGE 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

LEGGE 13 maggio 1978, n. 180, Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori (Trasferimento alle regioni delle funzioni in materia di assistenza ospedaliera psichiatrica e istituzione del servizio sanitario nazionale).

SENTENZA DELLA CORTE COSTITUZIONALE 3 giugno 1987, n. 215, Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale art. 28, terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n. 118: Scuola - mutilati ed invalidi civili - soggetti portatori di handicaps - diritto alla frequenza delle scuole secondarie superiori - effettiva e concreta realizzazione del diritto - mancata assicurazione - violazione degli artt. 3. 30. 31 e 34 della Costituzione - Illegittimità costituzionale parziale.

CIRCOLARE MINISTERIALE 22 settembre 1988, n. 262, Attuazione della sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987 - Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap.

LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 24 febbraio 1994, Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.

LEGGE 15 marzo 1997, n. 59, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

DECRETO LEGISLATIVO 31 marzo 1998, n. 112, Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

LEGGE 10 marzo 2000, n. 62, Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione.

LEGGE COSTITUZIONALE 18 ottobre 2001, n. 3, Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione.

NOTA PROT. n. 4274 del 4 agosto 2009, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 23 febbraio 2006, n. 185, Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 22 giugno 2009, n. 122, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori

modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.

LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

NOTA PROT. n. 7736, 27 ottobre 2010, Chiarimenti sulla validità dell'anno scolastico, ai sensi dell'articolo 14, comma 7 DPR n. 122/2009.

LEGGE 30 luglio 2010, n. 122, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 maggio 2010, n. 78, recante misure urgenti in materia di stabilizzazione finanziaria e di competitività economica.

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 8 del 6 marzo 2013, Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 62, Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

DECRETO LEGISLATIVO 7 agosto 2019, n. 96, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

DECRETO INTERMINISTERIALE 29 dicembre 2020, n. 182, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

# **Allegati**

## ALLEGATO A - LINEE DI ACCOMPAGNAMENTO

*Le Linee di Accompagnamento sono un documento che riassume acquisizioni e orientamenti finalizzati ad agevolare l'introduzione dell'Appreciative Inquiry in ambito scolastico per promuovere un ambiente di apprendimento positivo e orientato al miglioramento continuo.*

*Questo documento costituisce la prima bozza di uno strumento che non intende fornire specifiche linee di indirizzo, come i protocolli o guidelines, ma al contrario intende accompagnare le scuole verso l'adozione di una nuova prospettiva. Questo obiettivo viene perseguito in relazione ai seguenti criteri: flessibilità, fattibilità e fruibilità.*

L'Appreciative Inquiry è una filosofia, una metodologia e uno strumento sviluppato per apportare un cambiamento trasformativo all'interno di una organizzazione o comunità. L'Appreciative Inquiry ruota attorno a due concetti: apprezzamento e indagine. L'apprezzamento assume il significato di riconoscere il meglio negli altri e nel mondo, i punti di forza, i successi, le opportunità. L'indagine implica la scoperta e l'esplorazione, il porre domande e l'essere aperti a vedere nuove possibilità. L'Appreciative Inquiry è un approccio collaborativo che coinvolge insegnanti, studenti, genitori (o più in generale l'intera comunità scolastica), mettendo l'accento sulla partecipazione attiva di tutti.

Ogni scuola ha le sue caratteristiche, le sue sfide e opportunità. L'Appreciative Inquiry può essere utilizzato con finalità di natura analitica o di natura trasformativa. Nel primo caso, si identificano e si studiano i punti di forza, le competenze o le risorse presenti nella scuola; mentre nel secondo caso, l'obiettivo è il cambiamento partendo dai punti di forza o dalle opportunità presenti nel contesto.

Il documento è suddiviso in 12 punti, ogni punto rappresenta un aspetto da tenere in considerazione nell'utilizzo a scuola dell'Appreciative Inquiry.

## **1 | Promuovere una Mentalità Positiva**

L'Appreciative Inquiry è un approccio che si concentra su quanto di buono, efficiente e funzionante esiste già nelle persone, nelle loro organizzazioni e nel mondo che le circonda.

Puntare sul positivo non si traduce in un "pensiero positivo forzato" che si rifà ad esortazioni o pratiche finalizzate al "pensare positivo", ma significa focalizzare l'attenzione e valorizzare quello che c'è dentro al "bicchiere mezzo pieno". Questa enfasi sul positivo non deve indurre l'idea che l'Appreciative Inquiry offra una strategia di cambiamento non conflittuale e in grado di eludere il dissenso. La positività non preclude la critica, né la critica è necessariamente associata a risultati negativi.

Il primo passo da compiere è imparare a riconoscere il positivo e a riqualificare i problemi.

Soprattutto, nelle prime applicazioni, è molto difficile prendere le distanze dai problemi, ma diventa un utile esercizio quello di provare a ridefinirli in chiave positiva, andando alla ricerca delle opportunità contenute in essi. Questa riqualificazione dei problemi, delle difficoltà o se vogliamo più in generale dell'imperfezione, fa emergere un valore inatteso, ossia quello di essere fonte inesauribile di possibilità. L'imperfezione - tendenzialmente giudicata in modo negativo nella nostra cultura - favorisce la creatività ed è "promessa di cambiamento", al contrario della perfezione che si rivela essere statica e sterile. L'imperfezione ci insegna a vedere le cose non per quello che sono, ma anche per quello che potrebbero essere.

Il passo successivo al riconoscimento e alla riqualificazione è valorizzare il positivo. Valorizzare il positivo assume un duplice aspetto, da una parte significa dare un valore a quanto è stato identificato, dall'altra capire come utilizzare tutte queste informazioni per promuovere il cambiamento o il miglioramento.

Identificare i punti di forza è un aspetto cruciale nell'Appreciative Inquiry; potrebbe essere utile dedicare un incontro di formazione alla condivisione di storie positive e all'analisi dei punti di forza presenti in esse. Potremmo chiedere ai corsisti di individuare quali siano stati i fattori chiave o gli elementi che abbiano reso queste esperienze positive. Successivamente, si potrebbe aprire una discussione per capire come valorizzare e utilizzare tutti questi punti di forza.

A questo livello la sfida più grande è rappresentata dalla resistenza al cambiamento.

## **2 | Sostenere la collaborazione**

L'Appreciative Inquiry è un approccio collaborativo. La sua natura partecipativa può mettere a disagio alcuni membri del gruppo. Concordare tema ed obiettivi comuni non garantisce la collaborazione. Si suggerisce di cominciare con chi accoglie l'invito a collaborare, avviando nel contempo una campagna di sensibilizzazione verso chi fa resistenza.

L'inserimento di questo approccio all'interno delle riunioni scolastiche incentiva i membri del gruppo e si può sempre lasciare libero ciascun partecipante di intervenire nel modo che ritiene più opportuno.

L'adozione di questo approccio invita la scuola ad investire sulle competenze collettive. Le competenze collettive sono quelle mobilitate e generate dal collettivo; sono co-prodotte e co-elaborate nell'interazione in situazioni di conflitto socio-cognitivo e sono specifiche di quel gruppo.

A questo livello la sfida più grande è rappresentata dall'individualismo e dal protagonismo individuale. Cruciali sono le attività dirette a stabilire un clima di fiducia e di collaborazione tra i componenti di un gruppo.

## **3 | Preparare l'indagine**

Il punto di partenza di una qualsiasi applicazione dell'Appreciative Inquiry è l'indagine. Sia che si scelga di utilizzarla come strumento di co-progettazione, sia che venga applicata nella didattica è necessario "preparare l'indagine" individuando domande positive e generative. Queste hanno la caratteristica di consentire al gruppo di analizzare aspetti noti da nuove prospettive.

Nel caso si decida di avviare un'indagine con le interviste di apprezzamento si predisporranno domande riconoscenti, ossia domande caratterizzate da una prefazione positiva che sono concepite per evocare immagini positive e direzionare le risposte sulle esperienze di successo, su ciò che funziona o su ciò che le persone apprezzano. Ogni domanda è formata da due parti: la prima è volta ad evocare una storia che aiuti i partecipanti a identificare i punti di forza nel passato, la seconda è finalizzata ad immaginare la migliore possibilità nel futuro.

#### **4|Creare spazi di condivisione**

Nell'Appreciative Inquiry la condivisione di esperienze positive e di storie personali rappresenta una fonte di ispirazione e di informazione. Questa da una parte consente di identificare punti di forza e successi passati sui quali partire per costruire nuove idee, dall'altra favorisce lo sviluppo di relazioni più solide e basate sulla fiducia. Il facilitatore deve mantenere un approccio aperto e inclusivo durante questo processo per raccogliere il massimo da queste esperienze. I numerosi adempimenti scolastici, la mancata percezione di ricadute immediate sulla didattica, l'individualismo e la scarsa propensione al lavoro di gruppo potrebbero ridurre l'impegno verso questa attività. Parlare dei propri punti di forza davanti ad un gruppo può far emergere il timore di essere giudicati. In particolare, si teme di essere visti come persone che ostentano. Questo genere di attività per essere efficace richiede di creare un ambiente accogliente e rassicurante per far sentire i partecipanti a proprio agio nella condivisione delle loro esperienze. L'assenza di un gruppo stabile e rodato potrebbe portare a risposte forzate, sostenute dal desiderio di trovare una rapida soluzione alla domanda e non di riflettere sul "valore" di quell'esperienza di successo. Molta attenzione deve essere posta alle domande che andranno adattate all'interlocutore per stimolare e incoraggiare la condivisione di storie. Sarebbe auspicabile registrare i dettagli chiave delle esperienze riportate e creare un repository o archivio in cui conservare tutte queste informazioni.

#### **5|Adattare lo strumento al contesto**

L'Appreciative Inquiry è uno strumento flessibile che si adatta facilmente al contesto e ai partecipanti. L'assenza di standardizzazione è considerata una risorsa, poiché garantisce una grande flessibilità, anche se di contro non consente la riproducibilità e il confronto. Per utilizzare questo strumento è richiesta la capacità di sostenere un processo decisionale partecipativo, una leadership distribuita e il sostegno dei vertici della scuola.

## **6|Gestire il tempo**

La gestione del tempo è l'aspetto più delicato da governare quando si applica l'Appreciative Inquiry a scuola. L'approccio richiede tempo. Tempo per la formazione iniziale, tempo da dedicare al dialogo, al confronto, agli scambi comunicativi in gruppi, alle interviste e all'analisi dei dati raccolti.

Se una scuola decide di investire sull'Appreciative è indispensabile che esso non venga percepito come un ulteriore adempimento scolastico, ma come uno strumento capace di migliorare il sistema. Per questo motivo, nella formazione iniziale, bisogna evidenziare i possibili effetti concreti e i risvolti pratici che una buona applicazione dell'Appreciative Inquiry potrebbe avere sul proprio lavoro.

La sfida principale è legata al grado di tolleranza dell'attesa dei risultati (o più semplicemente alla pazienza), poiché il cambiamento richiede tempo e l'attesa potrebbe amplificare alcune tensioni presenti nel gruppo, ridurre l'impegno o scoraggiare l'utilizzo dell'Appreciative Inquiry dal momento che si tratta di uno strumento che ci spinge a lavorare al di fuori della nostra zona di confort. Riconoscere i piccoli successi aiuta ad alimentare la motivazione.

## **7|Investire sulla formazione**

Prima di introdurre l'Appreciative Inquiry a scuola è opportuno effettuare un percorso di formazione. Bisogna effettuare almeno un incontro introduttivo per illustrare gli aspetti basilari dell'approccio e presentare i possibili risvolti pratici. È utile preparare delle brevi dispense e delle slide da fornire ai docenti interessati a conoscere l'Appreciative Inquiry. Un'attenzione particolare va posta alla sensibilizzazione al pensiero positivo e al lavoro di gruppo.

A questo livello la sfida più grande è rappresentata dall'organizzazione di un percorso o di un evento di formazione capace di coinvolgere e motivare i membri della comunità scolastica all'utilizzo dell'Appreciative Inquiry. Bisognerebbe investire del tempo su un'alfabetizzazione apprezzativa, ossia insegnare a cambiare prospettiva valorizzando e apprezzando ciò che di buono c'è in se stessi o negli altri. La sola formazione non è sufficiente, ma è fondamentale un lavoro su se stessi sviluppando anche la capacità di riformulare il punto di vista personale.

## **8|Individuare un facilitatore**

La presenza di un facilitatore all'interno del gruppo che utilizza l'Appreciative Inquiry serve per armonizzare le diverse azioni e per favorire il passaggio di informazioni qualora il gruppo dovesse ampliarsi. Nella scuola, i fenomeni della mobilità del personale e delle supplenze potrebbero avere degli effetti sul gruppo di lavoro. Il facilitatore può essere una figura interna o esterna all'istituzione scolastica. Nel caso si scelga una figura interna è essenziale che essa sia messa nelle condizioni di esercitare questa sua funzione. Potrebbe essere strategico assegnare tale ruolo ad un referente di plesso o ad una funzione strumentale. Perché le azioni siano realmente efficaci è importante che ci sia il sostegno e l'appoggio dei vertici della scuola.

Tra i compiti del facilitatore c'è quello di organizzare le sessioni di Appreciative e stimolare la partecipazione dei colleghi. Nelle prime applicazioni il facilitatore può favorire l'azione del gruppo ricordando gli aspetti essenziali dell'approccio e invitare i membri più reticenti a pensare ad una piccola azione che possa contribuire a creare un clima positivo.

## **9|Identificare il focus**

L'identificazione di un focus si riferisce all'individuazione di un tema o di un area specifica sulla quale concentrarsi. Il focus potrebbe essere qualcosa di positivo e di funzionale presente a scuola che si desidera rafforzare o un ambito in cui si intravedono opportunità di miglioramento e di crescita. Nell'Appreciative Inquiry il processo di identificazione del focus dovrebbe essere partecipativo e coinvolgere tutto il gruppo di lavoro. Questo accorgimento aiuta a sostenere l'impegno e la motivazione di tutti i partecipanti. Nella scuola, soprattutto su alcune tematiche, potrebbe essere interessante creare un gruppo di lavoro rappresentativo che comprenda insegnanti, personale amministrativo, genitori e studenti (se appropriato). Una volta identificato il focus è necessario definirlo per poi avviare un processo di intervento con l'Appreciative Inquiry.

## **10 | Progettare azioni concrete**

Le applicazioni dell'Appreciative Inquiry richiedono di immaginare un futuro positivo nel quale vengono utilizzati i punti di forza e gli elementi individuati. Si tratta di un espediente utile per stimolare la creatività e l'immaginazione. Questa attività consente di elaborare le informazioni e le idee con la forza dell'immaginazione. Può essere utile proporre delle domande stimolo per guidare questa fase di elaborazione. Molto importante è la condivisione e la discussione di idee. Sono da valorizzare e sostenere idee audaci e innovative e, se possibile, incoraggiare i partecipanti a rappresentare visivamente le loro idee. Questo potrebbe includere, ad esempio, disegni, mappe o diagrammi. Dopo aver immaginato il futuro è essenziale tradurre questa visione in azioni concrete e realizzabili. Il facilitatore ha il compito di guidare il gruppo nell'identificazione di azioni specifiche che possono essere intraprese per avvicinarsi alla visione del futuro desiderato. Per ciascuna azione identificata è necessario dividere compiti e responsabilità. Può essere molto utile definire obiettivi, risorse e stabilire una scansione temporale indicativa. La progettazione di azioni concrete è una fase critica nella quale convergono idee e visioni di tutto il gruppo. Un'altra sfida è legata al fatto che potrebbero emergere idee e visioni molto ancorate alla realtà attuale. Questa limitazione dello slancio creativo, può portare alla progettazione di azioni efficaci se ridiscusse e arricchite con il contributo di tutto il gruppo.

## **11 | Usare il ciclo 4D**

Il Ciclo 4-D è l'applicazione pratica dell'Appreciative Inquiry più conosciuta e utilizzata. Si tratta di un modello attuativo suddiviso in quattro fasi che mira alla realizzazione del cambiamento attraverso un'analisi collaborativa che parte da ciò che funziona. Il modello mette al centro la collaborazione e l'inclusività nella convinzione che tutte le parti interessate abbiano qualcosa da offrire per identificare, migliorare e realizzare il cambiamento immaginato.

Per essere efficace un ciclo deve essere focalizzato su un argomento considerato importante per il gruppo. La scelta dell'argomento può essere affiancata da una prima definizione di impegni che si intende assumere per sostenere il lavoro di indagine promosso dal ciclo. Le prime domande a cui il gruppo deve trovare una risposta sono:

- su quale aspetto vogliamo concentrarci?
- su cosa ci concentriamo per migliorare la scuola?

La domanda è un invito ad individuare che cosa ci interessa, non una richiesta di individuare che cosa manca o cosa non funziona. Che cosa ci interessa? La risposta può condurre ad un argomento molto generale (inclusione, benessere, valutazione, spazi di apprendimento) oppure specifico (robotica nella scuola, allestimento di un laboratorio didattico o di una biblioteca scolastica).

In ambito scolastico, a prescindere dall'argomento scelto, si suggerisce di tenere come riferimento l'inclusione. Metaforicamente, può rappresentare il "nord" a cui puntare. L'Index, il CTI-Repertoire o l'ICF possono essere delle "bussole" che aiutano ad individuare il nord e a tenerlo sempre presente nelle nostre scelte.

All'individuazione dell'argomento segue l'elaborazione delle domande iniziali per guidare la fase di scoperta. Questa attività può diventare molto dispendiosa in termini di tempo. Considerati i numerosi impegni scolastici, l'investimento di tempo, in questa fase propedeutica, rappresenta un primo test che rivela quanto i vertici siano realmente interessati ad investire su questa iniziativa. Se non si presta attenzione a questa fase preparatoria, l'indagine potrebbe portare, nel migliore dei casi, a risposte superficiali, poco utili e difficilmente sostenibili nelle fasi Design e Destiny.

Nella fase Discovery, il gruppo ricerca i punti di forza presenti nella scuola, nei partecipanti al ciclo ed eventualmente all'esterno dell'istituto (famiglie, associazioni, ecc. ). I punti di forza possono riguardare conoscenze, abilità, rete sociale, ecc. Tutti questi punti di forza vanno a costituire il database.

Le domande sulle quali si è investito nella fase propedeutica al ciclo sono importanti per guidare l'osservazioni. Ogni risposta è di per sé interessante e potenzialmente utile. Non ci sono risposte giuste o sbagliate.

Nella fase Dream, i partecipanti al ciclo elaborano, senza porsi alcun limite, la visione relativa all'obiettivo che si vuole raggiungere. Il sogno fornisce un forum fertile per articolare le speranze e le aspettative emerse con l'avvio di questa indagine.

Nella fase Design tutti i dati raccolti vengono messi in relazione per realizzare una progettazione.

Le domande guida possono essere:

- Come la realizziamo?
- Cosa possiamo fare?
- Quali impegni ci assumiamo?

Prima di arrivare ad un progetto vero e proprio è consigliata l'elaborazione di proposte provocatorie o dichiarazioni di possibilità che diventano degli slogan utili per guidare e presentare il lavoro che verrà effettivamente svolto. Questi riassumono l'immagine collettiva emersa durante il ciclo. In questa fase vengono rivisti e definiti con maggiore precisione gli impegni selezionati dagli insegnanti.

Nella fase Destiny, il gruppo rivede la progettazione e inizia a stabilire piani d'azione per concretizzare quanto immaginato, passando all'azione e al monitoraggio. Si suggerisce di documentare quanto sta avvenendo con foto, video e brevi note. Sempre in questa fase si passa all'implementazione di idee e proposte che possono emergere durante l'osservazione delle azioni effettuate.

## **12 | Celebrare e documentare i successi**

Riconoscere e valorizzare i successi è uno dei tratti caratteristici dell'Appreciative Inquiry. È importante non solo per esprimere gratitudine e riconoscere il lavoro svolto, ma anche per mantenere alto il morale del gruppo e della comunità scolastica. I successi piccoli o grandi che siano vanno riconosciuti e comunicati.

Si invita a documentare i successi conseguiti, poiché a loro volta possono fornire materiale utile per ispirare future iniziative. La documentazione è importante anche per studiare e diffondere conoscenze sull'uso dell'Appreciative Inquiry nel settore scolastico.

## **ALLEGATO B - INTERVISTA DIRIGENTE SCOLASTICO ISABELLA BARTOLONE**

### **Da Dirigente Scolastico quale importanza attribuisce all'inclusione?**

Come dirigente scolastico ritengo che l'inclusione sia al centro di tutta la nostra attività organizzativa, didattica ed educativa. L'inclusione è un aspetto fondamentale nella scuola, perché mira a garantire, indipendentemente dalle differenze, il successo formativo e fa in modo che ognuno si senta accettato e rispettato all'interno della comunità scolastica. Nel mio Istituto l'inclusione rimane uno dei punti salienti del piano di miglioramento, nonostante il punteggio emerso dalla nostra autovalutazione in quest'area sia risultato alto; questo perché è un ambito in cui si può sempre intervenire e migliorare. Tutto, a ben guardare, parla di inclusione! Trattandosi di una scuola del primo ciclo, è importante investire fin da subito sull'inclusione e questo implica fornire risorse adeguate a tutti i bambini, non solo ai bambini che hanno una certificazione ai sensi della L 104/92... penso infatti, anche ai bambini con alto potenziale cognitivo. L'inclusione in realtà non riguarda solo gli alunni, ma coinvolge anche il personale e se vogliamo essere più precisi tutta la comunità scolastica. Lavorare in questo ambito richiede molto impegno per abbattere le barriere e promuovere una cultura inclusiva. L'inclusione è una priorità nel mio modo di pensare la scuola ed è il punto di partenza per realizzare interventi di qualità.

### **Quali strumenti ha il Dirigente Scolastico per promuovere e lavorare a livello inclusivo?**

Ci sono diversi strumenti. Quelli più importanti sono tre. Il primo è legato alla pianificazione e alla gestione dell'organico dell'istituto. Bisogna trovare un equilibrio nella distribuzione delle risorse professionali tra i vari plessi. Si tenga presente che il dirigente della scuola statale non sceglie il personale ma deve valorizzare il potenziale degli insegnanti sulla base delle risorse assegnate al suo istituto. Il dirigente si può informare sulle propensioni e sulle caratteristiche dei propri dipendenti e poi fare delle scelte mirate nell'attribuzione dei docenti alle classi. Il secondo strumento è la formazione del personale che deve essere continua. Organizzare incontri di formazione per il personale è importante soprattutto nell'ambito dell'inclusione, perché è possibile acquisire buone pratiche, strumenti e idee da portare nei plessi e nelle classi. Una buona formazione aiuta anche chi arriva senza specializzazione. Il terzo strumento è quello della chiave orientativa rispetto a tutto questo quindi lavorando in collegamento con il territorio nell'ottica di orientamento e di progetto di vita degli alunni.

**Quali aspetti e valori positivi sono emersi a livello inclusivo nelle scuole che dirige?**

L'aspetto principale è rappresentato dalla grande passione che ho riscontrato nei docenti che hanno collaborato al miglioramento della scuola. Ho apprezzato anche l'impegno di tutti i docenti di sostegno che sono stati assegnati ai nostri plessi e che sono stati individuati anche attraverso la modalità della messa a disposizione. Questa passione ha portato - devo riconoscere e valorizzare - a forme di lavoro gratuito su base volontaria e alla compartecipazione che c'è rispetto ai vari plessi. Oltre all'aiuto che si danno c'è uno scambio continuo... stiamo lavorando sulla valorizzazione di questa compartecipazione e alleanza tra docenti perché ci sia sempre più una sinergia tra le parti.

**Cosa ne pensa della curvatura attuata nel plesso Pasini?**

La curvatura attuata nel plesso Pasini, in questi anni, ha sempre comunque coinvolto tutto l'Istituto: pensiamo solo alle delibere portate avanti dal collegio per la curvatura montessoriana o il progetto Piccole Scuole dell'INDIRE. In questa "sperimentazione" abbiamo collaborato con un piano di azione più ampio che ha coinvolto l'Università di Padova e l'USR Veneto attraverso lo strumento del dottorato industriale. Abbiamo lavorato ciascuno con le proprie competenze per portare avanti nuove proposte cercando di mettere sempre al centro l'inclusione e l'innovazione didattica. Ma ci tengo a sottolineare che gli interventi non sono avvenuti solo nel plesso Pasini, ma c'è stata attenzione anche verso la secondaria e anche agli altri plessi se pure con azioni diversificate. Questo perché è sempre molto importante che le curvature come quelle della Pasini non siano una monade chiusa e staccata al resto. Quindi alla Pasini abbiamo avviato l'esperienza collegata al dottorato industriale, ma alla secondaria ad esempio abbiamo investito sul musicale e sulle STEM. Grazie al PNRR e ad altre progettualità abbiamo potuto investire anche sull'innovazione digitale e sulle lingue. Tornando alla Pasini, ho apprezzato la collaborazione e il coinvolgimento che ho rilevato tra docenti, genitori, collaboratori e anche i bambini. È chiaro che questa sperimentazione ha adesso bisogno di trovare una sua configurazione più istituzionale, perché le sperimentazioni hanno un inizio e una fine, ma poi bisogna tutti insieme trarre delle conclusioni per vedere cosa può diventare, se parte di un modello per essere trasferito in altri ambiti.

Alla Pasini, come si è visto, sono triplicate le iscrizioni e di conseguenza le risorse professionali, però in quello che faremo più avanti con le commissioni non sarà tanto una valutazione sui numeri tanto sugli aspetti qualitativi. Sicuramente il lavoro di ricerca che è stato compiuto, le osservazioni sul campo e la documentazione sono aspetti importanti da essere condivisi.

**Da Dirigente quali suggerimenti si sente di dare per promuovere un'esperienza simile?**

Il suggerimento è quello di fare un'analisi della situazione iniziale, perché una curvatura come quella della Pasini così come è stata fatta non può funzionare in qualsiasi contesto scolastico; quindi, sicuramente i presupposti devono essere scuola piccola, docenti che ci credono e che hanno in mente di mettersi in gioco per creare una scuola attiva che, da una parte vuole scomporre determinati meccanismi, una certa routine stabile come quella presente nella scuola del primo ciclo, dall'altra lavora allo sviluppo della creatività e alla didattica del fare.

L'Appreciative Inquiry, ossia questo approccio che parte dal positivo può essere sicuramente una risorsa esportabile, un nuovo punto di vista con ampie possibilità di applicazione, ma servono ancora approfondimenti e formazione. In generale è anche importante trovare un dirigente che ci crede. Se ci sono questi elementi sicuramente una realizzazione potrà esserci, anche se non è detto che abbia altrettanto successo. Dipende molto anche dalle persone, dall'utenza e dalla fiducia rispetto a questo progetto; anche la Pasini ha avuto dei momenti di instabilità e di difficoltà. Sicuramente è un'esperienza sulla quale vale la pena riflettere a diversi livelli.

**A distanza di tre anni dall'avvio del dottorato industriale quali pensa siano stati i punti di forza?**

**Quale valore può avere l'esperienza per le scuole e per i Dirigenti Scolastici?**

Questo tipo di dottorato prevede appunto che l'insegnante sia comunque in servizio, ma che possa fare ricerca nel luogo in cui lavora... sicuramente è un valore aggiunto in termini di formazione e di risorse che potenzialmente possono essere a disposizione della scuola, ma è difficile riuscire a contemperare il servizio a scuola e l'attività di formazione e ricerca.. al dirigente viene chiesto di trovare forme di flessibilità che comunque non forniscono al dottorando la stessa flessibilità di movimento che possono avere dottorandi "normali"... chi porta avanti questo tipo di dottorato di fatto conduce un lavoro doppio... io ho seguito anche dei dottorandi, ecco altre esperienze che avevano tempi diversi... diciamo che, rispetto a queste esperienze, il dottorato industriale consente di avere un "ricercatore" in casa e quindi di lavorare su aspetti di ricerca e sviluppo. Questo aspetto della formazione che poi entra dentro la scuola è una cosa molto interessante da studiare. Vedo grande potenzialità anche rispetto alla scuola del secondo ciclo. La cosa che ritengo importante è continuare ad investire sulla ricerca e sulla formazione perché sono aspetti che possono portare a dei miglioramenti nelle scuole.

## ALLEGATO C - SCHEDA DI SVILUPPO DEL PROGETTO AULA BARBIANA

**Nome progetto:**

Aula Barbiana

**Valori guida:**

partecipazione, comunità, fiducia e bellezza.

**Obiettivi:**

Il Progetto Aula Barbiana (PAB) mira a creare uno spazio per l'apprendimento flessibile, capace di promuovere il lavoro di gruppo, le autonomie operative e lo sviluppo di abilità cognitive e manuali.

Gli obiettivi specifici includono:

- Sviluppo dell'apprendimento attivo
- Sviluppo dell'autonomia operativa
- Miglioramento dell'attenzione, concentrazione e precisione
- Potenziamento delle capacità di problem solving
- Sviluppo di abilità manuali
- Coltivare il senso dell'ordine

**Breve descrizione del progetto e degli obiettivi:**

Il progetto mira a creare un ambiente educativo flessibile e inclusivo che consenta agli studenti di svolgere attività pratiche e cooperative. L'obiettivo è quello di fornire un'ampia gamma di opportunità di apprendimento che favoriscano lo sviluppo delle abilità specifiche. Gli spazi devono consentire lo svolgimento di lavori di gruppo, di attività di vita pratica, di sperimentazione di grandi e piccoli movimenti del corpo e dei suoi segmenti, di potenziamento delle strumentalità di base e di lavorare con le nuove tecnologie.

**Di cosa abbiamo bisogno per realizzare il progetto:**

- Risorse finanziarie per la ristrutturazione dell'aula e l'acquisto di attrezzature educative
- Coinvolgimento attivo del personale scolastico, inclusi insegnanti e personale amministrativo
- Collaborazione con un architetto
- Supporto dei genitori
- Approvazione e finanziamento (Collegio dei Docenti e Consiglio di Istituto)

**Su chi possiamo contare per realizzarlo:**

Il progetto può contare sul coinvolgimento e l'impegno di alcuni docenti del plesso Pasini, dell'architetto Giulia Masolo, della Dirigente Scolastica e Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA).

**Quanto tempo preventiviamo per realizzarlo:**

Il progetto è articolato in quattro fasi e il tempo necessario per completarle dipenderà dalla disponibilità di risorse e dal coordinamento delle attività. Si stima un anno per essere pienamente realizzato. Fasi del progetto:

FASE 1: Sperimentazione delle attività e progettazione dell'ambiente

FASE 2: Presentazione del progetto e finanziamento dei lavori

FASE 3: Sperimentazione del nuovo ambiente

FASE 4: Pubblicazione dei risultati e riconoscimento ai finanziatori

**Cosa ci farà capire che siamo sulla buona strada per raggiungere gli obiettivi:**

Il coinvolgimento attivo del personale scolastico e la raccolta di fondi nella FASE 2 saranno indicatori chiave del progresso. Inoltre, il completamento della FASE 1 (sperimentazione delle attività) fornirà un feedback iniziale sul potenziale successo del progetto.

**Cosa ci farà capire che gli obiettivi sono stati raggiunti:**

Il successo del progetto sarà evidente quando l'aula verrà utilizzata da tutti i docenti per realizzare e promuovere il lavoro di gruppo.

**Come faremo a rendere visibile agli altri questo percorso e i suoi processi:**

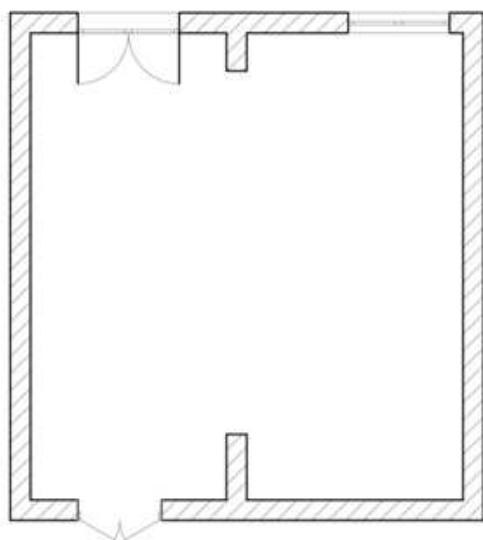
Il progresso del progetto e le attività svolte in ciascuna fase saranno documentati e condivisi con la comunità educativa tramite report, articoli e attraverso il coinvolgimento dei media.

**Cosa faremo per celebrare i successi:**

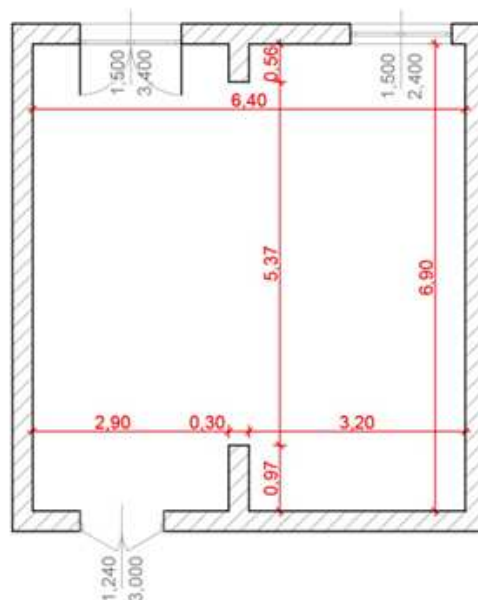
I successi del progetto saranno celebrati con eventi speciali (ad esempio: l'inaugurazione dell'aula con il Sindaco).

**Altro**

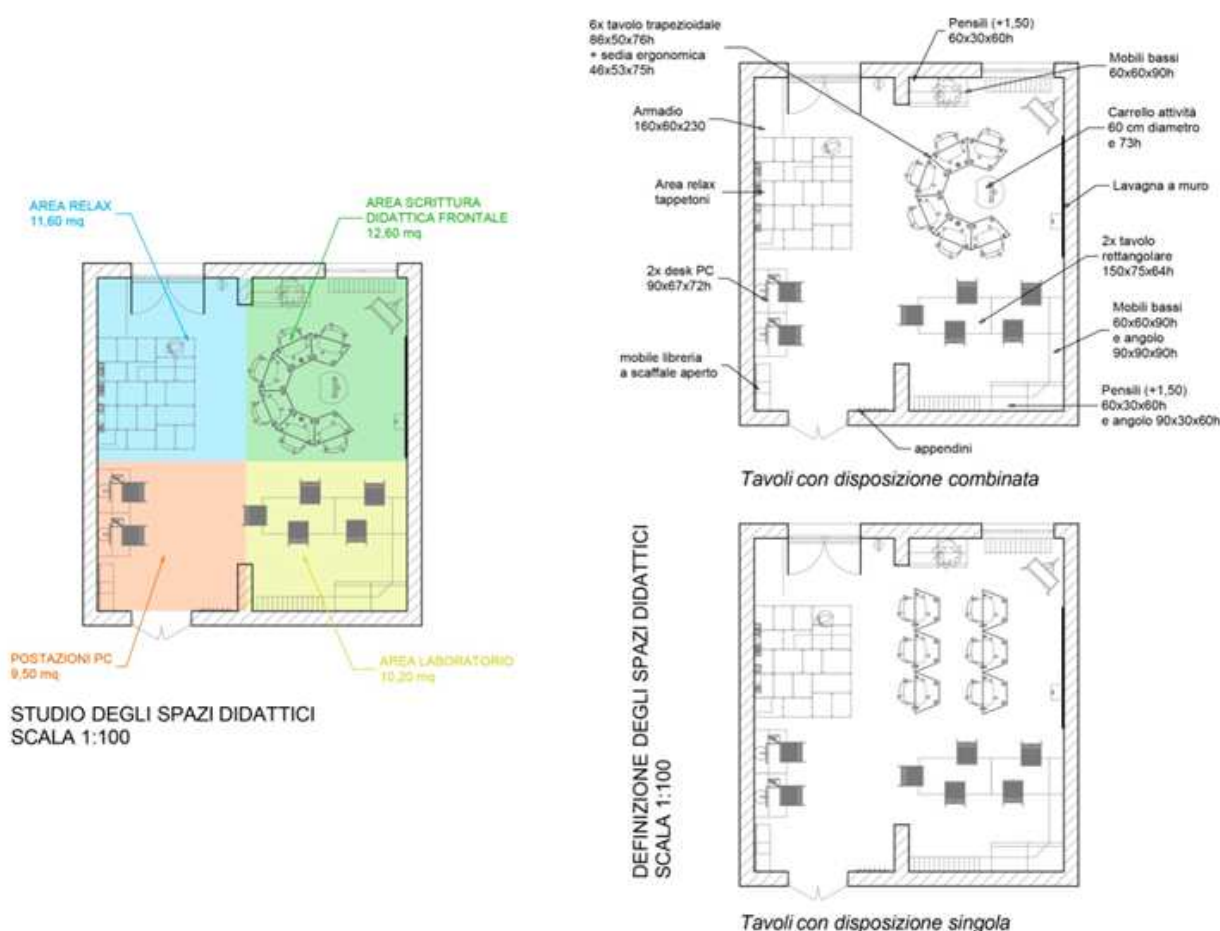
Il cambiamento all'interno della scuola Pasini parte dalla progettazione e allestimento di un'aula attrezzata con la finalità di concretizzare l'inclusione di tutti gli alunni, di valorizzare il lavoro di gruppo e di favorire lo sviluppo di competenze specifiche. Tra gli obiettivi prefissati quello di far scomparire la aula di sostegno in favore di uno spazio condiviso, usato da tutti in modo flessibile. Lo spazio individuato all'interno della scuola Pasini è l'ex aula di Musica, riconvertita a magazzino per il deposito materiali nel corso degli anni.



STATO DI FATTO - SCALA 1:100



L'aula è stata divisa in quattro spazi: uno destinato alle attività di vita pratica, uno dedicato alle attività motorie, uno dedicato all'apprendimento delle strumentalità di base e uno dedicato alle nuove tecnologie. L'ambiente è stato attrezzato con tavoli modulari in grado di essere assemblati in composizioni esagonali per favorire la realizzazione di setting didattici molteplici.



**Nota:** Questa scheda progetto è stata rielaborata a partire da quella proposta in Dovigo (2017), pagine 150-152. Durante le discussioni svoltesi in occasione di Spazio Pasini è emersa l'importanza di ridurre la burocrazia e la compilazione di documenti poco efficienti. In questo esempio è stato sviluppato un progetto chiaro ed esaustivo senza l'utilizzo di formati prolissi e pomposi.

## ALLEGATO D - DOCUMENTAZIONE DEL PROGETTO AULA BARBIANA



Rendering 3D dell'Aula Barbiana realizzato in fase di progettazione dall'architetto Masolo.



Primi scatti dell'allestimento dell'Aula Barbiana realizzata presso la scuola primaria Pasini.



26/04/2022

## Scuola primaria Pasini, crescono le iscrizioni e si rinnovano spazi e progetto educativo

Stampa

Condividi su:



Sindaco Rucco e assessore Tolio: "Un plesso a rischio chiusura salvato grazie alla significativa collaborazione tra amministrazione e personale scolastico"



Da sinistra Isabella Bartolone, Cristina Tolio, Francesco Rucco, Filippo Barbera, Monica Manodoro

La scuola primaria Pasini si conferma come un punto di riferimento per il quartiere di Ospedaletto grazie alla notevole crescita delle iscrizioni e ad un rinnovamento complessivo che ha riguardato sia il progetto educativo sia gli ambienti scolastici. Il numero dei bambini che frequentano l'istituto in strada statale Postumia 165 sono cresciuti progressivamente negli ultimi anni scolastici: da 48 nel 2019/20 a 68 nel 2020/21 e 2021/22, fino agli attuali 78 per il 2022/23. A determinare il significativo incremento, che ha salvato la scuola dal rischio chiusura, sono stati l'impegno e la collaborazione messi in campo fin da inizio mandato dall'amministrazione e dal personale scolastico. Un impegno che si è manifestato in particolare sul fronte educativo, come dimostrato anche dalla nuova "aula Barbiana" ispirata al metodo di don Milani e inaugurata oggi alla presenza del sindaco Francesco Rucco, dell'assessore all'istruzione Cristina Tolio, della dirigente scolastica dell'istituto comprensivo 7 Isabella Bartolone, di Filippo Barbera, coordinatore di plesso, di Monica Manodoro, docente dell'istituto, e degli insegnanti e genitori coinvolti nel progetto di rinnovamento della scuola.

"Quando si è insediata la nostra amministrazione, questa scuola era a rischio chiusura - ha spiegato il sindaco Francesco Rucco - Siamo intervenuti e ad oggi siamo arrivati ad avere dei numeri che non si vedevano da tanti anni. L'obiettivo è dare scuole a tutto il territorio, comprese le frazioni più periferiche che restano vive proprio con la presenza dei bambini. La ripresa delle iscrizioni ci permette quindi di programmare degli investimenti per la riqualificazione esterna della struttura, come stiamo facendo in tante altre scuole della città".

"Alla primaria Pasini abbiamo avviato un progetto ampio volto a farla diventare una vera e propria scuola di quartiere - ha continuato l'assessore all'istruzione Cristina Tolio - Oltre a sostenere il rilancio del plesso, abbiamo infatti investito anche nella vicinascuola dell'infanzia Pirazzo organizzando al meglio i rapporti con il Comune di Bolzano Vicentino perché le famiglie che vivono nella zona contermina possano portare i bambini alla scuola dell'infanzia e proseguire in seguito il percorso scolastico alla Pasini. I bambini che frequentano questo plesso potranno inoltre frequentare poi la scuola secondaria di primo grado Mainardi".

Il rinnovamento della scuola primaria Pasini si vede dunque dalla riorganizzazione degli spazi interni secondo un preciso progetto educativo che riprende gli insegnamenti di don Lorenzo Milani e di Maria Montessori e che parte dall'"aula Barbiana", uno spazio polifunzionale, progettato e allestito per favorire l'inclusione di tutti gli alunni, valorizzare il lavoro di gruppo e incentivare lo sviluppo di competenze specifiche.

L'aula, prima adibita a magazzino scolastico, è stata svuotata e tinteggiata con colori vivaci con una spesa di circa 500 euro sostenuta dall'amministrazione. L'aula Barbiana è dotata di lavagna a muro, tavoli, armadi e strumenti per le attività didattiche. Alla realizzazione e decorazione del nuovo spazio, così come alle opere di rinnovamento degli altri ambienti dell'edificio, hanno contribuito anche la scuola, gli insegnanti e le famiglie partecipando attivamente e sostenendo gli interventi di valore di 5000 euro. Oltre all'aula Barbiana, sono stati sistemati il corridoio, la biblioteca, la sala di informatica e l'aula a cielo aperto.

Ad ispirare la riorganizzazione degli spazi sono stati i metodi educativi Montessori e don Milani, a partire dal principio definito da quest'ultimo del "I care", cioè "mi interessa", "avrò cura di te", e dalle proposte contenute nel libro "Lettera a una professoressa". L'ambizioso obiettivo dell'aula Barbiana è di diventare un'estensione di tutte le classi, uno spazio di tutti e per tutti. La scuola Pasini ha intrapreso infatti un percorso di rinnovamento basato sul metodo "Appreciative inquiry" che mira a migliorare il servizio offerto puntando sul positivo e sulla creazione di una comunità. Al centro di questo percorso ci sono la cura degli ambienti, l'ottimizzazione dello spazio e delle procedure organizzative e il miglioramento dell'offerta didattica. Attraverso il cambiamento a livello ambientale si vuole influire sulla cultura scolastica, con l'obiettivo di creare delle linee di orientamento che possano essere utilizzate da altre scuole.

### AREA STAMPA

Comunicati stampa

Conferenze stampa

Consiglio Comunale in diretta

Archivio Consiglio comunale

News feed

Mezzi di comunicazione locali

Il Comune su Facebook

Il Comune su Twitter

Il Comune su Youtube

Il Comune su LinkedIn

Il Comune su Flickr

Il Comune su Instagram

Rassegna stampa

Area riservata stampa

**OSPEDALETTO** La primaria Pasini registra un aumento di iscrizioni

# La scuola di confine con i giorni contati diventa un modello

Riqualificazione della struttura e ampliamento dell'offerta formativa sono state le carte vincenti per convincere le famiglie della zona e di Bolzano

**Giulia Armeni**  
giulia.armeni@giornaledi Vicenza.it

dell'offerta formativa, aggiornata e ampliata per invogliare le famiglie (di Vicenza ma anche della vicina Bolzano) ad iscriverci i figli nella piccola scuola di periferia. Ricetta vincente: l'apertura di un'aula barbiarica e la riconfigurazione degli spazi secondo il metodo Montessori. Non un format montessoriano in toto (per il quale serve un lungo percorso di riconoscimento) ma un adattamento di tutti i locali a misura di bambini. Ecco dunque pareti e infissi dai rilassanti colori pastello, l'angolo dedicato alla musica, la parete delle foglie con tanto di sacchetti di spezie, una fornitissima biblioteca appena riallestita con oltre mille titoli. Micro interventi costati poco più di cinquemila euro ma che hanno consentito di dotare la scuola di un nuovo ambiente polifunzionale. L'aula Barbiarica è la rimodulazione del vecchio magazzino, svuotato e integgiato a carico dell'amministrazione. Con lavagna a muro, tavoli, armadi - e grappoli al contributo delle famiglie - si è creata una sala adad-

ta a tutti gli allievi, con l'obiettivo di aumentare il senso di comunità e di condivisione. Sono stati sistemati corridoi, biblioteca, laboratorio d'informatica e giardino ("l'aula a cielo aperto"). E non è finita: «La ripresa delle iscrizioni ci permette di programmare degli investimenti per la riqualificazione esterna, come stiamo facendo in tante altre scuole della città», anticipa il primo cittadino, in visita ieri alla Pasini con l'assessore Tollo. Il caso di Ospedaletto e del suo "salvataggio" non è infatti il solo nel capoluogo, come sottolinea Tollo: «Ci siamo presi l'impegno di salvare le scuole di confine e così abbiamo fatto a Sant'Agostino con la materna comunale, qui a Ospedaletto e a Maddalene, sempre con la primaria». Alla Pasini «abbiamo investito anche nella vicina scuola dell'infanzia Prazzo organizzando al meglio i rapporti con il Comune di Bolzano, le cui famiglie possono usufruire delle scuole della zona», compresa la seconda Maria Mainardi.

© IMPOC.DONE.BERNAVA

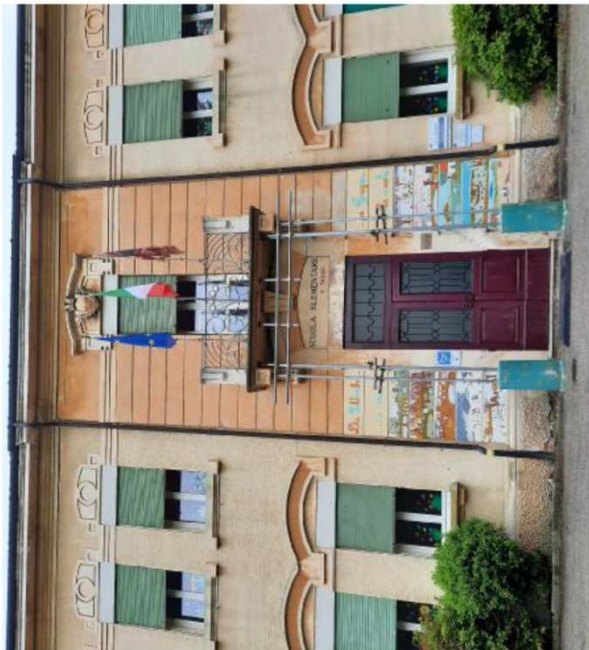
## CRONACA 15

**CLUB FOR UNESCO**

### Adolescenti e sessualità Un percorso formativo

●● Oggi alle 15 a Palazzo Chiericati sarà illustrato il progetto "Educiamoci alla sessualità" promosso dal Club for Unesco di Vicenza in collaborazione con il Comune e rivolto agli adolescenti fra i 15 e i 17 anni, provenienti da associazioni sportive, scolastiche e no profit. Organizzato dalla biologa Anna Verde, consigliera del Club for Unesco, l'incontro ha l'obiettivo di far conoscere un percorso educativo che mette al centro l'adolescente come protagonista attivo e consapevole della sessualità, secondo la strategia Cse (Comprehensive sexuality education). Il programma educativo è strutturato nella durata di 7 incontri di 2 ore ciascuno, condotti da esperti che promuovono l'educazione all'affettività e alla sessualità per gli adolescenti: una psicologa, un sessuologo, un'esperta del Centro anti Violenza, un'esperta per la prevenzione Hiv. I dati emersi nelle scorse edizioni hanno evidenziato la decisione dei giovani di rivolgersi all'esperto per eventuali problemi (63%), mentre il 36% consulta internet. Importante la scelta di ricorrere alla madre (45%) e al padre (45%). Interverranno Anna Savagnago, psicologa e psicoterapeuta già responsabile del consultorio familiare di Thiene; Francesco Cappozzo, già dirigente medico e ginecologo dell'ospedale di Santorso e dello Spazio giovani dell'Usls 7; Giorgio Chiari del dipartimento di sociologia e ricerca sociale dell'Università di Trento. ● **L.Ga.**

© IMPOC.DONE.BERNAVA



La scuola La primaria Pasini sembrava destinata alla chiusura, ma ora registra un aumento di iscrizioni. FOTO ARMENI

#### L'ATTENZIONE A SPAZI INTERNI ED ESTERNI

### Il metodo di don Milani mixato con Montessori

In un angolo della nuova aula Barbiarica della Pasini c'è la casa delle bambole, completa di ogni particolare. Al centro un tavolino colorato, alle pareti mensole, libri, giochi. Sulla porta tinteggia d'azzurro-verdeacqua, la scritta inconfondibile: "I care". "Mimporra, mi sta a cuore" il motto di don Lorenzo Milani e lo slogan che anima ogni scuola Barbiarica, ovvero le istituzioni educative e basate sul modello educativo del maestro e sacerdote che più ha segnato l'istruzione italiana del Novecento. La prima nacque proprio a Barbiarica, nel 1956, come prosecuzione post liceale elementare per un gruppo di ragazzi seguiti dallo stesso don Milani. Il modello "Barbiarica" si è poi esteso a numerose realtà scolastiche: semplificando molto, si può

parlare di un'idea di insegnamento collaborativo che esce dallo schema delle lezioni frontali e che fa degli studenti più grandi dei tutor per i più piccoli, eliminando anche il rito dei giudizi e dei castighi. Alla Pasini si è puntato sulla versatilità delle attività e degli ambienti e mixando lo spirito di don Milani con la filosofia montessoriana: grande attenzione all'apprendimento di materie come musica e scienze e ottimizzazione degli spazi, esterni compresi: nel giardino è stato ricavato infatti un orto, gestito da bambini e insegnanti. ● **Ar.**

**SCUOLA** Recuperato uno spazio fatiscente

# L'aula Barbiana dà una nuova vita all'ex deposito

L'intervento alla primaria Pasini ha coinvolto docenti e genitori

●● Era uno spazio fatiscente e utilizzato come deposito. Adesso è un'aula polifunzionale pensata per i ragazzi grazie al lavoro che ha coinvolto i docenti e i genitori. I primi hanno progettato lo spazio, i secondi si sono improvvisati muratori e pittori ridando una nuova veste ad un ambiente dove imparare, cimentarsi con le nuove tecnologie, fare attività motoria. Nasce da questa sinergia, che ha coinvolto anche il Comune per i lavori di sgombero, la riparazione del soffitto e la fornitura della pittura, la nuova aula della primaria Pasini, il plesso del comprensivo 7 in zona Ospedaletto, concepita come luogo di inclusione dove studiare insieme ad altri compagni e acquisire competenze specifiche.

«L'abbiamo battezzata "aula Barbiana" - spiega Filippo Barbera, insegnante e referente di plesso - si tratta di un ambiente che non si limita solo a favorire la didattica, ma intende promuovere il messaggio educativo di don Milani e cioè prendersi cura dell'altro tenendo conto delle sue specificità». Nessun investimento economico particolare, ma una ricollocazione degli arredi esistenti ha dato vita allo spazio suddiviso in quattro zone destinate alle esperienze di vita pratica, alle attività motorie,



**Scuola Pasini** La nuova aula

all'apprendimento delle strumentalità di base e al lavoro di gruppo con le nuove tecnologie. «I tavoli modulari possono essere assemblati in composizioni esa-ottagonali per favorire la realizzazione di setting didattici molteplici - precisa Barbera - gli arredi sono disposti in modo da non ostacolare la circolazione, con la possibilità anche per i bambini più piccoli di poter raggiungere strumenti e materiali base». Lavori con la cartapesta, piccole riunioni di redazione per redigere un giornalino scolastico, lezioni di informatica, lettura e analisi di testi sono alcune delle attività che verranno ospitate nella nuova aula già a disposizione dei circa sessanta alunni della Pasini.

● **An.Ma.**

© RIPRODUZIONE RISERVATA

## ALLEGATO E - MANIFESTO MOVIMENTO PICCOLE SCUOLE (INDIRE)



Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020  
Programma Operativo Nazionale plurifondo  
"Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento"  
FSE/FESR-2014/IT05M2OP001 - Asse I "Istruzione"  
OS/RA 10.1 - Progetto "PON PICCOLE SCUOLE"  
Codice progetto: 10.1.B.A1-FSEPON-INDIRE-2017

**INDIRE**  
ISTITUTO NAZIONALE  
DOCUMENTAZIONE  
INNOVAZIONE  
RICERCA EDUCATIVA



### I TRE PUNTI CHIAVE DEL MANIFESTO

#### COMUNITÀ DI MEMORIA E QUALITÀ DI APPRENDIMENTO

I caratteri originali delle scuole piccole sono particolarmente utili per un'accelerazione dei processi di innovazione che sono in corso in tutte le scuole della rete delle Avanguardie Educative. Le piccole scuole tradizionalmente rinsaldano e conservano i propri tratti distintivi culturali e storici divenendo grandi comunità di memoria. Il loro rapporto con l'ambiente naturale, sociale e culturale può rappresentare una risorsa dalle forti potenzialità innovative nel momento in cui lega l'apprendimento alla realtà valorizzandola nel rispetto delle vocazioni territoriali. Anche il numero ridotto degli studenti rappresenta certamente un elemento di "vantaggio" per l'avvio di innovazioni curriculari che permettano un'organizzazione più flessibile dei percorsi di apprendimento.

#### L'ESPERIENZA DELLE PLURICLASSI, UNA RISORSA E NON UN LIMITE

La valorizzazione delle differenze, l'apprendimento nel rispetto dei ritmi e delle caratteristiche di ciascuno, la promozione di modalità organizzative flessibili attraverso forme di apprendimento solidale che promuovano la collaborazione e l'inclusione, fanno sì che la pluriclasse, realtà limite ma diffusa nei territori marginali, possa in realtà suggerire nuove impostazioni del curricolo che facciano tesoro di un ambiente didattico aperto, arricchito dalla valorizzazione di percorsi legati al territorio e potenziato con ambienti di apprendimento allargati a reti virtuali. Uno spazio in cui sperimentare percorsi di apprendimento basati sull'unitarietà e la trasversalità del sapere. Le pluriclassi rappresentano realtà da valorizzare, perché sviluppino approcci didattici e modalità organizzative funzionali anche a contesti più ampi.

#### TECNOLOGIE E INCLUSIONE SOCIALE

Implementare soluzioni tecnologiche adeguate alle diverse realtà rende possibile superare la ristrettezza dell'ambiente sociale che limita le possibilità di confronto e tende a ridurre gli stimoli e le opportunità. La sperimentazione di modalità della conduzione di attività didattiche in collaborazione con altre realtà scolastiche appartenenti a territori diversi può rappresentare un'opportunità reale per superare i limiti derivanti dall'isolamento e dalla dimensione limitata dei territori e degli ambienti sociali.

### INTRODUZIONE AL MANIFESTO DELLE PICCOLE SCUOLE

Uno degli obiettivi di un paese moderno è quello di garantire istruzione di qualità in ogni parte del suo territorio e, quindi, anche le piccole scuole possono e devono essere scuole di qualità.

L'Indire promuove da anni la permanenza delle scuole situate nei territori geograficamente isolati, allo scopo di mantenere un presidio educativo e culturale e di contrastare il fenomeno dello spopolamento. Il lavoro di ricerca dell'Istituto ha permesso ad alcune scuole nelle piccole isole e nelle zone montane italiane di sperimentare modalità di lavoro comune grazie a Internet e ai sistemi di videoconferenza.

La rete nazionale di Piccole Scuole che si è creata ha permesso, nel corso degli anni, di superare l'isolamento, di collegare classi con pochi alunni e di sviluppare percorsi formativi basati sull'uso delle tecnologie e della collaborazione a distanza.

### INTRODUZIONE AL MANIFESTO DELLE PICCOLE SCUOLE

Quando parliamo di piccole scuole non intendiamo riferirci esclusivamente a quei plessi scolastici con una ridotta dimensione numerica degli studenti, quanto anche alle scuole caratterizzate dall'isolamento, dalla difficoltà di accesso ai servizi essenziali e dal progressivo spopolamento dei contesti in cui sorgono.

Nei territori periferici, come ad esempio in montagna e nelle piccole isole, le scuole sono organizzate secondo lo stesso modello educativo delle scuole dei grandi centri urbani. Questa realtà interessa aree molto vaste, visto che, per le caratteristiche orografiche e morfologiche che le sono proprie, l'Italia è costituita da montagna e collina per il 76,8% del territorio nazionale. Diventa, dunque, importante pensare a un paradigma diverso per queste diffuse realtà educative, che metta al centro la possibilità di realizzare ambienti di apprendimento qualitativamente adeguati allo sviluppo di obiettivi pedagogici e didattici inclusivi. Togliere la scuola in un territorio isolato, spesso equivale a destinarla all'abbandono e alla marginalità, a compromettere irreparabilmente le sue capacità di sviluppo, a costringere le famiglie giovani a trovare altre soluzioni residenziali, che modificano radicalmente i loro progetti di vita.

Questi territori invece garantiscono un livello qualitativo di vita e un benessere ambientale molto più alto che nelle grandi metropoli. Sono comunità di memoria, custodi di un patrimonio di storia, arte, tradizioni e culture spesso unico e profondo, di tesori ambientali di grande valore. Le aree periferiche, e con esse le scuole che vi sono collocate, devono essere considerate un'assoluta priorità per il Paese, da tutelare, valorizzare e far crescere, con uno sforzo congiunto di tutte le istituzioni che se ne occupano. Non più territori marginali, ma territori di importanza strategica, da tutelare anche con specifici e mirati interventi del legislatore. La scuola in questi luoghi, se supportata e valorizzata da una normativa specifica che la valorizzi con forme di flessibilità necessarie a garantirne l'efficacia educativa e l'efficienza, può promuovere processi formativi di qualità, insieme alla costruzione di una forte alleanza educativa fra scuola e territorio.

I tempi e gli spazi di una piccola scuola e il suo rapporto con il territorio possono, infatti, offrire delle opportunità uniche per andare verso la scuola del futuro. Classi numerose, edifici insufficienti e senza spazi circostanti rappresentano spesso un ostacolo alla creazione di ambienti di apprendimento innovativi.

Nelle scuole di aree interne e insulari, che gestiscono piccoli numeri, si determinano invece delle condizioni di potenziale vantaggio per poter trasformare gli ambienti educativi in luoghi di inclusione e di sperimentazione. Le scuole piccole attivano senza problemi, nella pratica quotidiana, processi di continuità verticale e orizzontale, grazie ai forti legami con le famiglie e con il territorio e le sue espressioni socio-culturali.

In particolare, il Comune e la Scuola, in queste aree, sono le istituzioni più vicine ai cittadini e ne promuovono la crescita in termini politici e culturali. I loro rapporti sono, per questo, molto stretti e la collaborazione rappresenta un punto di forza che li rende, insieme, presidi socio-culturali dell'intero territorio e dell'intera comunità che vi vive. La presenza dell'uno senza l'altra rende il territorio profondamente debole. Nelle scuole piccole è più agevole lavorare in vista dell'unitarietà del sapere e della trasversalità, promuovere la serena convivenza democratica ed educare alla cittadinanza attiva, consapevole e responsabile. Collaborazione, tolleranza, inclusione, apprendimento cooperativo possono costituire i punti di forza di queste scuole. Vero tallone di Achille di questi luoghi è l'isolamento, che oggi le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) consentono di superare, allargando l'ambiente sociale e culturale nel quale i ragazzi si confrontano. Una rete nazionale delle scuole piccole, infine, può rappresentare un incentivo a co-progettare le attività e a verificare i risultati tra gruppi di insegnanti che condividono lo stesso progetto. Il Manifesto delle scuole piccole si collega ai sette punti del manifesto delle Avanguardie Educative e ne sviluppa alcune dimensioni che intendono valorizzarne i caratteri originali e trasformare questi elementi in opportunità di crescita qualitativa del livello educativo.

## **ALLEGATO F - QUESTIONARIO ESPLORATIVO SVILUPPATO DAL PHD TEAM**

Il PhD Team ha elaborato un questionario a partire dagli indicatori dell'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2002). Questo strumento è composto da 48 item ed chiede ai docenti di rispondere a delle affermazioni con un punteggio basato su una scala Likert da 1 a 6. Il questionario è stato presentato durante un Collegio Docenti nel quale si è esposto il lavoro di ricerca che sarebbe stato effettuato nell'IC. Il questionario non ha né una finalità valutativa né di raccolta dati quantitativa (per la ricerca), ma, al contrario, si tratta di pareri e percezioni da utilizzare per creare uno spazio di riflessione atto a introdurre le tematiche del progetto di ricerca e ad individuare punti di forza sui quali investire per promuovere e migliorare il processo inclusivo. Gli item di questi questionari non raccolgono dati riferibili all'osservato, ma al percepito. Si tratta di domande che permettono di scattare una fotografia di quello che ognuno dei membri della comunità scolastica vive e percepisce nella propria realtà.

## QUESTIONARIO R2-D2

*Gentile collega,*

*il nostro gruppo di ricerca sta svolgendo il suo lavoro nell'ambito dell'inclusione scolastica.*

*L'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto e l'Università di Padova sono partner in questa ricerca: la loro sinergia ha infatti permesso la creazione di un Dottorato Industriale dedicato agli insegnanti in servizio presso le scuole pubbliche di ogni ordine e grado, di cui noi facciamo parte. I nostri Dirigenti Scolastici hanno accettato di ospitare la nostra attività in quanto fortemente convinti che possa essere generatrice di piste di miglioramento per le nostre scuole.*

*Chiediamo la sua collaborazione in quanto intendiamo esplorare e descrivere l'impegno che i nostri Istituti Comprensivi mettono in campo al fine di perseguire l'inclusione di tutte le nostre alunne e dei nostri alunni. Il presente questionario è solo una piccola parte della ricerca che ci vedrà coinvolti, tuttavia costituisce un punto di partenza importante perché servirà a delineare i passi successivi. La collaborazione di tutti gli insegnanti è fondamentale, in quanto nessuno conosce la pratica quotidiana meglio di loro.*

*La invitiamo, pertanto, a compilare con attenzione in tutte le sue parti il presente documento. La compilazione è di breve durata (circa 10 minuti), sarà completamente anonimo e i dati rilevati saranno trattati secondo le vigenti norme in materia di privacy.*

*Alcune indicazioni prima di procedere:*

- *La compilazione deve avvenire in un'unica sessione. L'abbandono del questionario può comportare la perdita dei dati.*
- *Il termine ultimo per la compilazione è fissato per \_\_\_\_\_ entro le ore 23: 59.*
- *Le consigliamo di effettuare la compilazione in un momento della giornata e in un luogo consoni a favorire la riflessione personale, senza distrazioni.*
- *Le ricordiamo che il questionario non ha un intento valutativo, bensì esplorativo, quindi si senta libero di rispondere come meglio crede. Un eventuale commento alle domande poste avrà luogo in momenti successivi della ricerca.*

*Grazie molte per la sua collaborazione.*

Nota: nel questionario si fa riferimento agli alunni BES, con questo termine si è scelto di indicare tutti quegli alunni con disabilità e non, come descritto all'interno della Direttiva Ministeriale del 27/12/12; nella quale ogni alunno che con continuità o temporaneamente manifesta esigenze didattiche particolari, dettate da cause fisiche, psicologiche, sociali, fisiologiche o biologiche viene definito con Bisogni Educativi Speciali.

**Cliccando su "Acconsento" potrà subito iniziare il questionario**

☐ Acconsento

☐ Non acconsento

## **ANAGRAFICA**

**1. In quale ordine di scuola insegna?**

☐ Scuola dell'Infanzia

☐ Scuola Primaria

☐ Scuola Secondaria di I Grado

**2. Genere**

☐ Femminile

☐ Maschile

☐ Altro

**3. Età anagrafica**

\_\_\_\_\_

**4. Durante quest'anno scolastico è in servizio come**

☐ Insegnante di classe

☐ Insegnante di sostegno

☐ Insegnante di potenziamento

☐ Cattedra mista (due o più ruoli sopra menzionati)

**5. Da quanti anni insegna (consideri anche il preruolo e l'anno in corso nel conteggio)?**

\_\_\_\_\_

**6. Da quanti anni è in servizio presso questo Istituto Comprensivo (conteggi anche l'anno in corso)?**

\_\_\_\_\_

**7. È specializzato/a per le attività di sostegno?**

☐ Sì

☐ No

**8. In quale anno ha conseguito la specializzazione?**

\_\_\_\_\_

## **CULTURE INCLUSIVE**

*Alcune domande le chiederanno di esprimere un'opinione, si senta libero di rispondere in base alla sua percezione. Altre domande le chiederanno di riflettere sulla sua esperienza diretta, consideri, se possibile, l'esperienza maturata all'interno dell'Istituto.*

*La scala utilizzata fa riferimento al seguente rating: 1= non so, 2= per niente d'accordo, 3= poco d'accordo, 4= abbastanza d'accordo, 5= d'accordo, 6= molto d'accordo.*

**9. All'interno dell'istituto ritengo che il personale cooperi per perseguire finalità comuni, quali successo formativo e il benessere di tutti gli alunni.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**10. Collaboro con i miei colleghi al fine di perseguire le finalità educative degli alunni.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**11. Collaboro con le famiglie al fine di perseguire le finalità educative degli alunni.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**12. Ritengo che nella mia classe/mie classi ci sia un clima non competitivo che valorizza i successi di ognuno.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**13. Sento che nel mio Istituto vengono accolti positivamente tutti gli alunni e le loro famiglie.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**14. Cerco di avere un atteggiamento di empatia nei confronti degli alunni in difficoltà.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**15. Promuovo occasioni di confronto/programmazione con i colleghi per condividere le scelte metodologiche e "buone pratiche".**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**16. Partecipo attivamente alle occasioni di confronto/programmazione con i colleghi per condividere le scelte metodologiche e "buone pratiche".**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**17. Mi tengo aggiornato rispetto agli incontri del Consiglio d'Istituto e cerco di collaborare con i nostri rappresentanti.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**18. Cerco di tenermi aggiornato sulla cultura/e dell'inclusione (letture, formazione) per garantire la piena partecipazione scolastica di tutti gli alunni.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**19. Le esperienze maturate durante i miei anni di servizio hanno contribuito a modificare la mia idea di inclusione.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**20. La presenza di bambini con BES mi spinge ad investire nella progettazione delle attività da svolgere in classe.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

## POLITICHE INCLUSIVE

*Le domande di questa sezione le chiederanno di riflettere sulla sua esperienza diretta, consideri, se possibile, l'esperienza maturata all'interno dell'Istituto.*

*La scala utilizzata fa riferimento al seguente rating: 1= non so, 2= per niente d'accordo, 3= poco d'accordo, 4= abbastanza d'accordo, 5= d'accordo, 6= molto d'accordo.*

**21. Mi impegno affinché ogni alunno si senta coinvolto e supportato nel proprio percorso formativo.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**22. Mi impegno affinché ogni alunno sia messo nelle condizioni di evolversi come persona.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**23. Nel mio lavoro considero importante conoscere le diagnosi degli alunni con BES perché mi aiutano nella scelta delle attività da proporre.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**24. Contribuisco e collaboro fattivamente affinché i nuovi insegnanti siano aiutati ad ambientarsi nella nuova scuola.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**25. Mi attivo progettando e realizzando percorsi di accoglienza affinché tutti i nuovi alunni siano aiutati ad ambientarsi nella scuola.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**26. Lavoro coerentemente per familiarizzare con le culture, i linguaggi e gli ambienti da cui provengono i miei studenti.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**27. Nella pratica quotidiana cerco di valorizzare il lavoro di ogni studente affinché sia percepito come prezioso per il gruppo classe.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**28. Riconosco all'interno dell'istituto la presenza di una rete che coordina le progettualità del sostegno (FS per l'inclusione, referenti di plesso, membri del GLI).**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**29. Per rispondere meglio ai bisogni legati alle diversità dei miei alunni, cerco un confronto e una collaborazione costante con la rete del sostegno.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**30. Ritengo importante partecipare alle occasioni di formazione sull'inclusione perché mi aiutano ad affrontare le diversità degli alunni.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**31. Cerco di organizzare l'ambiente-classe in spazi flessibili che rispondano ai diversi bisogni degli studenti.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

## **PRATICHE INCLUSIVE**

*Le domande di questa sezione le chiederanno di riflettere sulla sua esperienza diretta, consideri, se possibile, l'esperienza maturata all'interno dell'Istituto.*

*La scala utilizzata fa riferimento al seguente rating: 1= non so, 2= per niente d'accordo, 3= poco d'accordo, 4= abbastanza d'accordo, 5= d'accordo, 6= molto d'accordo.*

**32. Mi impegno affinché gli ostacoli alla frequenza siano ridotti (in caso di assenze prolungate, mi attivo per capirne le motivazioni ed eventualmente procedere con le dovute segnalazioni).**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**33. Conosco il curriculum verticale del mio Istituto Comprensivo.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**34. Ritengo che il curriculum verticale incontri le esigenze formative dei miei alunni.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**35. Ritengo che il curriculum verticale mi permetta di elaborare attività inclusive per i miei studenti, ossia che mi consenta di progettare attività trasversali che possano favorire la personalizzazione degli apprendimenti.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**36. Considero la valutazione come un momento di riflessione e revisione della mia progettazione didattica.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**37. Ritengo che il processo di valutazione sia rivolto soprattutto alla crescita degli studenti.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**38. Credo che l'aspetto del monitoraggio continuo e costante sia parte fondamentale di una valutazione per l'apprendimento.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**39. Cerco di documentare (diario di bordo, note, video, fotografie, portfolio... ) la mia pratica didattica al fine di usare le informazioni come feedback volti a promuovere l'apprendimento.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**40. Cerco di utilizzare la valutazione in forme e tipologie diverse (strumenti/prove) in modo da rispondere alle diverse esigenze degli alunni**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**41. Organizzo momenti di valutazione tra pari affinché gli alunni sviluppino le loro capacità metacognitive e sociali.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**42. Ritengo che la finalità della scuola sia formare studenti esperti, in grado di operare scelte autonome per la propria formazione, in un'ottica di benessere e crescita personale.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**43. Ritengo sia compito dell'insegnante rendere accessibile l'apprendimento per i propri studenti spendendo molto tempo nella progettazione delle attività.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**44. Passo molto tempo a preparare materiali per i miei studenti, un buon lavoro di progettazione mi consente di proporre attività significative per tutti.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**45. Utilizzo le TIC nelle attività che propongo ai miei studenti al fine di favorire gli apprendimenti.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**46. Rifletto sugli ostacoli all'apprendimento che i miei alunni possono incontrare durante le attività.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**47. Nel caso in cui un'attività proposta non sortisca gli esiti sperati, mi impegno nella riprogettazione della stessa al fine di renderla più efficace.**

Non so    ①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    molto d'accordo

**48. Quando ho la possibilità di lavorare con più colleghi, l'organizzazione del lavoro è generalmente la seguente (se lo desidera, segni più opzioni):**

- ☐ Un insegnante conduce la lezione e l'altro (o gli altri) girano tra i banchi per offrire supporto.
- ☐ Un insegnante conduce la lezione e i colleghi svolgono attività parallele differenti con alcuni alunni (in classe o in altro luogo).
- ☐ Tutti gli insegnanti presenti sono responsabili della conduzione che passa da l'uno all'altro.
- ☐ Non ho la possibilità di lavorare con altri colleghi.

## RISPOSTE AL QUESTIONARIO

| Domanda | Infanzia  | Primaria   | Sec. primo grado |
|---------|-----------|------------|------------------|
| n.1     | 4 (10,3%) | 27 (69,2%) | 8 (20,5%)        |

| Domanda | Femminile  | Maschile |
|---------|------------|----------|
| n.2     | 37 (94,9%) | 2 (5,1%) |

[omissis]

| Domanda | Posto comune | Sostegno  | Potenziamento | Mista    |
|---------|--------------|-----------|---------------|----------|
| n.4     | 31 (79,5%)   | 6 (15,4%) | -             | 2 (5,1%) |

[omissis]

| Domanda | No         | Sì        |
|---------|------------|-----------|
| n.7     | 30 (76,9%) | 9 (23,1%) |

| Domanda | Risposta |
|---------|----------|
| n.8     | 1985     |
|         | 1986     |
|         | 1987     |
|         | 2004     |
|         | 2005     |
|         | 2019     |
|         | 2018     |
|         | 2020     |
|         | 2021     |

| Domanda   | 1        | 2        | 3         | 4          | 5          | 6          |
|-----------|----------|----------|-----------|------------|------------|------------|
| n.9       | -        | 1 (2,6%) | 4 (10,3%) | 5 (12,8%)  | 18 (46,2%) | 11 (28,2%) |
| n.10      | -        | -        | -         | -          | 11 (28,2%) | 28 (71,8%) |
| n.11      | -        | -        | -         | 2 (5,1%)   | 9 (23,1%)  | 28 (71,8%) |
| n.12      | -        | -        | 1 (2,6%)  | 5 (12,8%)  | 20 (51,3%) | 13 (33,3%) |
| n.13      | -        | -        | 1 (2,6%)  | 1 (2,6%)   | 15 (38,5%) | 22 (56,4%) |
| n.14      | -        | -        | -         | -          | 6 (15,4%)  | 33 (84,6%) |
| n.15      | -        | -        | -         | 5 (12,8%)  | 8 (20,5%)  | 26 (66,7%) |
| n.16      | -        | -        | -         | 1 (2,6%)   | 8 (20,5%)  | 30 (76,9%) |
| n.17      | -        | 1 (2,6%) | 2 (5,1%)  | 7 (17,9%)  | 12 (30,8%) | 17 (43,6%) |
| n.18      | -        | -        | 1 (2,6%)  | 6 (15,4%)  | 12 (30,8%) | 20 (51,3%) |
| n.19      | -        | -        | -         | 4 (10,3%)  | 9 (23,1%)  | 26 (66,7%) |
| n.20      | -        | -        | -         | 1 (2,6%)   | 14 (35,9%) | 24 (61,5%) |
| n.21      | -        | -        | -         | -          | 6 (15,4%)  | 33 (84,6%) |
| n.22      | -        | -        | -         | -          | 7 (17,9%)  | 32 (82,1%) |
| n.23      | -        | 1 (2,6%) | -         | -          | 6 (15,4%)  | 32 (82,1%) |
| n.24      | -        | -        | 1 (2,6%)  | 2 (5,1%)   | 11 (28,2%) | 25 (64,1%) |
| n.25      | -        | -        | -         | 5 (12,8%)  | 12 (30,8%) | 22 (56,4%) |
| n.26      | -        | -        | 1 (2,6%)  | 10 (25,6%) | 13 (33,3%) | 15 (38,5%) |
| n.27      | -        | -        | -         | -          | 10 (25,6%) | 29 (74,4%) |
| n.28      | 1 (2,6%) | -        | 1 (2,6%)  | 7 (17,9%)  | 9 (23,1%)  | 21 (53,8%) |
| n.29      | -        | -        | 2 (5,1%)  | 6 (15,4%)  | 16 (41%)   | 15 (38,5%) |
| n.30      | -        | -        | 1 (2,6%)  | 4 (10,3%)  | 15 (38,5%) | 19 (48,7%) |
| n.31      | -        | 1 (2,6%) | -         | 3 (7,7%)   | 11 (28,2%) | 24 (61,5%) |
| n.32      | -        | -        | -         | 3 (7,7%)   | 13 (33,3%) | 23 (59%)   |
| n.33      | -        | 2 (5,1%) | 5 (12,8%) | 6 (15,4%)  | 12 (30,8%) | 14 (35,9%) |
| n.34      | -        | -        | 3 (7,7%)  | 9 (23,1%)  | 17 (43,6%) | 10 (25,6%) |
| n.35      | -        | -        | 4 (10,3%) | 10 (25,6%) | 14 (35,9%) | 11 (28,2%) |
| n.36      | -        | -        | 2 (5,1%)  | -          | 7 (17,9%)  | 30 (76,9%) |
| n.37      | -        | -        | 4 (10,3%) | 2 (5,1%)   | 8 (20,5%)  | 25 (64,1%) |
| n.38      | -        | -        | 2 (5,1%)  | 2 (5,1%)   | 7 (17,9%)  | 28 (71,8%) |
| n.39      | -        | 1 (2,6%) | -         | 12 (30,8%) | 15 (38,5%) | 11 (28,2%) |
| n.40      | -        | -        | 2 (5,1%)  | 2 (5,1%)   | 12 (30,8%) | 23 (59%)   |
| n.41      | -        | -        | 5 (12,8%) | 5 (12,8%)  | 12 (30,8%) | 17 (43,6%) |
| n.42      | -        | -        | -         | 2 (5,1%)   | 9 (23,1%)  | 28 (71,8%) |
| n.43      | -        | -        | -         | 3 (7,7%)   | 11 (28,2%) | 25 (64,1%) |
| n.44      | -        | -        | -         | 2 (5,1%)   | 12 (30,8%) | 25 (64,1%) |
| n.45      | -        | 2 (5,1%) | 4 (10,3%) | 10 (25,6%) | 14 (35,9%) | 9 (23,1%)  |
| n.46      | -        | -        | -         | 2 (5,1%)   | 7 (17,9%)  | 30 (76,9%) |
| n.47      | -        | -        | -         | 4 (10,3%)  | 5 (12,8%)  | 30 (76,9%) |
| [omissis] |          |          |           |            |            |            |

## ALLEGATO G - CONVENZIONE UNIPD E USR VENETO

AMMINISTRAZIONE CENTRALE  
AREA DIDATTICA E SERVIZI AGLI STUDENTI  
UFFICIO DOTTORATO E POST LAUREAM

1222-2022  
**800**  
ANNI



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

via Venezia, 15  
35131 Padova  
amministrazione.centrale@pec.unipd.it  
C.F. 80006480281  
P.IVA 00742430283  
www.unipd.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA  
REP. n° 1877  
PROT. n° 382353 del 04/09/2020

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto  
c.a. dott.ssa Carmela Palumbo  
Via Forte Marghera, n. 191  
30173 Venezia - Mestre

Padova, 07/08/2020

Prot. n. 372879

Anno 2020 Tit. III Cl. 6 Fasc. 223 All. n. 1

**OGGETTO: Convenzione per l'attivazione di n. 3 posto di dottorato industriale del Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'educazione e della formazione (XXXVI ciclo)**

L'Università degli Studi di Padova, di seguito denominata "l'Università", con sede in via 8 febbraio 1848 n. 2, Padova, C. F. 80006480281, P. IVA 00742430283, rappresentata dal Direttore Generale Ing. Alberto Scuttari, a ciò autorizzato dal Consiglio di Amministrazione in data 20 luglio 2015;

### Visti

- L'art. 11 del Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) 8 febbraio 2013, n. 45 "Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati" che consente alle Università di attivare corsi di dottorato in convenzione con imprese che svolgono attività di ricerca e sviluppo;
- in particolare il comma 2 dell'art. 11 del DII n. 45/2013 che consente alle università di destinare, sulla base di specifiche convenzioni, una quota dei posti disponibili di un corso di dottorato a dipendenti di imprese impegnati in attività di elevata qualificazione, che sono ammessi al dottorato a seguito di superamento della relativa selezione;
- il Regolamento di Ateneo per i Corsi di Dottorato di Ricerca dell'Università (di seguito "il Regolamento di Ateneo"), emanato con Decreto Rettorale n. 2547 del 3 ottobre 2013, e successive modifiche e integrazioni, che disciplina tra l'altro le modalità di attivazione dei corsi di dottorato, le modalità di ammissione dei candidati, lo svolgimento delle attività formative e i requisiti per il conferimento del titolo di dottore di ricerca, in particolare i commi 2 e 3 dell'Art. 23 - Dottorato industriale e apprendistato di alta formazione;

**premessato che**

- l'Università intende attivare per il XXXVI ciclo, previo accreditamento da parte del MIUR, il Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'educazione e della formazione, Curriculum Scienze pedagogiche (di seguito "il Corso", con sede amministrativa presso il Dipartimento di Filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata - FISPPA (di seguito "il Dipartimento");
- l'Ente ha espresso interesse ad attivare, nell'ambito del Corso, n. 3 posti di dottorato industriale riservati a propri dipendenti, docenti con contratto a tempo determinato, impegnati in attività di elevata qualificazione, come da Protocollo d'intesa datato 24/09/2019;
- il Collegio Docenti del Corso ha espresso parere favorevole sulla proposta dell'USR e approverà entro 90 giorni dall'inizio delle attività formative il piano formativo individuale del dipendente dell'Azienda che si iscriverà al Corso a seguito del superamento della prova di selezione (di seguito: "il dottorando industriale" o semplicemente "il dottorando"); tale piano stabilisce la durata del corso di dottorato, le modalità di svolgimento delle attività di formazione e di ricerca del dottorando presso l'Università e presso l'Ente e la ripartizione del suo impegno complessivo;

**accetta nei confronti de**

L'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto [C. F. 80015150271], di seguito denominata "l'USR", con sede in Venezia, Via Forte Marghera n. 191, 30173 Venezia - Mestre, rappresentata dal Direttore Generale dott.ssa Carmela Palumbo, nata il 03/07/1961 a Avellino;

di seguito denominate congiuntamente "le Parti";

**quanto segue:**

**ART. 1 - Oggetto**

Le Parti convengono che le attività formative previste dal Corso sono coerenti con le attività di ricerca e sviluppo promosse dall'USR e che è pertanto interesse comune ammettere al Corso n. 3 dipendenti dell'Ente per svolgere le attività di formazione e ricerca definite.

**ART. 2 - Impegni dell'Università**

L'Università ha emanato l'Avviso di selezione a evidenza pubblica per l'ammissione ai corsi di dottorato di ricerca del XXXVI ciclo (di seguito "il Bando"), che indirà la selezione per accedere ai corsi di dottorato di ricerca del XXXVI ciclo e ne definirà le modalità di effettuazione

L'Università ha incluso nel Bando del Corso n. 3 posti di dottorato industriale riservato ai dipendenti dell'USR impegnati in attività di elevata qualificazione. La selezione per tale posto sarà effettuata a condizione che la presente convenzione sia sottoscritta dalle Parti.

I candidati dipendenti dell'USR parteciperanno alla stessa selezione degli altri candidati e saranno valutati dalla stessa Commissione. Al termine della selezione, verrà redatta una graduatoria specifica per i posti di dottorato industriale e i vincitori saranno ammessi al Corso e immatricolati secondo le procedure ordinarie con la qualifica di dottorando industriale.

L'Università individuerà entro 90 giorni dall'inizio dell'attività formativa un supervisore del dottorando industriale, nominato dal Collegio Docenti del Corso che supervisionerà in modo continuativo le attività formative e di ricerca dei dottorandi e garantirà la conformità delle stesse al piano formativo individuale.

Al termine di ogni anno di corso, l'attività dei dottorandi sarà valutata come previsto dal Regolamento di Ateneo e il Collegio Docenti si esprimerà in merito alla loro ammissione all'anno successivo.

In caso di non ammissione all'anno successivo, di esclusione o rinuncia dei dottorandi, l'Università ne darà tempestiva comunicazione all'USR per consentirle di esercitare la facoltà di recesso dalla presente convenzione.

Ai dottorandi industriale che abbiano superato l'esame finale, svolto secondo le norme di legge e del Regolamento di Ateneo, l'Università rilascerà il titolo di Dottore di Ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione.

Tutti gli aspetti dello svolgimento del Corso sono disciplinati dal Regolamento di Ateneo e dal Bando.

#### **ART. 3 - Impegni dell'Ente**

L'USR individuerà un tutor al proprio interno o negli istituti scolastici che collaborerà con il supervisore universitario nella gestione e nel controllo delle attività formative e di ricerca svolte dal dottorando industriale.

L'USR consentirà ai propri dipendenti la frequenza delle attività previste dal piano formativo individuale e assicurerà la disponibilità delle risorse e delle strutture necessarie per lo svolgimento della parte di attività di formazione e ricerca dei dottorandi presso la sua sede, senza alcun onere per l'Università.

#### **ART. 4 - Contributo per il funzionamento**

L'Università si impegna in via sperimentale a garantire con propri fondi il budget per la ricerca.

L'USR si attiva per rendere possibile la frequenza alle attività didattiche presso la sede del Dottorato definiti congiuntamente nel Piano Formativo, attraverso congrue forme di flessibilità oraria dei dipendenti, anche, laddove possibile e opportuno, con forme di distacco parziali o totali su progetto rese attuabili dalla normativa vigente, presso le sedi di servizio.

#### **ART. 7 - Copertura assicurativa**

Per le attività svolte dal dottorando nelle sedi universitarie, l'Università garantisce al dottorando la copertura assicurativa per infortuni e responsabilità civile.

Per le attività svolte dal dottorando al di fuori delle sedi dell'Università, l'Azienda garantisce al dottorando la copertura assicurativa per infortuni e responsabilità civile alle condizioni del proprio personale.

#### **ART. 8 - Durata**

La presente convenzione ha decorrenza dalla data di sottoscrizione e si conclude a seguito della discussione della tesi da parte del dottorando.

#### **ART. 9 - Controversie**

Qualsiasi controversia che dovesse insorgere tra le parti in relazione alla presente convenzione e che non dovesse risolversi in via amichevole, sarà devoluta all'Autorità Giudiziaria competente.

#### **ART. 10 - Sottoscrizione**

La convenzione viene redatta con atti separati, rispettivamente di proposta e di accettazione.

La stipula della convenzione avviene alla ricezione da parte dell'Azienda della specifica e conforme dichiarazione di accettazione da parte dell'Università della presente proposta.

Padova, 03/08/2020

Università degli Studi di Padova

Il Direttore Generale

(Ing. Alberto Scuttari)

  
Dott.ssa M. Rosaria Falconetti

Dirigente: dott. Andrea Grappeggia - tel. 049 8276688

Responsabile del procedimento amministrativo: dott. Andrea Crismani- tel.049 8276384 - fax 049 8276379

Riferimento da contattare: dott.ssa Laura Cavaliere tel 0498276479 – e-mail: [phd@unipd.it](mailto:phd@unipd.it)

## **ALLEGATO A - PIANO FORMATIVO INDIVIDUALE DEL DOTTORANDO INDUSTRIALE**

**Università degli Studi di Padova - Corso di dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione - Curriculum Scienze pedagogiche Ciclo XXXVI**

**Durata del corso:** 3 anni (dal 1 ottobre 2020 al 30 settembre 2023)

### **Obiettivi formativi del corso:**

- a. costituzione di un team con alte competenze tecniche validate dalla ricerca scientifica capace di elaborare modelli organizzativi, replicabili sul territorio e finalizzati allo sviluppo e all'implementazione di expertise nel personale scolastico
- b. sviluppare competenze progettuali di rete sull'innovazione didattica secondo modelli multidimensionali di formazione continua, anche in prospettiva di collaborazioni internazionali
- c. sviluppare competenze per l'implementazione di modelli organizzativi per l'inclusione, la sostenibilità didattica e il ben-essere degli studenti
- d. sviluppare competenze progettuali e metodologiche per l'integrazione delle ICT nella didattica mediante ambienti di apprendimento integrati

### **Principali tematiche di formazione e ricerca:**

- a. quadri epistemologici di ricerca educativa mix-method
- b. modelli curriculari e metodologie didattiche nel quadro delle riforme richieste nell'ambito della progettualità europea
- c. ambienti, risorse e strumenti per la didattica, inclusiva, ben-essere, partecipazione e qualità della vita (Universal Design)
- d. competenze digitali dell'insegnante secondo il quadro EU DigiCompEdu, 2017 e implementazione di framework metodologici di integrazione delle ICT (ICT-TPCK; Hybrid Instruction Solution).

### **Modalità di svolgimento delle attività formative e di ricerca:**

Saranno definite congiuntamente le modalità opportune di frequenza e svolgimento e monitoraggio delle attività di formazione alla ricerca e di realizzazione del progetto condiviso sui temi vincolati stabiliti dal bando.

### **Titolo e breve descrizione del progetto:**

Il percorso di formazione alla ricerca verrà sviluppato e definito congiuntamente entro le linee generali previste dal Protocollo di Intesa tra Università di Padova e Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, per i posti riservati ai docenti della Scuola pubblica, a tempo indeterminato di qualunque ordine e grado, che svolgono il proprio servizio, nell'ambito della ricerca-azione sulla formazione degli insegnanti (Protocollo d'intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto e Università degli studi di Padova in tema di Collaborazione formativa) sui temi indicati nel Bando di selezione XXXVI Ciclo, ovvero dell'Innovazione didattica, dell'inclusione scolastica e dell'ICT, tecnologie per l'istruzione per la costruzione di contesti accessibili, partecipativi di apprendimento a scuola per il successo formativo e il sostegno ai progetti di vita.

Il percorso di Dottorato prevede la definizione di percorsi formativi ad hoc in riferimento alle tematiche di formazione sopra evidenziate. Il disegno del progetto formativo del candidato verrà coordinato dal supervisore scelto nel Collegio dei Docenti del Corso di Dottorato assieme ad almeno un altro membro dell'USR. In riferimento ai percorsi ad hoc le attività formative possono prevedere degli assignments che vengono indicati dal docente del corso e poi discussi con il candidato presso l'Università. In ogni caso, vi saranno frequenti momenti di verifica del progetto di tesi fin dal primo anno; tali momenti di verifica si svolgeranno presso l'Università.

Le attività di ricerca potranno essere svolte presso l'Università e presso le Scuole anche in considerazione della disponibilità di dati e progettualità attive e/o attivabili in ciascuna sede.



M.I.  
UFFICIO SCOLASTICO  
REGIONALE  
PER IL VENETO  
Direzione Generale

### **Convenzione per l'attivazione di n. 3 posto di dottorato industriale del Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione (XXXVI ciclo)**

L'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto [C. F. 80015150271], di seguito denominata "l'USR", con sede in Venezia, Via Forte Marghera n. 191, 30173 Venezia - Mestre, rappresentata dal Direttore Generale dott.ssa Carmela Palumbo, nata il 03/07/1961 a Avellino;

#### **Visti**

- L'art. 11 del Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) 8 febbraio 2013, n. 45 *"Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati"* che consente alle Università di attivare corsi di dottorato in convenzione con imprese che svolgono attività di ricerca e sviluppo;
- in particolare il comma 2 dell'art. 11 del DII n. 45/2013 che consente alle università di destinare, sulla base di specifiche convenzioni, una quota dei posti disponibili di un corso di dottorato a dipendenti di imprese impegnati in attività di elevata qualificazione, che sono ammessi al dottorato a seguito di superamento della relativa selezione;
- il Regolamento di Ateneo per i Corsi di Dottorato di Ricerca dell'Università (di seguito "il Regolamento di Ateneo"), emanato con Decreto Rettorale n. 2547 del 3 ottobre 2013, e successive modifiche e integrazioni, che disciplina tra l'altro le modalità di attivazione dei corsi di dottorato, le modalità di ammissione dei candidati, lo svolgimento delle attività formative e i requisiti per il conferimento del titolo di dottore di ricerca, in particolare i commi 2 e 3 dell'Art. 23 - Dottorato industriale e apprendistato di alta formazione;

#### **premesse che**

- l'Università intende attivare per il XXXVI ciclo, previo accreditamento da parte del MIUR, il Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'educazione e della formazione, Curriculum Scienze pedagogiche (di seguito "il Corso", con sede amministrativa presso il Dipartimento di Filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata - FISPPA (di seguito "il Dipartimento";
- l'Ente ha espresso interesse ad attivare, nell'ambito del Corso, n. 3 posti di dottorato industriale riservati a propri dipendenti, docenti con contratto a tempo determinato, impegnati in attività di elevata qualificazione, come da Protocollo d'intesa datato 24/09/2019;
- il Collegio Docenti del Corso ha espresso parere favorevole sulla proposta dell'USR e approverà entro 90 giorni dall'inizio delle attività formative il piano formativo individuale del dipendente dell'Azienda che si iscriverà al Corso a seguito del superamento della prova di selezione (di seguito: "il dottorando industriale" o semplicemente "il dottorando"); tale piano stabilisce la durata del corso di dottorato, le modalità di svolgimento delle attività di formazione e di ricerca del dottorando presso l'Università e presso l'Ente e la ripartizione del suo impegno complessivo;

**Propone a:**

L'Università degli Studi di Padova, di seguito denominata "l'Università", con sede in via 8 febbraio 1848 n. 2, Padova, C. F. 8000648028 I, P. IVA 00742430283, rappresentata dal Direttore Generale Ing. Alberto Scuttari, a ciò autorizzato dal Consiglio di Amministrazione in data 20 foglio 2015;

di seguito denominate congiuntamente "le Parti";

**quanto segue****ART. 1 - Oggetto**

Le Parti convengono che le attività formative previste dal Corso sono coerenti con le attività di ricerca e sviluppo promosse dall'USR e che è pertanto interesse comune ammettere al Corso n. 3 dipendenti dell'Ente per svolgere le attività di formazione e ricerca definite.

**ART. 2 - Impegni dell'Università**

L'Università ha emanato l'Avviso di selezione a evidenza pubblica per l'ammissione ai corsi di dottorato di ricerca del XXXVI ciclo (di seguito "il Bando"), che indirà la selezione per accedere ai corsi di dottorato di ricerca del XXXVI ciclo e ne definirà le modalità di effettuazione

L'Università ha incluso nel Bando del Corso n. 3 posti di dottorato industriale riservato ai dipendenti dell'USR impegnati in attività di elevata qualificazione. La selezione per tale posto sarà effettuata a condizione che la presente convenzione sia sottoscritta dalle Parti.

I candidati dipendenti dell'USR parteciperanno alla stessa selezione degli altri candidati e saranno valutati dalla stessa Commissione. Al termine della selezione, verrà redatta una graduatoria specifica per i posti di dottorato industriale e i vincitori saranno ammessi al Corso e immatricolati secondo le procedure ordinarie con la qualifica di dottorando industriale.

L'Università individuerà entro 90 giorni dall'inizio dell'attività formativa un supervisore del dottorando industriale, nominato dal Collegio Docenti del Corso che supervisionerà in modo continuativo le attività formative e di ricerca dei dottorandi e garantirà la conformità delle stesse al piano formativo individuale.

Al termine di ogni anno di corso, l'attività dei dottorandi sarà valutata come previsto dal Regolamento di Ateneo e il Collegio Docenti si esprimerà in merito alla loro ammissione all'anno successivo.

In caso di non ammissione all'anno successivo, di esclusione o rinuncia dei dottorandi, l'Università ne darà tempestiva comunicazione all'USR per consentirle di esercitare la facoltà di recesso dalla presente convenzione.

Ai dottorandi industriale che abbiano superato l'esame finale, svolto secondo le norme di legge e del Regolamento di Ateneo, l'Università rilascerà il titolo di Dottore di Ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione.

Tutti gli aspetti dello svolgimento del Corso sono disciplinati dal Regolamento di Ateneo e dal Bando.

**ART. 3 - Impegni dell'Ente**

L'USR individuerà un tutor al proprio interno o negli istituti scolastici che collaborerà con il supervisore universitario nella gestione e nel controllo delle attività formative e di ricerca svolte dal dottorando industriale.

L'USR consentirà ai propri dipendenti la frequenza delle attività previste dal piano formativo individuale e assicurerà la disponibilità delle risorse e delle strutture necessarie per lo svolgimento della parte di attività di formazione e ricerca dei dottorandi presso la sua sede, senza alcun onere per l'Università.

**ART. 7 - Copertura assicurativa**

Per le attività svolte dal dottorando nelle sedi universitarie, l'Università garantisce al dottorando la copertura assicurativa per infortuni e responsabilità civile.

Per le attività svolte dal dottorando al di fuori delle sedi dell'Università, l'Azienda garantisce al dottorando la copertura assicurativa per infortuni e responsabilità civile alle condizioni del proprio personale.

**ART. 8 - Durata**

La presente convenzione ha decorrenza dalla data di sottoscrizione e si conclude a seguito della discussione della tesi da parte del dottorando.

**ART. 9 - Controversie**

Qualsiasi controversia che dovesse insorgere tra le parti in relazione alla presente convenzione e che non dovesse risolversi in via amichevole, sarà devoluta all'Autorità Giudiziaria competente.

**ART. 10 - Sottoscrizione**

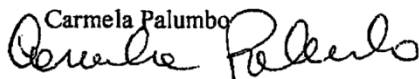
La convenzione viene redatta con atti separati, rispettivamente di proposta e di accettazione.

La stipula della convenzione avviene alla ricezione da parte dell'Azienda della specifica e conforme dichiarazione di accettazione da parte dell'Università della presente proposta.

Il legale rappresentante

IL DIRETTORE GENERALE

Carmela Palumbo



## **ALLEGATO A - PIANO FORMATIVO INDIVIDUALE DEL DOTTORANDO INDUSTRIALE**

**Università degli Studi di Padova - Corso di dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione - Curriculum Scienze pedagogiche Ciclo XXXVI**

**Durata del corso:** 3 anni (dal 1 ottobre 2020 al 30 settembre 2023)

### **Obiettivi formativi del corso:**

- a. costituzione di un team con alte competenze tecniche validate dalla ricerca scientifica capace di elaborare modelli organizzativi, replicabili sul territorio e finalizzati allo sviluppo e all'implementazione di expertise nel personale scolastico
- b. sviluppare competenze progettuali di rete sull'innovazione didattica secondo modelli multidimensionali di formazione continua, anche in prospettiva di collaborazioni internazionali
- c. sviluppare competenze per l'implementazione di modelli organizzativi per l'inclusione, la sostenibilità didattica e il ben-essere degli studenti
- d. sviluppare competenze progettuali e metodologiche per l'integrazione delle ICT nella didattica mediante ambienti di apprendimento integrati

### **Principali tematiche di formazione e ricerca:**

- a. quadri epistemologici di ricerca educativa mix-method
- b. modelli curricolari e metodologie didattiche nel quadro delle riforme richieste nell'ambito della progettualità europea
- c. ambienti, risorse e strumenti per la didattica, inclusiva, ben-essere, partecipazione e qualità della vita (Universal Design)
- d. competenze digitali dell'insegnante secondo il quadro EU DigiCompEdu, 2017 e implementazione di framework metodologici di integrazione delle ICT (ICT-TPCK; Hybrid Instruction Solution).

### **Modalità di svolgimento delle attività formative e di ricerca:**

Saranno definite congiuntamente le modalità opportune di frequenza e svolgimento e monitoraggio delle attività di formazione alla ricerca e di realizzazione del progetto condiviso sui temi vincolati stabiliti dal bando.

### **Titolo e breve descrizione del progetto:**

Il percorso di formazione alla ricerca verrà sviluppato e definito congiuntamente entro le linee generali previste dal Protocollo di Intesa tra Università di Padova e Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, per i posti riservati ai docenti della Scuola pubblica, a tempo indeterminato di qualunque ordine e grado, che svolgono il proprio servizio, nell'ambito della ricerca-azione sulla formazione degli insegnanti (Protocollo d'intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto e Università degli studi di Padova in tema di Collaborazione formativa) sui temi indicati nel Bando di selezione XXXVI Ciclo, ovvero dell'Innovazione didattica, dell'inclusione scolastica e dell'ICT, tecnologie per l'istruzione per la costruzione di contesti accessibili, partecipativi di apprendimento a scuola per il successo formativo e il sostegno ai progetti di vita.

Il percorso di Dottorato prevede la definizione di percorsi formativi ad hoc in riferimento alle tematiche di formazione sopra evidenziate. Il disegno del progetto formativo del candidato verrà coordinato dal supervisore scelto nel Collegio dei Docenti del Corso di Dottorato assieme ad almeno un altro membro dell'USR. In riferimento ai percorsi ad hoc le attività formative possono prevedere degli assignments che vengono indicati dal docente del corso e poi discussi con il candidato presso l'Università. In ogni caso, vi saranno frequenti momenti di verifica del progetto di tesi fin dal primo anno; tali momenti di verifica si svolgeranno presso l'Università.

Le attività di ricerca potranno essere svolte presso l'Università e presso le Scuole anche in considerazione della disponibilità di dati e progettualità attive e/o attivabili in ciascuna sede.

# Indice Figure

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Schematizzazione grafica delle dimensioni dell'Index per l'inclusione               | 25  |
| Figura 2 - Quadro progettuale dell'Index - Dimensioni e sezioni                                | 26  |
| Figura 3 - Fattori implicati nel funzionamento di una persona secondo la logica dell'ICF       | 37  |
| Figura 4 - L'inclusione e i suoi livelli di realizzazione                                      | 42  |
| Figura 5 - Tappe relative alla frequenza degli allievi con disabilità nelle classi comuni      | 49  |
| Figura 6 - Dispositivi normativi relativi all'inclusione scolastica                            | 52  |
| Figura 7 - Confronto Problem Solving e nell'AI                                                 | 66  |
| Figura 8 - La Mappa delle scelte                                                               | 76  |
| Figura 9 - Modello Ciclo 4D                                                                    | 79  |
| Figura 10 - Mappa relativa alle finalità dell'impiego dell'Appreciative Inquiry a scuola       | 89  |
| Figura 11 - Esportazione Scopus                                                                | 92  |
| Figura 12 - Modello matrisca dei tavoli di lavoro di Spazio Pasini                             | 113 |
| Figura 13 - Sintesi grafica del progetto di ricerca partecipata                                | 115 |
| Figura 14 - Evoluzione della popolazione scolastica nei plessi dell'IC n. 7                    | 119 |
| Figura 15 - Evoluzione del numero di alunni certificati nei plessi dell'IC n. 7                | 119 |
| Figura 16 - Diagramma di Gantt primo ciclo 4D                                                  | 136 |
| Figura 17 - Mappa realizzata al termine degli incontri con il Tavolo Tecnico Istituzionale     | 138 |
| Figura 18 - Rappresentazione grafica risposte alle domande guida nella fase Discovery          | 145 |
| Figura 19 - Rappresentazione grafica risposte alle domande guida nella fase Discovery          | 146 |
| Figura 20 - Rappresentazione grafica risposte alle domande guida nella fase Discovery          | 146 |
| Figura 21 - Rappresentazione grafica risposte alle domande guida nella fase Discovery          | 147 |
| Figura 22 - I loghi dell'IC n.7 e della Scuola Pasini                                          | 152 |
| Figura 23 - Articolazione dei tre momenti del secondo ciclo 4D                                 | 154 |
| Figura 24 - Diagramma di Gantt secondo ciclo 4D                                                | 155 |
| Figura 25 - Sintesi grafica dei contenuti emersi nella fase di Design del secondo ciclo 4D     | 157 |
| Figura 26 - Cartellone di sintesi realizzato nella fase di Destiny del secondo ciclo 4D        | 159 |
| Figura 27 - Schermata ATLAS.ti 23 con esportazione del Force Directed Graphper                 | 188 |
| Figura 28 - Mappa riassuntiva relativa agli elementi più rilevanti del Ciclo 4D                | 200 |
| Figura 29 - Sezione della Mappa dedicata agli aspetti relativi all'usabilità                   | 201 |
| Figura 30 - Mappa che evidenzia gli elementi cardine emersi in merito all'aspetto flessibilità | 202 |
| Figura 31 - Sezione della Mappa dedicata agli aspetti relativi allo sviluppo                   | 204 |
| Figura 32 - Mappa relativa alla descrizione dell'impegno collaborazione                        | 214 |
| Figura 33 - Mappa relativa alla descrizione dell'impegno condivisione                          | 215 |
| Figura 34 - Mappa relativa alla descrizione dell'impegno creare/fare comunità                  | 217 |
| Figura 35 - Rappresentazione grafica della distribuzione del livello di interesse              | 219 |
| Figura 36 - Confronto numerico tra idee e problemi presentati all'interno delle interviste     | 220 |

# Indice Tabelle

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 1 - Cambiamento del paradigma culturale                                                            | 35  |
| Tabella 2 - I tre elementi principali della didattica inclusiva                                            | 55  |
| Tabella 3 - Linee guida dello Universal Design for Learning                                                | 57  |
| Tabella 4 - Strategie didattiche efficaci per l'inclusione dei BES                                         | 58  |
| Tabella 5 - Approcci, metodologie e strategie didattiche efficaci                                          | 59  |
| Tabella 6 - Approcci, metodologie e strategie didattiche efficaci                                          | 60  |
| Tabella 7 - Confronto sulle differenze tra approcci basati sul Problem Solving e sull'Appreciative Inquiry | 68  |
| Tabella 8 - Riepilogo dei cinque principi fondamentali dell'Appreciative Inquiry                           | 70  |
| Tabella 9 - Learner-Judger Mindset Model                                                                   | 74  |
| Tabella 10 - Esempificazione dei livelli di intervento delle domande                                       | 78  |
| Tabella 11 - Riepilogo delle caratteristiche principali delle fasi del Ciclo 4D                            | 84  |
| Tabella 12 - Riepilogo degli studi selezionati per l'elaborazione di Spazio Pasini                         | 94  |
| Tabella 13 - Caratteristiche del paradigma del costruttivismo                                              | 101 |
| Tabella 14 - Confronto tra i nove principi guida della CBPR e Spazio Pasini                                | 104 |
| Tabella 15 - Confronto tra ricerca tradizionale, CBPR e Spazio Pasini                                      | 106 |
| Tabella 16 - Strumenti e indicatori per l'autovalutazione della qualità dell'inclusione                    | 109 |
| Tabella 17 - Distribuzione docenti Plesso Pasini per tipologia di contratto triennio 2020-2023             | 118 |
| Tabella 18 - Mobilità docenti in ruolo nel plesso Pasini triennio 2020-2023                                | 118 |
| Tabella 19 - Numero di classi presenti nel plesso Pasini                                                   | 120 |
| Tabella 20 - Distribuzione alunni certificati ai sensi della L. 104/92 nelle classi del Plesso Pasini      | 120 |
| Tabella 21 - Quantificazione del numero di ore di sostegno a disposizione del plesso Pasini                | 120 |
| Tabella 22 - Traccia applicazione Free-AI                                                                  | 124 |
| Tabella 23 - Matrice con articolazione degli impegni per ogni dimensione dell'Index/CTI-R                  | 124 |
| Tabella 24 - Matrice con articolazione delle domande guida                                                 | 125 |
| Tabella 25 - Matrice con articolazione delle domande generative                                            | 126 |
| Tabella 26 - Esempi di domande generative sviluppate a partire dalla matrice                               | 127 |
| Tabella 27 - Organizzazione degli incontri nelle fasi del primo ciclo 4D                                   | 136 |
| Tabella 28 - Frammenti interviste domanda A1: categoria "Accesso al mondo della scuola"                    | 141 |
| Tabella 29 - Frammenti interviste domanda A1: categoria "Lavoro su se stessi / crescita personale"         | 141 |
| Tabella 30 - Frammenti interviste domanda A1: categoria "Risultati didattici"                              | 142 |
| Tabella 31 - Frammenti interviste domanda A2: categoria "Collaborazione"                                   | 142 |
| Tabella 32 - Frammenti interviste domanda A2: categoria "Strategie didattiche"                             | 143 |
| Tabella 33 - Frammenti interviste domanda A2: categoria "Risorse personali"                                | 143 |
| Tabella 34 - Database Collettivo elaborato nella fase Discovery durante il primo ciclo 4D                  | 148 |

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 35 - Nuclei individuati nella fase Dream                                                                | 150 |
| Tabella 36 - Frammenti interviste su "Senso di appartenenza"                                                    | 161 |
| Tabella 37 - Frammenti interviste su "Coinvolgimento"                                                           | 164 |
| Tabella 38 - Frammenti interviste su "Collaborazione"                                                           | 166 |
| Tabella 39 - Frammenti interviste su "Condivisione"                                                             | 168 |
| Tabella 40 - Frammenti interviste su "Valori della scuola"                                                      | 170 |
| Tabella 41 - Frammenti interviste su "Rimuovere gli ostacoli all'apprendimento"                                 | 172 |
| Tabella 42 - Frammenti interviste su "Valorizzare"                                                              | 174 |
| Tabella 43 - Lista codici mutuati da Index per l'inclusione e CTI-Repertoire                                    | 176 |
| Tabella 44 - Word Frequency Report: parole ad alta frequenza                                                    | 189 |
| Tabella 45 - Word Frequency Report: parole a bassa frequenza                                                    | 190 |
| Tabella 46 - Impegni assunti dai docenti di Spazio Pasini                                                       | 192 |
| Tabella 47 - Sintesi dei principi pedagogici di Don Milani e Montessori                                         | 195 |
| Tabella 48 - Numero di membri del Consiglio di Istituto                                                         | 197 |
| Tabella 49 - Sintesi relativa ai punti di forza e di debolezza delle fasi del ciclo emersi dallo studio di caso | 210 |

# Ringraziamenti

Il cammino verso la realizzazione di questa tesi è stato un viaggio che ha richiesto impegno, dedizione e sacrificio. Molto probabilmente senza il sostegno di coloro che hanno creduto in me non sarei mai riuscito a concludere questo percorso. Citando John Gardner *"per quanto dura sia la fibra del contadino [...] ogni scrittore ha bisogno di persone che credano in lui, gli offrano una spalla su cui piangere e apprezzino le stesse cose che apprezza lui"*. Il primo ringraziamento va a "iKafkiani", nelle persone di Federica Pasqual e Taziana Giusti, grazie ai quali sono riuscito a superare numerosi ostacoli e perseguire con determinazione i miei obiettivi. La nostra amicizia è forse la cosa più preziosa che ho ottenuto da questo dottorato.

Ringrazio Valentina, splendida compagna di vita che mi ha sopportato e supportato a casa al rientro dal lavoro e dal dottorato. È stata sempre al mio fianco in ogni momento, condividendo gioie, ma anche sacrifici e sfide.

Desidero ringraziare il mio supervisore, prof.ssa Marina Santi, che mi ha sempre stimolato a pensare in modo divergente e fuori dagli schemi. La sua passione e il suo entusiasmo sono stati per me fonti di ispirazione. Ringrazio, inoltre, la prof.ssa Debora Aquario, la prof.ssa Elisabetta Ghedin, la prof.ssa Rinalda Montani, il prof. Simone Visentin e il prof. Flavio Fogarolo per i suggerimenti elargiti durante tutto questo percorso.

Ringrazio la Dirigente Scolastica Isabella Bartolone per avermi aiutato nella difficile opera di incastrare gli impegni lavorativi con quelli universitari, studiando e trovando le migliori soluzioni organizzative possibili.

Ringrazio le colleghe Alessandra Gianformaggio e Monica Manodoro per l'eccellente lavoro svolto a scuola come membro dell'AI Team e il collega Matteo Liparota per avermi aiutato realizzando i disegni presenti in questa tesi.

Non ultime ringrazio mia madre, le prof.sse Mancuso e Magaraggia per aver revisionato il testo in tempi rapidissimi.