

## In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale?

### How can We Innovate School Education with Special Didactics?

Antioco Luigi Zurrù\*

#### Riassunto

L'istruzione scolastica è continuamente attraversata da momenti di crisi. Nonostante l'evidente necessità di una costante innovazione dei processi, risulta interessante comprendere cosa si debba intendere e in che termini questa si possa e sia da realizzare.

Con una prospettiva didattico-speciale il contributo declina tale problematica attraverso tre differenti macro-temi: a) l'affermazione dell'educazione inclusiva come traguardo per valutare l'efficacia delle azioni di rinnovamento, b) l'individuazione delle sfide con cui la scuola deve confrontarsi e c) l'approfondimento del significato del costruito stesso di innovazione.

L'esito della riflessione permette di delineare i tratti di una proposta formativa per i docenti, fondamentalmente chiamati a sostenere un autentico processo di innovazione.

**Parole chiave:** Innovazione; Didattica Speciale; Inclusione; Formazione insegnanti.

#### Abstract

Scholastic instruction is continuously going through moments of crisis. Nevertheless, the need of a persistent process of innovation, it is important to understand how such a modernisation can be and should be accomplished.

Taking the perspective of Special Didactics, the article delineates the question through three different themes: a) inclusive education as main objective with which evaluate the effectiveness of novelty actions, b) the challenges that school has to face, and c) the deep meaning of innovation itself.

The result allows to point out the elements of a suggestion for teachers' education, who are fundamentally called to sustain an authentic innovation process.

**Key words:** Innovation; Special Didactics; Inclusion; Teachers' Education.

*Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 18/10/2022*

*Pubblicato online: 20/12/2022*

---

\* Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali, Università degli Studi di Cagliari.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14544

## 1. Introduzione

L'impressione che l'istruzione scolastica stia attraversando un lungo periodo di crisi è avvertita in molti sistemi a livello mondiale (Lachlan *et al.*, 2020; Lopes, 2009; Wiener, 2020). Comprendere, quindi, il perché del continuo rimando al tema dell'innovazione, nel campo delle politiche educative e della scuola, non è particolarmente difficile, anche se sulla problematica non esistono univoche prospettive (Deppeler & Aikens, 2020; OECD, 2017). È particolarmente facile, invece, comporre una rappresentazione delle criticità che attualmente, e in più frangenti della società, stanno mettendo a repentaglio i principi della dignità dei singoli, dell'universalità dei diritti e della salvaguardia del pianeta (UNESCO, 2021). Ciononostante, diventa sempre più chiaro il ruolo che l'educazione svolge nello sviluppo di una società equa, democratica e sostenibile, capace di affrontare con lungimiranza tali minacce (Common Worlds Research Collective, 2020).

Se i motivi di un necessario rinnovamento a scuola possono, quindi, risultare evidenti, è comunque interessante comprendere cosa si debba intendere e in che termini questa si possa e sia da realizzare.

A tal proposito, il progetto culturale che la SIPeS sta conducendo da alcuni anni punta all'innovazione quale strumento per il miglioramento dell'esperienza educativa, traguardando quest'ultimo obiettivo attraverso lo sviluppo della cultura inclusiva. È fondamentale questo il tema del convegno nazionale svoltosi a Macerata nel 2022, dal titolo *Didattiche Speciali per una scuola innovativa*. Sorprende, invece, il fatto che la recente progettazione dell'OECD (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019), pur orientata alla costruzione di strumenti per misurare i risultati dell'innovazione, in maniera diametralmente opposta abbia solo tangenzialmente preso in considerazione i bisogni educativi degli alunni con disabilità e difficoltà nell'apprendimento.

All'interno del quadro culturale tracciato, il contributo assume la prospettiva didattico-speciale per affrontare una problematica che si costituisce attraverso tre differenti macro-temi: a) l'affermazione dell'educazione inclusiva come traguardo attraverso cui commisurare l'efficacia delle azioni di rinnovamento, b) l'individuazione delle sfide con cui la scuola oggi deve confrontarsi e c) l'approfondimento del significato del costruito stesso di innovazione. L'esito della riflessione permette di delineare i tratti di una proposta formativa per i docenti, fondamentale e qualitativamente chiamati a sostenere un autentico e consapevole processo di innovazione.

Tenendo quindi in considerazione questi aspetti, la focalizzazione sull'evoluzione che ha caratterizzato la scuola italiana nell'ultimo cinquantennio costituisce la cornice per l'analisi della letteratura sul tema dell'innovazione. Quest'ultima, condotta attraverso l'esplorazione degli studi in diversi campi, è

tesa ad individuare le dimensioni fondamentali con le quali caratterizzare i bisogni formativi da curare per lo sviluppo professionale dei docenti.

## 2. Inclusione scolastica: alcune consapevolezza

Come già accennato, la qualità inclusiva dei processi formativi, intesa come la capacità di soddisfare l'universale diritto all'istruzione di ogni persona, è l'aspetto principale rispetto al quale prefigurare percorsi di innovazione a scuola.

A livello internazionale, il richiamo al principio dell'*Education for All* è diventato un saldo riferimento che ha sollecitato i sistemi educativi in direzione di un sostanziale cambiamento. In molti Paesi del mondo, l'istruzione per gli alunni con disabilità e con difficoltà nell'apprendimento si è gradualmente evoluta, anche se non in senso univoco, passando da sistemi di completa separazione a strutturazioni maggiormente orientate all'integrazione e all'inclusione (Ahtiainen *et al.*, 2021; Borca, 2010; Chambers & Forlin, 2021; Enders, 2013; Freitas *et al.*, 2020; Ghergut & Grasu, 2012; Hameed & Manzoor, 2019; Mura, 2016; Reyes *et al.*, 2017; Seiça & Sanches, 2014).

Per quanto riguarda il contesto politico e culturale italiano, l'obiettivo di superare ogni forma di emarginazione e, contestualmente, coltivare la crescita e lo sviluppo delle potenzialità di ogni alunno è diventato il cuore dell'esperienza scolastica *tout court*. Dalle prime mosse con cui, già dai primi anni Settanta, la scuola ha cercato di attuare questo peculiare impegno fino alle più recenti consapevolezza, è lentamente andata rinsaldandosi la convinzione che la realizzazione di «percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno» non potesse che inquadrarsi in un'azione tesa al «successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio» (MIUR, 2012, pp. 8-9).

Concepire la scuola come una comunità che accoglie ogni alunno con l'intento di costruire condizioni educative che ne consentano il massimo sviluppo (MIUR, 2009, 2012) significa, quindi, lavorare per garantire il diritto all'educazione di ciascuno studente nel pieno rispetto dell'unicità che egli rappresenta, in un sistema capace di riconoscere e valorizzare la diversità (UNESCO, 1994). Indirettamente richiamata dalle costituzioni di numerosi Stati, l'idea che la scuola inclusiva sia il mezzo più efficace per far fronte alle numerose forme di discriminazione implica il riferimento ad un lungo e costante processo di individuazione e rimozione delle barriere alla partecipazione (UNESCO, 2005). L'impegno che ne consegue ha da declinarsi in maniera strutturale, sia al livello

delle politiche globali sia rispetto alle singole istituzioni scolastiche. Per questo motivo, la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha suggerito alcune azioni perché i sistemi educativi realizzino 1) servizi integrati, capaci di intervenire in ogni momento della vita degli studenti, 2) una cultura diffusa dell'inclusione che sia a beneficio di tutti gli alunni, 3) una professionalità docente responsabile, aperta e competente, 4) un continuo monitoraggio, così da correlare gli sforzi profusi ai risultati ottenuti e 5) una sistematica raccolta di dati capaci di testimoniare l'evoluzione dei percorsi (EASNIE 2014).

### 3. Le questioni aperte al di là degli standard

Quello appena tratteggiato è un quadro complesso che rimanda ad una altrettanto articolata azione politica, culturale e scientifica tesa alla progressiva ristrutturazione dei sistemi educativi. Una riorganizzazione che, certamente, non può avvenire in maniera radicale, con passaggi di cesura, quanto piuttosto con il lento maturare delle consapevolezze (Cottini, 2017; de Anna, 2014; Mura, 2016).

È ciò che, gradualmente, è accaduto al sistema dell'istruzione in Italia, dagli anni Settanta in poi, con momenti storici caratterizzati da differenti velocità, ma secondo un motivo di continuità sempre più chiaro (d'Alonzo, 2008; de Anna, 2014; Mura, 2016; Pavone, 2010). Anche i dati raccolti dalla ricerca didattica-speciale hanno permesso di comprendere che l'inclusione è un fenomeno maturato nel tempo, che ha visto ampliarsi il numero di alunni con bisogni educativi speciali che frequentano la scuola (Canevaro *et al.*, 2009; ISTAT, 2021), così come è gradualmente cresciuta la cultura dell'inclusione (Canevaro *et al.*, 2011). È divenuto sempre più chiaro, infatti, che l'inclusione è l'orizzonte entro il quale realizzare un processo di crescita efficace per tutti gli allievi, ma che allo stesso tempo rappresenta un progetto culturale che necessita di una continua riqualificazione, anche rispetto alla professionalizzazione dei docenti (Ianes, 2014, 2016; Mura & Zurru, 2016). Si tratta, in sintesi, di una realtà molto variegata, ma globalmente segnata da una evoluzione positiva (d'Alonzo, 2017; Mura *et al.*, 2019; Mura & Zurru, 2019), che testimonia come nelle classi inclusive si apprenda qualitativamente meglio (Cottini, 2017; Pavone, 2015).

Pur con i dovuti distinguo, la realtà che è finora emersa è ampiamente inquadrabile nell'ambito degli impegni e obiettivi sostenuti a livello internazionale. Ciononostante, difficoltà, criticità e prospettive per il futuro invocano un incessante sviluppo. Si tratta, quindi, di comprendere cosa si debba intendere per innovazione. Ovvero, quali siano gli elementi che, al di là di retoriche unilaterali, impongono una continua attenzione ed evoluzione.

Il riferimento ai tre intensi anni segnati dalla pandemia da Covid-19 e l'agognato ritorno alla normalità reclamano un chiarimento rispetto a quale sia l'assetto al quale si mira. È possibile tesaurizzare le sfide imposte dalla pandemia per riorientare i processi di innovazione scolastica? Le restrizioni imposte dal *lockdown* e dai successivi provvedimenti hanno indiscutibilmente generato importanti sofferenze nella popolazione scolastica, con conseguenze ancora non del tutto chiare e univoche (Chang-Bacon, 2021; García & Weiss, 2020; Morando-Rhim & Ekin, 2021), ma generalmente caratterizzate da condizioni di sistematica esclusione e iniquità, aggravate da fenomeni di discontinuità educativa, impreparazione dei nuclei familiari, *digital divide* e stress professionale (Chang-Bacon, 2021; Espinosa Castro, 2020; Malta Campos & Vieira, 2021; Zota & Granovskiy, 2021). Tali condizioni hanno avuto un impatto più profondo nella popolazione degli studenti con disabilità (Besio & Bianquin, 2020; Morando-Rhim & Ekin, 2021). Nonostante si sia tempestivamente attivata la didattica a distanza durante il *lockdown* e pur considerando che nel 2021 si sia ridotto del 90% il numero degli alunni esclusi rispetto all'anno precedente (ISTAT, 2021), le ricerche hanno mostrato una chiara difficoltà nella strutturazione di percorsi capaci di accogliere gli studenti con disabilità (Besio, 2020; Ianes & Bellacicco, 2020). Ancora nel 2021, inoltre, l'esperienza didattica del 91% degli studenti è stata caratterizzata da una mera trasposizione video sincrona delle attività previste dal regolare orario scolastico, con una proposta poco ristrutturata e sensibilmente ancorata ad impianti tradizionali e trasmissivi (Fondazione Agnelli & CRENoS, 2021; Lucisano, 2020).

Di fronte a simili dati, vien fatto di domandarsi quale sia la normalità alla quale si voglia tornare e attraverso quali vie procedere per lo sviluppo. Per rispondere ad una simile domanda sono necessari due ulteriori approfondimenti: da una parte l'analisi del costrutto di innovazione, per comprendere le dimensioni attraverso le quali può concretizzarsi, dall'altra una focalizzazione sul ruolo che i docenti possono assumere nello sviluppo dei processi di apprendimento.

#### 4. Significato e “*analitica*” dell'innovazione a scuola

La perentorietà con cui la pandemia si è imposta nella realtà scolastica ha reso inderogabile una già irrinunciabile riflessione sulle prospettive di sviluppo che si intendono sostenere rispetto agli ancora irrisolti nodi della qualità dell'istruzione e dell'educazione.

Parlare di innovazione implica, infatti, il riferimento ad un tema che necessariamente orienta verso l'implementazione di pratiche e l'evoluzione dei sistemi. In tal senso, pur considerando l'innovazione come un aspetto strettamente connesso alla creatività individuale – sostenuta dalla valorizzazione dei

differenti stili cognitivi, percettivi e di pensiero per favorire l'assunzione di nuove prospettive (Amabile & Pratt, 2016) –, il costrutto rimanda ad un principio fondamentale che necessita di essere introiettato nelle pratiche di un'istituzione, perché se ne possa autenticamente promuoverne lo sviluppo (Albury, 2005; Kahn, 2018).

Diventano, così, interessanti i modelli desumibili dagli studi sulle organizzazioni che promuovono percorsi di sviluppo basati su approcci partecipativi (Alves, 2013; Douthwaite *et al.*, 2011; Harris & Albury, 2009; Osborne *et al.*, 2016; Voorberg *et al.*, 2014). Alcune ricerche ne hanno mostrato l'efficacia, mettendo in evidenza importanti passaggi chiave, quali 1) la necessità di promuovere la consapevolezza sulle molteplici opportunità di innovazione, 2) lo stimolo della responsabilità decisionale e partecipativa dei singoli, 3) il sostegno ai soggetti nell'adattamento delle pratiche e 4) la valorizzazione della continuità nell'azione di miglioramento (Douthwaite *et al.*, 2011). Allo stesso modo, con il modello componenziale prospettato da Amabile & Pratt (2016) si definiscono i presupposti essenziali dell'innovazione con 1) la disponibilità di risorse, 2) le competenze atte a combinare creativamente e secondo modalità nuove i materiali e, infine, 3) la presenza di un motivo guida per i soggetti, cioè una motivazione intrinseca all'agire in tal senso. Se si considera il processo di innovazione come una mentalità da interiorizzare (Kahn, 2018), nei singoli quanto nelle istituzioni, alcune caratteristiche diventano fondamentali. Dyer *et al.* (2019) hanno definito, a tal proposito, cinque competenze facendo riferimento 1) alla capacità di associare differenti questioni e molteplici campi, 2) alla disponibilità a mettere in discussione ciò che è comunemente considerato un sapere assodato, 3) all'inclinazione per un approccio osservativo e analitico sulle pratiche e sulle dinamiche che le circondano, 4) alla disposizione alla sperimentazione rispetto a ciò che è comunemente noto e, infine, 5) all'apertura verso la costruzione di reti collaborative.

Coerentemente con quanto prospettato da simili modelli, secondo l'OECD i percorsi di qualificazione dell'istruzione si basano 1) sul monitoraggio delle pratiche, a livello macro e micro, 2) sullo sviluppo professionale degli insegnanti, 3) sull'integrazione dell'azione delle istituzioni scolastiche nella comunità d'appartenenza e 4) sulla correlazione tra cambiamento e miglioramento dei risultati educativi (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019). La più recente prospettiva dell'innovazione responsabile – che tenta di cogliere le sfide del futuro, bilanciando i bisogni socio-economici, ambientali e culturali – punta l'attenzione su quattro dimensioni, quali 1) l'anticipazione e individuazione di nuove opportunità, 2) la riflessività sulle pratiche e sulle attività, 3) l'inclusione dei diretti interessati nello sviluppo dei processi e 4) la flessibilità adattiva rispetto ai repentini mutamenti dei contesti (Deppeler & Aikens, 2020; Owen *et al.*, 2020).

Se si sintetizzano gli elementi finora emersi ne deriva un interessante e complesso quadro (Tab. 1) che evidenzia alcuni nuclei tematici con i quali tragguardare, come si è detto, i bisogni formativi da curare per lo sviluppo professionale dei docenti.

Tab. 1 - Analitica dell'innovazione

n.	Temî sull'innovazione	Ricerche	Dimensione professionale
1	Valorizzazione degli apporti individuali	<i>Amabile et al., 2016;</i>	Valorizzazione delle diversità
	Associazioni creative tra idee e questioni	<i>Dyer et al., 2019;</i> <i>Amabile et al., 2016;</i> <i>Albury, 2005;</i>	
	Istituzionalizzazione dei valori	<i>Kahn, 2018;</i>	
2	Continuità nei processi di innovazione	<i>Douthwaite et al., 2011;</i>	Continuità e supporto ai processi
	Sostegno all'adattamento delle pratiche	<i>Deppeler &amp; Aikens, 2020;</i>	
3	Approccio partecipativo	<i>Alves, 2013;</i> <i>Douthwaite et al., 2011;</i> <i>Dyer et al., 2019;</i> <i>Harris &amp; Albury, 2009;</i> <i>Osborne et al., 2016;</i> <i>Voorberg et al., 2014;</i>	Responsabilità dei singoli
	Responsabilizzazione nei processi decisionali	<i>Douthwaite et al., 2011;</i>	
	Inclusione degli stakeholders	<i>Deppeler &amp; Aikens, 2020;</i>	
	Consapevolizzazione	<i>Douthwaite et al., 2011;</i> <i>Amabile et al., 2016;</i> <i>Kahn, 2018;</i>	
4	Mentalità da interiorizzare Motivazione intrinseca all'agire Sviluppo professionale dei singoli Anticipazione delle opportunità	<i>Amabile et al., 2016;</i> <i>Vincent-Lancrin et al., 2019;</i> <i>Deppeler &amp; Aikens, 2020;</i> <i>Dyer et al., 2019;</i>	Autonomia e motivazione dei singoli
	Mettere in discussione ciò che è noto		
5	Capacità di sperimentare	<i>Dyer et al., 2019;</i>	Attitudine alla ricerca
	Combinare i materiali e idee in maniera innovativa	<i>Douthwaite et al., 2011;</i>	
	Abilità nell'azione creativa sui materiali e sulle idee	<i>Amabile et al., 2016;</i>	
6	Osservazione, analisi e monitoraggio delle pratiche	<i>Dyer et al., 2019;</i> <i>Vincent-Lancrin et al., 2019;</i>	Competenze riflessive
	Riflessività sulle pratiche e sulle attività	<i>Deppeler &amp; Aikens, 2020;</i>	
7	Capacità di fare rete Integrazione istituzione – comunità	<i>Dyer et al., 2019</i> <i>Vincent-Lancrin et al., 2019;</i>	Collaborazione

## 5. De-costruire e ri-costruire il processo di apprendimento

La schematizzazione degli studi sull'innovazione, nonostante derivi dalle analisi attinenti a differenti campi di applicazione, offre molteplici indicazioni sulle dimensioni intorno alle quali focalizzare l'attenzione nei processi scolastici. L'aspetto preponderante che ne emerge, però, rimanda alla necessità di concentrare l'interesse sui soggetti che animano e sostengono le pratiche che si vorrebbero sottoporre al cambiamento.

Se parlare di innovazione presuppone necessariamente l'implementazione e l'evoluzione dei sistemi, non possono, però, essere ignorati gli individui che vi operano. Nonostante le modellizzazioni – è innegabile – permettano di capire quali siano gli aspetti cruciali di ogni pratica e come questi si concatenino in un funzionamento globale, l'impressione è che allo stesso tempo possano risultare fuorvianti rispetto alla comprensione di ciò che è importante nella prospettiva dei soggetti che vi sono coinvolti, ovvero dei valori e dei motivi che dovrebbero guidare lo sviluppo delle pratiche. Diventa necessario, quindi, decostruire i processi per poi ricostruirli con una più ampia e coerente visione del ruolo e dello spazio che i soggetti assumono.

Attualmente, scuole e insegnanti dispongono di alcuni strumenti indiscutibilmente consolidati per costruire una proposta educativa che “funzioni”. Il modello dell'ICF (WHO, 2001, 2007), oramai entrato a pieno titolo nella cultura scolastica, ha tracciato una linea sicura per l'individuazione e l'interpretazione degli elementi barrieranti nei confronti della partecipazione degli alunni. Le scuole hanno, inoltre, la capacità di adottare strumenti per il monitoraggio e lo sviluppo delle azioni sulla scorta dell'architettura offerta dall'*Index* (Booth & Ainscow, 2011). Anche lo *Universal Design for Learning* è diventato un riferimento obbligato per l'implementazione scientifica di dispositivi per l'apprendimento inclusivo (CAST, 2018). In oltre un decennio, attraverso le differenti ricerche *Evidence Based*, si è costruita un'importante risorsa su programmi educativi e pratiche che funzionano (Pellegrini & Vivanet, 2021). Il progetto europeo dell'Agency, *Teacher Professional Learning for Inclusion*, ha da tempo definito i valori che stanno alla base di una pratica professionale capace di realizzare la piena inclusione (EADSNE 2012).

Concentrando, però, l'attenzione sull'insegnante che, come detto, è il principale attore della possibile innovazione a scuola, è necessario chiedersi quale sia la posizione che egli occupa in tali modellizzazioni e se, eventualmente, non sia costretto ad assumere una determinazione identitaria che non gli appartiene e spersonalizzante. Il solo riferimento alle standardizzazioni dei ruoli ai quali adempiere, alle pratiche da attivare ed ai dispositivi di cui disporre può porsi come un serio ostacolo per l'attivazione e l'implementazione di pratiche inno-



vative che, come visto, necessitano della spinta vitale prodotta dalla partecipazione e inclusione dei singoli, posti in condizioni di esplorare, esprimere e coltivare la propria identità (Lopes, 2009; Mockler, 2011; Stenberg, 2010).

## 6. Una proposta

Per rispondere alle preoccupazioni scaturite, risulta importante riscoprire la soggettività e il peso che essa assume nell'educazione scolastica e superare, così, le possibili oggettivazioni che possono generarsi quando i processi, sostenuti da concettualizzazioni e categorizzazioni che possono risultare reificanti, tendono a strutturare rapporti distaccati e strumentali tra gli individui e tra questi e la propria pratica (Honneth, 2005). Focalizzare l'attenzione sull'insegnante, sulla sua espressione e maturazione identitaria, permette invece di riscoprirne la qualità di "soggetto" e la posizione di agente per lo sviluppo "soggettivo" degli alunni (Biesta, 2017), peraltro in una dinamica di reciprocità (Honneth, 1992). Se l'identità non può essere concepita come un oggetto e una qualità essenziale dell'individuo, quanto invece come il risultato di un percorso riflessivo e narrativo aperto, ne consegue che la consapevolezza di sé e i relativi meccanismi siano la base dello sviluppo professionale dei docenti e, conseguentemente, il prerequisito per l'implementazione di percorsi di innovazione a scuola (Korthagen, 2007; Stenberg, 2010).

È in tal senso, infatti, che la possibilità di sostenere il processo di crescita dei docenti, quali attori e sostenitori di percorsi di innovazione consapevole e responsabile, necessita di azioni formative tese a stimolare negli insegnanti un atteggiamento proattivo e orientato verso una chiara consapevolezza di sé. Pertanto, la prospettiva didattico-speciale con la quale si sono traggurati gli aspetti che caratterizzano il fenomeno dell'innovazione, da una parte, e l'esigenza di riconoscimento soggettivo dei docenti, dall'altra, conduce all'elaborazione di una proposta formativa capace di assumere la maturazione identitaria come perno dello sviluppo professionale. Diventa, quindi, necessario realizzare un dispositivo formativo che supporti negli insegnanti lo sviluppo della propensione a:

- affrontare esperienze formative capaci di valorizzare la diversità, la creatività e l'espressione di sé e della propria unicità come risorsa educativa, scoprendo ed esplorando le caratteristiche del proprio modo d'essere e di affrontare le sfide dell'apprendimento, così come i molteplici processi di crescita con i quali ciascuno si cimenta;
- maturare una visione prospettica dell'insegnamento, intesa come autonomizzazione ed emancipazione individuale, superando ogni visione impiegatizia del compito e strutturando una mentalità orientata alla crescita ed allo

sviluppo, per accogliere le difficoltà come sfide esaltanti piuttosto che ostacoli frenanti;

- imparare a guardare alla pluralità di linguaggi, metodi e strategie per il potenziamento degli apprendimenti non come ad oggetti definiti in maniera definitiva, quanto invece ad elementi da analizzare e congegnare in modi sempre differenti a seconda delle esigenze, in una pratica sottoposta a continuo monitoraggio e indagine riflessiva;
- ricercare e favorire la collaborazione come occasione di crescita, esperienza di appartenenza e possibilità di fare rete con i colleghi e i molteplici attori educativi, all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica, così da promuovere una significativa presenza della scuola nella comunità e di questa nei processi educativi;
- assumere un atteggiamento proattivo e consapevole nei confronti della formazione, perché questa possa essere ricercata e promossa come autentica risposta ai propri bisogni professionali, da una parte, e testimonianza attiva del proprio contributo partecipativo allo sviluppo della realtà scolastica nella quale si opera;
- maturare piena consapevolezza sulla portata etica della propria azione all'interno della scuola, per la crescita dei valori che questa incarna, facendo dello sviluppo e dell'innovazione un motivo non autoreferenziale, ma condizione per il sostegno alla crescita di ogni individuo in formazione;
- acquisire una propensione alla ricerca ed all'indagine, come espressione della propria autonomia intellettuale e per l'ampliamento dell'efficacia dell'azione didattica e pedagogica.

## 7. Conclusioni

Se l'innovazione è un tema che continuamente sollecita la scuola ad un cambiamento, auspicato e sentito come irrinunciabile rispetto alle criticità ed alle problematiche che ciclicamente investono il mondo dell'educazione, non sempre le soluzioni che sono attuate corrispondono in maniera autentica ad una coerente presa in carico delle specificità di tale realtà. Il continuo susseguirsi di riforme e indicazioni, anche se pensate per portare supporto ai sistemi, senza però prendersi cura dei soggetti che quelle pratiche animano, rischia di minare alcuni degli aspetti fondamentali sulla base dei quali può essere inaugurato un processo di sviluppo.

È necessario, invece, formare i principali attori perché, attraverso il pieno sviluppo della propria identità personale e professionale, assumano l'innovazione come prospettiva di valore, autonomizzante, responsabilizzante e promotrice di sviluppo, collaborazione e interazione. Per far questo, naturalmente, è

necessario pensare a percorsi di formazione che, lungi dal focalizzarsi su proposte esclusivamente istruzionistiche e informative intorno alle pratiche, alle metodologie e ai saperi, permettano di costruire e valorizzare l'esperienza, anche in senso trasformativo.

### Riferimenti bibliografici

- Ahtiainen R., Pulkkinen J., & Jahnukainen M. (2021). The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 750. Doi: 10.3390/educsci11110750.
- Albury D. (2005). Fostering innovation in public services. *Public Money and Management*, 25(1). Doi: 10.1111/J.1467-9302.2005.00450.X.
- Alves H. (2013). Co-creation and innovation in public services. *The Service Industries Journal*, 33(7-8): 671-682. Doi: 10.1080/02642069.2013.740468.
- Amabile T. M., & Pratt M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36: 157-183. Doi: 10.1016/j.riob.2016.10.001.
- Besio S. (2020). Un virus uguale per tutti? L'inclusione svelata. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII(2): 112-129.
- Besio S., & Bianquin N. (2020). Disabilità e processi inclusivi in tempo di pandemia da Coronavirus. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII(2): 93-608.
- Biesta G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching* (tr. it. 2022). Routledge. Doi: 10.4324/9781315617497.
- Booth T., & Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (tr. it. 2014). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borca C. V. (2010). The school inclusion of children with special educational needs in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 4325-4329. Doi: 10.1016/J.SBSPRO.2010.03.687.
- Canevaro A., d'Alonzo L., & Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., & Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, & R. Caldin, Eds.). Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. [https://udlguidelines.cast.org/?utm\\_source=castsite&lutm\\_medium=web&utm\\_campaign=none&utm\\_content=aboutudl](https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl).
- Chambers D., & Forlin C. (2021). An Historical Review from Exclusion to Inclusion in Western Australia across the Past Five Decades: What Have We Learnt?. *Education Sciences*, 11(3), 119. Doi: 10.3390/educsci11030119.
- Chang-Bacon C. K. (2021). Generation Interrupted: Rethinking "Students with Interrupted Formal Education" (SIFE) in the Wake of a Pandemic. *Educational Researcher*, 50(3): 187-196. Doi: 10.3102/0013189X21992368.

- Common Worlds Research Collective (2020). Learning to become with the world: Education for future survival. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021). In *Unesco: Vol. ED-2020/Fo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- d'Alonzo L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. La Scuola.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Carocci Editore.
- Deppeler J., & Aikens K. (2020). Responsible innovation in school design – a systematic review. *Journal of Responsible Innovation*, 7(3): 573-597. Doi: 10.1080/23299460.2020.1809782/FORMAT/EPUB.
- Douthwaite B., Beaulieu N., Lundy M., & Peters D. (2011). Understanding how participatory approaches foster innovation. *International Journal of Agricultural Sustainability*, 7(1): 42-60. Doi: 10.3763/IJAS.2009.0339.
- Dyer J., Gregersen H., & Christensen C. M. (2019). *The Innovator's DNA. Mastering the Five Skills of disruptive Innovators*. Harvard Business Review Press.
- Enders A. (2013). Italiens inklusive Schulen. Ein Vorbild für Deutschland?. *Zeitschrift Für Grundschulforschung*, 6(1): 88-101.
- Espinosa Castro T. (2020). COVID-19 and risks for disadvantaged students: a media coverage analysis from a cultural psychology perspective. *Intercultural Education*, 31(6): 661-670. Doi: 10.1080/14675986.2020.1800922.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profile of Inclusive Teachers. *European Journal of Special Needs Education* (Issue 1). European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fondazione Agnelli, & CRENoS (2021). *La DaD nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia. Il punto di vista di studenti, docenti e dirigenti*.
- Freitas C. R., de Mura A., Zurru A. L., Tatulli I., & Baptista C. R. (2020). Inclusão escolar na Itália e no Brasil : proximidades e distâncias na política educacional. *Educação Especial*, 33: 1-18. Doi: 10.5902/1984686X41924.
- García E., & Weiss E. (2020). *Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. <https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-covid-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/>.
- Ghergut A., & Grasu M. C. (2012). Qualitative analysis about inclusion in Romanian regular schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33: 55-59. Doi: 10.1016/J.SBSPRO.2012.01.082.
- Hameed A., & Manzoor A. (2019). Similar Agenda, Diverse Strategies: A Review of Inclusive Education Reforms in the Subcontinent Similar Agenda, Diverse Strategies: A Review of Inclusive ER in Subcontinent 54. *Bulletin of Education and Research*, 41(2): 53-66.
- Harris M., & Albury D. (2009). *The Innovation Imperative*. [www.nestlab.org.uk](http://www.nestlab.org.uk).

- Honneth A. (1992). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Honneth A. (2005). *Verdinglichung* (tr. it. 2007). Suhrkamp.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* (D. Ianes, Ed.). Erickson.
- Ianes D. (2016). Dirigersi verso scuole inclusive. In Ianes (Ed.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico* (pp. 13-32). Erickson.
- Ianes D., & Bellacicco R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 19(3): 25-47. Doi: 10.14605/ISS1932004.
- ISTAT (2021). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. a.s. 2020-2021*.
- Kahn K. B. (2018). Understanding innovation. *Business Horizons*, 61(3): 453-460. Doi: 10.1016/J.BUSHOR.2018.01.011.
- Korthagen F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3): 303-310.
- Lachlan L., Kimmel L., Mizrav E., Holdheide L., & Brown T. B. (2020). *Examining the Impact of COVID-19 on the Teaching Workforce AUGUST 2020*.
- Lopes A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3): 461-475. Doi: 10.2304/eej.2009.8.3.461.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19." *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36): 3-25.
- Malta Campos M., & Vieira L. F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1): 125-140. Doi: 10.1080/1350293X.2021.1872671.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Le Monnier.
- Mockler N. (2011). Beyond "what works": Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5): 517-528. Doi: 10.1080/13540602.2011.602059.
- Morando-Rhim L., & Ekin S. (2021). *How Has the Pandemic Affected Students with Disabilities? A Review of the Evidence to Date*.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., & Zurru A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2): 150-160.
- Mura A., & Zurru A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(1): 43-57.

- Mura A., Zurru A. L., & Tatulli I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, 10(2): 123-136. Doi: 10.3280/ess2-2019oa8654.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD. Doi: 10.1787/9789264277274-en.
- Osborne S. P., Radnor Z., & Strokosch K. (2016). Co-Production and the Co-Creation of Value in Public Services: A suitable case for treatment?. *Public Management Review*, 18(5): 639-653. Doi: 10.1080/14719037.2015.1111927.
- Owen R., Macnaghten P., & Stilgoe J. (2020). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. In *Emerging Technologies: Ethics, Law and Governance* (pp. 117-126). Routledge. Doi: 10.4324/9781003074960-11.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Pellegrini M., & Vivanet G. (2021). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1): 25-45. Doi: 10.1177/2096531120924670.
- Reyes E. J. C., Gasset D. I., de la Herrán Gascón A., Leal C. M. L., Moreno D. C. R., & Agüera R. M. (2017). Inclusion of Students with Intellectual Disabilities 30 Years Later: Ethics Evaluation of Family Criteria. A Pilot Project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237: 1347-1351. Doi: 10.1016/J.SBSPRO.2017.02.222.
- Seiça A., & Sanches M. de F. C. (2014). School Equity: The Students' Perspectives in Diverse School Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 2015-2022. Doi: 10.1016/J.SBSPRO.2014.01.513.
- Stenberg K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3): 331-346. Doi: 10.1080/14623943.2010.490698.
- UNESCO (1994). The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Educational Needs Education. In *Policy*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
- Vincent-Lancrin S., Urgel J., Kar S., & Jacotin G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019*. OECD. Doi: 10.1787/9789264311671-en.
- Voorberg W. H., Bekkers V. J. J. M., & Tummers L. G. (2014). A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, 17(9): 1333-1357. Doi: 10.1080/14719037.2014.930505.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.
- WHO (2007). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Wiener R. (2020). *Recovery and Renewal: Principles for Advancing Public Education Post-Crisis*.
- Zota R. R., & Granovskiy B. (2021). *Remote Learning for K-12 Schools During the COVID-19 Pandemic*. <https://crsreports.congress.gov>.