



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The school as *systemic organization*: the *Appreciative inquiry* potentialities for a quality inclusion

La scuola come *organizzazione sistemica*: le potenzialità dell'*Appreciative inquiry* per un'inclusione di qualità

di¹

Flavia Capodanno

fcapodanno@unisa.it

Paola Aiello

paiello@unisa.it

Università degli Studi di Salerno

Abstract:

As systemic organization which interacts with the external environment (Weik, 1976), the school has to provide suitable solutions for the multiple challenges of the context, in order to reach a quality education for all and each one. Considering it and the feature of the school as organization based on the human relationships, the aim of this work is to analyse the *Appreciative inquiry* potentiality (Cooperrider *et al.*, 2013; Cockell, McArthur-Blair & Schiller, 2020; Sharma *et al.*,

¹ L'articolo è il risultato di un lavoro congiunto tra le autrici. Tuttavia, per quanto concerne le singole attribuzioni si specifica che: Flavia Capodanno è autrice dell'articolo, Paola Aiello è la coordinatrice scientifica della ricerca.

2022), a study approach characterized by the valorisation of positive elements according to an inclusive prospective.

Keywords: action; organization; school; appreciative inquiry; inclusion

Abstract:

La scuola, nella sua dimensione di organizzazione sistemica in interazione con l'ambiente esterno, (Weik,1976) è chiamata a fornire risposte adeguate alle molteplici sfide del contesto, per un'istruzione di qualità *per tutti e per ciascuno*. Sulla base di tali premesse e prendendo in considerazione la peculiarità della scuola come organizzazione fondata sulle relazioni umane, il presente contributo mira a indagare le potenzialità dell'*Appreciative inquiry* (Cooperrider *et al.*, 2013; Cockell, McArthur-Blair & Schiller, 2020; Sharma *et al.*, 2022), un approccio di ricerca caratterizzato dalla valorizzazione del positivo in prospettiva inclusiva.

Parole chiave: azione; organizzazione; scuola; appreciative inquiry; inclusione.

1. Introduzione

La scuola nella sua missione di agenzia formativa, che ha come obiettivo il pieno e globale sviluppo delle nuove generazioni, è strettamente connessa nella sua evoluzione strutturale ai cambiamenti diacronici della società. In tal senso, negli ultimi anni del secolo scorso, oltre alla veste prettamente pedagogica-didattica, ha assunto anche le caratteristiche di “un'organizzazione a legami deboli” come è stata definita da Weick in un articolo del 1976. Tale assetto è stato, in seguito, ulteriormente sottolineato a livello europeo dal Trattato di Maastricht, 1993, nel cui articolo n°126 veniva chiaramente espressa la necessità di intervenire sui sistemi scolastici, anche dal punto di vista della loro organizzazione. L'interesse all'aspetto organizzativo nella scuola ha trovato ulteriore riverbero nel contesto italiano con l'iter normativo inaugurato dalla legge 59/97, che ha dato il via all'autonomia scolastica e organizzativa, e dai successivi atti legislativi, tra cui il DPR 275/1999, la legge 107/2015, il CCNL 2016. Alla luce di tali considerazioni, dunque, risulta cogente declinare la struttura della scuola in modalità bifronte, cioè in quella organizzativa e in quella pedagogica (Petrucci, 2000), soprattutto considerando l'evoluzione della società moderna, dove impera l'incertezza, l'eccessiva separazione dei saperi, che frammentano e dividono, invece di unire (Morin, 2000; Ceruti, 2018; Bauman, 2013). La metafora della “liquidità” di Bauman, infatti, evidenzia il venir meno di certezze, punti di riferimento e solidi appigli che divengono improvvisamente sfuggenti, inafferrabili, cedevoli. Pertanto, le istituzioni devono essere pronte ad affrontare i cambiamenti, e, dunque, la scuola è chiamata nella sua *mission* educativa, ad accogliere la sfida del contesto, cercando di offrire opportunità educative *a tutti e a ciascuno*, aderendo al paradigma della complessità, come quella *unitas multiplex* che valorizzi le peculiarità nella consapevolezza dell'identità “unica” di umanità (Morin, 2000). Solo così la scuola può rispettare l'”imperativo etico” (Stainback & Stainback, 1990) di diffondere la cultura dell'inclusione, tradotta nella promozione della partecipazione sociale di tutte le alunne e tutti gli alunni. L'importanza del

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi:10.14668/QTimes_15102

garantire il diritto all'essere inclusi si amplifica anche alla luce dei recenti risultati ISTAT 2022, dove si evince che il numero di alunni con disabilità nelle scuole italiane è sempre più elevato: nell'anno scolastico 2021/2022 sono più di 316mila gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane (pari al 3,8% degli iscritti), circa 15mila in più rispetto all'anno precedente (+5%). Inoltre, risulta in progressiva crescita anche il numero di quelli che presentano altri bisogni educativi speciali: più della metà sono alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (51,8%); l'altra quota più importante è rappresentata dallo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale (35,4%). Alla luce di ciò, è comprensibile che l'organizzazione scuola, facente parte "del sistema integrato di educazione e formazione, è chiamata a rispondere alle sfide della complessità contemporanea con l'obiettivo di creare contesti educativi sostenibili e accessibili" (Ianes, 2020, p.125). Per raggiungere tali risultati, la struttura organizzativa scolastica dovrebbe essere aperta e flessibile, pronta al cambiamento, a processi generativi e trasformativi, tali da declinarsi in un agire didattico e organizzativo, finalizzato alla realizzazione di offerte formative, volte a sviluppare il potenziale di *tutti e di ciascuno* (WHO, 2001). In tale orizzonte interpretativo si scorge la prospettiva concettuale e interpretativa di stampo biopsicosociale mirante all'analisi olistica della persona in tutte le sue dimensioni: nello specifico, la persona non va identificata con la sua patologia, ma deve essere osservato il suo funzionamento in relazione al contesto. Questo approccio ermeneutico, tradottosi nel sistema di classificazione ICF (WHO, 2001), fonda la sua originalità proprio nell'analisi e nella descrizione della stretta correlazione tra fattori personali e ambientali, in ottica globale e sistemica, con la piena valorizzazione delle diversità, intese come valori e ricchezze. Prende vita, in tal senso un processo di cambiamento del mondo scolastico, come viene ribadito e sottolineato da vari documenti internazionali (ONU, 2006; Booth & Ainscow, 2014), e dagli obiettivi di Agenda 2030, dove viene illustrata la necessità di una maggiore attenzione ai diritti umani, delle fasce di popolazione a rischio di esclusione sociale, per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. Alla luce di quanto detto, vanno tracciate più traiettorie di riflessione sulla qualità dei processi inclusivi, spaziando dall'orizzonte didattico a quello organizzativo. In tali prospettive, un approccio di ricerca potenzialmente efficace potrebbe essere quello dell'*Appreciative inquiry*. Utilizzato frequentemente in setting organizzativi aziendali, ha, come dimostrato in letteratura, (Morsillo & Fisher, 2007; McAdam & Mirza, 2009; Yballe & O'Connor, 2000; Filleul & Rowland, 2006) delle potenzialità emergenti anche nell'applicazione in contesti educativi a fini inclusivi (Martinelli, 2013; Doveston e Keenaghan, 2006; Sharma et al., 2022; Calabrese et al., 2008; Iyer, 2013; Kozik et al., 2009). Il presente contributo, dunque, mira a indagare quanto, nell'ottica del sistema scuola come organizzazione dalle peculiarità ben specifiche, possa essere coerente un legame tra un approccio di ricerca di tipo elogiativo e l'attivazione di processi inclusivi di qualità.

2. La scuola come "organizzazione a legami deboli"

Quando si discute della finalità inclusiva della scuola, dunque, è bene considerare non solo la componente didattica, ma anche quella organizzativa. Soprattutto diventa cogente indagare quanto le dinamiche e i vari ingranaggi all'interno del sistema organizzativo scolastico siano realmente pronti a garantire a tutti il diritto di essere inclusi. *In primis* sembra opportuno riflettere sull'aspetto etimologico e semantico del termine organizzazione. Tale lemma, derivante dal termine greco ὄργανον (organon) più il suffisso -zione, indica un'associazione di persone collegate tra loro in una

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: [10.14668/QTimes_15102](https://doi.org/10.14668/QTimes_15102)

struttura organica per cooperare a un fine comune (Treccani web), e ciò implica condivisione, corresponsabilità. *In secundis*, risulta appropriato cercare di ricostruire una sintesi storico-concettuale sui diversi framework relativi all'ontologia stessa delle organizzazioni. Tali teorie trovano sintesi in due filoni generali, quello eminentemente oggettivo e rigidamente scientifico, meglio conosciuto come Taylorismo, dal nome del suo fondatore, e quello maggiormente fondato sulle relazioni umane, facente capo a Mayo e Schein (1985). Tra questi orizzonti di pensiero divergenti, si inseriscono riflessioni specifiche sull'organizzazione del sistema scolastico, da Weick, (1976) a Minzberg (1985), a Romei (1991) e Zan (1988). Il modello organizzativo classico, definito appunto meccanicistico, nato dalla riflessione di Taylor, con i successivi studi di Weber (1922), prevedeva una struttura gerarchica rigida, estremamente burocratica e razionale, dove ognuno aveva un compito preciso, di cui era specializzato, oltre cui non era previsto alcun tipo di sconfinamento: esistevano solo delle figure liminari, con un minimo di autonomia, cioè gli appartenenti allo staff dirigenziale. In contrapposizione a questo, nel lontano 1923-24, Elton Mayo, dopo alcuni studi in una tessitura di Philadelphia, che avevano portato alla luce la demotivazione e la depressione dei lavoratori, causate dalla totale solitudine davanti alle macchine, si era reso conto di quanto fosse importante la componente relazionale del lavoro ed il bisogno di collaborazione fra i lavoratori. Dalle sue ricerche prese vita la Scuola delle Relazioni Umane o *Human Relations* (Mayo, 1963), connesse alle teorie sulla motivazione di Maslow (1954), e di Chris Argyris, che insieme a Schön, si è occupato dell'apprendimento organizzativo e della pratica riflessiva dei vari attori di un'organizzazione (Argyris & Schön, 1978). Sostanzialmente è avvenuto un passaggio dalla rigidità liminare delle funzioni alla maggiore flessibilità e autonomia dei lavoratori: dall'estrema gerarchizzazione dei ruoli si è passati ad una struttura basata da reti di comunicazione interna. Anche nel settore scolastico, è avvenuto un cambiamento da un modello di organizzazione estremamente burocratico (Minzberg, 1996), dove ciascun insegnante lavorava per sé e solo all'interno della propria classe, a una prospettiva maggiormente attenta alle nuove e variegata esigenze formative del contesto (Benadusi e Serpieri, 2000). In tali discussioni teoriche si situano anche gli studi di Weick negli anni '70, dove la dimensione burocratica ha ceduto il passo a quella professionalizzante, propria di una scuola vista come organizzazione "a legame debole", una modalità organizzativa propria di sistemi caratterizzati da elevata complessità. Infatti, lo studioso, ritenendo che i soggetti in un'organizzazione agissero in un ambiente attivato dai soggetti stessi, arrivò ad affermare che la realtà in cui si agisce è quella che ognuno individualmente si costruisce e che a sua volta retroagisce sul soggetto stesso. Per questa ragione, le organizzazioni sono piene di soggettività e sono esse stesse creatrici del loro turbamento (Weick, 1976). Proprio per questa elevata soggettività, il legame che si instaura tra tutte queste soggettività è un legame *loose coupling*. Weick, riteneva che nelle organizzazioni a legame debole ciò che più conta e che va a connaturare l'essenza e l'identità di un sistema organizzativo, è la cultura insita in questo, considerata come una realtà profonda, complessa, che si declina nella definizione delle relazioni umane che si instaurano all'interno dell'organizzazione stessa; la sinergia si andrebbe a esplicitare anche in riferimento al modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a esperienze da condividere o problemi da risolvere. Pertanto, affinché un'organizzazione funzioni, sia aperta al cambiamento e pronta alle sfide del quotidiano, tra i vari attori si dovrebbe creare una condivisione di valori e di pensieri, che si riflettono anche nei processi che producono conoscenza, la conoscenza dell'organizzazione.

Mutuando un concetto di “conoscenza” definita sia come l’atto del conoscere, sia come conseguenza e effetto dell’atto in sè, consideriamo “La conoscenza umana” come “l’acquisizione, da parte di un soggetto, di un oggetto, più o meno strutturato nei suoi elementi interni, e il suo inserimento in una rete di conoscenze già presenti e che ne condizionano l’acquisizione stessa. Pertanto, sarebbe anche l’approvazione, sempre più raffinata, da parte del soggetto dei propri processi conoscitivi” (Bertagna, Triani, 2013, pp.123/124). Ma viene spontaneo domandarsi a quale modello di conoscenza ci si possa riferire all’interno delle organizzazioni. Quello maggiormente accreditato nell’alveo dell’agire organizzativo è il modello SECI di Nonaka e Takeuchi, (1997) Questi due studiosi, affermano che la conoscenza, distinguibile in due forme, esplicita e tacita, si tradurrebbe nella «capacità di un’organizzazione nel suo complesso di creare nuove conoscenze, di diffonderle al proprio interno e di tradurle in prodotti, servizi e sistemi” (Nonaka e Takeuchi,1997, p.27). La diffusione di tali conoscenze, determinata dalla progressiva interazione tra conoscenze tacite e esplicite, si sostanzia in una continua conversione reciproca delle stesse. Si otterrebbe così una «spirale della conoscenza», dove la peculiarità risiede nella condivisione delle conoscenze da parte dei lavoratori che, diventerebbero *lavoratori della conoscenza*, pronti ad affrontare la multifattorialità della società odierna. La scuola, in tale prospettiva, assume così le vesti di una “*Learning organization*”, cioè un sistema non rigidamente chiuso, ma basato sulla circolarità di conoscenze, sulla partecipazione su una rete di relazioni tra i vari attori, che, autonomi e liberi di esprimere il loro potenziale sono anche aperti e pronti all’apprendimento organizzativo, che sia propedeutico al miglioramento (Argyis & Schön, 1978; Weick, 1991). I risultati del lavoro di Weick e la sua influenza arrivarono anche in Italia con Romei. Proprio quest’ultimo, negli anni ’90, nel pieno del periodo dell’affermazione dell’autonomia scolastica (legge 59/97), andava a definire la complessità della scuola speculare alla complessità del più ampio sistema sociale, divenendo pertanto luogo privilegiato per l’analisi, la riflessione e la sperimentazione di percorsi operativi. In tal senso la scuola come un sottosistema del macrosistema sociale racchiudeva compiti e funzioni di mantenimento del sistema sociale stesso, integrandolo delle sue varie componenti; si poneva come finalità, invece, la trasmissione della cultura, la socializzazione, la maturazione critica e lo sviluppo della personalità nelle nuove generazioni. Per riuscire ad attuare questi propositi, come afferma Romei, la scuola doveva dotarsi di un insieme di risorse, strumenti e modi d’agire che vanno a profilare la dimensione organizzativa, conferendole tutte le caratteristiche di un sistema sociale complesso; nucleo identitario dell’organizzazione scuola risiederebbe nella condivisione tra tutti coloro che vivono e operano nella scuola, di una stessa *vision*, in apertura alle esigenze del contesto esterno (Romei, 1986). Tale prospettiva si è andata via via definendo anche nell’impianto normativo e istituzionale stesso del sistema scolastico, tanto che oggi ogni istituzione si apre al territorio con la propria offerta formativa e con le proprie scelte gestionali, didattiche e organizzative che si traducono nella carta d’identità della scuola, il Piano triennale dell’offerta formativa (legge 59/97). Ma per far sì che l’organizzazione scuola possa realmente tramutarsi in una *learning organization*, non bastano solo le riflessioni teoriche o i dettami normativi, è necessaria la presenza di insegnanti, professionisti riflessivi (Schön, 1987) capaci di compiere azioni ragionate e di riflettere prima durante e dopo l’azione stessa. Dunque, va a profilarsi la necessità di un docente, che, in quanto lavoratore della conoscenza, possieda un corpus di competenze ad ampio spettro, disciplinari, trasversali, tali da veicolare azioni, decisioni e scelte,

ragionate e valutate in itinere. Inoltre, appare opportuno anche insistere sulla funzione di leadership del docente. Questa, non solo esclusiva del dirigente scolastico (Leithwood, 1990), consisterebbe nel “costruire la vision della scuola, modellizzare le buone pratiche e i valori più importanti dell’organizzazione, creare consenso sui fini, favorire una cultura collaborativa fondata su una scala produttiva” (Bochicchio, p.396 in Rivoltella & Rossi, 2017). In tale ottica i docenti, collaborando tra loro, sono pienamente coinvolti nel contribuire all’efficienza complessiva dell’istituto non soltanto con l’attività didattica, ma anche attraverso la consapevolezza e l’assunzione di responsabilità circa il ruolo che svolgono in un sistema sociale complesso qual è la scuola (Brundrett, 2003). Considerato, poi, che nella società odierna la complessità del reale aumenta sempre di più, vari sono gli scenari di sfida al sistema scolastico, anche nella nuova e sempre più importante ottica inclusiva. Negli ultimi anni, il paradigma dell’inclusione è andato via via affermandosi e soprattutto il contesto italiano si è distinto, superando una struttura scolastica *dual track*, a favore di una scuola realmente aperta a tutti (Sibilio, 2015). Per fare ciò, è evidente la necessità di investire e di lavorare affinché gli ambienti e le occasioni di crescita e sviluppo per i ragazzi tutti siano inclusive nei fatti, cioè finalizzate alla piena partecipazione di tutti, nel rispetto dei ritmi e delle esigenze di ciascuno. Soprattutto viene messo l’accento sull’opportunità di un’organizzazione scolastica che declini occasioni di apprendimento e di sviluppo nell’ottica dell’individualizzazione e personalizzazione dell’offerta formativa secondo la logica dell’accomodamento ragionevole raccomandato dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006; Rose and Meyer, 2002). Considerato, in ultimo, che tra le competenze del docente si registra anche quella di ricercatore, come sottolineato dalla legge 107 del 2015, capace di pianificare e organizzare azioni volte al cambiamento, in prospettiva generativa e migliorativa, appare interessante indagare quanto una ricerca-azione di tipo apprezzativo con i vari stakeholders della scuola possa risultare efficace nel condividere una progettualità inclusiva di qualità.

3. L’*Appreciative inquiry*: potenzialità di un approccio di ricerca a fini inclusivi

Il costrutto dell’inclusione, affermatosi sia sul piano politico (UNESCO, 2005; ONU, 2006), sia sul piano scientifico (Booth & Ainscow, 2014; Sharma et al., 2022; Stainback e Stainback, 1990), si sostanzia nel garantire a *tutti e a ciascuno* il diritto alla partecipazione sociale, piena e sostanziale, attraverso la garanzia di percorsi formativi di qualità. Con la pubblicazione dell’ICF (WHO, 2001) e la piena affermazione di un modello interpretativo di stampo biopsicosociale, le persone, a prescindere dalla loro condizione di svantaggio o di disabilità, vengono considerate e lette nella loro globalità. Con ciò, si vuol dire, che si analizza l’individuo in ottica olistica, nelle sue dimensioni biologiche, psicologiche e sociali. Viene a delinearsi così la fusione tra natura e cultura, che porta alla convergenza tra fattori biologici/personali e fattori ambientali/contestuali. In ambito italiano, dove, attraverso le tappe dell’inserimento, dell’integrazione e infine dell’inclusione (Trisciuzzi, 2002; Mura, 2016; Cottini, 2017), si è arrivati alla conquista di una scuola unica per tutti, la cultura dell’inclusione va assolutamente difesa e diffusa nell’istituzione organizzativa scolastica. Considerato, dunque, quanto affermato precedentemente sulla natura stessa della scuola, come non solo entità pedagogica, ma anche come *learning organization*, un’indagine sulla qualità dei processi inclusivi potrebbe essere svolta secondo un approccio di ricerca, nato in setting organizzativi aziendali, che ha caratteristiche simili nel suo impianto teorico e nella sua implementazione pratica,

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: [10.14668/QTimes_15102](https://doi.org/10.14668/QTimes_15102)

ai principi stessi dell'ICF e del modello interpretativo biopsicosociale. Tale modello di approccio, rientrando nell'alveo della ricerca-azione è conosciuto come *Appreciative inquiry*, ed è caratterizzato dal fatto che lo spirito e l'intenzionalità di ricerca sono spinti dall'indagare quanto ci sia di positivo nelle pratiche di un'organizzazione, per poi costruire, con l'utilizzo di strumenti quali interviste e focus group, attraverso momenti di riflessione, narrazione e condivisione, una progettualità volta al cambiamento e ai processi trasformativi e migliorativi. Nasce come risultato delle riflessioni di due studiosi, Cooperrider e Strivastva, nel 1987, per poi divenire oggetto di studio e di applicazione in campo internazionale, sempre in contesti di natura organizzativa. Particolarmente esaustive sono le parole con le quali Cooperrider & Whitney (2005) hanno illustrato tale approccio:

“Appreciative Inquiry is the cooperative, co-evolutionary search for the best in people, their organizations, and the world around them. It involves systematic discovery of what gives life to an organization or a community when it is most effective and most capable in economic, ecological, and human terms. In AI, intervention gives way to inquiry, imagination, and innovation. Instead of negation, criticism, and spiraling diagnosis, there is discovery, dream, and design. AI involves the art and practice of asking unconditionally positive questions that strengthen a system's capacity to apprehend, anticipate, and heighten positive potential. Through mass mobilized inquiry, hundreds and even thousands of people can be involved in co-creating their collective future” (Cooperrider & Whitney, 2005; p. 8).

Si comprende, da ciò, la nota distintiva di questo indirizzo di ricerca, che risiede nella finalità di osservare quali siano gli elementi positivi e potenzialmente vitali in un sistema. Ciò si traduce operativamente nel concentrarsi non sulle carenze o su ciò che non funziona, ma su ciò che funziona e su ciò che può potenzialmente attivare occasioni generative e di cambiamento. Proprio in queste peculiarità si intravede il *trait d'union* con la prospettiva dell'inclusione in ottica biopsicosociale. Diffusosi anche in campi non prettamente aziendali, se ne registra una declinazione in contesti educativi internazionali, attraverso studi, che hanno indagato elementi utili al miglioramento scolastico (Calabrese et al., 2010), in termini di apprendimento degli studenti (Filleul & Rowland, 2006), di creatività, anche in relazione ai Virtual learning empowerment (Eow, Zah, Rosnaini, & Roselan, 2010), ma anche in indagini sui processi inclusivi (Calabrese et al., 2008; Iyer, 2013; Kozik et al., 2009, Sharma et al., 2022; Aiello et al., 2023). Ravvisando, dunque, la potenzialità di questo approccio in indagini volte ad analizzare anche in contesto italiano la qualità dei processi inclusivi, sembra opportuno, a tale scopo sviscerare le varie componenti di tale costrutto.

L'*Appreciative Inquiry* consta di una parte teorica, fondata su un'epistemologia, che richiama gli insegnamenti di Kurt Lewin, le teorie socio-costruttivista della conoscenza generativa (Cockwell & McArthur-Blair, 2012; Magruder & Mohr, 2001) e alcune suggestioni nel campo della psicologia positiva (Seligman, 1996). Tutto ciò va a costituirne il quadro dei principi, che sono di seguito elencati:

- 1) Il *principio costruzionista*, secondo il quale la conoscenza sociale, quindi anche nelle organizzazioni sarebbe il risultato delle interazioni che ogni individuo promuove all'interno di un determinato sistema vivente (Dunlap, 2008);
- 2) Il *principio di simultaneità*, in base al quale, il cambiamento interno ad un sistema prende il via nel momento stesso in cui l'indagine inizia. In tal senso, dunque, tutte le forme di indagine sono una sorta di interventi operativi sul campo, che portano a nuove e possibili prospettive (Lewin, 2010; Dewey, 1961);
- 3) Il *principio poetico*, che guarda alla produzione narrativa umana come ad una potenza generativa di storie. Per Cooperrider, infatti, secondo questo assunto, nelle organizzazioni l'AI potrebbe, attraverso la narrazione, far emergere elementi significativi, tesi alla valorizzazione del sistema indagato, per raggiungere e ottenere il pieno potenziale trasformativo e interpretativo;
- 4) Il *principio di anticipazione*, grazie al quale, sempre attraverso il racconto, il sogno e l'immaginazione, si innesca l'evocazione di un futuro agognato, volto ai processi di cambiamento. Più i sogni immaginati avranno in *nuce* l'essenza del positivo, più le azioni presenti saranno pervase di positività e generatività;
- 5) Il principio positivo, che prevede all'interno del sistema di relazioni interne all'organizzazione un impegno a creare legami e influenze positive;
- 6) Il principio di unità (o integrazione), che delinea un'immagine di organizzazione come un unico sistema interdipendente, dove sia ascoltata la voce di tutti gli stakeholders coinvolti nel processo di indagine;
- 7) Il principio di rappresentazione, che, connesso a quello di simultaneità, mette l'accento sul fatto che noi siamo e dunque rappresentiamo "il cambiamento che vogliamo vedere" (Dunlap, 2008, p. 26);
- 8) Il principio della libera scelta, che sottolinea la necessità del coinvolgimento libero e volontario dei protagonisti dell'indagine (Dewey, 2014; Rogers 1973). (Cooperrider, Whitney, Stavros, 2008).

Considerati questi principi teorici già si evince l'opportuna convergenza tra un'indagine secondo un'ottica *appreciative* e un agire didattico e organizzativo inclusivo; nello specifico si ravvisano similitudini sull'evidenziare la sinergia tra i vari soggetti di un'organizzazione, per far sì che questa funzioni e il presupposto fondamentale della condivisione di una *vision* comune, che abbiamo visto essere *humus* stesso di una *learning organization* come la scuola.

A questo framework teorico corrisponde anche una trasposizione pratica, tradotta in un processo in fasi distinte, ma collegate le une alle altre, che prende il nome di ciclo delle 4 D, dalla denominazione delle singole fasi corrispondenti, (Discovery-Dream-Design-Destiny-), alle quali, in seguito, è stato ritenuto opportuno aggiungere una quinta fase iniziale e preliminare, *definity* (Cockell, McArthur Blair J, 2012) trasformandolo così nel 5D-Cycle.

Si riportano di seguito le caratteristiche di ogni fase. Dopo lo step preliminare, aggiunto successivamente, di definizione e di inquadramento dell'oggetto di indagine, si avvia il processo

delle 4D. La prima fase (Discovery-scoperta) prevede che tutti i soggetti coinvolti nell'organizzazione siano spinti dal ricercatore a individuare i successi, i momenti di maggiore vitalità durante alcune attività vissute. Tutto si basa su domande costruite *ad hoc*, che facciano scaturire una narrazione che vada al profondo, al nucleo centrale di ogni esperienza. In questo si può evidenziare quanto potenzialmente un'indagine condotta in tal modo possa far emergere aspetti positivi nel contesto organizzativo scolastico, miranti a riflettere su esperienze che abbiano avuto eventuale ricaduta positiva sulla qualità dei processi inclusivi. La seconda fase (Sogno-Dream) vede impegnati i vari attori nell'immaginare, sulla base degli elementi positivi, narrati e raccontati, cosa si potrebbe attuare, ampliando gli orizzonti del possibile. Ciò in ambito educativo e formativo potrebbe declinarsi nell'immaginare un futuro equo sostenibile e inclusivo, come impegno di tutta l'organizzazione, secondo una *vision* e un sistema di valori condivisi. Nella terza fase invece, quella del progetto-Design i partecipanti, dopo aver immaginato la rappresentazione del futuro, dalle caratteristiche anche utopiche, si impegnano nella definizione e nella costruzione di un progetto fattibile, sempre in termini generativi e migliorativi. Tutto si traduce in una sorta di dichiarazione di intenti, in cui i vari attori si impegnano a favorire le azioni positive da attuare per ottenere i risultati programmati. In ottica inclusiva nell'organizzazione scuola, in questa fase i vari soggetti sarebbero chiamati a implementare occasioni di apprendimento, atte a favorire il pieno sviluppo delle potenzialità di tutti e di ciascuno, abbattendo tutte le barriere che possano ostacolare il pieno e globale sviluppo. Tutto quanto svolto fino a questo punto, andrebbe poi a confluire nell'ultima fase quella della Realizzazione-Destiny, durante la quale l'organizzazione si mette in moto verso l'ideale condiviso e, per poterlo raggiungere, tutti i membri dell'organizzazione si impegnano per architettare ed adottare soluzioni innovative. La fiducia in tale progetto risiede, secondo gli ideatori dell'*Appreciative inquiry*, nel fatto che gli ideali da raggiungere sono basati su ciò che è stato scovato, indagato nella realtà già accaduta. Pertanto tutto il lavoro pregresso sarebbe funzionale alla condivisione di ideali e visioni, che andrebbero a costituire la cultura di quella organizzazione. Questo aspetto si coniuga in modo particolarmente appropriato nella consapevolezza che un agire didattico e organizzativo realmente inclusivo è connesso al sistema di valori condivisi all'interno dell'organizzazione scolastica. Lo stesso Cooperrider (2001), parlando del momento iniziale dell'IA (Discovery, lo descrive) come un processo di scoperta all'interno del quale “valori, pratiche, esperienze, storie, tradizioni, speranze e desideri [...] catalizzano il pensiero e il dialogo sulle possibilità positive» (p. 15). Gli strumenti e i metodi maggiormente utilizzati in questa tipologia di ricerca-azione, come si evince dagli studi citati, sono interviste e focus group gestiti con la supervisione del ricercatore. L'intervento ha una durata variabile e si procede poi con un'analisi di tipo qualitativo dei dati emersi (Waters & White, 2015; Sharma et al., 2022; Calabrese et al., 2008; Cooperrider & Whitney, 2005). Peculiarità che va evidenziata e che rende efficace questa metodologia per attuare cambiamento generativo è proprio la condivisione di narrazioni e di storie, che prevedono una partecipazione attiva e coinvolgente di tutti i partecipanti.

4. Conclusioni

Alla luce di quanto detto, si può dire che la scuola, nella sua veste di organizzazione, basata soprattutto sulla condivisione di valori, di culture e di conoscenze, quindi come sistema di relazioni umane, necessariamente deve orientarsi a percorsi e azioni progettuali volte ad accogliere il cambiamento, cercando di tradurlo sempre in occasioni di trasformazione generative e migliorative

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: [10.14668/QTimes_15102](https://doi.org/10.14668/QTimes_15102)

Tutto ciò va a essere ancora più cogente quando si vuole indirizzare l'agire didattico e organizzativo in prospettiva inclusiva. Infatti, considerato che l'inclusione costituisce uno dei principi fondanti per la qualità delle istituzioni educative che promuovono la piena partecipazione e successo scolastico per tutti, è opportuno progettare percorsi volti alla valorizzazione delle forze e delle potenzialità di ognuno. Per questi motivi le scuole dovrebbero prestare attenzione a ciò che è positivo per condurre a processi trasformativi e generativi che possono promuovere l'inclusione. Pertanto, considerato quanto in campo internazionale si è evidenziata l'efficacia di implementare programmi di ricerca azione in contesti educativi secondo l'approccio elogiativo, e alla luce di quanto detto e illustrato di questo metodo, l'impiego dell'*Appreciative Inquiry*, si rivela potenzialmente idoneo a indagare la qualità dei processi inclusivi nel panorama italiano, dove il processo normativo-istituzionale ha sancito la natura organizzativa del sistema scolastico e la necessità di favorire nei docenti stessi competenze trasversali e organizzative, per migliorare l'offerta formativa della scuola stessa.

Riferimenti bibliografici:

- Aiello, P., Pace, E.M., Sharma, U., Rangarajan, R., Sokal, L., May F., Gil, F. G., Loreman T., Malak S., Martín E, McIlroy, A.E. & Schwab, S., (2023) Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe, *Cambridge Journal of Education*, DOI: [10.1080/0305764X.2022.2159013](https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2159013)
- Argyris C., & Schön D.A., (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Addison Wesley Longman Publishing Co
- Bauman, Z., & Bordoni, C. (2013). *Uguali e diversi nella società liquida*. Reggio Emilia: Aliberti Editore.
- Benadusi L., & Serpieri R., (2000). (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci,
- Bertagna, G., & Triani, P. (2013). *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*. Brescia: La Scuola.
- Bochicchio F., (2017). *Professionalità docente e ruolo delle organizzazioni* in Rivoltella, P. C., P. G. Rossi (eds) *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 381-398.
- Booth, T., & Ainscow, M., (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brundrett, M., Smith, R., & Burton, N., (2003). *Leadership in Education*, 1-202, ed. Sage Publications:
- Butera F., Donati E., Cesaria R., (1997), *I lavoratori della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- Calabrese, R., Burkhalter, K., Hester, M., & Friesen, S., (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 250–265. <https://doi.org/10.1108/09513541011031592>
- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvin, S., Hummel, C., & Nance, E., (2008). An appreciative inquiry into the Circle of Friends Program: The benefits of social inclusion of learners with disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 20.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Cockell, J., McArthur-Blair, J., & Schiller, M. (2020). *Appreciative inquiry in higher education: A transformative force*. FriesenPress.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S., (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. In W. A. Pasmore & W. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129–169). JAI Press.
- Cooperrider D. (2001). *Appreciative Inquiry: Releasing the Power of the Positive Question*, Cleveland, Case Western Reserve University.
- Cooperrider D.L. & Whitney D. (2001). *A positive revolution in change: Appreciative inquiry*. In D.L. Cooperrider, P.F. Sorenson, D. Whitney, T.F. Yeager, Appreciative inquiry, Champaign, Stipes Publishing.
- Cooperrider, D., (2005). Appreciative inquiry: A positive revolution in change. In P. Holman & T. Devane (Eds.), *The change handbook* (pp. 245–263). Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook for leaders of change* (2nd ed.). Crown Custom.
- Cooperrider, D.L., Zandee, D. P., Godwin L. N., Avital, M. (2013). *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Cottini, L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- Dewey J., (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey J., (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina
- 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
- Dunlap C. (2008). Effective Evaluation through Appreciative Inquiry, «Performance Improvement», vol. 47, n. 2, pp. 23-29
- Eow, Y. L., & Baki, R. (2010). Computer games development and appreciative learning approach in enhancing students' creative perception. *Computers & Education*, 54(1), 146-161.
- Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.
- Iyer, L. (2013). *Deep in the woods, over the hills: Appreciative inquiry for inclusive education*. AI Practitioner, 15(1), 36–40. <https://doi.org/10.12781/978-1-907549-14-4-9>
- Filleul, M., & Rowland, B. (2006). *Using appreciative inquiry in the Vancouver School District: A positive approach to enhance learning*. BC Educational Leadership Research. Retrieved 30 October 2020 from: http://www.aceconsulting.ca/ai/Using_Appreciative_Inquiry.pdf.
- Kozik, P. L., Cooney, B., Vinciguerra, S., Gradel, K., & Black, J. (2009). Promoting inclusion in secondary schools through appreciative inquiry. *American Secondary Education*, 77-91.
- Leithwood, K., & Jantzi, D., (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of educational research*, 79 (1), 464-490
- Lewin K., (2010). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna, Il Mulino
- Magruder Watkins J.; Mohr B.J., (2001). *Appreciative Inquiry: Change at the speed of imagination*. San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer
- Mayo E., (1963). *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, Torino: UTET

- Martinelli, M. (2013). *Appreciative Inquiry come strumento di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola*. Nuova Ricerca Secondaria. 4
- Maslow A. H., (1954), *Motivazione e Personalità*, Roma: Armando Editore, (trad. it. 1973)
- 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.
- Mintzberg H., (1985). *La progettazione delle organizzazioni*, Bologna: Il Mulino.
- Morin E., (2000). *La testa ben fatta*. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina
- Morsillo, J. & Fisher, A. (2007). Appreciative Inquiry with youth to create meaningful community projects. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), 47–61
- Mura, A. (2016). Diversità e inclusione. *Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Nonaka I., Takeuchi H, (1995) (trad.it. 1997), *The knowledge-creating company*, Oxford University Press Milano: Guerini e Associati.
- Petrucci C., (2000), *Culture organizzative e apprendimento*, Milano: La Nuova Italia
- Rogers C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze, Giunti Barbera.
- Romei P., (1991). *La qualità della scuola*, Milano, McGraw-Hill, cap. I
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714 (Product no. 101042: \$22.95 ASCD members; \$26.95 nonmembers).
- Schein, E. H. (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational dynamics*, 12(1), 13-28.
- Schön, D. A., (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Edizioni Dedalo
- Seligman M.E.P. (1996). *Imparare l'ottimismo*. Firenze: Ed. Giunti
- Sharma, U., Laletas, S., May, F., & Grove, C. (2022). "In any crisis there is an opportunity for us to learn something new": Australian teacher experiences during COVID-19. *The Australian Educational Researcher*, 1-19.
- Sibilio., M., & Aiello P., (a cura di). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Stainback W. e Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*, Baltimora, MD, Paul H. Brookes, pp. 71-87
- Taylor F.W., (1967). *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Milano: Etas
- 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).
- Weber, M., (1922). *Economia e società*, trad. it. (1980). Milano: Edizioni di Comunità.
- Weick K. E., (1976), Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in "Administrative Science Quarterly", 21, 1976, pp. 1-19; trad. it: "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole", in Zan S., Logiche di azione organizzativa, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Yballe, L. & O'Connor, D., (2000). Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24(4), 474–48

Trisciuzzi, L., Fratini, C., & Galanti, M. A., (2002). *Manuale di pedagogia speciale*. Roma: Laterza.

Sitografia e riferimenti normativi

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 ([GU n.63 del 17-03-1997 - Suppl. Ordinario n. 56](#)).

DPR 275/99 (ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59) Artt. 138 e 139 sistema dell'istruzione Artt. 140 e 147 Formazione professionale- Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, sull'autonomia scolastica

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 -Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) ([GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015](#))

CCNL 2016-Contratto collettivo nazionale lavoratori. 2016-2018

ISTAT. Istituto nazionale di statistica (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2021-2022. Statistiche report. <https://www.istat.it/it/files//2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>

ONU, (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Assemblea Generale dell'ONU, 13.

OMS (2001), *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF), Trento, Erickson

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.

UNIONE EUROPEA- Trattato di Maastricht (1993) (Firma: 7.2.1992, entrata in vigore: 1.11.1993) <https://www.treccani.it/vocabolario/organizzazione/>