

Crisi e transizioni: l'approccio della Didattica Speciale e percorsi per l'innovazione a scuola¹

Antioco Luigi Zurru¹, Stefania Falchi², Mariella Pia³

¹Università di Cagliari

²Università di Cagliari

³Università di Cagliari

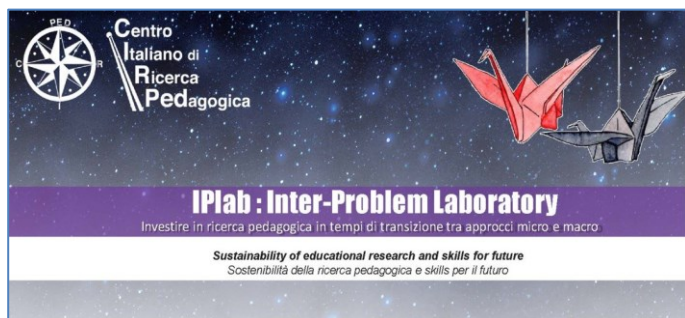
Abstract: The school, as a mediator of cultural and social influences, is called upon to face recurring crises that, in view of constant innovation, require a review of teachers' identity and methodologies, as well as the restructuring of curricula and learning environments. In this sense, some questions gain a critical significance. What does innovation in education truly mean? How can innovative processes be implemented in schools? This contribution explores these issues from the perspective of Special Didactics, highlighting the links between the essential elements of the concept of innovation and the methodological-didactical challenges in the ethical-pedagogical frame of inclusion, in order to propose a teacher education model, able to render teachers aware about the role of their subjectivity and design competencies in education processes.

Keywords: Teacher Professionalism; Sustainability; ICT; Special Didactics; Teaching Innovation

Riassunto: La scuola, come mediatore delle influenze sociali e culturali, è chiamata ad affrontare crisi ricorrenti che, nella prospettiva di una costante innovazione, richiedono una revisione dell'identità e delle metodologie degli insegnanti, oltre alla ristrutturazione dei curricula e degli ambienti di apprendimento. In tal senso, alcuni interrogativi assumono una significatività cruciale. In cosa consiste veramente l'innovazione nell'educazione? Come possono essere implementati i processi innovativi a scuola? Il contributo esplora tali questioni attraverso la prospettiva della Didattica Speciale, ponendo in evidenza i nessi tra gli elementi essenziali del concetto di innovazione e le sfide metodologico-didattiche all'interno della cornice etico-pedagogico dell'inclusione, per prospettare un modello di formazione che restituisca alla soggettività e alle competenze progettuali degli insegnanti un consapevole ruolo nelle dinamiche dell'educazione

Parolechiave: professionalità docente; sostenibilità; TIC; Didattica Speciale; innovazione in didattica

¹L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori. *Author* è autore delle sezioni 1 e 2, *Author* è autrice della sezione 3, *Author* è autrice della sezione 4. La sezione 5 è da ascrivere a tutti gli autori in egual misura.

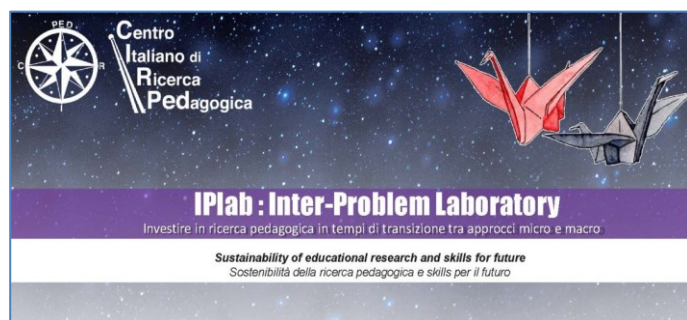


1. Ripensare la scuola nell'era delle sfide globali

Nel panorama sociale e culturale con il quale la ricerca pedagogica si confronta, i fenomeni che caratterizzano l'attualità si definiscono in maniera sempre più marcata con il riferimento al termine "crisi". Dell'espressione, però, si è soliti concepire esclusivamente il senso di decadenza, piuttosto che il significato più autentico e concreto di passaggio, anche brusco, e di alterazione di un sistema. Il valore che si recupera dall'origine greca della parola (*κρίσις* = *scelta, decisione*) permette, invece, di comprenderne la portata dialettica e trasformativa. È secondo tale accezione, infatti, che possono essere pensate le transizioni che sono alla base delle rivoluzioni scientifiche (Kuhn, 1962) e di una più ampia comprensione della prassi umana (Uemura, 2008).

L'atteggiamento talvolta miope, invece, si accompagna all'insufficiente attenzione nei confronti delle consapevolezza antropologiche gradualmente acquisite (Cusinato, 2010; Masullo, 2008). È così, quindi, che ancora l'uomo non ha strutturato un bagaglio culturale adeguato a fronteggiare le plurime contraddizioni che caratterizzano i processi entro i quali è coinvolto e di cui, spesso, ha una percezione irrimediabilmente avviluppata in sterili rappresentazioni e polarizzazioni apocalittiche, così come le infruttuose contrapposizioni tra natura e cultura, o tra sapere e tecnica.

È forse per la mancanza di una coerente visione che alcuni frangenti appaiono particolarmente desolanti e problematici, anche fra quelli maggiormente significativi nei percorsi di emancipazione. Le modalità con cui le ricchezze e le risorse sono distribuite fra le popolazioni, e all'interno di queste, denunciano un livello di disparità inammissibile in società che vogliono definirsi democratiche. Nondimeno, una gestione partecipata delle dinamiche con le quali l'uomo costruisce gli strumenti per la rappresentazione di sé e del proprio futuro (cultura, scienza e politica) risulta quantomai irrinunciabile in una prospettiva in cui, anche di fronte alle più atroci aberrazioni, sembra quasi impossibile individuare chiavi di lettura unanimemente condivisibili, anche da un punto di vista valoriale.

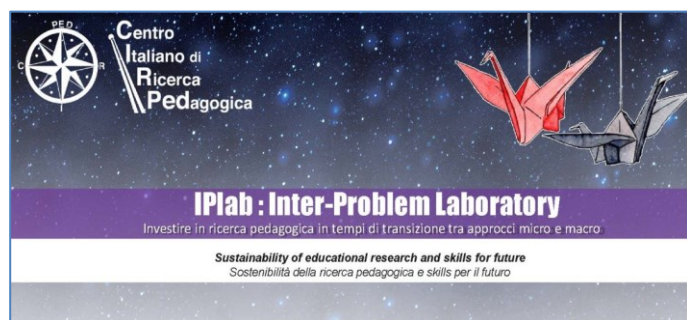


Alle molteplici criticità, che con l'aumento di condizioni di marginalità insidiano lo sviluppo di una società democratica e sostenibile (Common Worlds ResearchCollective, 2020; Lachlan et al., 2020; UNESCO, 2021; Wiener, 2020), si aggiungono, come evidenziato dai report più recenti, ulteriori aree di complessità sulle quali appare importante investire con politiche di sviluppo (OECD, 2023). Quella che a più riprese viene denunciata come emergenza ecologica e ambientale, suscita preoccupazioni in ordine alle esigenze di sostenibilità, da declinare in senso ampio e attraverso un definitivo decentramento antropologico. Non meno significativo è l'impatto delle tecnologie informatiche che, come un giano bifronte, impone una seria riflessione sui bisogni di emancipazione dei cittadini perché, al netto di acritiche polarizzazioni tra facili entusiasmi e retrograde demonizzazioni, siano posti in condizione di abitare il cambiamento.

La politica, in tal senso, richiede ai sistemi educativi e di formazione di [...] support resilience by ensuring that most people possess the right skills needed to adapt to existing environmental changes, to create the technologies that will propel the green transition, to work in the new jobs that will be created as a result of the green transition and to adopt behaviours better aligned with the achievement of environmental objectives (OECD, 2023, Chapter 1.2).

Le stimolazioni culturali che provengono dal più ampio contesto sociale chiamano la scuola a porsi come attivo interprete e mediatore nei confronti dei fenomeni di transizione. Dal focus sul ruolo delle istituzioni formative nello sviluppo della comunità umana deriva un necessario ripensamento della professionalità docente (Mura, 2019; Mura & Bonaiuti, 2022), sotto il profilo identitario e metodologico, così come uno sguardo attento alla riprogettazione, al potenziamento dei curricula e alla riqualificazione degli ambienti di apprendimento.

L'insistente e urgente indirizzo verso l'innovazione che accompagna lo sviluppo delle politiche educative rischia, però, di precipitare i processi di formazione e di istruzione



scolastica in un baratro di fragilità alienanti, quando si impongono meccanismi e trasformazioni inautentici e veicolati dalla sola implementazione di “oggetti” e “strumenti”, che diventano velocemente obsoleti.

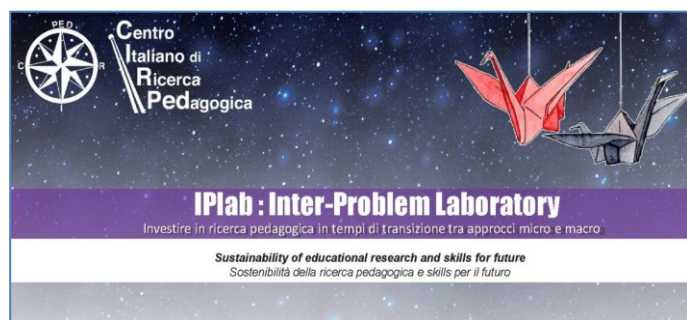
Gli interrogativi che ne emergono orientano l’attenzione sul concetto di innovazione, per precisare a quale significato e senso del termine si debba far riferimento. In che termini deve essere corrisposto il continuo rimando al costruito? Come devono essere inquadrare alcune delle sfide che si prospettano per l’innovazione metodologico-didattica a scuola? Quali approcci e percorsi possono concorrere a favorire e sviluppare tali processi nella didattica? Qual è il criterio per valutarne l’impatto nel campo educativo? Quale profilo professionale è necessario per agire un cambiamento?

È a partire da tali questioni che il contributo introduce la prospettiva della Didattica Speciale, in dialogo con differenti paradigmi scientifici, per costruire un quadro di riferimento attraverso il quale declinare differenti traiettorie di ricerca e sperimentazione.

2. Le trame della Didattica Speciale per l’innovazione a scuola

Il tema dell’innovazione nei processi dell’istruzione e dell’educazione inclusiva sollecita da tempo una riflessione nell’ambito della Didattica Speciale (d’Alonzo et al., 2023; Zurru, 2022, 2023). In relazione al ruolo che la scuola può assumere nei frangenti di crisi e transizione, risulta interessante comprendere in che termini sia necessaria una sostanziale evoluzione dei sistemi e delle pratiche, attraverso l’integrazione di aspetti inerenti alla dimensione istituzionale e organizzativa con quelli riferibili all’espressione creativa dei singoli.

Nell’esperienza dei professionisti, il sostegno all’innovazione si caratterizza per l’attenzione nei confronti della diversità (Amabile & Pratt, 2016; Dyer et al., 2019), curando la valorizzazione degli apporti individuali, le differenti espressioni di intelligenza e pensiero e la capacità di costruire originali associazioni tra idee. Coerentemente con una simile sensibilità, è di notevole rilievo l’esercizio di una responsabilità personale (Alves, 2013; Deppeler&Aikens, 2020; Douthwaite et al., 2009; Dyer et al., 2019; Harris



Mizar. Costellazione di pensieri

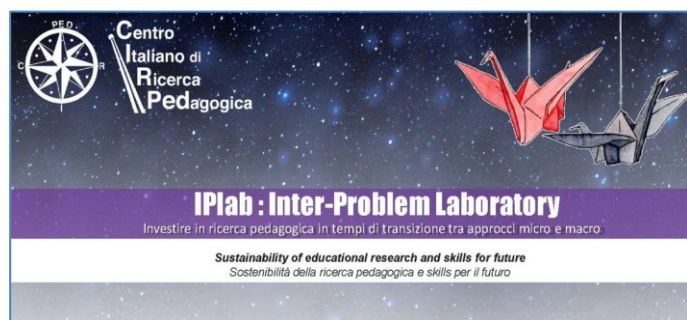
Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici
Unisalento

n. 20 - Gennaio-Giugno 2024

&Albury, 2009; Osborne et al., 2016; Voorberg et al., 2014), stimolando l'approccio partecipativo e la condivisione dei singoli nei processi decisionali. Ulteriore aspetto sostanziale è lo sviluppo della motivazione personale dei singoli (Amabile & Pratt, 2016; Deppeler&Aikens, 2020; Douthwaite et al., 2009; Kahn, 2018; Vincent-Lancrin et al., 2019), da sostenere per un'effettiva interiorizzazione di una mentalità orientata all'innovazione e una proattiva propensione a scorgere le opportunità anche per il proprio sviluppo professionale. Si rende indispensabile, quindi, assumere una significativa attitudine alla ricerca (Douthwaite et al., 2009; Dyer et al., 2019; Montalbetti, 2017; Murdaca, 2023) da interpretare in termini di costante atteggiamento critico e disponibilità a sperimentare, indagando la relazione di insegnamento/apprendimento per favorirne la più ampia espressione (Zurru, 2015). Le competenze riflessive, in tal senso, assumono un valore supportivo nello sviluppo dell'innovazione (Amabile & Pratt, 2016; Deppeler&Aikens, 2020; Dyer et al., 2019; Vincent-Lancrin et al., 2019), quando conducono i soggetti ad una gestione autonoma e creativa di materiali e idee, in un costante monitoraggio e analisi delle pratiche e dei significati (Stenberg, 2010).

L'approccio degli individui deve, però, trovare una risposta ed un sostegno all'interno delle organizzazioni in cui operano, anche per quanto riguarda la continuità degli investimenti e nel supporto ai processi (Albury, 2005; Amabile & Pratt, 2016; Deppeler&Aikens, 2020; Douthwaite et al., 2009; Kahn, 2018). Si tratta, quindi, di ristrutturare i sistemi affinché i valori dell'innovazione e dell'adattamento diventino elementi centrali delle pratiche, piuttosto che la risposta ad un'esigenza collaterale ed estemporanea. Perché una tale riorganizzazione abbia senso e possa essere sostenuta nell'*economia* dei processi interni di un'istituzione, è necessario costruire una rete collaborativa con il territorio di appartenenza (Dyer et al., 2019; UNESCO, 2018, 2021; Vincent-Lancrin et al., 2019), assumendo un ruolo di catalizzatore e interlocutore riconosciuto rispetto alle esigenze ed alle aspettative dei singoli.

È in un simile quadro che l'innovazione attesa anche dalla scuola non può configurarsi



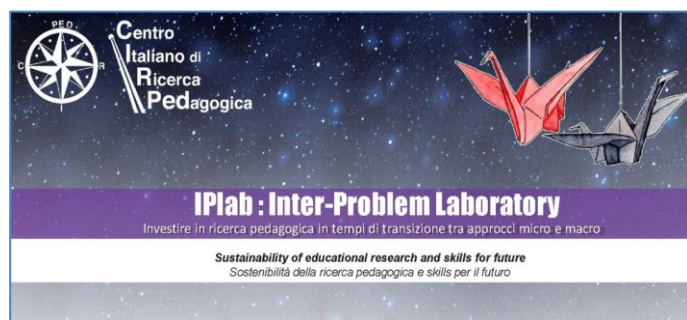
come semplice e acritica adesione a progettualità improvvisate ed occasionali, quanto piuttosto come convinta e sostanziale rivisitazione del senso e delle modalità con le quali si sostengono i processi di apprendimento. Tali dinamiche, a loro volta, sono il volano di un'autentica emancipazione individuale e sociale (Mura, 2019). Le sfide alle quali l'istruzione è chiamata ad accogliere rimandano, quindi, ad una riflessione etico-professionale (Mura & Zurru, 2024), attraverso la quale concepire la didattica come un tessuto di trame, dove una questione deontologica stringe la finalità emancipatoria dell'educazione al ruolo professionale del docente in una reciproca interazione.

Le esigenze e le opportunità connesse ai frangenti di crisi e transizione ai quali si è precedentemente fatto riferimento – la sostenibilità nel novero dell'emergenza ecologica e ambientale, da una parte, e l'esperienza autentica di cambiamento nell'attuale contesto ampiamente impattato dalle tecnologie informatiche – richiamano, quindi, consapevolezza professionali robuste. Il docente, nell'ambito del mandato educativo della scuola, è chiamato a ristrutturare l'ambiente di apprendimento e adattare la progettazione dei dispositivi didattici rispetto alle esigenze di ciascun alunno o studente, così da garantire condizioni di partecipazione e sviluppo di competenze.

Le macro-dinamiche culturali si intersecano, così, ai momenti particolari dell'interazione didattica a livello micro, offrendo un metro di valutazione rispetto all'effettiva valenza innovativa delle pratiche e delle proposte. In tal senso, le traiettorie attraverso le quali la ricerca sostiene i processi di innovazione si interconnettono e acquistano senso, coinvolgendo diversi contesti e molteplici problematiche nel quadro di uno sguardo pedagogico e didattico-speciale unitario, quale motore di comprensione e orientamento tra le sfide contemporanee.

3. La transizione ecologica come opportunità di rinnovamento: il contributo didattico-speciale

La sostenibilità rappresenta una tra le sfide più impegnative che l'umanità deve affrontare



Mizar. Costellazione di pensieri

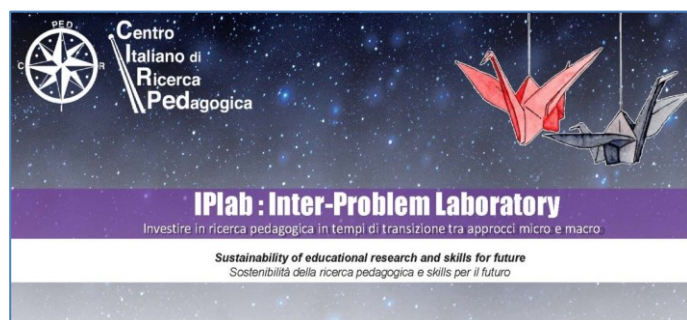
Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici
Unisalento

n. 20 - Gennaio-Giugno 2024

per garantire alle generazioni future principi e valori etico-sociali, fondamentali per la preservazione del pianeta e la tutela del patrimonio di risorse naturali. Il cammino verso tale obiettivo è estremamente intricato, non lineare e richiede un impegno multidimensionale che coinvolga l'intera comunità. “La dimensione della sostenibilità è da intendersi, infatti, in senso complesso e multilivello [...] non soltanto nella sua declinazione ambientalista, [quanto] piuttosto, come visione culturale «integrata»” (D'Aprile & Bufalino, 2022, pp. 74–75).

La crisi ambientale diventa, quindi, un'impellente questione alla quale dare risposte, prima di tutto culturali. Alla base dell'errato agire antropogeno sono, infatti, riscontrabili una molteplicità di paradigmi e modelli condivisi dal pensiero comune (Mortari, 2020) che, inevitabilmente, influenzano in senso negativo il modo di approcciare al mondo e all'ambiente naturale. Tra queste prospettive si evidenzia una deontologia antropocentrica, la quale “[...] richiama da vicino l'espressione massima dei problemi ambientali di origine antropica che viviamo noi oggi quali figli dell'Antropocene [...]” (Ceruti & Della Seta, 2023, p. 189). Un approccio che, se da un lato riflette le preoccupazioni ambientaliste meramente legate all'umano, dall'altro solleva interrogativi critici sulle conseguenze di una prospettiva “[...] etica che non tiene conto dei meccanismi esistenziali della biosfera” (Porciello, 2022, p. 310). Altre credenze e visioni opinabili sono rintracciabili nella competizione inarrestabile e nell'individualismo estremo quali uniche lenti per leggere le dinamiche naturali (Falchi & Zurru, 2023), unitamente ad atteggiamenti derivanti dallo “spettro di una società di mero consumo” (Arendt, 1958, p. 90) e da una diffusa cultura degli sprechi (Goleman, 2009), che impattano con esito sfavorevole a livello globale.

Di fronte ad una simile cornice *inquinata*, tragica espressione di quella miopia alla quale si è fatto riferimento, in che termini la scuola può rispondere come attivo interprete? In che modo può farsi promotrice di una diffusa cultura ecologica e della sostenibilità? Può tale questione diventare un tema capace di sostenere i processi di innovazione? Che ruolo



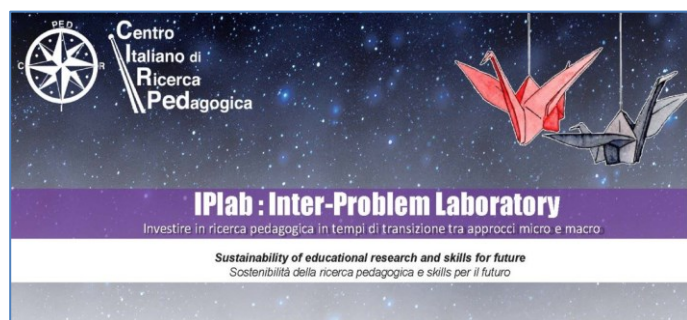
assume la Didattica Speciale?

Partendo dalla prospettiva del discorso didattico-speciale, risulta significativo esaminare la transizione ecologica e la sostenibilità come concetti di ampio respiro che richiedono attenzione e cura nei contesti specifici. Inoltre, l'associazione tra la crescita professionale degli insegnanti, i quali svolgono un ruolo essenziale, e lo sguardo didattico-speciale può/potrebbe configurarsi come il luogo in cui si individua la necessità di formazione, sviluppo e innovazione. Tuttavia, queste urgenze imprescindibili, talvolta, rimangono non espresse a causa di un'adesione acritica a concetti di tendenza quale può essere percepita l'educazione alla sostenibilità, esattamente come in alcune occasioni si rischia di misconoscere il senso dell'inclusione.

La scuola e gli insegnanti, di fronte ad una simile sfida globale, invece, hanno la responsabilità di assumere una postura consapevole, volta a favorire lo sviluppo di una rinnovata ed efficace didattica, capace di promuovere una diffusa e autentica cultura ecosostenibile.

Alla luce di ciò, il discorso didattico-speciale, ancora una volta, guida verso l'assunzione di un approccio di ricerca-azione (Klima Ronen, 2020; Lingard et al., 2008; Reason & Bradbury, 2001) capace di partire da un'attenta lettura e analisi del contesto specifico, caratterizzato da bisogni e opportunità circostanziati. Ogni istituzione, così come le singole persone, infatti, si caratterizzano in modo unico e irripetibile, in un complesso ecosistema composto da variabili micro – quali gli studenti e le rispettive famiglie, i docenti, i dirigenti, gli enti e le imprese del territorio, ciascuno dei quali portatori di conoscenze e consapevolezze più o meno marcate – e macro – come le politiche scolastiche e i cambiamenti ecologico-sociali ed economici, altrettanto variamente aperti al sostegno di una cultura per l'ecosostenibilità.

La ricerca, in tal senso, risponde alle esigenze di conoscenza, comprensione e miglioramento continuo dell'azione didattica, presentandosi come sostenibile quando, attraverso un approccio ecologico e sistemico, che guarda con attenzione al contesto



dinamico e interconnesso, permette ai singoli di farsi attori autonomi e attivi. È qui che l'innovazione si colloca in una duplice veste: come possibile risposta alla crisi ambientale e come reale opportunità per la scuola di modernizzare globalmente spazi, metodi e approcci al fine di favorire significativi e autentici apprendimenti per gli studenti.

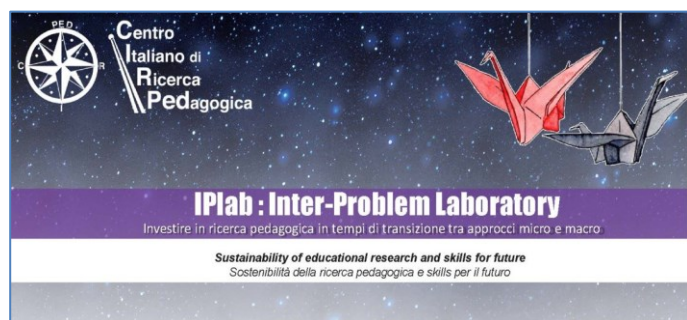
4. TIC e processo didattico: quale integrazione?

Un'altra sfida preponderante nel contesto sociale e culturale contemporaneo riguarda il discorso relativo alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), ormai parte integrante della vita quotidiana, anche rispetto ai processi educativo-formativi. Infatti, volgendo lo sguardo al panorama scolastico italiano degli ultimi vent'anni, è evidente come, in risposta alle crescenti trasformazioni della società, sia aumentata in modo esponenziale la presenza del digitale, la quale ha modificato in modo significativo i contesti educativi (Aviram&Talmi, 2006) e la cultura che li caratterizza (Pia et al., 2023).

Gli strumenti digitali, oltreché essere un mezzo di comunicazione e accesso alle informazioni, si configurano come veri e propri facilitatori e mediatori, supportando e abilitando le persone in molteplici contesti. Inoltre, talvolta consentono di superare limitazioni dell'attività fisica e cognitiva e operano come agenti di emancipazione, garantendo una partecipazione più attiva e inclusiva nella società (Chiaro, 2014).

Ancora una volta, probabilmente per gli effetti di quella logica tragica alla quale si è fatto cenno, ogni promessa di emancipazione porta con sé il rovescio della medaglia. L'accelerato ritmo dell'implementazione comporta anche dei rischi di esclusione per coloro, educandi ed educatori, che non riescono ad orientarsi nel cambiamento tecnologico in continuo divenire. Allo stesso tempo, l'invadente presenza delle TIC rischia di provocare una dipendenza digitale, con conseguenze sulla sfera emotiva e relazionale dei singoli (Crafa& Rizzo, 2019), oltreché professionale.

Tale dicotomia riflette la complessità dell'epoca attuale, in cui le tecnologie agiscono come motore di progresso, ma anche come fonte di preoccupazione. Alla luce di ciò, è



Mizar. Costellazione di pensieri

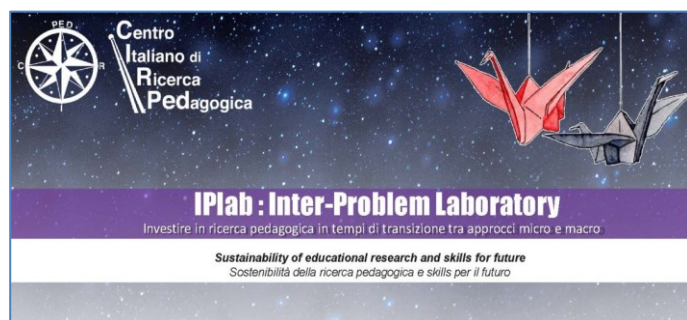
Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici
Unisalento

n. 20 - Gennaio-Giugno 2024

necessaria una riflessione approfondita sul modo in cui il micro-contesto può gestire in maniera equilibrata l'impatto digitale sulla formazione dei futuri cittadini, promuovendo trasformazioni attraverso l'attivazione di processi didattici e formativi (Cipriani et al., 2018).

La scuola, quindi, deve poter acquisire una consapevolezza crescente rispetto alla propria missione e rispondere all'urgente esigenza di formare individui sempre più competenti nell'apprendimento autonomo, nella gestione delle proprie conoscenze (Cesareni & Manca, 2010), fornendo le occasioni per maturare le competenze che consentano di convivere e destreggiarsi tra i vari linguaggi, oltreché utilizzarli in modo critico e consapevole.

Dal punto di vista dei professionisti dell'educazione, è necessario che il docente impersoni un ruolo da ricercatore (Dewey, 1929), che ha la capacità di affrontare in modo riflessivo i problemi della pratica didattica, assolvendo il compito di guida esperta nell'uso critico e consapevole delle TIC, promuovendo lo sviluppo delle competenze digitali e incoraggiando la partecipazione attiva degli studenti in un mondo sempre più interconnesso (Baldacci, 2023). In tal senso, l'integrazione delle TIC nei processi didattici non può avvenire come sola introduzione di strumenti ausiliari, ma come elementi/ambienti/mediatori intrinseci al processo di apprendimento e capaci di potenziarlo. La rivoluzione tecnologica inerente allo sviluppo degli oggetti, sebbene portatrice di possibili miglioramenti, non può da sola garantire l'efficacia dei percorsi di insegnamento-apprendimento (Cesareni & Manca, 2010). Per ottenere un sistemico processo di innovazione insieme a benefici tangibili, è necessario che il ricorso al digitale comporti cambiamenti sostanziali rispetto alle strategie alle quali gli insegnanti ricorrono. La semplice introduzione di strumenti digitali all'interno del contesto scolastico, come spesso finora è accaduto, senza modificare in maniera adeguata l'agire didattico dei docenti è un processo vano. La capacità di personalizzare e differenziare gli interventi didattici si realizza, piuttosto, attraverso l'adattamento e la modulazione delle varie



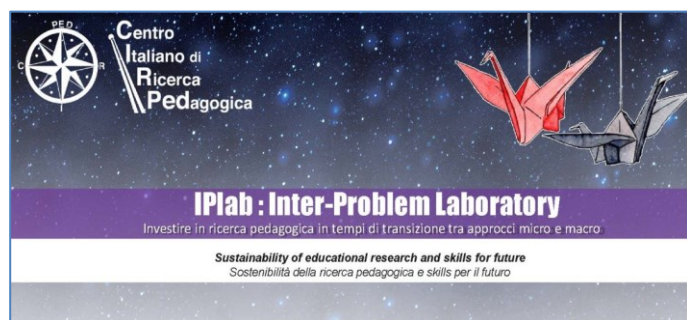
opzioni metodologiche, derivanti dall'interazione tra bisogni degli studenti, proposta didattica e processo di apprendimento (Mura, 2019; Zurru, 2015).

Gli interrogativi ai quali la ricerca è chiamata a dar risposta si concentrano, quindi, attorno ad un nucleo che pone il docente al centro di un processo di co-costruzione della propria formazione e della propria professionalità. In che termini, quindi, un approccio attivo e interattivo, discostandosi in modo sostanziale da una mera acquisizione passiva di conoscenze, può contribuire al progressivo sviluppo dell'identità professionale del docente? Quali strategie e metodologie, all'interno di un tale percorso, possono essere adottate per orientare la crescita personale del docente, incoraggiando una riflessione e un monitoraggio delle proprie pratiche per rispondere in modo dinamico alle mutevoli esigenze educative?

La centralità che l'autoapprendimento e la riflessione continua possono assumere nella formazione e nello sviluppo professionale dei docenti rimanda ad un atteggiamento di flessibilità nei confronti dei cambiamenti nel panorama dell'educazione. È una simile postura che rende capaci i docenti di integrare non solo nuovi approcci didattici, ma anche tecnologie emergenti, plasmando così un percorso formativo unico e personalizzato che risponde alle sfide e alle opportunità del contesto educativo in evoluzione.

5. L'inclusione e il profilo professionale dei docenti: il metro e lo strumento per l'innovazione

Guardando ai possibili percorsi di ricerca legati alle due differenti sfide del macro-contesto – lo sviluppo sostenibile e quello tecnologico – e considerando l'apprensione che su tali problematiche si sta sviluppando attualmente, diventa necessario il riferimento ad una possibile valutazione delle pratiche in termini di efficace e concreta innovazione, sia per i contesti sia per le pratiche didattiche. L'imperativo dell'*Education for All* (UNESCO, 1994, 2005), quale indicatore di portata internazionale, così come la graduale evoluzione dei processi di integrazione e inclusione scolastica, in Italia (Canevaro et al., 2009; Cottini, 2017; d'Alonzo, 2014; de Anna, 2022; Ianes, 2016; Mura,



Mizar. Costellazione di pensieri

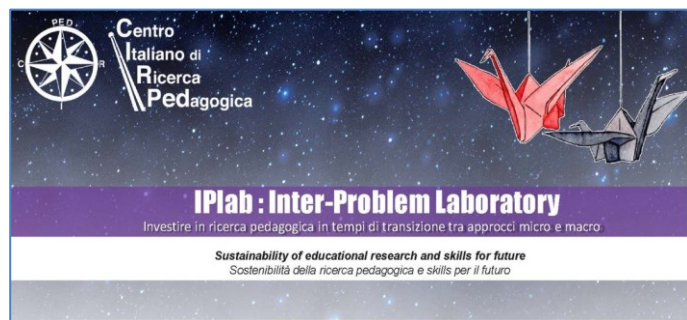
Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici
Unisalento

n. 20 - Gennaio-Giugno 2024

2016; Mura & Zurru, 2016; Pavone, 2015), si impongono come l'ideale criterio di valutazione. L'inclusione, considerata come l'orizzonte entro il quale realizzare un processo di crescita efficace per tutti gli allievi, con attenzione al successo formativo di tutti e sostegno alle diverse forme di diversità, disabilità o svantaggio (MIUR, 2009, 2012, 2018), è un progetto culturale che richiede continua riqualificazione e, quindi, progressiva innovazione. Pertanto, se la ricerca deve abbracciare le tematiche della sostenibilità e dello sviluppo tecnologico, i linguaggi della Didattica Speciale emergono come un fondamentale strumento per situare e valutare i processi di innovazione.

L'inclusione, intesa come un processo graduale richiede una continua cura della transizione e della ristrutturazione, con un evidente ruolo della ricerca, quale pratica di sollecitazione dei contesti educativi. La realtà processuale che ne emerge rimanda ad un altrettanto ampia *agency* del docente, quale primario regista delle dinamiche interne al contesto educativo-didattico. Piuttosto che porsi come un attore che passivamente subisce gli impatti dell'innovazione, il docente, disposto a sostenere i valori e le prospettive professionali dell'innovazione, è colui che consapevolmente rivendica la propria soggettività e autonomia per promuovere la crescita personale degli alunni e degli studenti (Biesta, 2017). Il profilo professionale dell'insegnante non può, quindi, che caratterizzarsi attorno alle dimensioni chiave prima richiamate nell'analisi del costrutto di innovazione, per il quale la piena espressione e valorizzazione della diversità, l'approccio emancipante all'insegnamento, l'attitudine alla sperimentazione e alla ricerca e un fondamentale atteggiamento proattivo nei confronti della formazione conducono l'individuo ad assumere una chiara consapevolezza etica del proprio ruolo.

Il sostegno alla professionalità docente, agita in termini di visione prospettica e autonoma dell'insegnamento, eticamente connotata, diventa la chiave per la costruzione di dinamiche e contesti capaci di accogliere e promuovere l'innovazione a scuola. Alla luce di tali considerazioni, la risposta di innovazione che la scuola è capace di promuovere nei frangenti di crisi e transizione – anche attraverso il linguaggio della Didattica Speciale –



si realizza come un processo dinamico e *multifaceted* che richiede la riscoperta dell'identità nell'educazione scolastica.

Bibliografia

Albury, D. (2005). Fostering innovation in public services. *Public Money and Management*, 25(1). <https://doi.org/10.1111/J.1467-9302.2005.00450.X>

Alves, H. (2013). Co-creation and innovation in public services. *https://doi.org/10.1080/02642069.2013.740468*, 33(7-8), 671-682. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Bompiani.

Aviram, A., & Talmi, D. (2006). L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sull'educazione. Il dialogo mancato fra tre diversi paradigmi. *Tecnologie Didattiche*, 2, 32-53.

Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. Notes on teacher training. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 N. 42, 7-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.19241/ll.v19i42.746>

Biesta, G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>

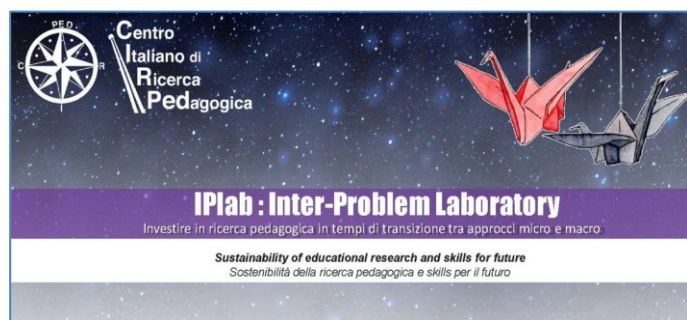
Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (Eds.). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bozen-Bolzano University Press.

Ceruti, M., & Della Seta, R. (2023). Pensiero ecologico e antropocentrismo. *Il Mulino*, 3, 183-195.

Cesareni, D., & Manca, S. (2010). Formazione, Innovazione e Tecnologie. In *Scripta Web*.

Chiaro, M. (2014). Le tecnologie nella progettazione didattica nella prospettiva ICF-CY. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 13-30.

Cipriani, G., De Martino, F., Marin, M., Resta, P., Scionti, F., Sivo, F., & Solaro, G.



(2018). Scienze umane tra ricerca e didattica. *Le Frontiere Della Didattica Tra Discipline, Competenze e Strategie Di Apprendimento*, 2, 24–26.

Comi, S. L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007>

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report.*

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

Crafa, S., & Rizzo, M. (2019). Tecnologie digitali e manipolazione del comportamento. *Mondo Digitale*, 18(86).

Cusinato, G. (2010). Le domande dell'antropologia filosofica. *Dialegesthai. Rivista Telematica Di Filosofia*, 12. <https://mondodomani.org/dialegesthai/gcu03.htm>

d'Alonzo, L. (2014). *Gestire le integrazioni a scuola*. Scuola d'oggi.

d'Alonzo, L., Giaconi, C., & Zurru, A. L. (Eds.). (2023). *Didattica Speciale per l'inclusione: prospettive innovative*. FrancoAngeli.

D'Aprile, G., & Bufalino, G. (2022). Cultura della sostenibilità e formazione ecologica: il Green EducationLab. *Annali Della Facoltà Di Scienze Della Formazione*, 21, 73–85.

de Anna, L. (2022). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Carocci editore.

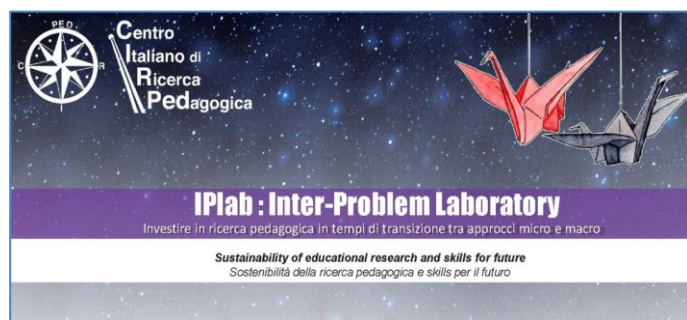
Deppeler, J., & Aikens, K. (2020). Responsible innovation in school design—a systematic review. *Journal of Responsible Innovation*, 7(3), 573–597. <https://doi.org/10.1080/23299460.2020.1809782/FORMAT/EPUB>

Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education* (tr. it. 2016). Southern Illinois University Press.

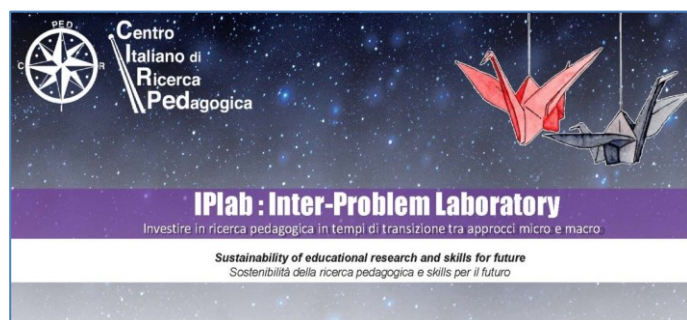
Douthwaite, B., Beaulieu, N., Lundy, M., & Peters, D. (2009). Understanding how participatory approaches foster innovation. *International Journal of Agricultural Sustainability*, 7(1), 42–60. <https://doi.org/10.3763/ijas.2009.0339>

Dyer, J., Gregersen, H., & Christensen, C. M. (2019). *The Innovator's DNA. Mastering the Five Skills of disruptive Innovators*. Harvard Business Review Press.

Falchi, S., & Zurru, A. L. (2023). Barriere epistemiche e «mutuo appoggio»: quale accessibilità? *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 22(4), 77–90.



- Goleman, D. (2009). *Ecological Intelligence*. RCS Libri.
- Harris, M., & Albury, D. (2009). *The Innovation Imperative*. www.nestlab.org.uk
- Ianes, D. (2016). Dirigersi verso scuole inclusive. In Ianes (Ed.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. In D. Ianes & S. Cramerotti (Eds.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico* (pp. 13–32). Erickson.
- Kahn, K. B. (2018). Understanding innovation. *Business Horizons*, 61(3), 453–460. <https://doi.org/10.1016/J.BUSHOR.2018.01.011>
- Klima Ronen, I. (2020). Action research as a methodology for professional development in leading an educational process. *Studies in Educational Evaluation*, 64.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (4th ed.). The University of Chicago Press.
- Lachlan, L., Kimmel, L., Mizrav, E., & Holdheide, L. (2020). *Advancing Quality Teaching for All Schools: Examining the Impact of COVID-19 on the Teaching Workforce*.
- Lingard, L., Albert, M., & Levinson, W. (2008). Grounded theory, mixed methods, and action research. *BMJ*, 337(aug07 3), a567–a567. <https://doi.org/10.1136/bmj.39602.690162.47>
- Masullo, P. A. (2008). *L'umano in transito. Saggio di antropologia filosofica*. Edizioni di Pagina.
- 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.
- MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento>
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *EDETANIA*, 52, 125–143.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Gius. Laterza & Figli.



Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. FrancoAngeli.

Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10, giugno), 108–112.

Mura, A., & Bonaiuti, G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione. In A. De Vivo, M. Michelini, & M. Striano (Eds.), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione? Vol. II* (pp. 1025–1032). Guida.

Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare 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. (2024). Il “pensare” e il “fare” inclusivo: libertà e responsabilità nella professionalità dell'insegnante. In P. Aiello & C. Giaconi (Eds.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche*. La Scuola.

Murdaca, A. M. (2023). Ricerca, strategie ed efficacia didattica, Un'indagine della SIPeS. In SIPeS - Società Italiana di Pedagogia Speciale (Ed.), *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi* (pp. 15–28). FrancoAngeli.

OECD. (2023). *OECD Skills Outlook 2023*. OECD. <https://doi.org/10.1787/27452f29-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. <https://doi.org/10.1080/14719037.2015.1111927>

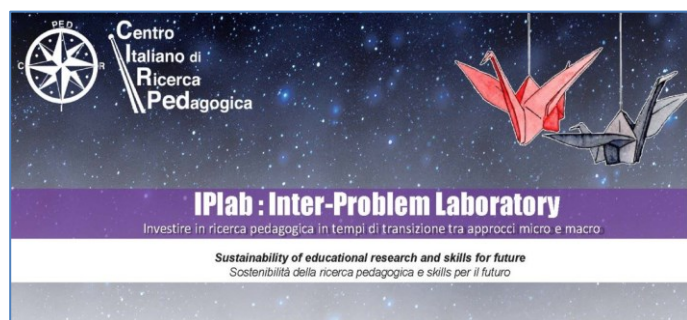
Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Mondadori.

Pia, M., Zurru, A. L., & Mura, A. (2023). Insegnanti e tecnologia tra attitudini e percezioni: dal bisogno di esplorazione alla maturazione di consapevolezza. In T. De Giuseppe, E. Martini, R. De Luca Picione, & A. L. Zurru (Eds.), *Educational science tra digital transformation e sfide interdisciplinari per professionalità inclusive* (pp. 7–33). Edizioni Il Papavero.

Porciello, A. (2022). Transizione Ecologica: tutela dell'ambiente o promozione del mercato? *Etica & Politica/Ethics & Politics*, XXIV(3), 301–321.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE.

Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331–346.



<https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698>

Uemura, T. (2008). Giambattista Vico nella crisi delle scienze europee. *Bollettino Del Centro Di Studi Vichiani*, XXXVIII, 1–17.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO.

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019*. OECD. <https://doi.org/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. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/14719037.2014.930505*, 17(9), 1333–1357. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>

Wiener, R. (2020). *Recovery and Renewal: Principles for Advancing Public Education Post-Crisis*.

Zurru, A. L. (2015). Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 124–136). FrancoAngeli.

Zurru, A. L. (2022). In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale? *Education Sciences and Society*, 2, 172–185. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14544>

Zurru, A. L. (2023). Didattica Speciale e innovazione per la formazione degli insegnanti. In L. d'Alonzo, C. Giaconi, & A. L. Zurru (Eds.), *Didattica Speciale per l'inclusione: prospettive innovative* (pp. 167–178). FrancoAngeli.