

## Dispositivi dialogici per lo sviluppo scolastico: il World Café nella ricerca su culture e pratiche educative

### Dialogic approaches and school development: the World Café in research on school cultures and practices

Simone Seitz

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy, Department of Education, Free University of Bolzano-Bozen, [simone.seitz@unibz.it](mailto:simone.seitz@unibz.it)

Giulia Consalvo

Research Fellow, Department of Education, Free University of Bolzano-Bozen, [giulia.consalvo@unibz.it](mailto:giulia.consalvo@unibz.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Seitz S., Consalvo G. (2025). Dialogic approaches and school development: the World Café in research on school cultures and practices. *Pedagogia oggi*, 23(2), 113-119.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-13>

**Copyright:** © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-13>

#### ABSTRACT

This article engages with the debate on inclusive school cultures, understood as dynamic constellations of practices and meanings shaping everyday life in education (Helsper, 2008; Ainscow, 2020). Within this perspective, it examines the transformative potential of participatory research methods for the development of inclusive cultures, focusing on the *World Café* (Brown, Isaacs, 2005). The analysis is situated within a three-year research project (2024–2026), a study on school development processes at approximately twenty schools in a region in northern Italy (Seitz, 2024).

Adopting a mixed-methods design, the research combines questionnaires, document analysis, ethnographic observations, and focus groups with teachers and students. The *World Café*, conducted mid-project, provided a semi-structured dialogic space for collective reflection on themes such as heterogeneity, democratic participation, learning time, co-teaching, and individualized inclusive teaching. Findings show how this method fostered professional reflection, organizational learning, and the co-construction of situated knowledge, contributing to the cultural and structural development of inclusive schools.

Il contributo si colloca nel dibattito sulle culture scolastiche inclusive, intese come configurazioni dinamiche di pratiche e significati che strutturano la quotidianità educativa (Helsper, 2008; Ainscow, 2020). Muovendo da questa prospettiva, l'articolo indaga il potenziale trasformativo della ricerca partecipativa nello sviluppo di culture scolastiche inclusive, con particolare attenzione al metodo del *World Café* (Brown, Isaacs, 2005).

L'analisi si inserisce nel progetto di ricerca triennale *GOODWILL* e si concentra su un'iniziativa dell'amministrazione scolastica in cui 22 scuole della Provincia Autonoma di Bolzano vengono accompagnate attraverso consulenza e formazione in servizio (Seitz, 2024). Il disegno di ricerca, di tipo *mixed-methods*, integra questionari, analisi documentale, osservazioni etnografiche e *group discussion*. Il *World Café*, realizzato in fase intermedia, ha favorito una riflessione collettiva sui concetti di eterogeneità, partecipazione democratica, organizzazione del tempo, co-docenza e didattica individualizzata. I risultati mostrano come questo metodo abbia favorito la riflessione professionale, l'apprendimento organizzativo e la co-costruzione di saperi situati, contribuendo allo sviluppo culturale e strutturale di scuole inclusive.

**Keywords:** Inclusive school cultures, participatory research, World Café, school development, teacher professionalization

**Parole chiave:** culture scolastiche inclusive, ricerca partecipativa, World Café, sviluppo scolastico, professionalizzazione

Received: September 28, 2025

Accepted: October 21, 2025

Published: December 30, 2025

#### Credit author statement

Si dichiara che il presente manoscritto è il risultato di un contributo congiunto delle autrici; l'ordine dei nomi non implica differenze di contributo.

#### Corresponding Author:

Simone Seitz, [simone.seitz@unibz.it](mailto:simone.seitz@unibz.it)

## Introduzione

Il *World Café* nasce come strumento di moderazione partecipativa nei processi di cambiamento nelle organizzazioni e nei gruppi sociali ed è oggi consolidato come pratica di *workshop* in grado di favorire la partecipazione equa e il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti interessati (Brown, Isaacs, 2005). Esso si inserisce nella tradizione delle pratiche dialogiche il cui obiettivo è la creazione di spazi comunicativi per lo scambio, la discussione e l'apprendimento reciproco. L'obiettivo di ogni *World Café* è l'innovazione collettiva e l'apertura di nuove opzioni d'azione per compiti attuali e futuri. Non si tratta solo di scambiare conoscenze esistenti, ma soprattutto di generare nuove conoscenze collettive.

All'interno del progetto di ricerca *GOODWILL*, l'impiego del *World Café* si configura come innovativo sotto diversi aspetti. Da un lato, perché introdotto nel contesto educativo con l'intento di dare voce a una pluralità di attori scolastici – dirigenti, insegnanti, educatori e genitori – favorendo così il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse prospettive. Dall'altro, perché utilizzato non soltanto come occasione di dialogo all'interno delle scuole, ma anche come strategia di trasferimento tra ricerca e pratica. In questa prospettiva, il *World Café* rende accessibili i risultati preliminari della ricerca, trasformandoli in stimolo per la riflessione collettiva e in occasione di apprendimento condiviso (Mc Kenney, Reeves, 2012).

L'elemento innovativo consiste dunque nella funzione di ponte del *World Café* tra produzione scientifica e pratiche professionali. In questa prospettiva, esso non si limita a fungere da dispositivo di disseminazione dei risultati di ricerca, ma diventa strumento di accompagnamento ai processi di cambiamento, rafforzando il legame tra conoscenza scientifica e azione educativa e illuminando uno dei nodi centrali del progetto *GOODWILL*: comprendere la relazione tra sviluppo scolastico e professionalizzazione.

L'obiettivo di questo contributo è pertanto duplice: da un lato, mostrare come il *World Café*, impiegato come strategia di moderazione nei processi di sviluppo scolastico, consenta di condividere con gli attori scolastici ipotesi empiricamente fondate ed elaborarle in forma dialogica; dall'altro, discutere come tale impiego favorisca al contempo il dialogo tra ricerca e pratica – inteso come processo riflessivo in cui saperi diversi si incontrano – e la professionalizzazione degli insegnanti attraverso stimoli critici alle pratiche quotidiane. L'articolo presenta il disegno metodologico adottato, descrive le modalità di conduzione del *World Café* e discute le implicazioni epistemologiche e pratiche di questo approccio nel contesto del progetto di ricerca, sviluppato secondo il paradigma della *Design-Based Research* (McKenney, Reeves, 2012).

## 1. Il progetto di ricerca GOODWILL

L'esperienza di *World Café* qui discussa si colloca all'interno del progetto triennale *GOODWILL* (*Researching School Development: Pathways to Inclusive and Quality Education 2030*), avviato nel 2023 dal Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano. Il progetto coinvolge sei istituti pilota, per un totale di 22 scuole distribuite sul territorio e rappresentative dei diversi gradi di istruzione. Esso costituisce l'accompagnamento scientifico all'iniziativa "*Wege in die Bildung 2030 – Guter Unterricht in der inklusiven Schule*", promossa dalla Direzione scolastica di lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, con l'obiettivo di sviluppare una visione condivisa di insegnamento di qualità nella scuola inclusiva (Seitz *et alii*, in press). Il quadro teorico di riferimento si basa sulla concezione della scuola come *learning organisation* (Senge, 1990; Fees, 2004), intesa come contesto in grado di riflettere criticamente sulle proprie pratiche e di trasformarle in processi di miglioramento continuo (Argyris, Schön, 1978). Da questo punto di vista la professionalizzazione degli insegnanti assume un ruolo centrale: essi non sono visti come meri esecutori, ma come attori capaci di orientare e valutare i processi educativi. Parallelamente, anche gli studenti sono riconosciuti come partecipanti competenti e co-costruttori della cultura scolastica (Orsi, 2002).

In questa prospettiva, la professionalità docente si fonda sull'intreccio di diverse forme di sapere – pedagogico, disciplinare e didattico – che prendono forma sia come conoscenze teoriche sia come saperi esperienziali. Agire in modo professionale significa essere in grado di affrontare anche situazioni di pressione, come quelle che emergono quotidianamente in classe, facendo riferimento a un sapere elaborato e riflettuto che comprende componenti esplicite e implicite (Helsper, 2020). Questo sapere non si sviluppa

in modo isolato, ma all'interno delle culture scolastiche: nei discorsi che si costruiscono tra colleghi, nelle esperienze condivise, nelle rappresentazioni – spesso non esplicitate – che orientano le pratiche quotidiane. La riflessione critica su ciò che guida implicitamente l'agire diventa così un elemento fecondo sia per i processi di professionalizzazione individuale sia per lo sviluppo complessivo delle scuole.

Il disegno metodologico del progetto è di tipo *mixed-methods* (Kolleck, 2017), volto a integrare approcci quantitativi e qualitativi per offrire una lettura multilivello dei processi di innovazione. La componente quantitativa ha indagato, su un campione di 230 insegnanti, la percezione di autoefficacia e la sensibilità professionale verso l'eterogeneità (Schmitz, Simon, Pant, 2020). Una seconda rilevazione a fine progetto consentirà di valutare eventuali trasformazioni nelle convinzioni professionali in relazione ai percorsi di innovazione. La componente qualitativa comprende invece l'analisi dei Piani dell'Offerta Formativa, osservazioni etnografiche, interviste e *discussion group* con docenti, studenti e dirigenti scolastici, con l'obiettivo di esplorare i processi di costruzione culturale che accompagnano il cambiamento organizzativo e didattico.

All'interno di questo disegno, il *World Café* è stato collocato in una fase intermedia, assumendo una duplice funzione: da un lato, restituire in forma dialogica le prime evidenze emerse dalle osservazioni e dalle analisi documentali; dall'altro, stimolare riflessione professionale e apprendimento organizzativo. Temi centrali come eterogeneità, partecipazione democratica, organizzazione del tempo scuola, codocenza e didattica inclusiva individualizzata sono stati discussi in un setting che ha reso possibile la condivisione di prospettive tra attori differenti, favorendo la negoziazione di significati e la co-costruzione di conoscenza.

Il *World Café* si è così configurato come dispositivo generativo di negoziazione di significati, apprendimento organizzativo e sviluppo professionale, integrato nel percorso di ricerca e nei processi di innovazione scolastica promossi dal progetto.

## 2. Il *World Café*

L'incontro si è svolto in presenza, presso l'Università, ed è stato strutturato secondo il formato classico del *World Café* (Brown, Isaacs, 2005). Dopo una breve introduzione, finalizzata a contestualizzare l'evento e a presentare i primi risultati dell'indagine quantitativa insieme ad alcune evidenze etnografiche, i partecipanti (insegnanti, dirigenti, accompagnatori di processo, educatori) sono stati organizzati in gruppi eterogenei. A ciascun gruppo è stato affidato il compito di discutere quesiti tematici elaborati sulla base dei dati raccolti nelle fasi precedenti. L'obiettivo era tradurre tali evidenze preliminari in stimoli generativi capaci di attivare processi di riflessione critica e costruzione di significati condivisi.

Le aree di discussione non sono state definite in maniera arbitraria, bensì individuate a partire dalle evidenze emerse dall'analisi dei documenti scolastici, dalle osservazioni etnografiche e dai questionari. Esse hanno rappresentato dimensioni cruciali nei processi di sviluppo scolastico inclusivo e partecipativo e sono state organizzate in 5 nuclei concettuali, ciascuno dei quali declinato in domande generative finalizzate ad attivare una riflessione critica e la costruzione di significati condivisi.

L'*eterogeneità* è stata tematizzata come dimensione costitutiva delle culture scolastiche, richiamando l'attenzione sulla capacità degli insegnanti di concepire la classe non come somma di individualità, ma come comunità di apprendimento in cui la diversità – linguistica, culturale, cognitiva, biografica – possa assumere valore pedagogico. Le sollecitazioni hanno orientato i partecipanti a interrogarsi sul riconoscimento dell'unicità di ciascun alunno e sulle strategie collegiali utili a trasformare la differenza in risorsa, rafforzando così la capacità professionale del team docente.

La *partecipazione* è stata affrontata in relazione alla corresponsabilità tra docenti e studenti e alla ridefinizione degli spazi decisionali. Gli stimoli hanno posto al centro il duplice obiettivo di favorire il coinvolgimento attivo degli alunni nella vita scolastica e di sollecitare un impegno condiviso da parte del corpo docente, in grado di promuovere fiducia, autonomia e accompagnamento. La questione della partecipazione è emersa come sfida culturale e organizzativa, che chiama in causa pratiche quotidiane e assetti istituzionali.

Il *tempo* è stato discusso come categoria regolativa e al contempo come risorsa educativa. Le considerazioni emerse hanno evidenziato la necessità di superare la frammentazione della giornata scolastica, ri-

flettendo su modalità organizzative che consentano di garantire sequenze temporali coerenti e distese, tali da favorire apprendimento riflessivo, continuità didattica e benessere degli studenti.

La *compresenza* è stata considerata una pratica ad alto potenziale inclusivo, a condizione che sia sostenuta da un'intenzionalità pedagogica e da una progettazione condivisa. La riflessione ha messo in luce l'importanza del coordinamento interprofessionale e della strutturazione di spazi di progettazione congiunta, affinché la codocenza possa configurarsi come effettiva corresponsabilità educativa e non come semplice affiancamento.

Infine, l'area dell'*apprendimento individualizzato* ha aperto interrogativi sulla possibilità di coniugare attenzione ai percorsi personali e costruzione di una comunità di apprendimento. Le sollecitazioni hanno invitato i partecipanti a riflettere sulla definizione di obiettivi realistici ma sfidanti, sulla documentazione sistematica dei percorsi e sul rafforzamento del dialogo educativo, evidenziando al contempo i rischi di una deriva performativa che riduca l'individualizzazione a strumento di differenziazione competitiva piuttosto che a pratica inclusiva.

I gruppi hanno lavorato in rotazione su ciascun tema, contribuendo progressivamente alla costruzione di una conoscenza collettiva. L'attività si è conclusa con una plenaria di restituzione, nella quale sono stati discussi i principali risultati emersi. Ciascun tavolo era facilitato da un membro del gruppo di ricerca, incaricato di garantire la qualità del processo dialogico, sollecitare approfondimenti analitici e raccogliere i concetti chiave. Per ogni area tematica è stato prodotto un cartellone riassuntivo, progressivamente arricchito dai contributi dei diversi gruppi, che ha consentito di visualizzare in forma sintetica le prospettive emerse e di costituire un ulteriore corpus di sapere condiviso.

### 3. Il *World Café* come spazio di analisi delle culture scolastiche

I risultati sulla cultura professionale presentati in questa sezione derivano dall'analisi dei dati secondari prodotti nel *World Café* e sono stati letti in dialogo con le evidenze primarie raccolte nelle fasi precedenti. Il dispositivo ha permesso di raccogliere una serie di stimoli e riflessioni emersi dalle discussioni rotative condotte attorno ai cinque nuclei concettuali descritti sopra. I materiali prodotti – cartelloni compilati collettivamente, osservazioni e appunti delle ricercatrici – sono stati utilizzati come base per alimentare il confronto e per far emergere alcuni temi ricorrenti, che hanno orientato sia la riflessione professionale dei partecipanti, sia le successive fasi del progetto di ricerca. Questi temi, già emersi nella fase preliminare di osservazione etnografica e di analisi documentale, sono stati assunti come concetti sensibilizzanti (Blumer, 1954), ovvero categorie teoriche aperte e flessibili, capaci di orientare la riflessione senza predeterminarne rigidamente i contenuti. Il processo di elaborazione ha previsto momenti di familiarizzazione con il materiale raccolto, di codifica esplorativa, di individuazione e revisione dei temi e di costruzione di una narrazione interpretativa coerente. Questo percorso si è sviluppato in modo iterativo e riflessivo, combinando approcci induttivi e deduttivi con l'obiettivo di mettere in luce *pattern* ricorrenti, tensioni discorsive e nodi critici trasversali ai diversi ambiti tematici. I cartelloni, considerati come testi secondari, sono stati trattati non tanto come dati empirici in senso stretto, quanto come stimoli di riflessione complessi, capaci di restituire non solo i contenuti esplicitati dai gruppi, ma anche le dinamiche relazionali e contestuali che ne hanno accompagnato la produzione. In modo analogo, i memo hanno svolto una funzione euristica, diventando spazi di pensiero riflessivo (Miles, Huberman, Saldaña, 2019) attraverso i quali collegare quanto osservato durante gli incontri a livelli più astratti di interpretazione. La partecipazione diretta al *World Café* in qualità di facilitatrici ha inoltre consentito alle ricercatrici di elaborare una lettura situata delle interazioni, includendo elementi difficilmente documentabili nei soli testi scritti, come le strategie di negoziazione tra i partecipanti, i linguaggi non verbali o le reazioni collettive di fronte a determinati stimoli. In coerenza con la *Situational Analysis* (Clarke, 2005), questo processo di elaborazione ha intrecciato contenuti, relazioni e posizionamenti, aprendo la possibilità di restituire significati situati e di osservare i processi di co-costruzione che si sono sviluppati nel dialogo.

Contestualmente, l'impianto metodologico si colloca nel paradigma della *Design-Based Research* (McKenney, Reeves, 2012) intesa come ricerca orientata al miglioramento locale attraverso cicli iterativi di progettazione–attuazione–riflessione–riprogettazione co-progettati con i professionisti scolastici. In tale cornice, il *World Café* svolge una duplice funzione: dispositivo formativo che attiva riflessività e appren-



dimento organizzativo e, al tempo stesso, metodo di ricerca che genera informazioni utili a informare il *redesign* del ciclo successivo. L'approccio adottato si fonda su una concezione della ricerca educativa come pratica ermeneutica e trasformativa (Mortari, 2007; 2010), orientata non tanto all'estrazione di risultati da un corpus di dati, quanto alla comprensione dei significati generati in contesti reali e alla produzione di principi di design per lo sviluppo scolastico. In questa prospettiva, il *World Café* non si limita a costituire un momento di restituzione, ma si configura come un dispositivo di apprendimento organizzativo e professionale, capace di orientare lo sviluppo delle scuole coinvolte. Collocati in dialogo con le altre fonti del progetto (interviste, osservazioni etnografiche, documenti scolastici), i materiali del *World Café* assumono così il valore di espressioni di un sapere professionale collettivo: un sapere radicato nella pratica, sostenuto dalla riflessività condivisa e reso accessibile attraverso spazi partecipativi di confronto. In questa prospettiva, il *World Café* non si limita a costituire un momento di restituzione, ma si configura come un vero e proprio dispositivo di apprendimento organizzativo e professionale, capace di orientare lo sviluppo delle scuole coinvolte.

L'incontro, inizialmente concepito come momento di restituzione intermedia, ha assunto una funzione più ampia, configurandosi come dispositivo generativo capace di produrre nuove conoscenze e di approfondire le dimensioni esperienziali e relazionali dei processi di cambiamento scolastico (Fouché, Light, 2011; Estacio, Karic, 2016) offrendo al contempo spunti per l'orientamento di ulteriori ricerche. In questa prospettiva, il *World Café* non si limita a rappresentare una tecnica di raccolta dati, ma si afferma come pratica di ricerca dialogica, in grado di stimolare processi riflessivi sia nella pratica che nella ricerca e di orientare percorsi di innovazione attraverso la costruzione condivisa di significati.

Le discussioni sull'*eterogeneità* hanno evidenziato la tensione tra principi inclusivi dichiarati e pratiche effettive, spesso ostacolate da vincoli organizzativi e dalla mancanza di strumenti collettivi di progettazione. La diversità è stata interpretata in modo plurale (linguistica, culturale, cognitiva, biografica), segnalando la necessità di spazi professionali in cui negoziare significati condivisi. La progettazione collegiale è stata riconosciuta come leva cruciale per trasformare l'*eterogeneità* in risorsa.

Il tema della *partecipazione* è emerso come una promessa condizionata: da un lato, pratiche innovative già presenti in alcune scuole (apprendimento autonomo, laboratori misti per età, colloqui di sviluppo dell'apprendimento) mostrano il potenziale trasformativo di un coinvolgimento attivo; dall'altro, ostacoli sistemici – carenza di tempo, spazi e riconoscimento istituzionale – ne limitano la sostenibilità. Centrale appare la corresponsabilità pedagogica tra docenti e studenti, ancora poco consolidata.

Il *tempo scuola* è stato discusso come dispositivo regolativo e come risorsa generativa. I partecipanti hanno sottolineato l'urgenza di superare la frammentazione oraria, promuovendo tempi distesi, blocchi più ampi e flessibilità organizzativa. L'integrazione curricolare, la collaborazione professionale e una valutazione formativa sono state indicate come condizioni essenziali per restituire coerenza e profondità all'esperienza di apprendimento, in un quadro che tenga insieme autonomia, benessere e ritmi sostenibili.

La *compresenza* è stata interpretata come dispositivo con elevato potenziale inclusivo, se fondata su intenzionalità pedagogica e progettazione congiunta. Sono state segnalate disomogeneità nella gestione delle ore disponibili e il rischio di una compresenza "generica" non integrata nelle pratiche didattiche. Perché diventi realmente efficace, essa richiede continuità delle figure, coordinamento interprofessionale e un adeguato supporto normativo e organizzativo.

L'*apprendimento individualizzato*, infine, si è rivelato un ideale pedagogico ampiamente condiviso, ma difficilmente praticabile su larga scala. Se da un lato esistono pratiche consolidate – piani di lavoro personalizzati, ambienti autonomi, gruppi eterogenei – dall'altro persistono vincoli strutturali (classi numerose, scarsità di risorse, tempi ridotti). È stata riconosciuta l'importanza di promuovere la responsabilizzazione graduale degli studenti, sostenendo motivazione e *agency*, e di riflettere criticamente sul rischio di derive performative che riducano l'individualizzazione a mera spinta competitiva.

In sintesi, i cinque nuclei tematici rivelano tensioni trasversali tra principi e pratiche, innovazioni locali e vincoli sistemici, idealità pedagogiche e sostenibilità organizzativa. L'analisi mostra come il *World Café* abbia reso visibile il carattere situato e negoziato delle culture scolastiche, favorendo la costruzione di significati condivisi e l'attivazione di processi di riflessione professionale orientati al cambiamento.

#### 4. Conclusioni e implicazioni per la ricerca educativa

L'esperienza del *World Café*, sviluppata nell'ambito del progetto *GOODWILL*, ha evidenziato come un dispositivo dialogico possa assumere funzioni molteplici, andando oltre la semplice restituzione intermedia per configurarsi come spazio generativo di conoscenza situata. Le discussioni tra pari, le riflessioni collettive e le narrazioni emerse hanno reso visibili saperi professionali spesso impliciti (Pescarmona, 2018), contribuendo a far emergere tensioni, risorse e visioni plurali che attraversano il lavoro educativo quotidiano. In questo senso, il *World Café* si è rivelato uno strumento in grado di esplorare le culture scolastiche come configurazioni dinamiche di pratiche, significati e relazioni continuamente negoziate (Helsper, 2008), piuttosto che come entità statiche. La sua struttura collaborativa ha favorito l'intreccio di esperienze e prospettive differenti, generando uno spazio transizionale nel quale si sono attivati processi riflessivi individuali e collettivi, che possono essere letti come forme embrionali di apprendimento organizzativo (Senge, 1990; Argyris, Schön, 1978), poiché nei cartelloni riassuntivi e nelle plenarie i gruppi hanno prodotto un lessico condiviso e prime ipotesi, documentate anche nei memo delle facilitatrici. Si tratta di segnali di allineamento delle assunzioni e di apprendimento di team che, tuttavia, non configurano ancora cambiamenti strutturali stabilizzati.

Le conoscenze prodotte non hanno valore universalizzante in senso stretto, ma traggono significato dal contesto specifico in cui emergono, illuminando dinamiche locali e offrendo chiavi interpretative più ampie sui processi di inclusione. Questo carattere contestuale restituisce la complessità dei processi educativi senza ridurli a schemi astratti. In questa prospettiva, il *World Café* non è solo una tecnica di raccolta dati, ma un vero e proprio dispositivo di ricerca dialogica che stimola riflessività, sostiene la professionalizzazione degli insegnanti e incoraggia pratiche collegiali di confronto e negoziazione.

Al contempo, l'impianto di ricerca presenta alcuni limiti: dati co-prodotti in un setting facilitato; temi derivati da fasi precedenti (con possibile bias di conferma); durata e composizione dei partecipanti che riducono la rappresentatività rispetto al campione; duplice ruolo delle ricercatrici, che richiede elevata riflessività. I risultati vanno pertanto letti come evidenze situate e non come prova dell'efficacia del dispositivo. Parallelamente, l'esperienza restituisce feedback preziosi per la *governance* dei processi di innovazione, offrendo alle istituzioni elementi di conoscenza radicati nella pratica. Più in generale, lo sviluppo di culture scolastiche inclusive appare difficilmente realizzabile esclusivamente attraverso direttive normative o interventi top-down; richiede piuttosto spazi di riflessione dialogica che permettano agli attori della scuola di interrogarsi criticamente sulle proprie pratiche. In questo senso, il *World Café* si configura come un ponte tra ricerca, pratica e politiche educative, capace di attivare un processo circolare di trasformazione che coinvolge simultaneamente i livelli micro della quotidianità scolastica e i livelli macro delle decisioni istituzionali.

#### Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1): 7–16.
- Argyris C., Schön D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Blumer H. (1954). What is wrong with social theory. *American Sociological Review*, 18(1): 3–10.
- Brown J., Isaacs D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Clarke A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Estacio E.V., Karic T. (2016). The World Café: An innovative method to facilitate reflections on internationalisation in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 40(6): 731–745.
- Fees K. (2004). Schule als „Lernende Organisation“. Zur Problematik eines Theorieimportes. *Die Deutsche Schule*, 96(1): 10–22.
- Fouché C., Light G. (2011). An invitation to dialogue: The World Café in social work research. *Qualitative Social Work*, 10(1): 28–48.
- Helsper W. (2008). Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1): 63–80.
- Helsper W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König,

- M. Rothland, S. Blömeke (eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolleck N. (2017). Mixed methods: Kombination und Integration quantitativer und qualitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien. In M. Heinrich, M. Rürup, H. Ziegler (eds.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung* (pp. 69–86). Münster: Waxmann.
- McKenney S., Reeves T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Miles M. B., Huberman A. M., Saldaña J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mortari L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Orsi M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità*. Brescia: La Scuola.
- Pescarmona I. (2018). I saperi impliciti dietro le pratiche d'insegnamento. Lo sguardo etnografico come risorsa professionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2): 261–276.
- Schmitz L., Simon T., Pant H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz: Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments*. Münster: Waxmann.
- Seitz S. (2024). Gute inklusive Bildung: Vom geteilten Wissen zum gemeinsam verantworteten Handeln. *INFO*. <https://www.infobz.it/gute-inklusive-bildung/>
- Seitz S. *et alii* (in press). Inklusive Schulkulturen: Schulentwicklungsprozesse in einem inklusiven Bildungssystem. In L. Bächler *et alii* (eds.), *Inklusive Bildung als Transformation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Senge P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.