

APPROFONDIMENTO TEMATICO

Scuola e contesti inclusivi e cooperativi

APPROFONDIMENTO TEMATICO

Scuola e contesti inclusivi e cooperativi

Dipartimento per le politiche sociali, del terzo settore e migratorie
Alessandro Lombardi

Direzione Generale per lo sviluppo sociale e gli aiuti alle povertà
Romolo de Camillis

Divisione III
Carla Antonucci

Divisione IV
Renato Sampogna



Presidente
Maria Grazia Giuffrida

Direttore Generale
Sabrina Breschi

Area documentazione, ricerca e formazione
Aldo Fortunati

**Coordinamento scientifico attività di accompagnamento tematico al Ministero del lavoro
e delle politiche sociali**
Donata Bianchi

Servizio formazione
Maurizio Parente



APPROFONDIMENTO TEMATICO SCUOLA E CONTESTI INCLUSIVI E COOPERATIVI

A cura di Stefania Lamberti, componente del gruppo tecnico dell'Istituto degli Innocenti

Realizzazione editoriale
Paola Senesi (coordinamento), Valentina Rita Testa, Andrea Turchi

Progettazione grafica e impaginazione
Rocco Ricciardi, Simonetta Scaglione

2025, Istituto degli Innocenti, Firenze

Report realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dall'accordo triennale di collaborazione, sottoscritto in data 22/02/2024, per la realizzazione delle azioni indicate nel "Piano di lavoro per le attività di accompagnamento specialistico al rafforzamento metodologico e organizzativo dei soggetti beneficiari delle risorse del PN Inclusion e lotta alla povertà, destinate all'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia" CUP E51h23000120006

Sommario

PREMESSA	4
CONTESTI EDUCATIVI INCLUSIVI, COOPERATIVI E MULTICULTURALI: FONDAMENTI TEORICO-EPISTEMOLOGICI	6
Contesti inclusivi	6
Contesti cooperativi	8
Contesti multiculturali e sviluppo di competenze interculturali	9
ESSERE DOCENTI/EDUCATORI INCLUSIVI E COOPERATIVI	12
Apprendimento significativo	12
L'EBE per un insegnamento efficace	15
Insegnanti inclusivi e cooperativi	18
METODOLOGIE E APPROCCI EDUCATIVO-DIDATTICI PER FAVORIRE L'INCLUSIONE E LA COOPERAZIONE	20
<i>Cooperative learning</i> filosofia educativa	20
Per una mente "ben pensante": imparare a pensare	33
Differenziazione didattica	35
<i>Flipped classroom</i>	38
<i>Debate</i>	40
I 7 pilastri delle Avanguardie educative	43
Conclusioni	45
PROGETTARE PERCORSI FORMATIVI PER DIRIGENTI SCOLASTICI, DOCENTI, EDUCATORI E FORMATORI	46
Saperi essenziali	47
Modalità e metodologie per la formazione	48
Realizzare azioni e supervisioni	48
Linee per progettazioni formative	48
ATTIVITÀ EDUCATIVO-DIDATTICHE COOPERATIVE E INCLUSIVE	51
Proposte per favorire <i>classbuilding</i>	51
Proposte per l'insegnamento diretto di abilità sociali	53
Proposte di interventi cooperativi	55
Proposte di utilizzo di strumenti didattici per favorire la personalizzazione e l'inclusione	58
Proposte per laboratori educativi inclusivi e cooperativi	60
BIBLIOGRAFIA	63

PREMESSA

*«L'incertezza è l'habitat naturale della vita umana,
sebbene la speranza di sfuggire ad essa
sia il motore delle attività umane»*
Zygmunt Bauman

Il contesto sociale del terzo millennio si connota per elementi precipui che, in modo peculiare, ne definiscono l'essenza. Innanzitutto, la cifra della *liquidità* identificata da Zygmunt Bauman come caratteristica tale per cui uomini e donne agiscono in situazioni che si modificano prima ancora di divenire abitudini o procedure routinarie. La liquidità non investe solo le modalità di relazione, ma pervade ogni dimensione, per questo una vita "liquida", così come una società "liquida", non sono in grado di avere una propria forma né tantomeno di tenere una propria rotta. A questo aspetto si collegano inevitabilmente le cifre dell'*incertezza* e della *precarietà*, dimensioni che connotano il nostro esistere contestualmente al *relativismo*. Mai come in questo millennio – *certo sembra essere solo l'incerto* – per cui in un "magma" fluttuante tutto pare essere possibile e ogni differenza assurge a valore. Relativismo e universalismo sono due poli entro cui il nostro agire dovrebbe trovare mediazioni di senso e di valori.

Fu proprio il padre della relatività, Albert Einstein, a dimostrare scientificamente l'esistenza di una legge fisico-matematica, diversa da quella di Newton, per descrivere il mondo molecolare; le teorie avevano pari dignità pur nella distinzione dei campi di applicazione. La scientificità assurge talvolta a paradigma, guida le nostre scelte e le nostre decisioni senza aperture mentali a differenti posizioni anche culturali. Il nostro contesto, evidentemente multiculturale, necessita del rispetto delle differenti culture e a livello educativo ci pone il quesito di come valorizzare le specificità e di far in modo che ogni differenza possa diventare occasione di arricchimento e di incontro pur non demonizzando l'eventualità di conflitti.

Altri aspetti che incidono sui contesti e sulla vita degli individui riguardano le *nuove tecnologie* fino ad arrivare oggi alla IA, alle opportunità che la stessa può apportare anche nei contesti scolastici per una didattica oltre la lavagna, per favorire un insegnamento/apprendimento personalizzato, attento ai bisogni di ciascuno così come alle caratteristiche personali di ogni alunno. Allo stesso tempo, oltre alle opportunità, alle sfide che l'IA e le tecnologie in genere possono porre, si paventano inevitabilmente rischi in merito a un abuso delle stesse così come a utilizzi inadeguati e non rispettosi di un "bene comune".

Da non sottovalutare sono pure i *cambiamenti geopolitici*: frontiere che sono cadute, confini territoriali labili a causa di numerosi e violenti conflitti. Questi decenni di inizio millennio sono stati caratterizzati da *spostamenti massivi di popolazione* che hanno contribuito a un'inevitabile riorganizzazione del tessuto sociale e lavorativo.

Anche i pericolosi *cambiamenti climatici*, conseguenze talvolta di comportamenti e di scelte politiche irrispettosi di una globale interdipendenza positiva, sono un altro elemento che ha contribuito a generare significative *crisi economiche*, non ultima quella relativa alla pandemia da Covid-19.

Tutti questi elementi sono legati fra loro in dimensioni micro e macro, come abbiamo visto e sperimentato anche con la pandemia del 2019¹.

Viviamo in un mondo globale in cui la dimensione locale talvolta è determinata da ciò che avviene lontano da noi; a livello storico sono esistiti vari periodi in cui tale fenomeno si è verificato, ma quello di oggi ha caratteristiche uniche. Howard Gardner ne identifica quattro²: il movimento del capitale, il movimento degli esseri umani attraverso le frontiere, il movimento di tutti i contenuti informatici attraverso il cyberspazio e il movimento della cultura popolare. Dopo un'approfondita disamina degli stessi, lo psicologo americano riflette sull'educazione e rileva che i curricula si assomigliano sempre più, si opera per determinare standard a livello mondiale, ma non si educa e insegna per far sì che i giovani siano capaci di affrontare le sfide di un mondo diverso, mai conosciuto.

In primis coglie la necessità di investire per sviluppare *capacità di relazione*, perché persone con *background* differenti possano e sappiano interagire efficacemente tra loro. Le nostre interazioni, pur in un mondo globale, saranno con chi ci è vicino, con chi ci vive accanto, anche se molte delle nostre opportunità e/o dei nostri problemi dipendono da un contesto più ampio: «*chi vede solo ciò che si situa a distanza è miope quanto chi vede solo ciò che sta dall'altra parte della strada o del confine*»³.

L'orizzonte fin qui delineato è quello che Papa Francesco⁴ ha definito dei *cambiamenti epocali*, dentro i quali a volte come ciechi viandanti non sappiamo dove andare e siamo smarriti così come lo sono i ragazzi e le ragazze ancor più di noi.

È compito dell'educazione, delle famiglie e della scuola – in quanto cuore pulsante della società – risvegliare le menti, educare a una vita comunitaria, sviluppare competenze utili a far fronte alle sfide poc'anzi descritte, avendo strumenti adeguati, *in primis* una *mente operante*⁵.

1 Il 31 dicembre 2019 la Commissione sanitaria municipale di Wuhan segnalò all'Organizzazione sanitaria mondiale (OMS), un *cluster* di casi di polmonite a eziologia incerta e nel giro di pochi mesi – 23 gennaio 2020 a Wuhan, 9 marzo 2020 in Italia – prima ancora che l'11 marzo 2020 l'OSM dichiarasse lo stato di pandemia, il mondo era "chiuso in casa".

2 Gardner, H. (2007). Cinque chiavi per il futuro. Milano, Feltrinelli.

3 Ibidem, p. 27-28.

4 Papa Francesco, *Veritatis Gaudium*.

Morin, E. (2020). Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2020). Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione. Milano, Raffaello Cortina Editore.

5 De Bono, E. (1992). Strategie per imparare a pensare. Torino, Omega.

CONTESTI EDUCATIVI INCLUSIVI, COOPERATIVI E MULTICULTURALI: FONDAMENTI TEORICO-EPISTEMOLOGICI

«Quando perdiamo il diritto di essere diversi
perdiamo il privilegio di essere liberi»

Charles Evans Hughes

Contesti inclusivi

Inclusivo è un ambiente dove tutte le diversità vengono valorizzate così da offrire a tutti i pari possibilità di crescita in un sistema equo e coeso in grado di prendersi cura di tutti i cittadini, assicurando loro la dignità, il rispetto delle differenze e le pari opportunità⁶.

La scuola, in quanto agenzia educativa prioritaria, non può che essere così connotata. I soggetti che in essa operano hanno il compito di creare un contesto in cui ogni studente può apprendere in modo efficace e partecipativo. Definita anche come proscenio della vita, la scuola contribuisce, così come sancito dall'art. 3 della Costituzione, a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale al fine di favorire il pieno sviluppo della persona umana. L'educazione e l'insegnamento hanno il potere di aiutare a rimuovere gli ostacoli presenti in tante vite e possono contribuire a trasformare le discriminazioni in positive differenze. Tali azioni portate avanti da numerosi insegnanti con dedizione e creatività favoriscono un neumanesimo e una relazione viva con la cultura comunitaria scolastica, in quanto espressione della nostra Repubblica.

Un'educazione equa favorisce la riduzione delle disuguaglianze e stimola la piena partecipazione di ognuno/a con le proprie caratteristiche.

Le più recenti riflessioni neuroscientifiche aiutano a delineare alcune caratteristiche di una scuola, ambiente di apprendimento, inclusivo. Innanzitutto è necessario pensare che per includere, e far sentire ogni alunno/a parte della comunità scolastica, è necessario considerare non solo aspetti o dimensioni cognitive ma anche quelle socio-emotivo-relazionali; è bene che ciascun alunno si senta parte del tutto in maniera olistica, in una dimensione globale di corpo, mente, contesto, con tutto sé stesso, con tutti i suoi sensi.

Un recente filone di ricerca – *Universal design* (UD)⁷ – avanza suggerimenti in relazione alla progettazione di prodotti e ambienti utili per tutti ma indispensabili per qualcuno senza necessità di adattamenti o ausili speciali. Sette sono i principi su cui si fonda:

- Principio di *equità* - uso equo: utilizzabile da chiunque;
- Principio di *flessibilità* - uso flessibile: si adatta a diverse abilità;
- Principio di *semplicità* - uso semplice e intuitivo: l'uso è facile da capire;
- Principio di *percettibilità* - il trasmettere le effettive informazioni sensoriali;
- Principio di *tolleranza all'errore* - minimizzare i rischi o le azioni non volute;
- Principio di *contenimento dello sforzo fisico* - utilizzo con minima fatica;
- Principio di *misure e spazi sufficienti* - rendere lo spazio idoneo per l'accesso e l'uso.

6 Rapporto *Inclusive Education: What, Why and How* di Save the Children.

7 Il termine *Universal design* (UD) è stato coniato dall'architetto Ronald L. Mace nel 1985.

Estremamente interessante è pensare di progettare ambienti per ciascuno, togliere ogni possibilità di barriera in ottica inclusiva al di là delle specifiche peculiarità ed esigenze di ogni persona.

Le riflessioni di tale approccio hanno contaminato anche gli ambienti scolastici. L'*Universal design for learning* (UDL) ha come scopo quello di migliorare l'esperienza educativo-scolastica di ogni studente e studentessa adottando metodi flessibili per l'insegnamento e la valutazione e rendendo, così, le lezioni inclusive perché mirate alle caratteristiche di ciascuno. Un obiettivo fondamentale dell'UDL è utilizzare una grande varietà di metodi di insegnamento proprio perché vi è la consapevolezza che ogni individuo apprende in modo differente in base a molteplici fattori: fisici, emotivi, comportamentali, neurologici e culturali.

Nello specifico tre sono i principi che lo connotano:

- Il primo: *fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*.

È sempre più riconosciuto da differenti studiosi e da molteplici discipline che uno studente motivato apprende in modo significativo e soprattutto comprende le motivazioni del suo apprendimento e ne riconosce l'importanza. D'altro canto è evidente che ogni essere umano ha le proprie caratteristiche e quindi anche le modalità, gli strumenti, le azioni che un insegnante dovrebbe compiere per motivare sono personali e uniche.

- Il secondo: *fornire molteplici mezzi di rappresentazione*.

Tale principio si ricollega alla teoria degli stili di apprendimento, a tutto quel filone di studi che stimola gli insegnanti a pensare a come sia possibile fornire strumenti differenti (testi, immagini, audio, video, ecc.) per promuovere apprendimenti significativi. La possibilità di conoscere differenti strumenti che possono facilitare l'apprendimento e poi scegliere quelli più consoni ai propri modi di apprendere, stimola i discenti a sviluppare abilità di metaconsapevolezza, li aiuta a porsi in una dimensione di scoperta, di come ciascuno funziona e apprende.

- Il terzo principio: *fornire molteplici mezzi di espressione*.

Altrettanto importante nel processo di apprendimento è la fase in cui gli studenti sono chiamati a condividere i loro saperi e, allo stesso tempo, verificarne l'efficacia. Il terzo principio dell'UDL stimola i docenti a fornire agli studenti varie modalità che facilitino la comunicazione, così come differenti strumenti che aiutino i discenti in questa fase del processo di apprendimento e li spinge a pensare a differenti modalità di verifica.

Le riflessioni generali dell'UD coniugate con i principi specifici dell'UDL sottolineano l'importanza delle più recenti riflessioni neuroscientifiche anche in campo educativo-scolastico.

Pertanto, contesti inclusivi, possono essere connotati in modo da stimolare lo sviluppo di abilità cognitive e sociali efficaci a imparare a cooperare, a vivere assieme⁸.

8 Altri approcci innovativi e interessanti per ambienti sempre più inclusivi sono "la classe scomposta" e la "didattica in movimento".

Contesti cooperativi

Ogni luogo formativo è espressione a livello strutturale, fisico oltre che relazionale dei principi educativi che in esso si vogliono vivere e far vivere.

In un istituto, in una scuola, in una classe elementi cooperativi imprescindibili sono quelli che possono mettere i soggetti in condizione di sperimentare i principi fondamentali del *Cooperative learning*⁹. Pertanto, arredi, sussidi e vari strumenti dovranno essere pensati per far sì che il contesto sia stimolante, promozionale e attivi la partecipazione attiva di ciascuno.

Tenendo conto anche delle riflessioni espresse dall'approccio dell'UDL, organizzare contesti cooperativi significa far in modo che gli alunni possano *agire in piccoli gruppi eterogenei*¹⁰ per cui i banchi o altri arredi per la seduta (pouf, divanetti, cuscini, ecc.) dovranno essere disposti in modo tale da far incontrare e lavorare assieme gli/le alunni/e.

Il non sentirsi soli, lo sperimentare l'appartenenza, *l'interdipendenza di identità* di piccolo gruppo, di classe, di scuola, può essere d'aiuto non solo per quei ragazzi che faticano a riconoscersi parte di sistemi sociali ma tutti, in quanto ciascuno è "essere sociale".

Essere membro di un gruppo facilita lo sperimentare una *responsabilità condivisa e individuale*. Ciascuno apporterà il proprio contributo – perché il compito lo prevede, perché è richiesto dalla strutturazione del lavoro – così come, allo stesso tempo, sarà responsabile del lavoro complessivo.

Queste occasioni di coinvolgimento permettono di sperimentarsi in un contesto cooperativo e democratico che, come ha affermato John Dewey¹¹ e più recentemente si ritrova anche nel Libro bianco *Crescita, competitività e occupazione* (1993)¹², aiutano a «*imparare a vivere assieme*» senza che gli uni usino o si approfittino degli altri. Vivere la comunità, la democrazia in classe significa far assurgere nel quotidiano i valori della cooperazione, del mutuo rispetto, dell'autonomia.

Un contesto cooperativo è "palestra" di democrazia, di vita associata di, come afferma Ellerani, «*comunicazione tra tutte le sue parti... Apprendere la democrazia per esserne protagonisti significa quindi formarsi in un clima che valorizza le forme plurali del pensiero, sa riconoscere le differenze individuali valorizzandole, sviluppa e considera forme dialogiche di formazione del pensiero, stimola un pensiero aperto*»¹³.

In effetti non basta vivere gli uni vicini agli altri per essere una comunità, è necessario avere obiettivi comuni e, nel rispetto reciproco, educarsi e promuovere una comunicazione efficace.

Essere parte di un gruppo "fa bene" per lo sviluppo delle intelligenze socio-emotivo-relazionali ma, nel contesto scuola, fa altrettanto bene per apprendimenti significativi e sviluppo di competenze.

9 I principi del *Cooperative learning* (CL) sono cinque: interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento diretto e uso di abilità sociali, agire in piccoli gruppi eterogenei, verifica e valutazione individuale e di gruppo. Per una trattazione più ampia si veda il paragrafo: *Cooperative learning* filosofia educativa.

10 Nel capitolo Metodologie e approcci educativo-didattici per favorire l'inclusione e la cooperazione saranno presentati nello specifico le singole caratteristiche degli elementi fondanti del CL.

11 Dewey, J. (1949). *Democracy and Education*. New York, Free Press.

12 Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma, Armando.

13 Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi internazionali in mutamento: contesti operativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, vol. XI, n. 4, p. 17-31.

Ponendoci in una prospettiva contestualista¹⁴, investire affinché ogni classe sia un "contesto capacitante", un luogo che stimoli lo sviluppo cognitivo personale, che aiuti ogni studente a trovare in essa collegamenti con il suo *background* familiare¹⁵ è fondamentale e induce a organizzare gli ambienti della scuola secondo i principi del CL in modo da includere tutti e rendere ciascuno partecipe nella sociocostruzione sia cognitiva che emotivo-relazionale.

La classe, o meglio i contesti cooperativi, sono luoghi in cui si possono vivere relazioni, sono luoghi in cui ciascuno può esprimersi e scegliere, sono laboratori per crescere nel pieno sviluppo personale, sono luoghi in cui si promuove il *divenir capaci*, l'essere competenti.

Secondo la teoria dei sistemi evolutivi di Ford e Lerner ogni persona si sviluppa in base ai propri geni, ai propri fattori psicologici e alle caratteristiche ambientali.

Pertanto un ambiente cooperativo deve essere strutturato con ausili mirati allo sviluppo delle intelligenze socio-emotivo-relazionali, con aiutamemoria peculiari per l'apprendimento di abilità sociali e delle dieci modalità dell'interdipendenza positiva¹⁶, con arredi atti a far percepire la propria individualità come parte di un gruppo. Non sarà certo un'aula asettica, non pensata e organizzata, anzi ogni oggetto/arredo stimolerà comportamenti coerenti a ciò per cui è stato inserito.

Contesti multiculturali e sviluppo di competenze interculturali

La scuola è specchio della società ed è una realtà che in quest'ultimo mezzo secolo è divenuta via via sempre più multiculturale. Gli spostamenti di numerose persone, per le differenti cause citate nei paragrafi precedenti, hanno favorito il rendere anche le classi ambienti multiculturali, contesti in cui si svelano complessità e contraddizioni, in cui emerge necessario il bisogno di sviluppare la competenza interculturale che si sostanzia nell'imparare a vivere assieme riconoscendo le differenze e cercando di sviluppare le abilità utili a cogliere le stesse come opportunità di arricchimento nella reciprocità.

Secondo lo psicologo statunitense Howard Gardner¹⁷, una delle *cinque chiavi* necessarie per il futuro è lo sviluppo dell'intelligenza rispettosa¹⁸ definita come insieme di capacità che permettono a ciascuno di registrare e accogliere con favore le diversità che esistono tra i singoli individui e tra le comunità umane, essa «*si sforza di capire i "diversi" e di operare efficacemente con loro. In un mondo in cui tutti sono interconnessi, l'intolleranza e l'assenza di rispetto sono opzioni non più concepibili*»¹⁹.

14 Bärbel Inhelder, alunna di Jean Piaget, a partire dagli studi dello stesso contribuì ad approfondire ed espandere le teorie piagetiane soprattutto in merito alle fasi dello sviluppo cognitivo e all'importanza del contesto sociale e culturale per l'apprendimento. Inhelder definì la teoria del *contestualismo evolutivo* spiegando come lo sviluppo cognitivo sia influenzato e modellato dalle interazioni con l'ambiente circostante, pertanto è un processo dinamico e adattivo influenzato non solo da fattori biologici innati ma anche dall'ambiente sociale in cui una persona cresce e si sviluppa.

15 Tali riflessioni sono fondamentali per favorire l'inclusione di ciascuno e in particolare dei destinatari diretti del Progetto.

16 Lamberti, S. (2010). *Cooperative learning*. Kit strumenti didattici. Verona, Quiedit.

17 Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano, Feltrinelli.

18 Le altre quattro chiavi che l'autore definisce nel suo testo sono: l'intelligenza disciplinare, l'intelligenza sintetica, l'intelligenza creativa, l'intelligenza etica.

19 Gardner, H. (2007). Op. cit., p. 13.

Il concetto di competenza, sviluppatosi *in primis* in ambito lavorativo e della formazione, compare nell'orizzonte culturale e normativo scolastico italiano negli anni '90, più precisamente nel "Documento dei saggi" del 1997, in cui vengono affrontati i saperi essenziali e viene introdotta una visione dinamica e complessa della cultura con la specificazione delle tre dimensioni del sapere, saper fare e saper essere.

Successivamente, il 18 dicembre del 2006 viene pubblicata la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa *relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente*, esse vengono riviste e aggiornate da un'altra Raccomandazione del 22 maggio del 2018.

In Italia sono l'articolo 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53 e il successivo articolo 8 del **d. lgs n. 59 del 2009** che introducono la certificazione delle competenze. Nelle otto competenze europee non ve n'è una specifica interculturale ma ve ne sono alcune che in modo precipuo investono per lo sviluppo del sé e del sé in relazione. La letteratura internazionale è assai ricca di ricerche e pubblicazioni in merito alla definizione di che cosa sono le competenze interculturali (cfr. Giaccardi, 2005; Fantini, 2007; Deardorff, 2009; Portera, 2016).

Un modello interessante volto allo sviluppo di competenze interculturali è quello interattivo elaborato da Agostino Portera che si fonda sull'analisi critica della letteratura nazionale e internazionale, su ricerche-azioni con operatori privilegiati (docenti, operatori educativi e sociali, avvocati, giudici, medici, infermieri e manager aziendali, mediatori culturali) e su dati ricavati da approfondite ricerche qualitative strutturate secondo l'impianto di ricerca-azione con l'utilizzo di *Focus group*, *interviste semistrutturate* e *osservazioni partecipanti* realizzate dal team del Centro studi interculturali dell'Università di Verona.

Il modello pone al centro *l'Area del sé* suddivisa in:

- *Saper essere (attitude)* con le capacità di: decentramento, curiosità, umiltà, flessibilità (saper gestire emozioni, situazioni inedite) rispetto, responsabilità, accettazione, empatia, congruenza;
- *Tetragramma di Pascal* (1669): dubbio, fede, ragione, religione;
- *Intelligenze multiple* (Gardner, 1993): linguistica, logico-matematica, musicale, corporeo-cinestetica, naturalistica, intra e interpersonale;
- *Quality of life* (Albertini, 2000): salute fisica e mentale; funzioni motorie, linguaggio, abilità adattive (apprendimenti procedurali), abilità comportamentali;
- *Soddisfazione dei bisogni fondamentali* (Portera, 2008): benessere organico, rapporti sociali, attaccamento, separazione, attenzione emozionale positiva, comprensione profonda, fiducia, struttura, partecipazione attiva, continuità.

Attorno all'Area del sé vi sono altre quattro settori:

- *Sapere* definito in:
 - consapevolezza del sé;
 - conoscenza (culture proprie) e altre (contesto, ruolo, impatto, altri punti di vista, specificità);
 - conoscenze linguistiche verbali, non verbali e paraverbali.
- *Relazioni interpersonali* definite in:
 - volontà d'incontro;
 - dialogo;
 - confronto;
 - interazione.

- *Saper fare*(skills): abilità linguistiche (in più lingue), comunicative (pensiero critico, ascolto, dialogo) e relazioni (saper valutare situazioni nuove, costruire rapporti stabili, gruppi cooperativi, accoglienti e inclusivi); accettazione, empatia e congruenza; osservazione, analisi e interpretazione; mediazione, gestione stereotipi, pregiudizi, conflitti.
- *Ambiente esterno*: possibilità di tempi, spazi, luoghi e contesti adeguati per l'incontro e l'interazione²⁰.

L'educazione, in un contesto multiculturale non può che essere interculturale e come si legge nel *Libro bianco sul dialogo interculturale* l'avvenire comune dipende dalla nostra capacità di tutelare e sviluppare i diritti umani sanciti dalla Convenzione europea dei diritti dell'uomo (CEDU), quali la democrazia e il primato del diritto e a promuovere la comprensione reciproca. L'idea esposta è che l'approccio interculturale offre un modello di gestione della diversità culturale aperto sul futuro, proponendo una concezione basata sulla dignità umana di ogni persona (e sull'idea di una umanità comune e di un destino comune). Se dobbiamo costruire una identità europea, questa identità deve basarsi su valori fondamentali condivisi, sul rispetto del nostro patrimonio comune, sulla diversità culturale e sul rispetto della dignità di tutti. Il dialogo interculturale ha un ruolo importante da svolgere a tal riguardo poiché ci offre, da una parte, la possibilità di prevenire le scissioni etniche, religiose, linguistiche e culturali e, dall'altra, di progredire insieme e riconoscere le nostre diverse identità in modo costruttivo e democratico, sulla base di valori universali condivisi²¹.

20 Portera, A., Dusi, P. (a cura di) (2016). Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali. Milano, FrancoAngeli, p. 94-97.

21 Council of Europe – Committee of Minister (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*, Council of Europe, Strasbourg, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

ESSERE DOCENTI/EDUCATORI INCLUSIVI E COOPERATIVI

«...qualche volta viene la tentazione
di levarseli di torno.
Ma se si perde loro,
la scuola non è più scuola.
È un ospedale che cura i sani e respinge i malati»
Don Lorenzo Milani

Per comprendere come un docente possa essere e avere modalità, atteggiamenti, caratteristiche e posture che favoriscano in classe la partecipazione di ciascuno, ritengo importante condividere che cosa s'intende per *apprendimento significativo* e quali sono i principi dell'EBE (*Evidence based education*), una prospettiva di ricerca che, diffusasi *in primis* in contesti anglosassoni, aiuta a delineare gli elementi che rendono l'insegnamento efficace.

Apprendimento significativo

Agli inizi degli anni '60 del secolo scorso David Ausubel fondò la teoria psicologica dell'*apprendimento significativo* in contrapposizione alla teoria dell'associazionismo. Per lo psicologo statunitense l'apprendimento è veramente significativo quando la nuova informazione viene organicamente inserita nelle preesistenti strutture dell'allievo. In altri termini, l'apprendimento significativo consente di dare senso alle conoscenze e di favorire l'integrazione delle informazioni già in possesso del discente con quelle che sta apprendendo nei differenti contesti, sviluppando così capacità di *problem solving*, pensiero critico e divergente.

Un significativo legame tra la teoria di Ausubel e nello specifico con la definizione di *organizzatori anticipati* lo si può trovare nelle riflessioni di Joseph Novak, il pedagogista statunitense che teorizzò come elaborare mappe concettuali. Tale strumento permette di visualizzare in modo ordinato e personale le conoscenze implicite, le preconoscenze e facilita la visualizzazione dei nuovi saperi. Le mappe sono modelli di come noi organizziamo le nostre conoscenze e di come le applichiamo.

Nell'orizzonte della teoria costruttivista, in tempi più recenti, un altro pedagogista che ha offerto un contributo determinante sul concetto di *apprendimento significativo* è stato David Jonassen. Partendo dal presupposto che l'apprendimento non deve essere fine a sé stesso, né tantomeno memorizzazione di dati, l'autore definisce alcune caratteristiche affinché esso sia significativo.

Innanzitutto è fondamentale che lo studente trovi senso in ciò che apprende, ne consegue che la scelta dei saperi deve essere vicina alla realtà quotidiana dei ragazzi e delle ragazze. Inoltre, i soggetti che apprendono è necessario siano coinvolti in un apprendimento *attivo* che rimanda al *learning by doing* di John Dewey, che li veda partecipare nell'osservare, manipolare, fare, ecc.; altrettanto fondamentale è lo sforzo in prima persona che si affianca alla dimensione *costruttiva* in cui il soggetto che apprende riflette sulle nuove conoscenze e le integra a quelle pregresse. È fondamentale che sia un apprendimento *cooperativo* che avvenga grazie al confronto, al dialogo e alla mediazione; infine dev'essere *autentico* e *intenzionale*.

Un apprendimento significativo, che promuove lo sviluppo di ciascuno, secondo l'autore può avvenire utilizzando anche strumenti tecnologici che spesso risultano essere un buon viatico per sostenere e accrescere la motivazione nei bambini e ragazzi d'oggi.

Nel suo testo *Mindtools are knowledge construction tools that learners learn with, not from* (Jonassen, 2000) evidenzia come i *mindtools* siano strumenti attivatori e facilitatori, che aiutano sia a personalizzare sia a far sì che ogni studente, anche in modalità cooperative con l'aiuto dei compagni, possa costruire la propria conoscenza, effettuando operazioni quali: analizzare, valutare, sintetizzare, risolvere problemi, riflettere sul sapere per costruire nuova conoscenza.

Di *apprendimento significativo* ha parlato anche Carl Rogers nel suo testo *Libertà nell'apprendimento* e lo ha definito tale perché nasce dalle esperienze vitali, dalle propensioni, dalle motivazioni e dai desideri del soggetto e lo ha definito in contrapposizione all'apprendimento che avviene dal "collo in su", ossia quello privo di significati per il discente perché indotto dall'esterno. Rogers, che si è occupato di recupero di giovani disadattati, focalizzando la psicoterapia sull'approccio non direttivo, sulla centralità del cliente e, quando si è rivolto ai contesti scolastici in qualità di psicopedagogo, ha trasferito le sue convinzioni affinché, nel contesto classe, non ci sia nessun alunno in difficoltà, disadatto ma, al contrario, ciascuno si senta al centro di un processo, si senta libero di esprimersi e di scegliere.

Apprendimento significativo è ciò che rimane, è ciò che serve per la vita. Una competenza fondamentale per promuoverlo è *l'imparare ad imparare*²², competenza che prevede lo sviluppo di consapevolezza rispetto alle proprie capacità di apprendimento in ottica metacognitiva.

L'imparare a imparare è una delle otto competenze chiave nella Raccomandazione europea del 2006 e rimane parte della competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare nella Raccomandazione del 2018.

Nel primo documento viene esplicitata come capacità di partecipare attivamente alle attività portando il proprio contributo personale, reperire, organizzare, utilizzare informazioni da fonti diverse per assolvere un determinato compito; organizzare il proprio apprendimento; acquisire abilità di studio.

Nel secondo documento l'imparare a pensare è parte di una competenza più complessa che consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera.

Le Raccomandazioni europee sono state recepite a livello nazionale portando i docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola a riflettere sulle modalità del loro insegnamento per promuovere un apprendimento significativo. L'orizzonte europeo ha stimolato un ripensamento anche in ordine al materiale da usare con gli studenti. Se l'insegnamento non è più pensabile come trasmissione di saperi, i compiti dovranno essere autentici e reali.

L'aggettivo autentico è stato importato dalla definizione che Wiggins ha dato alla valutazione definendola appunto autentica in quanto processo che

22 Rapporto sull'educazione pubblicato da Edgar Faure nel 1972, all'indomani dei sommovimenti globali che avevano animato i cambiamenti culturali a partire dal Maggio '68, aveva introdotto esplicitamente la nozione di *imparare a imparare*. Successivamente è presente nel Rapporto Delors del 1997, ma precedentemente anche Maria Montessori utilizzò questa espressione.

«si ancora sul controllo del tipo di lavoro che le persone concretamente fanno piuttosto che sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono utilizzare in modo intelligente ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni, ecc.» (S. Wiggins, 1998, p. 21).

La definizione di questa importante azione dell'apprendimento, ha stimolato riflessioni anche in merito agli oggetti che lo determinano e tra questi i compiti autentici. Wiggins come esplicita Nigris – definisce alcune caratteristiche del compito autentico:

- ha una connotazione “pubblica” in quanto coinvolge un'*audience* o un destinatario dell'azione; esplicita la domanda e chiarifica la consegna da eseguire; non si limita a prestazioni isolate “chiavi in mano” ma rimanda a percorsi di conoscenza in cui le diverse azioni sono collegate;
- implica generalmente la collaborazione con altri soggetti;
- si ripresenta in più situazioni e vale la pena tornarci sopra;
- fornisce sufficienti *feedback* attraverso l'azione senza bisogno dell'adulto.

Inoltre, per Wiggins, i compiti autentici costituiscono questioni complesse e contestualizzate – lontane dalle consegne spesso atomizzate e centrate su obiettivi minimali –, che dunque mettono in grado gli studenti di progredire verso conoscenze, abilità e competenze sempre via via sofisticate, coinvolgendo i ragazzi in processi di ricerca motivanti che implicano un repertorio ampio di abilità. Infine, Wiggins mette in evidenza una questione centrale ma poco evidenziata in ambito nazionale, ossia che il compito autentico si concentra su questioni, problemi e consegne in qualche modo *ambiguous, (ill-structures)*, ossia ambigue, controverse, poco strutturate e predefinite. E tutto questo va ben oltre lo sforzo di trovare compiti o compitiini che scimmiettano la realtà.

Ci sembra che l'accento posto da Wiggins nel delineare la sua definizione di compito autentico sia diretto non tanto a definire il contenuto del compito o gli ambiti che investe, quanto a determinare le modalità con cui l'allievo è coinvolto nel processo, con cui gli è richiesto di rispondere alle consegne, nonché sul processo stesso con cui il ragazzo cerca di risolvere i problemi posti. Si richiama l'importanza di spostarsi da compiti semplici chiusi e predefiniti, a compiti complessi che permettano ai ragazzi di cimentarsi con richieste sfidanti, oserei dire intriganti, ma che soprattutto mobilitino le loro risorse sociocognitive, emotive, metacognitive e non solo la capacità di riprodurre saperi e abilità già preconfezionate²³.

Un'ultima riflessione merita d'esser fatta sui compiti di realtà che inevitabilmente ci riportano ai concetti che abbiamo espresso in relazione all'apprendimento significativo definito da Ausubel. Si definisce compito di realtà un lavoro che vede gli studenti coinvolti per un qualche cosa che dovranno sperimentare realmente nelle loro vite. È un compito di realtà può prevedere di assolvere a un incarico, di realizzare un progetto, di costruire qualcosa di concreto; può prevedere un impegno personale ma non è mai un impegno individuale. A differenza del compito autentico, il compito di realtà vede i soggetti agire nelle loro vite, essere non in simulazione, ma in autentica azione.

23 Nigris, E. (2018). Compito autentico o compito di realtà... Questo è il problema. *OPPIinformazioni*, n. 124, p. 34-40.

L'EBE per un insegnamento efficace

Efficace deriva dal latino *efficĕre* che vuol dire fare, preparare, portare a termine qualcosa, in senso lato raggiungere obiettivi. Un insegnamento sarà efficace se lo è anche l'insegnante che permette, guida, stimola gli alunni a raggiungere gli obiettivi.

La ricerca educativa e, più nello specifico, la pedagogia sperimentale offrono ai docenti risultati di ricerca sul "che cosa funziona nelle classi" ma, a differenza degli anni '80 del secolo scorso, l'idea oggi di "oggettività" è stata messa in discussione. Si è superato un ingenuo positivismo per aver consapevolezza che nel contesto di insegnamento/apprendimento non vi sono schemi deterministici né tanto meno leggi scientifiche trasferibili in ogni contesto. D'altro canto però, la ricerca – e nello specifico l'EBE – offrono conoscenze affidabili su cui poter fondare le proprie scelte didattiche pur nella consapevolezza d'avere opportuna cautela.

Un obiettivo prioritario dell'EBE è promuovere la cultura dell'*evidenza* mettendo in dialogo il mondo della ricerca con quello dei pratici.

Il sostantivo "evidenza" deriva dal verbo latino *vidēre* che significa vedere, più il prefisso *e* che significa *al di fuori di*, pertanto il significato di evidenza è *vedere dal di fuori*, cogliere ciò che emerge agli occhi di tutti. L'EBE mira a generare e condividere conoscenze affidabili in merito alle differenti modalità di insegnamento, punta a rispondere alla domanda che molti insegnanti si pongono: «*Che cosa sappiamo su ciò che funziona in classe?*».

Uno dei primi lavori citati da Vivanet²⁴ è quello di Marzano, Gaddy e Dean (2000) secondo cui le strategie di insegnamento più efficaci sono:

- Identificare analogie e differenze: aiutare gli studenti a mettere in relazione le nuove conoscenze con quelle che loro già posseggono;
- Sintetizzare e prendere appunti: usare mappe o riassunti per costruirsi un quadro generale sapendo identificare i saperi essenziali;
- Rinforzare l'impegno e fornire riconoscimenti: aiutare i ragazzi e le ragazze a riconoscere che se ci si impegna si ottengono risultati migliori;
- Compiti a casa ed esercitazioni: l'esercizio come opportunità di consolidamento. Rispetto a questa strategia vi sono punti di vista differenti in altre ricerche;
- Rappresentazioni non verbali: utilizzare rappresentazioni non linguistiche; questa strategia è molto significativa se si stimolano i ragazzi ad usare le modalità a loro più consone;
- Apprendimento cooperativo: condivisione di obiettivi, responsabilità individuale e condivisa, ecc.;
- Fissare obiettivi e fornire *feedback*: aiutare i ragazzi ad aver consapevolezza di che cosa si vuol raggiungere e offrire puntuali risposte rispetto al loro lavoro e impegno;
- Formulare e testare ipotesi: coinvolgere gli alunni in situazioni problematiche che prevedono l'uso di un pensiero attivo e costruttivo;
- Attivare le preconoscenze: usare gli organizzatori anticipati secondo la teoria di Ausbel (1963) o altri strumenti efficaci.

Come già anticipato tali strategie sono emerse un lavoro di meta-analisi su 100 studi che coinvolgevano 4.000 progetti, hanno significatività ma, al contempo, è opportuno considerarle in modo non esclusivo né tanto meno deterministico, conoscendo i risultati anche di altri studi.

24 Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma, Carocci.

John Hattie, ricercatore neozelandese, nel volume *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* sintetizza i dati statistici emergenti da 800 meta-analisi volte a indagare i fattori che influenzano in positivo e in negativo i risultati degli apprendimenti in età scolare.

Quando a Hattie viene chiesto qual è il messaggio principale del *Visible learning for teaching*²⁵ egli risponde che innanzitutto gli insegnanti devono essere consapevoli del proprio impatto. Viene subito da chiedersi "che cosa rappresenti questo impatto". Il ricercatore avanza alcune idee: miglioramento dei risultati, punteggi elevati ai test, amore per l'apprendimento e contestualmente afferma che è auspicabile che ogni docente non abbia una propria convinzione di "impatto"; in quanto ritiene che non sia professionale che il miglioramento degli apprendimenti sia in funzione della risposta di ciascun insegnante.

Un'altra fondamentale domanda è: "Qual è la grandezza di questo impatto?". Non basta che un insegnante lo autodefinisca, è importante che le scuole siano consapevoli di quale sia il miglioramento ottenuto rispetto a quello desiderato.

Infine, il terzo quesito è: "Quanti studenti in questa classe stanno raggiungendo il livello desiderato di miglioramento?"

Quando si prova a rispondere a questa domanda ci si rende subito conto dell'importanza della "visibilità" dell'insegnamento, in quanto cambia la *forma mentis* del docente che diviene inevitabilmente riflessiva e quella degli studenti perché vengono coinvolti nel loro processo di apprendimento anche nell'azione fondamentale della valutazione.

Dalle riflessioni di Hattie emerge l'importanza di aver ben presenti i risultati dell'EBE e allo stesso tempo avere la consapevolezza che non esiste "una ricetta per l'insegnamento", non vi è un unico set di metodi e che il *focus* dovrebbe esser minore su come si insegna e maggiore sull'impatto dell'insegnamento²⁶.

La sua ricerca è guidata dal concetto di *visible teaching-learning* e si fonda sull'apprendimento visibile, sulla relazione docente e allievo, sulla definizione degli obiettivi didattici e sulla consapevolezza del loro raggiungimento.

L'analisi precipua si concentra su sei aree:

- fattori relativi allo studente: conoscenze d'ingresso, aspettative, grado di apertura alle esperienze di apprendimento, convinzioni su vantaggi e svantaggi derivanti dall'impegno e dal coinvolgimento nello studio;
- fattori relativi all'ambiente domestico: aspettative e aspirazione dei genitori per i propri figli);
- fattori relativi all'ambiente scolastico: il clima di classe e l'influenza del gruppo dei pari;
- fattori relativi all'insegnante: qualità dell'insegnamento così come percepita dagli studenti, le aspettative, la concezione dell'insegnamento, dell'apprendimento, della valutazione; l'idea che l'insegnante ha circa la possibilità per tutti gli studenti di ottenere progressi e raggiungere i risultati prefissati; il clima di classe favorito dall'insegnante, la chiarezza nel definire e articolare i criteri di successo e i risultati attesi; la capacità di coinvolgere tutti gli studenti;
- fattori relativi al curriculum: percorsi che mirino a tenere in equilibrio la conoscenza superficiale con quella profonda; sviluppo di strategie di apprendimento che assicurino

25 Hattie, J. (2016). Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence – based. Trento, Erickson.

26 Ibidem, p.24.

la costruzione di significati; pianificazione di programmi e strategie utili a stimolare attivamente competenze specifiche e comprensione profonda;

- fattori relativi alla strategia di insegnamento: attenzione verso gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo, definizione di compiti impegnativi, previsione di costanti *feedback* utili per il successo della propria didattica²⁷.

Da tutto il lavoro di Hattie i fattori che paiono aver più significatività per un insegnamento efficace e un apprendimento visibile sono:

- l'intenzionalità all'apprendimento;
- la disponibilità ad accogliere positivamente gli errori in quanto autentiche occasioni di comprensione;
- la valorizzazione del coinvolgimento e della perseveranza al raggiungimento degli obiettivi didattici;
- la valorizzazione di un continuo *feedback* – sia insegnante *versus* studente che studente *versus* insegnante;
- uso della valutazione formativa;
- metodologie cooperative nello specifico *reciprocal teaching*;
- definizione chiara degli obiettivi didattici e condivisione con la classe.

Infine, a seguito della raccolta dati e di una scrupolosa lettura degli stessi, Hattie ha elaborato una proposta di modello di insegnamento-apprendimento che si fonda sui seguenti principi:

- gli insegnanti devono essere direttivi, esercitare la propria influenza con premura e sentirsi coinvolti con passione nell'esercitare il proprio ruolo;
- devono essere sempre consapevoli dell'evoluzione del processo di apprendimento dei propri studenti e, in ragione di ciò, devono fornire *feedback* realmente significativi che supportino il loro progresso nel curriculum;
- devono, inoltre, essere ben consapevoli degli obiettivi del proprio insegnamento e dei requisiti e criteri di successo delle proprie lezioni;
- nella presentazione dei contenuti, devono procedere da un'idea singola a idee multiple e mettere in relazione queste in modo che gli studenti possano costruire e rielaborare la propria conoscenza²⁸.

Le riflessioni presentate in questo paragrafo, soprattutto queste ultime quattro dimensioni, ci introducono all'ultimo paragrafo di questo secondo capitolo.

27 Vivianet, G. (2014). Che cos'è l'Evidence Based Education. Roma, Carocci.

28 Ibidem, p. 59.

Insegnanti inclusivi e cooperativi

Le riflessioni riguardanti come dovrebbe essere un docente per essere inclusivo e promuovere quindi ambienti del *“non uno, non una di meno”*²⁹ si legano inevitabilmente con quanto presentato nei due paragrafi precedenti di questo capitolo.

Innanzitutto è fondamentale, come ha affermato Rogers, che gli insegnanti siano facilitatori, sappiano aiutare, preparando il contesto, ciascun alunno affinché sia attivo costruttore dei propri saperi.

È un insegnante regista, autorevole e proattivo, capace di educare a vivere assieme promuovendo relazioni significative, empatiche e di cura. Dalle riflessioni di Mortari³⁰ la cura può esser definita in tre accezioni: la cura come terapia che prevede la somministrazione di un farmaco per alleviare disturbi fisici o dell'animo, in tal caso la cura è per offrire sollievo; vi è poi l'idea di cura come protezione, *“abbi cura di te”*, come esortazione a non mettersi in situazioni di difficoltà; terzo aspetto è proprio la cura in educazione. Prendersi cura dell'educazione degli alunni significa offrire a ciascuno la possibilità di essere responsabile della propria educazione. Secondo Mortari un bravo docente è colui che sa come evitare di rendersi indispensabile, educare significa aiutare i discenti a rendersi autonomi, a *“camminare con le proprie gambe”*. Tre sono le posture cognitive importanti che secondo l'autrice un insegnante dovrebbe *“curare”* nei contesti scolastici: *“dare attenzione”* al momento che si vive, *“fare silenzio interiore”* e *“concedersi tempo”*. Sembrano dimensioni lontane dalle vite dei giovani d'oggi, eppure è fondamentale per la *generazione z* o i cosiddetti *centennials* ripartire dal precetto socratico del *conosci te stesso*, una conoscenza del sé non fine a sé stessa ma necessaria per aprirsi agli altri, per dialogare e saper stare nel mondo, non solo *“collegati”* usando *social*, ma nella ricchezza dell'esserci pienamente.

Ecco allora che l'insegnante inclusivo e cooperativo, educa, insegna e valorizza il singolo che impara a stare nei gruppi, è colui che secondo Morin *“insegna a vivere”*. Come afferma lo stesso autore *«vivere è avere continuamente bisogno di comprendere ed essere compresi. La nostra epoca di comunicazione non è tuttavia un'epoca di comprensione»*³¹. Nella nostra società interconnessa, ci si sente, ma non ci si ascolta e per sviluppare autentica comprensione è bene investire su un'educazione e una formazione di una *“mente plurale”* capace di usare strategie di pensiero utili anche al riconoscimento delle differenze altrui, a cogliere altri punti di vista, a evitare stigmatizzazioni, stereotipi e preconcetti. Un docente inclusivo lavora affinché ogni suo alunno abbia *«una testa ben fatta»* e non *«una testa ben piena»*³².

Oltre a essere artigiano dell'educazione e dell'istruzione un insegnante inclusivo dovrebbe essere in grado di affascinare, di far innamorare gli studenti e, come afferma Recalcati, essere capace di: *«introdurre ciascuno in un rapporto vitale con i saperi»*³³.

29 L'approccio educativo-didattico InAgorà del *“non uno, non una di meno”* è un approccio cooperativo e inclusivo volto ad aiutare i docenti a porsi e a organizzare ambienti inclusi. Cfr. Lamberti, S. (2022). L'approccio educativo-didattico InAgorà per Istituti cooperativi del *“non uno, non una di meno”*, in M. Milani, S. Tosi Cambini, *ContertAzioni. Per una trasformazione interdipendente e cooperativa dei contesti educativi*. Firenze, Editpress, p. 63-87.

30 Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

31 Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano, Raffaello Cortina Editore., p. 19.

32 A tal fine, oltre agli studi di Morin, sono utili gli scritti di De Bono relativi al pensiero laterale e all'imparare a pensare.

33 Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino, Einaudi.

L'insegnante che *incontra* l'alunno lo può salvare, può determinare il suo futuro, può far esistere mondi nuovi, può far diventare il sapere un oggetto di desiderio che facilita l'apertura di infiniti scenari, può essere il padre o la madre che qualche alunno non ha, in questa società priva di riferimenti e di guide, può essere anche colui o colei che con cura non raddrizza la vite storta, ma la coltiva per valorizzarne l'intrinseca bellezza³⁴. È colui che fa sperimentare il *successo*, elemento imprescindibile per l'apprendimento – come afferma Stella³⁵ – perché, solo se ci si riesce, si sperimenta fiducia in sé e si è disposti a mettersi in gioco e si possono affrontare le sfide più difficili.

L'insegnante inclusivo non considera il processo di apprendimento come un percorso a ostacoli o ancor peggio con trabocchetti, ma come un circuito virtuoso connotato da categorie che Margiotta ha definito quali: molteplicità, reciprocità, modificabilità e intermodalità³⁶.

Porsi in una dimensione di riflessività è fondamentale, aiuta a sviluppare autentica consapevolezza del proprio agire e, se necessario trovare altre vie, differenti modalità didattiche per includere ciascuno. Aver consapevolezza di tutto ciò può esser d'aiuto per non "perdere" nessun alunno, per ridurre il grave e sempre più urgente problema che riguarda proprio la *dispersione scolastica*.

Un altro aspetto fondamentale che l'insegnante inclusivo è bene che consideri sono le relazioni con le famiglie. L'educazione delle giovani generazioni è un compito condiviso; si parlava negli scorsi decenni di patto educativo tra scuola e casa, tra l'istituzione e la famiglia. Quest'importante attenzione non deve essere un mero "contratto" da firmare, una pagina del libretto personale, ma una relazione di fiducia e di rispetto che si co-costruisce. Le famiglie sono parte del sistema scolastico per ben un minimo di dieci anni!

Per concludere questa sintetica riflessione possiamo aggiungere che l'insegnante inclusivo è colui/colei che promuove un'educazione "esistenziale"³⁷ intesa, secondo Biesta come formazione del soggetto, nelle sue dimensioni individuali, culturali e sociali. L'insegnante ha quindi il compito di promuovere la crescita globale di ogni individuo, per cui l'insegnamento – come afferma lo stesso Biesta – è inteso non come pura trasmissione di concetti e conoscenze, ma come atto intenzionale volto a orientare lo sguardo degli studenti sulla realtà, sul mondo nella sua interezza affinché la loro attenzione sia catturata dagli eventi e dalle richieste che il mondo stesso pone a ognuno.

34 Conoscere le informazioni sullo sviluppo del cervello in relazione ai bisogni educativi speciali, UNESCO, 1997 – OECD, 2005

35 Stella, G. (2016). Tutta un'altra scuola! (quella di oggi ha i giorni contati). Firenze, Giunti.

36 Margiotta, U. (2007). Insegnare nella scuola della conoscenza. Lecce, Pensa Multimedia.

37 Si veda il volume di Gert Biesta, fisico di formazione, ma filosofo dell'educazione da molti anni: Biesta, G. (2023). Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente. Roma, Tab Edizioni.

METODOLOGIE E APPROCCI EDUCATIVO-DIDATTICI PER FAVORIRE L'INCLUSIONE E LA COOPERAZIONE

«L'eudaimonìa, lo stare bene,
si raggiunge con gli altri,
senza che esistano muri
a separare le persone»
Luigina Mortari

In questo capitolo verranno presentate sinteticamente alcune metodologie che a livello scientifico nazionale e internazionale sono ritenute le più efficaci per favorire l'inclusione nei contesti scolastici. La trattazione che qui viene fatta vuol essere una sintetica guida, uno stimolo per approfondimenti suggeriti in nota e in bibliografia che potranno essere effettuati individualmente o ancor meglio cooperativamente in gruppo con colleghi di classe o di Istituto.

Cooperative learning filosofia educativa

Il Gruppo Studio-Ricerca-Formazione *Cooperative learning* (CL)³⁸ del Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona, fin dalla sua nascita, porta avanti l'idea di un *Cooperative learning* come filosofia educativa se non di vita. Ciò che connota tale approccio è la convinzione di coerenza e pervasività necessaria sia dentro la scuola che negli altri contesti che ciascuno "abita" o vive.

Pertanto, è fondamentale conoscere i principi del CL, ma non è sufficiente organizzare una *tantum* attività o proposte cooperative, è bene far sì che i principi del CL permeino l'agire quotidiano sia a livello didattico sia nell'organizzazione del contesto.

Come affrontato nei capitoli precedenti lo stile educativo del docente, l'organizzazione degli ambienti, la cura delle relazioni e tutto ciò che si vive nella scuola dovrebbe connotarsi secondo i principi cooperativi per «*imparare a essere e a vivere assieme*»³⁹. Dalla disposizione dei banchi, dal saluto di accoglienza, ai giochi, ecc., niente dovrebbe favorire l'esclusione, la non partecipazione di qualche bambina/o, ragazza/o o famiglia.

Ne consegue la necessità di conoscere a fondo i principi del CL, le strutture, le modalità di verifica e valutazione per poter assumerli non solo come strumenti ma come fondamenti della filosofia educativa.

38 Il Gruppo Studio-Ricerca-Formazione *Cooperative learning* è nato nel 2007 come gruppo permanente del Centro Studi Interculturali dell'Università degli Studi di Verona. La finalità principale consiste nello studio del *Cooperative learning* in quanto metodologia di insegnamento-apprendimento democratico utile all'educazione e all'istruzione delle giovani generazioni nelle società complesse e multiculturali. Inoltre, si prefigge di condividere con esperti a livello locale, nazionale e mondiale, gli aspetti teorici e le modalità didattiche per creare ambienti in cui si viva l'autentica cooperazione. Fra gli obiettivi prioritari del gruppo vi sono la ricerca costante in letteratura per approfondire la conoscenza pratico/teorica del metodo e dei suoi più recenti sviluppi; lo studio e la comprensione dell'efficacia del *Cooperative learning* per l'educazione interculturale, la gestione dei conflitti nei contesti scolastico/educativi, ma anche aziendali, sociali e sanitari. La sfida, che come gruppo portiamo avanti, è comprendere se e come il *Cooperative learning* possa diventare filosofia di vita. Il gruppo è coordinato dalla Dott.ssa Stefania Lamberti, responsabile scientifica.

39 Due dei quattro pilastri dell'educazione per il XXI secolo Cfr. Delors, J. (1997). Op. cit.

Cooperative learning metodo e metodologia d'insegnamento-apprendimento

Il *Cooperative learning*, in quanto metodo di insegnamento-apprendimento, viene definito in differenti approcci da numerosi studiosi a partire dalla metà del 1900. Tra i pionieri ricordiamo negli Stati Uniti i fratelli David e Roger Johnson, Spencer e Miguel Kagan, Elizabeth Cohen, Robert Slavin, il quale ha operato anche in Gran Bretagna, mentre in Israele ricordiamo Shlomo e Yael Sharan.

Nei decenni a cavallo tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo a questi si sono uniti altri studiosi per approfondire aspetti specifici del *Cooperative learning*. La comunità scientifica è unanime nel ritenere cinque aspetti fondamentali del metodo, comuni ai differenti approcci, essi sono:

- interdipendenza positiva;
- interazione promozionale faccia a faccia;
- insegnamento diretto e uso delle abilità sociali;
- agire in piccoli gruppi eterogenei;
- verifica e valutazione individuale e di gruppo.

Il movimento internazionale e nello specifico Shlomo Sharan nel 1979 ha fatto nascere a Tel Aviv l'IASCE – International Association for the Study of Cooperation in Education – un'associazione in cui studiosi ma anche "pratici" hanno avuto l'occasione di confrontarsi e di riflettere sulle modalità di azioni cooperative utili a migliorare sempre più le proposte.

Interdipendenza positiva⁴⁰

Il concetto di interdipendenza è considerato fondamentale da tutti gli studiosi di apprendimento cooperativo; per questo è indispensabile comprendere come sia possibile strutturarla concretamente nei diversi contesti educativi. L'analisi etimologica del termine aiuta a comprendere che interdipendenza significa "dipendenza tra", "rapporto con" persone che hanno uno scopo comune. Proprio l'idea di condivisione di scopo è stata al centro delle ricerche sociali di John Dewey, Kurt Lewin e Morton Deutsch, i quali, da diversi punti di vista, hanno contribuito a definire il comportamento umano come "atto per" ossia azione finalizzata a uno scopo. Gli studi di Morton Deutsch hanno analizzato nello specifico il comportamento delle persone che assieme vogliono raggiungere un obiettivo, ossia di coloro che, secondo la definizione di Lewin, sono un gruppo⁴¹.

Deutsch ha indagato ulteriormente il concetto di interdipendenza analizzando situazioni in cui le persone perseguono uno stesso obiettivo e assumono comportamenti cooperativi, oppure all'opposto quando assumono comportamenti competitivi. L'autore ha notato come gli effetti siano significativamente diversi: in situazioni cooperative le persone sono vincolate tra loro in modo tale che nessuno possa raggiungere l'obiettivo da solo, anzi la crescita del gruppo è fondamentale per la riuscita di tutti. L'interdipendenza positiva, *promotively interdependent*, secondo Deutsch «*specifica una condizione nella quale gli individui sono legati in modo tale che vi è una correlazione positiva tra il conseguimento dell'obiettivo di un individuo e quello degli altri*»⁴².

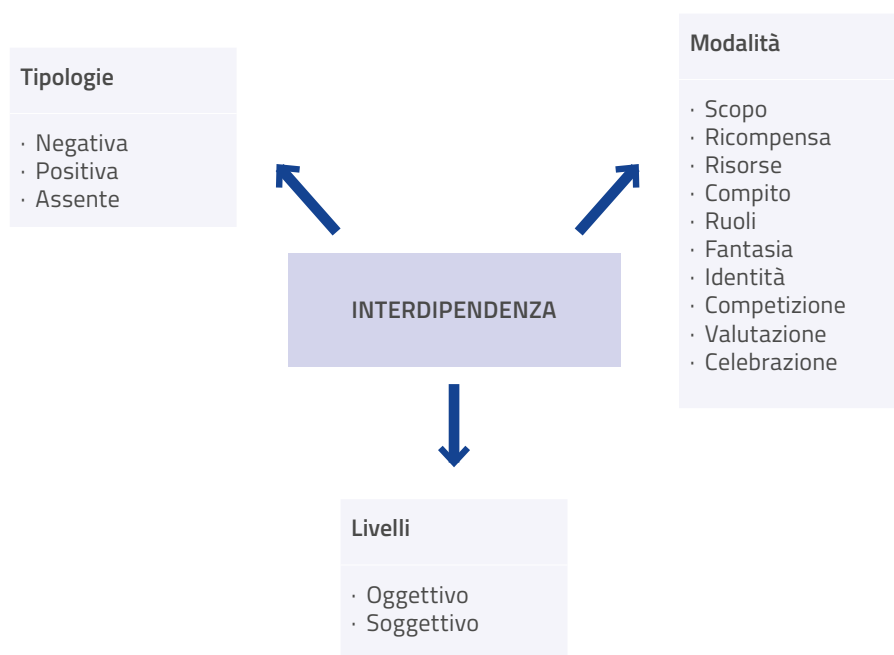
⁴⁰ La presentazione dei cinque elementi fondamentali del *Cooperative learning* è una rielaborazione ed essenzializzazione di Lamberti, S. (2006). *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. Padova, Cedam, p. 40-58.

⁴¹ Kurt Lewin definì il gruppo come un insieme di persone che hanno tra loro una relazione per conseguire uno scopo, cfr. Lewin, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze, Giunti-Barbera.

⁴² Deutsch, M. (1962). *Cooperation and trust: some theoretical notes*, in M.R. Jones (a cura di), *Nebraska symposium of motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, p. 275-320.

Le situazioni di interdipendenza negativa, quelle che promuovono competizione, vedono anch'esse le persone agire per raggiungere uno stesso obiettivo; tale modalità può essere espressa in: *"se tu vinci, io perdo, se io vinco, tu perdi"*. Infine, vi è una terza tipologia di interdipendenza che rimanda alle situazioni di individualismo, è quella che viene definita come assenza di interdipendenza. In questi contesti mancano relazioni sociali o interpersonali e ognuno, da solo, persegue i suoi scopi senza confrontarsi o aver bisogno degli altri.

Oltre alle tre tipologie di interdipendenza esistono diversi livelli e modalità.



Il livello oggettivo di interdipendenza positiva si ha quando per raggiungere l'obiettivo è necessaria e fondamentale la dipendenza da altri. In genere è la struttura del compito che crea il livello oggettivo di interdipendenza positiva. Il livello soggettivo, invece, lo si vive quando i membri del gruppo si percepiscono reciprocamente legati gli uni agli altri. Il livello oggettivo di interdipendenza positiva si ha quando per raggiungere l'obiettivo è necessaria e fondamentale la dipendenza da altri. In genere è la struttura del compito che crea il livello oggettivo di interdipendenza positiva. Il livello soggettivo, invece, lo si vive quando i membri del gruppo si percepiscono reciprocamente legati gli uni agli altri, quando autonomamente ogni membro del gruppo si coordina e si impegna per raggiungere lo scopo perché sa che da solo non può farcela e vede nell'altro una ricchezza.

Le dieci modalità sono condizioni diverse di come può realizzarsi l'interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo. Quella di scopo è la sola a essere sufficiente e necessaria per stabilire interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo.

Interessante è il confronto elaborato dai fratelli Johnson⁴³ rispetto alle tre tipologie di interdipendenza che si possono vivere in situazioni diverse:

43 Cfr. Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1996). Apprendimento cooperativo in classe. Trento, Erickson, p. 88-92.

Schema sinottico comparativo⁴⁴

	Interdipendenza positiva (struttura cooperativa)	Interdipendenza negativa (struttura competitiva)	Assenza di interdipendenza (struttura individualistica)
Interdipendenza di struttura e di obiettivo	Obiettivi vincolati tra loro. L'obiettivo raggiunto da uno studente è conseguito anche da ogni membro del gruppo.	L'obiettivo è lo stesso per tutti, ma solo uno lo può raggiungere.	Il raggiungimento dell'obiettivo da parte di uno studente non ha alcuna relazione con quello dei compagni.
Attività didattica	La cooperazione non è esclusiva per un certo tipo di attività didattica, ma deve essere prevista e ben pianificata.	Ogni contenuto può essere affrontato, "Come posso creare un clima di competizione nel quale tutti desiderino il successo?"	La scelta deve essere fatta basandosi sulle capacità di ogni studente, "Come posso rendere significativo l'intervento per...?"
Percezione dell'importanza dell'obiettivo	L'obiettivo è importante per ogni studente e tutti percepiscono che lo possono raggiungere solo con l'aiuto degli altri.	L'obiettivo è importante per ogni studente, ognuno dà il massimo di sé per arrivare primo.	Ogni studente deve percepire l'obiettivo importante e credere di essere capace di raggiungerlo.
Interventi dell'insegnante	"... Puoi dare la risposta del gruppo?". La prima e fondamentale fonte di informazione è il gruppo.	"... È stato il migliore". "Se ti fossi impegnato di più". "Questa volta non sei riuscito, se ti fossi impegnato di più saresti stato bravo come..."	"... Non disturbare... mentre lavora". "Fate da soli, non copiate dal compagno". "Annullerò il compito a chi copia",
Interazione insegnante-studente	L'insegnante come "manager-direttivo", consulente, non l'unico esperto.	L'insegnante come fonte principale per il <i>feedback</i> , il rinforzo, il sostegno.	L'insegnante come fonte di assistenza per ognuno.
Interazione studente-studente	Intensa e prolungata, i compagni sono la fonte principale di informazione.	Controllata e impedita.	Non deve esserci. Ognuno fa da sé.
Interazione studenti-materiali	A seconda dell'attività: · ogni studente ha un suo <i>set</i> ; · ogni gruppo ha un suo <i>set</i> ; · ogni studente ha parte del materiale.	Ogni studente deve poter accedere ad ogni materiale. La mancanza di pari opportunità rovina la competizione.	Ogni studente deve avere il <i>set</i> completo.
Aspettative dello studente sui ruoli dei compagni di gruppo	Aiuto, incoraggiamento, disponibilità, responsabilità.	Credere di avere le stesse opportunità di vincita, seguire le regole, ma anche cercare di violarle di nascosto.	Portare a termine da solo il proprio lavoro, sentirsi responsabile del progresso conseguito.
Sistemazione della classe	Disposti in piccoli gruppi, seduti in modo che siano favorite le interazioni.	Collocati separati in modo che il lavoro di uno non interferisca su quello degli altri.	Isolati in modo da non disturbarsi.
Procedure di valutazione	"Gli studenti sanno con quali criteri verrà valutato il loro lavoro?". Valutazione di gruppo, valutazione individuale.	Valutazione, compilazione di graduatorie, proclamazione del migliore.	La valutazione è fatta sui criteri conosciuti dagli alunni. Ognuno è valutato per quello che ha fatto o è riuscito a fare.

44 Adattamento da Comoglio, M., Cardoso, M.A. (1996). Insegnare e apprendere in gruppo. Roma, LAS, p. 144-146.

Un ulteriore approfondimento del concetto di interdipendenza è presente nelle riflessioni di Deutsch quando definisce efficaci le azioni che permettono di raggiungere lo scopo e inefficaci tutte quelle che riducono tale possibilità, quando riconosce i tre processi che contraddistinguono la situazione cooperativa da quella competitiva: *supplenza*, *catexi positiva*, *inducibilità*⁴⁵. Anche David W. Johnson e Frank P. Johnson hanno descritto gli effetti positivi che derivano da situazioni di interdipendenza positiva⁴⁶:

- l'impegno condiviso per un obiettivo comune promuove relazioni positive;
- le relazioni positive promuovono un impegno per un obiettivo e un maggiore equilibrio psicologico;
- l'equilibrio psicologico promuove un maggiore impegno per un obiettivo e una migliore qualità dei rapporti interpersonali.

Tali benefici connotano le relazioni bidirezionali tra impegno per i risultati, qualità delle relazioni interpersonali e salute mentale.

Credo si possa comprendere, da quanto finora affermato, che la realizzazione dell'interdipendenza positiva è condizione indispensabile per far vivere in classe, attraverso il lavoro in piccoli gruppi, esperienze significative. Inoltre, l'apprendimento, promosso proponendo compiti complessi e motivanti, permetterà a ognuno di sperimentare concretamente come l'io possa diventare risorsa indispensabile per il tu.

Interazione promozionale faccia a faccia

L'interazione promozionale faccia a faccia può essere definita, in senso lato, come il clima sociale che si instaura all'interno di un gruppo e, più nello specifico, come l'insieme di relazioni sociali e di comportamenti che connotano una classe o una scuola. Per un'essenziale definizione si può aggiungere che l'interazione promozionale può essere considerata anche come l'insieme di atteggiamenti di aiuto, di stima, di apprezzamento spontaneo, di accettazione e di valorizzazione che connotano i rapporti interpersonali. Se considerata come clima generale è necessario aggiungere che non è solo quanto "misurabile realmente", ma è soprattutto il percepito da ogni persona; è il senso di fiducia e di responsabilità che si vive nei confronti degli altri.

I fratelli David W. Johnson e Roger T. Johnson⁴⁷, analizzando tale percezione di benessere, hanno evidenziato comportamenti tipici che caratterizzano l'interazione promozionale faccia a faccia:

- offerta all'altro di aiuto e assistenza effettiva ed efficace; per concludere un compito o per superare situazioni o momenti di incertezza: "*chiedi aiuto se hai bisogno*";
- scambio di risorse necessarie come informazioni, elaborazione di conoscenze e materiali; la realizzazione dei compiti di gruppo richiede competenze e capacità superiori a quelle dei singoli: "*esponi ciò che sai, se credi che serva*";
- disponibilità reciproca di *feedback* al fine di incrementare le responsabilità assegnate e migliorare le prestazioni in compiti successivi; i *feedback* valutativi promuovono in

⁴⁵ Si realizza *supplenza* quando all'interno di un gruppo un membro non compie azioni adeguate per il raggiungimento dell'obiettivo e un altro compensa tali mancanze; la *catexi positiva* è il coinvolgimento psicologico che crea nuovi motivi di partecipazione; l'*inducibilità* è la maggiore ricettività all'influenza reciproca che si realizza quando un compagno prova piacere per la soddisfazione o il benessere altrui.

⁴⁶ Johnson, D.W., Johnson, F. P. (1991). *Joining together. Group theory and group skills*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

⁴⁷ Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989). *Social skills for successful group work. Interpersonal and small-group skills are vital to the success of Cooperative learning. Educational Leadership*, 47, p. 29-33.

tempi più contenuti il miglioramento dell'apprendimento e dell'uso delle competenze sociali: *"il tuo parere è utile per la qualità del lavoro da fare"*;

- ricerca reciproca del modo di ragionare di ogni membro al fine di promuovere decisioni di alta qualità, intuizioni profonde e più creative dei problemi che devono essere affrontati; il conseguimento di un obiettivo comune da parte di un gruppo prevede tempi, modalità, interessi e capacità diversificati. La realizzazione di varie modalità di interdipendenza implica il confronto e permette di trovare livelli più alti di confronto e di condivisione: *"non adattarti, cerca una nuova strada. Il confronto migliora la soluzione"*;
- stimolazione reciproca alla partecipazione e al coinvolgimento personale per raggiungere gli scopi comuni; per evitare sia il disimpegno dal gruppo (*social loafing*), sia l'effetto "corridore libero" (*free rider*) per cui un membro trae vantaggio dagli sforzi degli altri, sia l'effetto "sfruttatore" (*sucker effect*) per cui un membro capace si impegna di meno di quanto potrebbe, agendo su livelli più bassi e allineando il comportamento a quello di compagni meno capaci o poco motivati: *"se tu ti impegni, mi impegno anch'io; se tu rinunci, rinuncio anch'io"*;
- influenza reciproca per raggiungere gli obiettivi comuni; l'interdipendenza di scopo e di obiettivo spinge i membri a lavorare assieme e a percepire i comportamenti non solidaristici come una minaccia per il gruppo: *"le tue azioni possono modificare le mie"*;
- azioni che danno o che ottengono la fiducia; la fiducia reciproca si vive quando i membri del gruppo cooperano veramente, quando tra i componenti si possono realizzare *feedback* positivi, comunicazione chiara, condivisione di risorse... *"insieme possiamo, non temere siamo amici"*;
- impegno per interessi condivisi; la mancanza di interessi di gruppo è una minaccia per l'interazione promozionale tra i membri: *"uno per tutti, tutti per uno"*;
- condizioni di livelli più bassi di stress e di ansia; in un clima tranquillo e sereno può realizzarsi una condizione di ansia e di stress tollerabile che permette comunque a ognuno di esprimersi secondo le proprie possibilità e capacità: *"se il cielo è sereno c'è il sole"*; *"fai solo quello che puoi, ma fallo tutto"*.

Altrettanto significativo è conoscere quei comportamenti che un insegnante potrebbe assumere rendendo difficile la realizzazione di interazione promozionale:

- essere insincero;
- avere secondi fini;
- umiliare lo studente quando commette sbagli;
- reagire in modo sproporzionato a quello che è successo;
- fare favoritismi;
- confondere la fermezza con un comportamento autoritario⁴⁸.

Oltre a favorire l'instaurarsi di un clima positivo all'interno della classe, è auspicabile che si realizzi l'interazione promozionale all'interno della scuola, perché un clima positivo d'aula non può essere sufficiente a se stesso e le relazioni distese e autentiche necessitano di una condivisione tra tutti gli insegnanti e gli alunni dell'istituto.

Per promuovere tolleranza, rispetto e comprensione si possono progettare e realizzare iniziative di *accoglienza* interpersonale e interclasse, *conoscenza reciproca*, *coinvolgimento* delle classi dello stesso livello o di grado diverso, *personalizzazione* di spazi individuali e/o comuni, *definizione di regole* valide all'interno delle classi e della scuola per migliorare la qualità di vita, *interesse* per attività che coinvolgono l'intero istituto scolastico, *apprendimento* individuale e collaborativo, *partecipazione finanziaria* intesa

48 Comoglio, M. (a cura di). *Il Cooperative learning*. Strategie di sperimentazione, op. cit., p. 54.

come condivisione di responsabilità tra il personale della scuola e quello più o meno direttamente coinvolto: genitori, amministratori locali e comunità in genere. L'interesse per la costruzione di un clima positivo all'interno della classe (*classbuilding*) e del gruppo (*teambuilding*) è presente, come già espresso, negli studi di Spencer Kagan⁴⁹. Egli ritiene fondamentale che una classe cooperativa perseveri nella cura di un clima positivo, proprio perché gli alunni che lavorano spesso in piccoli gruppi non perdano il sentore di appartenere a un gruppo più ampio. Secondo Kagan due sono gli approcci fondamentali per creare *classbuilding*: *la ristrutturazione della classe* e *le attività di costruzione della classe*. Le azioni che permettono di ristrutturare la classe sono finalizzate a preparare gli studenti a vivere attivamente la democrazia e non il contesto autocratico che spesso connota le scuole. Pertanto sono necessari *incontri di classe* che permettano agli alunni di stare assieme migliorando le proprie relazioni, le capacità di discussione e di risoluzione di problemi; *obiettivi di classe* per cui tutti i gruppi si sentono parte di un qualcosa e interdipendenti rispetto a compiti complessi; *potenziamento della classe* attraverso modalità di presa di decisione in comune, bacheche degli studenti, ricompense e festeggiamenti comuni; *valutazione degli studenti* attraverso un coinvolgimento diretto nel completare un questionario che permetta loro di riflettere su ciò che li ha aiutati a imparare e su ciò che li potrebbe aiutare ad apprendere di più e meglio.

Il secondo approccio per la costruzione della classe, prevede l'utilizzo di attività e strutture specifiche⁵⁰ come ad esempio *Blind walk*⁵¹ per l'aiuto reciproco, o altre per decidere il nome della classe, il logo, una canzone... I cinque scopi della costruzione della classe sono: la conoscenza reciproca⁵², l'identità di classe, l'identità reciproca, la valorizzazione delle differenze e lo sviluppo di sinergia.

Molto simili sono anche gli obiettivi che ci si pone per il *teambuilding*: fare conoscenza, identità di gruppo, sostegno reciproco, valorizzazione delle differenze e sviluppo di sinergia. Quando gli insegnanti dedicano tempo alla costruzione del clima di gruppo e di classe si evidenzia tra gli studenti un entusiasmo diffuso, un senso di fiducia e di sostegno reciproco e altre condizioni positive che a lungo andare rendono più efficace anche il lavoro scolastico e più significativo l'apprendimento cognitivo.

Per concludere, come afferma Kagan, investire nell'apprendimento cooperativo senza promuovere *teambuilding* e *classbuilding* sarebbe come «correre con tanti sassolini nelle scarpe»⁵³.

49 Kagan, S. (2000). L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale. Roma, Edizioni Lavoro, p. 105-137.

50 Secondo Spencer Kagan le strutture sono le modalità, il "come" privo di contenuto, per organizzare l'interazione degli studenti in classe. Se alle strutture si aggiunge un contenuto si ottiene un'attività.

51 *Blind walk* o "passeggiata alla cieca" prevede che uno studente chiuda gli occhi mentre un altro lo guida per la classe al fine di fargli conoscere l'ambiente attraverso l'utilizzo di altri sensi, ad esempio il tatto. Mentre colui che ha gli occhi chiusi tocca alcuni oggetti, il compagno glieli descrive. Dopo un po' di tempo si invertono i ruoli e al termine della passeggiata i due si raccontano come si sono sentiti. È una struttura utile a creare senso di fiducia.

52 Numerose sono le strutture che promuovono conoscenza reciproca: *Find someone who* (trova qualcuno che); *Similarity grouping* (gruppi similari); *Inside outside circle* (cerchio interno, cerchio esterno); *Roundrobin* (discussione in gruppo con turni).

53 Kagan, S. (2000). Op. cit., p. 105.

Insegnamento diretto delle abilità sociali

L'insegnamento diretto delle abilità sociali è un percorso indispensabile per educare a sentire l'altro come arricchimento dell'io, come essere indispensabile al raggiungimento di un obiettivo che non è del singolo, ma è comune, è del gruppo, è di un noi che si costruisce: ciò significa apprendere come interagire con il tu in modo promozionale per entrambi. Tale percorso è essenziale perché le abilità sociali non sono innate, per questo devono essere prima conosciute concettualmente e poi sperimentate direttamente in contesti che permettano l'interiorizzazione e l'acquisizione di competenze. L'apprendimento di abilità sociali e il successivo sviluppo di competenze si fonda sull'esperienza e si connota per la sua dinamicità, circolarità, continua evoluzione e confronto con il contesto sociale di apprendimento.

David W. Johnson e Roger T. Johnson hanno schematizzato il ciclo dell'apprendimento di abilità sociali per esperienza identificando un processo che dall'insegnamento diretto porta allo sviluppo di competenze sociali. Esso si sostanzia a partire innanzitutto da un *motus* interno, ossia dal *bisogno*, per passare poi alla *conoscenza* concettuale dell'abilità, ossia a tutte quelle azioni/comportamenti che ne costituiscono l'essenza; è fondamentale poi fare *esperienza*, quindi usare l'abilità di cui ci si sta impraticando per *riflettere* e cogliere i benefici di tali comportamenti. Infine, affinché si passi dall'insegnamento diretto all'essere competenti è necessario ricontestualizzare e *usare* i comportamenti acquisiti in altri contesti di vita⁵⁴.

Tale processo è indispensabile, ma non è sufficiente, occorre infatti che gli studenti siano motivati a utilizzare consapevolmente le competenze acquisite. Non tutti gli studiosi dell'apprendimento cooperativo condividono l'idea dell'insegnamento diretto delle abilità sociali. R. Slavin, ad esempio, è convinto che non sia necessario insegnarle direttamente perché se il compito del gruppo è ben strutturato i membri le utilizzano naturalmente altrimenti non riescono a conseguire nemmeno gli obiettivi condivisi. Tutti invece ritengono indispensabile, per il buon funzionamento del gruppo, che i membri utilizzino le abilità sociali.

Numerosi studiosi, soprattutto in campo psicologico, hanno tentato di definire che cosa sono le abilità sociali. Ecco alcuni contributi: R. C. Rinn e A. Markle affermano che le abilità sociali sono:

un repertorio di comportamenti verbali e non verbali con i quali i ragazzi influenzano le risposte di altre persone (ad esempio compagni, genitori, fratelli e insegnanti) nel contesto interpersonale. Questo repertorio agisce come meccanismo attraverso il quale i ragazzi influenzano il loro ambiente, rimuovendo o evitando risultati desiderabili o indesiderabili nella sfera sociale⁵⁵.

54 Adattamento da Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1997). *Joining together and alone*. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall, p. 53.

55 Rinn, R.C., Markle, A. (1977). Parent effectiveness training: a review. *Psychological Reports*, n. 41, p. 95-109.

Secondo K. O. Yates e R. L. Selmann le competenze sociali sono un insieme di abilità sociocognitive e di capacità di autocontrollo emotivo che avrebbero un ruolo di mediazione nell'incremento della probabilità di adattamento psicosociale della persona. In altri termini con questo concetto gli autori definiscono:

i comportamenti appresi, orientati verso un obiettivo e governati da regole che variano in funzione della situazione e del contesto, che si basano sugli elementi cognitivi o affettivi osservabili e non osservabili, che sono in grado di elicitare negli altri risposte positive o neutrali e di evitare risposte negative⁵⁶.

Lo stesso Mario Comoglio afferma che con il termine competenza sociali ci si riferisce a un «*insieme di abilità consolidate e utilizzate spontaneamente e con continuità dallo studente, per avviare, sostenere e gestire un'interazione in coppia o in gruppo*».

Il contesto scolastico è un luogo privilegiato per l'insegnamento delle abilità sociali, ma subito può nascere il doppio quesito: quali abilità insegnare e come insegnarle?

Rispetto al primo interrogativo può essere utile definire un curriculum che abbia come obiettivo l'insegnamento di abilità sociali finalizzate:

- alla gestione del gruppo (*Forming Skills*): stare con il proprio gruppo, non gironzolare per l'aula, parlare sottovoce, essere educati con i compagni;
- al funzionamento del gruppo (*Leadership Skills*): condividere idee ed opinioni, guidare il lavoro di gruppo, incoraggiare ogni membro a partecipare;
- all'apprendimento (*Formulating Skills*): uso di strategie metacognitive, saper riassumere, correggere sintesi proprie o altrui, porre domande per chiedere chiarimenti o controllare l'apprendimento proprio o altrui, ecc.;
- allo stimolo (*Fermenting Skills*): criticare le idee e non le persone, esporre e giustificare il proprio punto di vista, essere disponibili a confrontare il proprio pensiero, ecc⁵⁷.

Lo sviluppo della sfera socio-emotiva-relazionale favorisce tra gli studenti la conoscenza e la fiducia reciproca, la comunicazione chiara e precisa, l'accettazione e il sostegno reciproco, la risoluzione dei conflitti in maniera costruttiva.

Per quanto concerne il secondo interrogativo, come insegnarle, è prioritario chiarire che gli studenti apprendono le abilità sociali solo se vivono situazioni in cui sarà necessario utilizzarle, se saranno motivati, se avvertiranno il bisogno di tali competenze. Per questo nell'insegnamento delle abilità sociali sarà prioritario chiedere agli studenti di suggerire quei comportamenti che loro ritengono utili al buon funzionamento del gruppo. In seguito si insegneranno direttamente le abilità utilizzando modalità diverse:

- **T-chart**: è uno strumento, una tabella vuota che va riempita assieme agli alunni, è costruita come la lettera T, sopra va scritta l'abilità sociale, a sinistra va riportato "si vede così": ossia tutti gli atteggiamenti e comportamenti che riguardano il non-verbale; a destra, invece, si completa scrivendo "si esprime così": ossia tutte le frasi che concernono il linguaggio verbale;
- **modeling**: dimostrazione e apprendimento attraverso modelli;
- **role-playing**: "gioco" o simulazione di ruolo;
- **feedback**: informazioni post-prova riferite alla correttezza o all'efficacia dell'esercitazione;
- **generalizzazione**: *transfer* degli apprendimenti da contesti artificiali/strutturati a contesti naturali.

56 Yates, K.O., Selmann, R.L. (1989). Social competence in the school: towards an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, p. 64-100.

57 Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1996). Apprendimento cooperativo in classe. Op. cit., p. 98.

Fasi	Operazioni
1. Stabilire la necessità dell'abilità sociale	· Gli studenti identificano le abilità necessarie · L'insegnante identifica le abilità necessarie e le spiega · Si fa un gioco di ruoli che evidenzia la mancanza dell'abilità
2. Definire l'abilità	· Descrivere le componenti verbali e non verbali dell'attività · Fare una dimostrazione e spiegare
3. Guidare la pratica dell'abilità	· Assegnare l'abilità come ruolo · Registrare la frequenza e la qualità dell'uso · Ripassare periodicamente l'attività · Intervenire per chiarire · Fornire suggerimenti e incoraggiamento
4. Guidare il <i>feedback</i> e la riflessione	· Riferire i dati alla classe, ai gruppi e agli studenti · Far analizzare i dati agli studenti e farli riflettere · Fornire <i>feedback</i> positivo a tutti gli studenti · Far definire agli studenti gli obiettivi per migliorare · Incoraggiare i gruppi a festeggiare il lavoro svolto
5. Ripetere più volte le fasi 3 e 4	Ripetere più volte le fasi dello sviluppo dell'abilità evidenziando sempre i miglioramenti compiuti.

Formazione di piccoli gruppi eterogenei

Un altro elemento caratteristico del *Cooperative learning* è la costituzione di gruppi eterogenei, che si caratterizzano per *background* di partenza diversi sia per sesso, sia per etnia, che per capacità e per competenze. I contesti di differenze e molteplicità che si realizzano nei gruppi eterogenei possono favorire relazioni, stimolare l'apprendimento, inteso come elaborazione di contenuti, memorizzazione, riflessione e ragionamento, *tutoring*, interdipendenza di ruoli. Come afferma anche S. Kagan è preferibile strutturare gruppi eterogenei perché «offrono maggiori opportunità per un mutuo sostegno e insegnamento; migliorano le relazioni e l'integrazione tra i sessi e le razze (sic!)⁵⁸; rendono più semplice la gestione dell'aula perché avere in ogni gruppo uno studente con alto rendimento è come disporre di un "aiuto insegnante" per ogni tre studenti»⁵⁹. Ricerche condotte da R. Slavin⁶⁰ testimoniano come il lavoro in gruppi eterogenei, soprattutto per etnie, promuova rapporti interpersonali significativi, anche di tipo amicale, più di lavori in cui gli studenti non hanno avuto tale opportunità. Per questo lo studioso americano arriva alla conclusione che l'interazione positiva di alta qualità conduce all'attrazione reciproca.

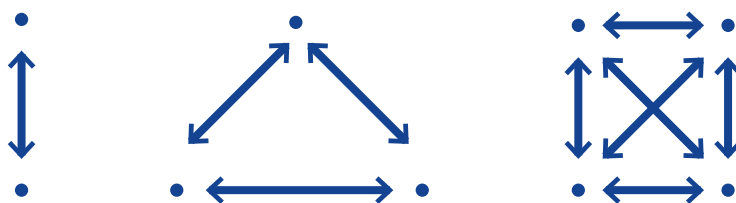
Un'altra caratteristica dei gruppi è il numero dei componenti. Non vi è una regola precisa per determinarlo, eppure tutti gli studiosi si esprimono a favore del "piccolo gruppo". S. Kagan sintetizza con una formula per definire che l'apprendimento migliore è apprendimento alla quarta dove l'esponente 4 indica il numero ideale dei membri per la formazione del gruppo. Anche S. Sharan e Y. Sharan si esprimono in merito e definiscono la coppia come il più piccolo gruppo. La scelta del numero deve tener conto di alcune variabili quali ad esempio: le capacità comunicative dei membri, la disponibilità di entrare in relazione con gli altri, il tempo a disposizione per il lavoro, la possibilità che si manifesti *social loafing* (disimpegno dal gruppo), ecc.

58 L'autore utilizza erroneamente il termine razze, meglio utilizzare il concetto di appartenenza identitaria.

59 Kagan, S. (2000). Op. cit., p. 71-72.

60 Slavin R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York, Longmann.

Pertanto, se si sceglie il lavoro in coppia, si deve esser consapevoli che le interazioni sono due; se si forma un gruppo da tre, le interazioni sono sei con il rischio che si crei una coppia e un membro rimanga isolato o abbia difficoltà a interagire; se il gruppo è da quattro, le interazioni sono dodici, e vi è la possibilità di sotto-strutturarlo come insieme di due coppie. Più il gruppo diventa numeroso, maggiori sono i rischi che i membri non partecipino in ugual misura e, inoltre, le abilità sociali e comunicative dei partecipanti dovranno essere più elevate per mantenere relazioni positive e per lavorare in sinergia al fine di raggiungere l'obiettivo fissato. Gli schemi sotto riportati rappresentano le possibili interazioni nella coppia, nel gruppo di tre e nel gruppo di quattro.



Un altro interrogativo che si pone è come formare i gruppi. Gli studiosi hanno constatato che per garantire l'eterogeneità si possono seguire diversi modi che vanno dalla casualità, alla formazione mirata in base agli obiettivi che l'insegnante si pone. Secondo S. Kagan, ma l'idea è condivisa anche dai Johnson, è indispensabile che il docente conosca molto bene tutti gli alunni sia sotto il profilo cognitivo che quello sociorelazionale. A tal fine, oltre a tecniche di osservazione continua e focalizzata su elementi pre-definiti, possono essere utili test strutturati. Non sempre si devono formare gruppi eterogenei, talvolta può essere necessario formare gruppi omogenei, ad esempio per far acquisire specifiche competenze o per raggiungere qualche particolare obiettivo cognitivo.

D. W. Johnson e R. T. Johnson esplicitano quattro procedure per formare gruppi eterogenei:

- scelta casuale;
- scelta casuale secondo un criterio di stratificazione;
- scelta dell'insegnante;
- auto-selezione degli alunni⁶¹.

S. Kagan evidenzia altre possibilità di formazione dei gruppi⁶² e sottolinea le differenze tra gruppi eterogenei e gruppi casuali esplicitandone vantaggi e svantaggi⁶³.

61 Le tecniche, anche sotto forma di giochi o di esercizi, per la formazione dei gruppi sono le più diverse: dalla numerazione, al puzzle, alla scelta per colore, rima, vicinanza semantica o contenutistica.

62 Kagan specifica che si possono formare gruppi eterogenei decisi dall'insegnante, eterogenei per l'approccio del leader, eterogenei *Pairs pair*, eterogenei per argomenti specifici; gruppi casuali formati con il pacchetto di ruoli sociali, con il puzzle, con la tecnica *Inside outside circle*; gruppi linguistici, ecc.

63 Kagan, S. (2000). Op. cit., p. 84.

Metodi di formazione del gruppo		
	Eterogeneo	Casuale
Vantaggi	· Bilanciato · Massimo contatto di gruppo tra diverse etnie, sessi e capacità · Gli studenti con bassi rendimenti possono essere collocati con attenzione per massimizzare l'insegnamento · Raggruppamento secondo le capacità di linguaggio · Controllo (assistenza di uno studente ogni tre) · Uno studente con alto rendimento per ogni gruppo	· Evita gli stereotipi · <i>Classbuilding</i> e lavoro di rete · Ruoli e <i>teambuilding</i> spontanei · Veloce e semplice · Si possono formare i gruppi senza conoscere lo <i>status</i> degli studenti (all'inizio dell'anno) · Varietà, stimolo, divertimento · Evita le resistenze, percezione di equità · Molte opportunità di trasferimento · Opportunità di leadership
Svantaggi	· Richiede tempo all'insegnante · Minori opportunità di trasferimento · Non c'è contatto tra gli studenti solo ad alto rendimento e tra quelli solo a basso rendimento · Possibile eccesso di dipendenza tra i membri del gruppo · Implicito inseguimento · Stereotipi negativi · Meta-comunicazione negativa (non si può lavorare con tutti)	· È un gruppo in cui nessuno conosce bene i contenuti · Possibili conflitti intensi · Incompatibilità di linguaggio · Gruppi composti da una sola etnia o sesso · Limitate opportunità di legami · Scarse opportunità di imparare come si apprende · Squilibri tra gruppi "vincenti" e gruppi "perdenti"

Comoglio, rispetto alla classificazione definita da Kagan, ha aggiunto i vantaggi e gli svantaggi dei gruppi omogenei. Ha identificato come elementi a sostegno: l'alta possibilità di interazione tra gli alunni "migliori"; il basso livello di conflittualità e probabili occasioni per lavori più efficienti nei gruppi di buone capacità. Tra gli aspetti sfavorevoli identifica: il basso livello di interazione tra membri di scarse capacità; la stimolazione di alta stima di sé per i "migliori" e una bassa stima di sé per gli alunni più "scarsi"; le ridotte possibilità di buoni risultati tra i ragazzi "insufficienti"; la possibilità di competizione e di frattura tra i gruppi dei "migliori" e quelli dei più "scarsi"; la possibilità di demotivazione fra i meno dotati.

Altri due aspetti sono da considerare quando si formano i gruppi: l'organizzazione dello spazio dell'aula e il ruolo dell'insegnante.

In riferimento al primo, tre sono i suggerimenti da tener presente per sistemare gli alunni: innanzitutto è necessario che ogni studente possa facilmente vedere l'insegnante e la lavagna, quindi non volti le spalle alla parte frontale della stanza; poi è bene che ogni membro del gruppo abbia facilmente contatti visivi diretti con tutti gli altri compagni (faccia a faccia); infine che i membri del gruppo siano tra loro equidistanti. Questi elementi non si possono eludere perché l'organizzazione e la disposizione dello spazio e dell'arredamento sono fattori che facilitano o che ostacolano l'apprendimento.

Per quanto concerne il ruolo dell'insegnante si comprende, da quanto finora espresso, che deve essere in grado di rendere il gruppo sempre più autonomo ed efficace. Quindi il compito di docente si avvicina a quello di un/a bravo/a "architetto" capace di valorizzare i talenti di ognuno grazie all'interazione.

Verifica e valutazione individuale e di gruppo

I processi di verifica e valutazione sia individuale che di gruppo sono altri due elementi significativi del *Cooperative learning*. In letteratura, soprattutto negli studi dei fratelli Johnson, all'interno del *Learning Together*, la revisione del lavoro svolto prevede due momenti formativi che si realizzano sia *in itinere* sia al termine del lavoro. Le attività di *monitoring* e di *processing* sono utili all'insegnante per valutare sistematicamente il lavoro che viene svolto a livello cognitivo e a livello sociale nel piccolo gruppo e individualmente da ogni studente. Il *monitoring* fa riferimento a osservazioni che si realizzano durante il lavoro degli alunni. Per essere efficace l'insegnante deve preventivamente decidere⁶⁴:

- *le abilità sociali da osservare*: stabilire in modo chiaro e preciso le abilità sociali che saranno oggetto di osservazione da parte dell'insegnante o dell'osservatore incaricato;
- *chi avrà il compito di osservare*: l'insegnante può decidere di affidare il ruolo dell'osservatore a uno studente o identificare un osservatore per gruppo. In tal caso è bene che il docente insegni all'alunno come e che cosa osservare;
- *la tecnica di osservazione (strutturata o libera)*: l'insegnante può utilizzare una scheda strutturata per rilevare alcuni comportamenti, oppure attraverso l'osservazione libera, annotare gli elementi che ritiene significativi senza avere un rigido strumento predefinito;
- *se focalizzare l'attenzione su un gruppo o se osservare più gruppi* (i tempi di osservazione per gruppo);
- *il valore da attribuire all'osservazione fatta*: decidere se intervenire durante i lavori per correggere i comportamenti, dare informazioni qualora il compito non sia chiaro o attendere la fine dell'attività e dare un rimando a posteriori. Le ricerche dimostrano l'effetto positivo della "ricompensa", del riconoscimento da parte dell'osservatore dell'uso di abilità sociali e dei comportamenti collaborativi;
- *l'elaborazione di una scheda di osservazione sulle abilità sociali*: ne esistono di vari tipi da molto rigide a completamente libere.

L'attento monitoraggio permette di verificare cambiamenti e miglioramenti negli alunni in relazione all'apprendimento cognitivo e all'uso di abilità sociali.

Anche il *Group Investigation* e il *Complex Instruction* sottolineano l'importanza di questi momenti. Y. Sharan e S. Sharan definiscono la "valutazione in corso d'opera" come azione di monitoraggio necessaria a comprendere come i ragazzi organizzano il lavoro, quali strategie utilizzano per cooperare, come conducono qualitativamente le discussioni collettive e come affrontano le difficoltà che si vengono a creare⁶⁵.

E. Cohen sottolinea l'importanza di utilizzare strumenti semplici, agili ed efficaci; suggerisce di far completare a ogni studente al termine del lavoro un questionario per rilevare se l'alunno ha percepito interessante il lavoro di gruppo, quanto è stato difficile lavorare in gruppo, se aveva capito che cosa doveva fare in gruppo o altre variabili decise dall'insegnante. La verifica e la valutazione sono, anche per la studiosa americana, elementi fondamentali per coinvolgere consapevolmente gli studenti nel loro processo di istruzione e di educazione.

Il *processing* è la revisione del lavoro di gruppo, si realizza al termine dell'attività e può esser fatta prendendo in considerazione le osservazioni raccolte dall'insegnante e/o dall'osservatore, oppure stimolando una discussione di gruppo. Per essere efficace

64 Cfr. Comoglio, M., Cardoso, M.A. (1996). Insegnare e apprendere in gruppo. Op. cit., p. 181-185 e Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1996). Apprendimento cooperativo in classe. Op. cit., p. 117-128.

65 Sharan Y., Sharan S. (1998). Gli alunni fanno ricerca. Trento, Erickson, p. 117-118.

dovrebbe riguardare il comportamento e le modalità di lavoro degli studenti, non certo la loro persona, raggiungere l'obiettivo di migliorare il lavoro di gruppo, rinforzando l'impegno di ciascuno, giungere a conclusioni concrete e condivise da tutti, essere breve, evidenziare i progressi compiuti da ciascuno e dal gruppo rispetto alla volta precedenti.

Valutazioni di tipo qualitativo, relative ai comportamenti, congiunte a quelle di tipo quantitativo che rilevano quante volte è stata utilizzata un'abilità sociale, sono assai utili anche rispetto ai processi di valutazione metacognitiva. Per aiutare gli studenti in questi difficili percorsi sui propri cambiamenti, gli studiosi di *Cooperative learning* credono nell'utilità di stimolare in ognuno una riflessione personale e di gruppo rispetto a ciò che può esser considerato positivo, agli aspetti che potrebbero essere migliorati, magari indicando le modalità che ognuno ritiene efficaci per raggiungere tali obiettivi. D. W. Johnson e R. T. Johnson suggeriscono di far annotare con regolarità a ogni gruppo e/o ad ogni studente «tre cose positive e una da migliorare».

La verifica e la valutazione individuali e di gruppo sono significative non solo rispetto alle abilità sociali ma anche rispetto agli apprendimenti. Perché tale processo acquisti significato l'insegnante non può dimenticare nella fase progettuale di stabilire con chiarezza gli obiettivi che intende raggiungere e i criteri con i quali si propone di valutare il loro conseguimento. È fondamentale in questa fase del lavoro che l'insegnante predisponga prove efficaci a rilevare prestazioni stabili per rendersi conto se gli studenti sono in grado di utilizzare in modo significativo le competenze raggiunte. Altrettanto importante è che sappia distinguere la fase di raccolta dati da quella di valutazione vera e propria. L'intero processo di valutazione dovrebbe poter servirsi sia di strumenti quantitativi che qualitativi.

L'utilizzo corretto del *Cooperative learning* impedisce al singolo di perdersi nel gruppo. Durante la realizzazione di tutte e cinque le caratteristiche fondamentali si offre a ogni studente l'opportunità di cogliere come questa metodologia valorizzi la singolarità e l'unicità di ogni persona attraverso la relazione con gli altri. Come hanno affermato alcuni bambini di una classe del mio progetto di ricerca durante un'attività di promozione interpersonale faccia a faccia "1+1=3 perché assieme è più bello e si riesce di più".

Per una mente "ben pensante": imparare a pensare

Nella nostra epoca, definita anche del *postmodernismo*, le sfide cui si è accennato nell'introduzione, impegnano educatori e insegnanti a sviluppare fin dai primi anni di vita bambini/e capaci di pensare con la loro testa per raggiungere un importante obiettivo comune che è l'imparare a vivere assieme costruendo il *bene comune*.

Promuovere lo sviluppo di un pensiero libero, indipendente, rispettoso e altruistico è fondamentale per l'educazione civica e quindi per saper vivere consapevolmente nel nostro mondo globale.

Come afferma Michele De Beni, un certo livello di pensiero si apprende come si apprendono il linguaggio e il movimento ossia mediante l'esperienza, ma per raggiungere livelli superiori è fondamentale *insegnare a pensare*. L'autore, riprendendo gli studi di Eduard De Bono, sostiene che non si insegna a pensare in modo occasionale, servono un progetto, una pervasività, un'intenzionalità e una sistematicità. Solo conoscendo strategie per operare scelte, per raccogliere informazioni, per confrontarsi, per prendere decisioni si può avere successo in campo cognitivo, emotivo e sociale.

«Occorre una vera rivoluzione nei metodi e nelle strategie, perché il saper pensare, oggi più che mai, è una condizione irrinunciabile per un nuovo Rinascimento sociale e culturale»⁶⁶ afferma sempre De Beni.

All'interno dei contesti scolastici è importante insegnare strategie di pensiero che risultino utili per lo sviluppo emotivo e cognitivo in quanto possono essere utilizzate anche per lo studio e per far sì che ogni alunno/a abbia l'opportunità di sperimentare successo.

Il valore dei tanti metodi che sviluppano abilità di base relative al pensiero, capovolge la convinzione che considera il pensiero legato esclusivamente alle discipline. Un'educazione al pensiero travalica i saperi e si fonda su abilità trasversali utili nella vita e per la vita.

Il Co.R.T. (Cognitive Research Trust) di Eduard De Bono è un metodo che ha trovato vasto impiego negli Stati Uniti, in Gran Bretagna, in Australia, in Canada, a Malta, in Israele e in Venezuela, dopo la sperimentazione di un programma pilota, è divenuto parte integrante del curriculum di tutte le scuole. Sperimentazioni di ricerca sono state condotte anche in Italia, coordinate dal Prof. Michele De Beni.

Il programma consta di sei aree e a ognuna di esse appartengono dieci strategie di pensiero.

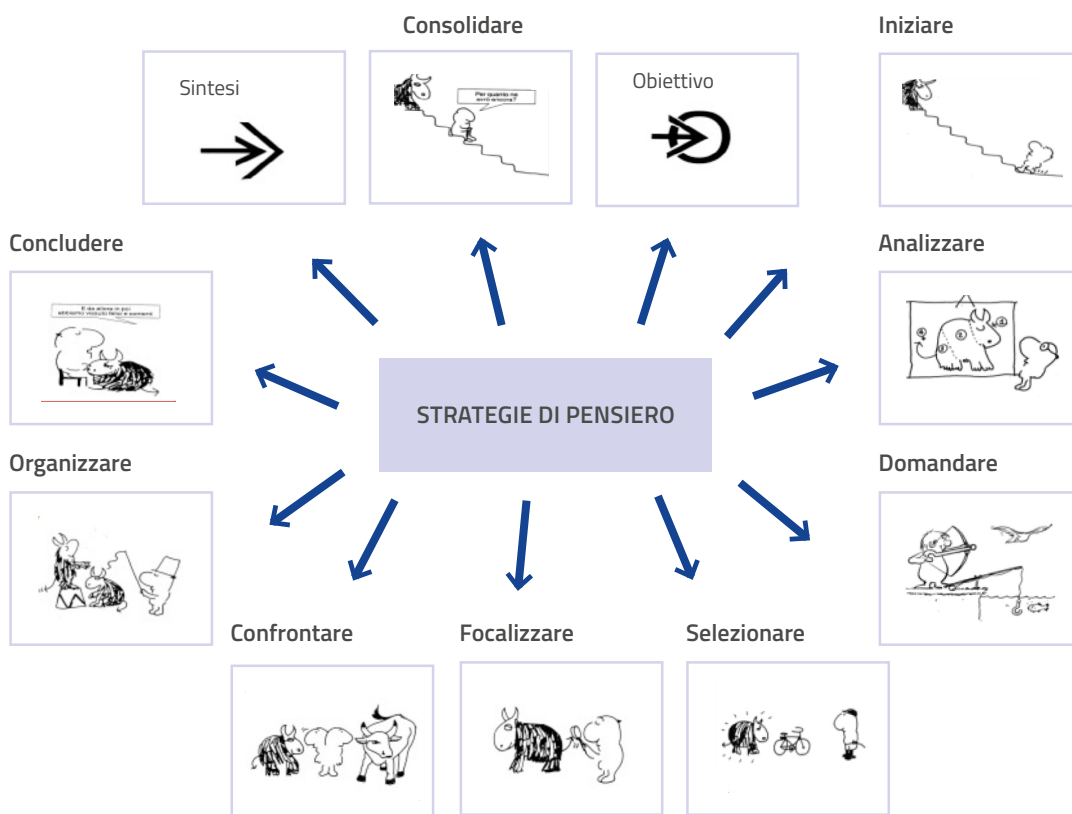
- Prima area – **Ampiezza di vedute**: ha l'obiettivo di ampliare le abilità di percezione affinché il pensiero sia esercitato a trovare differenti vie per affrontare diverse situazioni problematiche.
- Seconda area – **Organizzazione**: le strategie si possono raggruppare in due blocchi da cinque: le prime finalizzate a facilitare la capacità di organizzazione del pensiero a partire da un concetto iniziale; le seconde si riferiscono all'organizzazione generale del pensiero.
- Terza area – **Interazione**: le strategie qui presenti aiutano a sviluppare un pensiero interattivo e critico utili a dimostrare la propria ragione o a comprendere i propri errori.
- Quarta area – **Creatività**: vi è la convinzione che mediante l'uso di strategie peculiari anche questo processo di pensiero possa essere sviluppato, quindi si nega l'idea che la creatività sia una dote speciale di alcune persone. Si può quindi intenzionalmente sviluppare il pensiero laterale.
- Quinta area – **Informazioni e sensazioni**: le strategie di quest'area aiutano il pensiero a selezionare e convalidare un'informazione. È fondamentale imparare a ordinare la realtà avendo consapevolezza dei nostri valori e delle nostre emozioni perché anch'essi influenzano l'azione cognitiva.
- Sesta area – **Azione**: concerne la capacità del pensiero di essere attivo. A partire dalla consapevolezza dello scopo il pensiero compie azioni sequenziali per raggiungere un risultato.

In alcuni progetti scolastici⁶⁷ si sono insegnate in modo diretto strategie di pensiero che poi sono state utilizzate come abilità per sviluppare il proprio metodo di studio. È importante considerare che la cura del benessere scolastico assieme alla riuscita, intesa come successo per ciascuno, sono gli elementi indispensabili per contrastare la dispersione scolastica. Per questo, investire su un insegnamento diretto su strategie che permettano a ogni alunno/a di "farcela" è sempre più indispensabile.

⁶⁶ De Beni, M. (2016). A pensare si impara. Strategie educative e percorsi sperimentali. Verona, Quiedit, p. 186.

⁶⁷ I progetti scolastici a cui ci si riferisce sono stati condotti da Lamberti e dalle ricercatrici del Gruppo Studio-Ricerca-Formazione *Cooperative learning* in vari istituti scolastici usando una selezione delle strategie del metodo Co.R.T in modalità cooperative e, in talune realtà con l'uso di strumenti tecnologici.

Il progetto si basa sulla scelta di undici strategie⁶⁸ il cui uso permette di apprendere saperi sia da testi che da altre differenti fonti.



Differenziazione didattica

*«Il più grande errore
commesso nell'insegnamento in passato
è stato quello di trattare
tutti i ragazzi come fossero varianti
di uno stesso individuo,
e sentirsi così giustificati
nell'insegnar loro lo stesso argomento
nello stesso modo»*
H. Gardner

La differenziazione didattica (*Differentiation o Differentiated Instruction*) nasce dagli studi e dalle sperimentazioni di Carol Ann Tomlinson⁶⁹, ricercatrice dell'Università della Virginia; in Italia è stata approfondita in particolar modo dal CeDisMa, Centro studi e ricerche sulla disabilità e marginalità diretto dal Prof. Luigi D'Alonzo dell'Università Cattolica di Milano.

⁶⁸ Le undici strategie sono da considerarsi quelle essenziali, ma è sicuramente utile conoscerne altre e saperle utilizzare sia per raggiungere in modo più efficace gli obiettivi sia per avere un pensiero ancor più significativo.

⁶⁹ Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated classroom: Responding to the needs off all learners*. Alexandria, VA, ASCD.

La differenziazione diviene una scelta pedagogica fondata sulla convinzione che, oggi ancor più di un tempo⁷⁰, sia indispensabile imparare a gestire la classe proponendo attività mirate e rispondenti alle specificità di ciascun alunno/a. Come afferma D'Alonzo:

È una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi della classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti⁷¹.

Ne consegue che ogni insegnante debba conoscere le caratteristiche, le potenzialità personali, i modi di apprendimento di ciascuno, in quanto gli alunni di una classe non sono un gruppo omogeneo, sono l'insieme di "dissomiglianze" che impegnano i docenti a scoprirle per valorizzarle⁷².

Per superare modalità didattiche obsolete e avviarsi a promuovere l'apprendimento significativo per ciascun alunno può essere utile aver ben chiaro cosa non funziona e cosa, invece, si dovrebbe favorire.

Nella tabella che segue si sintetizzano e si mettono a confronto elementi della tradizione e principi della differenziazione didattica⁷³.

Approccio didattico tradizionale	Differenziazione didattica
Le differenze degli studenti sono ignorate e vengono riconosciute solo quando sono problematiche	Le differenze che gli allievi presentano sono riconosciute, valorizzate e considerate per pianificare le attività personalizzate
I processi valutativi sono identici per tutti e riguardano quasi esclusivamente l'acquisizione di conoscenze	La valutazione è un momento fondamentale e utile per verificare se la proposta formativa avanzata ha avuto significato o deve essere rimodulata
L'idea di intelligenza è unica	L'attività didattica tiene conto delle intelligenze multiple e delle specificità di ognuno
L'idea di eccellenza è unica	L'idea di eccellenza è considerata come un obiettivo variabile per ciascuno da raggiungere partendo da condizioni differenti
Gli interessi dell'allievo non sono ritenuti interessanti	Gli allievi incontrano nella proposta formativo-educativa anche i loro interessi in quanto conosciuti e tenuti presenti dai docenti
Il profilo dell'apprendimento dell'allievo non è considerato	Le varie caratteristiche dei profili di apprendimento sono riconosciute e tenute in considerazione dagli insegnanti
È dominante il modello didattico della lezione uguale per tutti	L'attività didattica non è unica ma differenziata sia rispetto al come viene proposta che al che cosa si propone

70 Va fatta una netta distinzione tra differenziazione e differenziale. L'aggettivo rimanda alla legge 31 dicembre 1962, n. 1859 che prevedeva l'istituzione di classi differenziali per alunni disadattati con orari e programmi speciali, quindi si entrava in ottica di allontanamento e di segregazione; all'opposto la differenziazione è un'azione che vuol favorire l'inclusione mediante processi di personalizzazione.

71 D'Alonzo, L. (2016). La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività. Trento, Erickson, p. 47.

72 Legge 5 febbraio 1992, n. 104; legge 8 ottobre 2010, n. 170; direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.

73 Cfr. D'Alonzo, L. (2016). La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività. Op. cit., p. 80-82.

Approccio didattico tradizionale	Differenziazione didattica
Il tempo per le prove e per il lavoro è uguale per tutti	Il tempo è flessibile e programmato in base alle esigenze personali
I testi utilizzati sono uguali per tutti	Gli allievi vengono coinvolti utilizzando strumenti e sussidi differenti
È considerata ottimale la singola visione presentata	Le motivazioni dei singoli e gli interessi di ciascuno concorrono alla predisposizione di ciò che si farà in aula
L'insegnante dirige il comportamento dell'allievo	La costruzione sociale dell'apprendimento è alla base dell'esperienze di classe e ciascuno impara a dare e ricevere aiuto
L'insegnante risolve i problemi e decide il programma	L'insegnante facilita l'esperienza di apprendimento e promuove le abilità di ciascuno in modo che ogni alunno divenga quanto prima autonomo
La valutazione è imposta su un'unica modalità uguale per tutti	Gli studenti vengono valutati con differenti modalità

Per organizzare proposte didattiche differenziate il docente può avvalersi di più strategie, da non intendersi come ricette deterministiche, ma come strumenti facilitanti. Di seguito ne presentiamo alcune tra le più significative⁷⁴.

Stazioni: spazi di lavoro in cui gli studenti sono inviati a sperimentare differenti attività; possono essere fisse per lunghi periodi, anche per tutto l'anno scolastico o essere variate di volta in volta. Possono essere identificate con loghi o nomi specifici, è importante che ogni allievo, nell'arco di un tempo, possa fare esperienza in ogni stazione. Le modalità di lavoro sono in gruppo⁷⁵, si vivrà l'esperienza di una piccola comunità di pratica. Anche la permanenza nella stazione può variare. Ci possono essere stazioni con l'insegnante, stazioni di prova, stazioni di progetto, stazioni di studio, stazioni di verifica⁷⁶.

Centri di apprendimento e di interesse: a differenza delle stazioni, che prevedono una sorta di viaggio pur con percorsi differenziati, i centri di interesse e di apprendimento sono indipendenti e possono essere scollegati tra loro, sono proprio a scelta degli studenti in base alle proprie propensioni.

I centri di apprendimento sono finalizzati a rinforzare determinati apprendimenti, mentre i centri di interesse permettono a ciascun alunno di sostenere le proprie passioni.

Tabelle di scelta: possono essere davvero un valido aiuto per realizzare autentica differenziazione didattica. Ogni alunno, da solo, in coppia o in piccolo gruppo, può scegliere tra le attività proposte. L'insegnante prepara una struttura visiva (tabella che può essere proiettata o un cartellone o altri supporti) che contiene differenti proposte di attività e ogni alunno sceglie in base alle sue propensioni. Si può chiedere di usare la tabella come base per un "Tris" e in tale proposta la griglia conterrà 9 caselle. Sarà cura dell'insegnante fare proposte diversificate.

⁷⁴ Nel capitolo Attività educativo-didattiche cooperative e inclusive saranno presentate proposte da realizzare in classe.

⁷⁵ Sarà importante che l'insegnante, anche usando materiali specifici, strutturi il lavoro in modo che sia cooperativo, che gli alunni sperimentino le varie modalità dell'interdipendenza positiva. Solo quando gli alunni avranno imparato a vivere la cooperazione, l'insegnante potrà limitare il suo intervento di progettazione come mediatore sociale.

⁷⁶ Per approfondimenti specifici si veda D'Alonzo, L. (2016). La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività. Op. cit., p. 104-105.

Stratificazione: predisporre attività a "strati" ossia differenti per livelli di difficoltà, di accessibilità delle informazioni, di abilità richieste per affrontare il lavoro, di abilità che il lavoro prevede di sviluppare.

Uso di organizzatori grafici: le ricerche più recenti dimostrano quanto l'uso di schematizzazioni, di mappe mentali e/o concettuali siano strumenti utili per allievi con stile di apprendimento prevalentemente visivo⁷⁷. Anche i differenti grafici, quali il diagramma di Venn, il modello di Frayer, il diagramma di flusso e la *KWL Chart* (*What I Know, What I want to Know, What I learned*) possono diventare strumenti efficaci per far co-costruire saperi e sviluppare abilità.

A livello metodologico, qualunque strategia si scelga di proporre, è fondamentale ribadire che la differenziazione assume pieno significato quando si organizza la classe in gruppi, quando si favorisce la *peer education*, il lavoro in gruppo cooperativo che prevede la responsabilità individuale anche di un compito per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Promuovere una scuola *del non una, non uno di meno*, come ribadito a più voci in questo contributo, significa davvero conoscere le potenzialità di ognuno e far sì che ciascuno impari a cooperare con gli altri in un'autentica comunità di pratiche.

Flipped classroom

Il termine *flipped classroom* significa letteralmente *classe capovolta*, è una metodologia di insegnamento apprendimento messa in atto per la prima volta da due insegnanti statunitensi Jonathan Bergmann e Aaron Sams⁷⁸ nell'anno scolastico 2007-2008 presso la Woodland Park High School in Colorado. Bergman partiva dalla convinzione che i suoi studenti avevano bisogno di lui quando si trovavano in difficoltà rispetto ai problemi assegnati e in quel caso potevano aver necessità di un aiuto individuale. Egli stesso affermò che gli studenti non hanno bisogno del docente in aula quando spiega i contenuti perché questi possono riceverli anche da soli.

Da qui si sono sviluppate le riflessioni per far sì di comprendere come gli studenti possano ricevere i contenuti da soli e alcune vie sono state identificate nell'uso di filmati, contenuti multimediali, oppure assegnando letture individuali di testi sui quali poi in classe si sarebbe organizzato un lavoro.

Ecco allora chiaro il significato di "classe capovolta": il docente, secondo tale approccio, non ha più il compito prioritario di "spiegare", di trasmettere saperi, in quanto tale azione viene sostituita dai mezzi, ha invece il compito di aiutare i ragazzi progettando modalità organizzative per far sì che quanto appreso "a casa", in autonomia, da ogni singolo studente possa a scuola essere co-costruito e consolidato con i pari e se necessario con il supporto e le delucidazioni da parte del docente.

77 Per scelta evito di classificare gli allievi in base alla categorizzazione con Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in coerenza con tutto ciò che stiamo affermando ossia che ogni studente è unico e ha necessità e modalità peculiari.

78 Nel 2012 intitolato *Flip your classroom: reach every student in every class every day*.

In un primo ed essenziale confronto tra la modalità tradizionale di insegnamento e *flipped classroom* si possono notare i seguenti spostamenti di azione:

Lezione tradizionale	<i>Flipped classroom</i>
Spiegazione dell'insegnante a scuola	Avvicinamento ai saperi individuale a casa
Studio e/o esercitazione individuale a casa	Studio e/o esercitazioni con i pari a scuola
Verifica/interrogazione individuale a scuola	Verifica/interrogazione costanti coinvolgendo ogni singolo alunno nel processo di autovalutazione a scuola/a casa (portfolio)

Le conseguenze di tali "spostamenti" d'azione sono documentate da significativi risultati sia sull'apprendimento che sul coinvolgimento, nonché sul benessere scolastico.

Il fatto che i docenti non risultino più gli unici detentori del sapere agli occhi degli studenti determina non una perdita di ruolo, bensì una rideterminazione dello stesso valorizzando la dimensione educativa. Nessuna tecnologia moderna può sostituire la personalità dell'*insegnante educatore* che guida ogni discente nell'atto di apprendere e allo stesso tempo media e sostiene le relazioni oltreché essere, con la sua esperienza di vita, espressione di usi e tradizioni.

Il tempo a scuola assume un valore differente si qualifica per sviluppare abilità cognitive alte quali la comprensione, il saper utilizzare, la valutazione e la creazione, mentre alcune tra quelle definite di base quali: la percezione, l'attenzione, la memoria e il linguaggio possono essere sviluppate in autonomia.

Il lavoro a scuola in piccoli gruppi permette all'insegnante di supportare e stimolare, di personalizzare, di essere al fianco degli studenti, di diventare autentica guida. D'altro canto, gli studenti tra di loro possono supportarsi, divenire *modeling*, incentivarsi e favorire apprendimenti reciproci.

Anche la valutazione nell'approccio della *flipped classroom* si modifica rispetto alle modalità tradizionali di verifica e/o compito in classe. I ragazzi sono coinvolti in una valutazione autentica che significa, come affermato anche da Comoglio, continuativa, frequente e su tempi lunghi, oltreché individualizzata e coinvolgente per ogni studente. Strumenti significativi per questo tipo di valutazione sono i portfolio o gli e-portfolio⁷⁹. Con queste caratteristiche la valutazione, oltre a fornire stimoli immediati a ogni ragazzo/a, diviene una bussola che facilita lo sviluppo di consapevolezza rispetto all'adeguatezza del proprio percorso. Seppur in lavori di gruppo, ogni alunno è chiamato a svolgere compiti individuali e sono proprio queste produzioni che diventano materiali significativi per documentare il processo dell'apprendimento facendo in modo che ciascun discente ne abbia contezza.

⁷⁹ Un'interessante esperienza di ricerca è in atto presso il centro infanzia 0-6 Akki Hope di Cisterna di Latina. In tale contesto, le educatrici e le insegnanti, a seguito di significative azioni di definizione degli obiettivi di sviluppo-apprendimento, di progettazione, di azione, raccolgono e documentano lo sviluppo e gli apprendimenti dei piccoli mediante un e-portfolio.

Altri due aspetti fondamentali per poter realizzare la *flipped classroom* riguardano i materiali e la strumentazione. Esistono banche dati, come ad esempio la Khan Academy⁸⁰ che raccolgono migliaia di video, ma possono essere utilizzati anche filmati che si trovano in rete e che altri docenti hanno realizzato e vogliono condividere oltreché video di esperti disciplinari che approfondiscono saperi specifici. Sarà cura del docente preparare, in base alle capacità degli studenti e agli obiettivi da raggiungere, i materiali da fornire per la prima visione a casa. Sarà importante il lavoro per preparare ciò che ciascun alunno in autonomia dovrà fruire.

A livello di strumentazione tecnologica, le scuole oggi, ancor più di pochi anni fa, possono usufruire di “luoghi” sicuri per le condivisioni e per educare al corretto utilizzo delle tecnologie, sottolineando che queste sono al servizio delle persone. Proprio i giovani, definiti già da Presky (2002) *digital native* e oggi anche *I-gen*, necessitano di imparare come non essere usati dalle tecnologie e sapere che esistono e possono essere efficaci “oltre ai like”.

Per concludere questa sintetica presentazione della classe capovolta, si riportano in sintesi le finalità che l'Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa (INDIRE), da tempo impegnato nell'innovazione e nel miglioramento della didattica scolastica, ha individuato:

- migliorare le interazioni educative in aula, ottimizzando di conseguenza il tempo a scuola; per sviluppare e rafforzare l'apprendimento autonomo e tra pari; per poter dedicare più tempo ai giovani che necessitano di maggior supporto;
- mettere al centro del processo lo studente fornendogli strumenti che gli consentono di approfondire gli argomenti, andando così a generare un contesto più ricco e stimolante. Gli studenti non solo sono attivamente coinvolti nel percorso e consapevoli degli obiettivi ma partecipano anche alla valutazione;
- promuovere lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, la loro autonomia e capacità di lavorare con gli altri, preparandoli così meglio al mondo del lavoro rispetto alla didattica tradizionale.

Debate

Un'altra metodologia didattica attiva è il *debate* che vede i giovani, impegnati in piccoli gruppi, a ricercare informazioni per sostenere il proprio punto di vista in un confronto costruttivo con i compagni. È una metodologia didattica utilizzabile prevalentemente con studenti degli ultimi anni della scuola primaria e ancor meglio con quelli della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Utilizzare il *debate* in classe può contribuire a far sviluppare agli studenti tutte quelle abilità utili e necessarie a promuovere una comunicazione efficace. Inoltre, permette il potenziamento di abilità di pensiero quali il decentramento, la capacità di argomentare, il saper cogliere differenti punti di vista, saper sostenere le proprie convinzioni, saper ricercare materiale efficace a sostegno delle proprie tesi.

È utilizzabile in discipline e con argomenti che prevedano posizioni differenti, talvolta proprio opposte, ad esempio argomenti storico-sociali o artistico-creativi.

⁸⁰ La Khan Academy è un'organizzazione educativa senza scopo di lucro creata nel 2006 da Salman Khan, ingegnere statunitense originario del Bangladesh, che ha lo scopo di offrire servizi e materiali e tutorial gratuiti per l'istruzione e l'apprendimento a distanza attraverso tecnologie di *e-learning*. Cfr. <https://it.khanacademy.org/>

All'inizio può essere l'insegnante a scegliere un *claim* di discussione, poi potrebbero essere stimolati gli alunni, in base all'età, a proporre argomenti anche della quotidianità efficaci per sperimentare il *debate*. In ogni caso è fondamentale richiedere ai discenti di identificare una tesi e ricercare fonti, documenti, punti di vista autorevoli per riuscire a sostenere il proprio punto di vista e argomentare assieme ai compagni per costruire e alimentare un dibattito ricco.

A livello organizzativo, in classe si strutturano due squadre che si pongono l'una contro l'altra. Per tutto quanto affermato in precedenza, dal nostro punto di vista è fondamentale che la preparazione di una squadra avvenga in maniera cooperativa; lasciare che un gruppo proceda in autonomia senza una strutturazione di compiti o di ruoli può essere pericoloso se gli studenti non posseggono abilità di lavoro in gruppo. Potrebbero manifestarsi situazioni di sopraffazione, così come di disimpegno dal gruppo.

D'altro canto, invece, se opportunamente strutturate o progettate didatticamente, tali esperienze possono contribuire a sviluppare capacità di discussione, di comunicazione efficace, di *public speaking* e di ascolto attivo, stimolando lo sviluppo di un pensiero divergente e creativo, mettendo gli studenti e le studentesse in contesti di sfida, di sana competizione perché il *debate* avviene nel rispetto reciproco. Sono le posizioni che ciascuna parte sostiene a scontrarsi, non sono le persone⁸¹. Pertanto, fare esperienze di questo tipo, favorisce l'assunzione di prospettive alternative alle proprie nel pieno rispetto del punto di vista altrui, promuovendo infine il dialogo interculturale e l'acquisizione di competenze di cittadinanza globale.

Didatticamente le fasi del *debate* si possono elencare nei seguenti punti:

- **individuazione del tema** (*topic*) e della disciplina/delle discipline coinvolte nel dibattito. Il tema può deciderlo l'insegnante o il consiglio di classe qualora si voglia lavorare in una logica di trasversalità. Con gli alunni più grandi può essere maggiormente coinvolgente far in modo che siano essi stessi a proporre temi di loro interesse;
- **individuazione del *claim***, ossia il fulcro di tutto il *debate*;
- **individuazione all'interno della classe dei due gruppi che si sfideranno nel dibattito**, verrà formato il gruppo di lavoro "pro" e il gruppo di lavoro "contro";
- **raccogliere tutte le informazioni possibili per affrontare la sfida** sarà cura del docente fissare tempi, modalità, compiti, ruoli, affinché il gruppo lavoro in modo cooperativo ed efficace anche nella scelta dei materiali utili al sostegno della propria tesi;
- ***debate*** i due gruppi avranno a disposizione, con tempi uguali, la possibilità di proporre le proprie tesi attraverso gli oratori (*debaters*) e di effettuare contro argomentazioni e repliche;
- **giuria**, la composizione può essere varia a seconda del numero degli alunni della classe, **stabilirà il vincitore** della sfida, è fondamentale definire a priori i criteri e costruire quindi una sorta di rubrica di valutazione;
- finita l'intera attività didattica ci sarà la **valutazione** da parte anche del docente che userà i criteri già condivisi con gli studenti.

81 Edward De Bono, nel suo volume *Io ho ragione, tu hai torto. Dal pensiero occidentale classico al Nuovo Umanesimo*, presenta in che modo sia possibile sostenere il proprio punto di vista, utilizzano "eticamente" le strategie di pensiero e vedendo nel contendente non il nemico da annientare bensì una controparte che può anche far crescere l'io (De Bono, E. (1991). *Io ho ragione, tu hai torto. Dal pensiero occidentale classico al Nuovo Umanesimo*. Milano, Sperling & Kupfer)..

Proprio in relazione alle modalità di verifica e valutazione, azioni fondamentali del processo di insegnamento/apprendimento, l'insegnante può co-costruire in maniera cooperativa con i ragazzi e le ragazze una rubrica di valutazione che dovrebbe tener conto sia degli aspetti relazionali che di quelli disciplinari. Essendo il *debate* un metodo didattico che si fonda sull'argomentazione, è fondamentale che la rubrica di valutazione abbia anche indici in relazione alle modalità di linguaggio.

La tabella che segue può essere un utile strumento guida per iniziare il lavoro con i ragazzi:

Dimensioni socio-emotivo-relazionali	Caratteristiche del linguaggio	Dimensioni cognitive-disciplinari
Turno di parola	Uso di un linguaggio specifico	Aver scelto contenuti pertinenti
Rispetto dei ruoli	Saper esporre in modo chiaro	Aver scelto fonti scientifiche
Assumersi il proprio compito	Saper esporre in modo persuasivo	Aver scelto punti di vista autorevoli
	Saper esporre in modo chiaro	Saper organizzare le proprie informazioni
		Saper scegliere esempi coerenti

Oltre a tutto quanto già affermato, è facilmente comprensibile che il *debate* possa contribuire allo sviluppo delle otto competenze chiave europee: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; così come le dieci definite dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) nel 1994 «*tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e lo stress della vita quotidiana*». (OMS, 1994).



I 7 pilastri delle Avanguardie educative

Un ultimo arricchimento, prima di concludere questo capitolo sulle metodologie e gli approcci educativo-didattici per favorire l'inclusione e la cooperazione in contesti educativi e scolastici, credo lo si possa apportare considerando il Manifesto programmatico che le Avanguardie educative hanno pubblicato.

Il progetto Avanguardie educative⁸² è nato come ricerca-azione di INDIRE⁸³ (Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa) con l'obiettivo di investigare possibili strategie di propagazione e messa a sistema dell'innovazione nella scuola italiana. L'evoluzione del progetto ha visto le Avanguardie educative divenire movimento e le prime 22 scuole, alle quali nel corso degli anni se ne sono aggiunte molte altre fino ad arrivare oggi a più di 1500, hanno sottoscritto un Manifesto programmatico per l'innovazione⁸⁴ costituito da sette orizzonti di riferimento che esplicitano la *vision* del movimento.

Gli orizzonti proposti sono utili piste da conoscere per far sì che ogni scuola sia sempre più inclusiva sia a livello di scelte metodologico-didattiche sia in relazione all'organizzazione degli ambienti e dei tempi per apprendimenti efficaci.

Di seguito sono riportati i 7 orizzonti:

1. *Trasformare il modello trasmissivo della scuola*: in quest'orizzonte di riferimento si trovano ribadite idee quali la necessità di coinvolgere gli studenti a vivere l'esperienza scolastica facendo sì che ogni lezione sia un'attività laboratoriale in cui il docente diviene regista, facilitatore dei processi cognitivi anche grazie all'utilizzo sapiente delle ICT, e ogni studente sia attivo costruttore dei suoi saperi. Si ribadisce l'idea di promuovere un apprendimento attivo – che sfrutta materiali d'apprendimento aperti e riutilizzabili, simulazioni, esperimenti *hands-on*, giochi didattici, ecc. Fondamentale è la convinzione che s'impara facendo e sbagliando.
2. *Sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare*: le tecnologie come opportunità e come strumenti utili nel contesto sociale in cui viviamo.

Le ICT, per le Avanguardie educative, non sono né ospiti sgraditi né protagonisti. Sono solo i nuovi mezzi con cui è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento, rappresentare la conoscenza, ampliare gli orizzonti e le fonti del sapere, condividere e comunicare, sempre e ovunque (*mobile learning*).

Sono anche strumenti per ridurre le distanze e aprire allo stesso tempo mondi nuovi – cloud, mondi virtuali, *internet of things* – in cui connettersi e aprirsi alla società e a tutti i suoi attori.

82 Il progetto è divenuto un vero e proprio movimento – ufficialmente costituito il 6 novembre 2014 a Genova – aperto a tutte le scuole italiane; la sua *mission* è quella di individuare, supportare, diffondere, portare a sistema pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del "fare scuola" in una società della conoscenza in continuo divenire.

83 L'Istituto ha tra le sue finalità quella di sviluppare nuovi modelli didattici, sperimentare l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, promuovere la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento. Inoltre, sviluppa azioni di sostegno ai processi di miglioramento della didattica per l'innalzamento dei livelli di apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico.

84 Per la lettura integrale del documento si consulti <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

3. *Creare nuovi spazi per l'apprendimento*: la cifra della fluidità, che connota sempre più sia la società che le modalità comunicative, diviene fondamentale anche in relazione a come organizzare gli ambienti scolastici; anch'essi dovranno essere il meno rigidi possibili e prevedere arredi modulari e polifunzionali da riorganizzare in coerenza con le proposte didattiche e le scelte metodologiche. Gli spazi dovrebbero favorire l'incontro, la cooperazione, l'esplorazione attiva favorire lo "star bene a scuola" che è *conditio sine qua non* per promuovere una partecipazione consapevole al progetto educativo e innalzare la *performance* degli studenti. Per nuovi spazi non s'intende solo "ridisegnare" l'aula, ma prevedere all'interno della scuola luoghi diversificati, ambienti da vivere anche oltre l'orario scolastico per far sì che la scuola divenga il baricentro e il punto di riferimento delle comunità locali, sia un luogo in cui si ha desiderio di stare sia per gli studenti che per i genitori.

4. *Riorganizzare il tempo del fare scuola*: nel documento si legge che vi è la necessità di superare

Steccati rigidi come il calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime distribuite nell'arco dell'intero anno scolastico può avvenire tenendo conto: della necessità di una razionalizzazione e ottimizzazione delle risorse; di una programmazione didattica articolata in segmenti, unità e moduli formativi; dell'affermarsi delle ICT e delle loro applicazioni in ambito formativo che favorisce la creazione di nuovi tempi e modalità di apprendimento.

È evidente che anche il tempo sia un elemento fondamentale nel ripensamento di azioni per una scuola inclusiva, del "*non uno, non una di meno*".

5. *Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza*: quest'orizzonte induce i docenti a riflettere sul fatto che i saperi nella *società della conoscenza* sono accessibili a tutti e sono esponenzialmente aumentati oltre a essere, come si legge nel manifesto, «*difficilmente codificabili nella sola forma testuale e nella struttura sequenziale del libro di testo*». La riconnessione passa attraverso lo sviluppo delle *soft skill*, «*competenze richieste per svolgere una professione ed esercitare una cittadinanza attiva nella società della conoscenza*» e mediante un'apertura volta a cogliere le opportunità offerte dalla dimensione internazionale dell'innovazione.

6. *Investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti*: le riflessioni in questo sesto orizzonte rimandano alla convinzione europea del *long life learning*, dell'importanza che la scuola investa sull'insegnare a imparare affinché ogni singola persona possa, nell'arco dell'intera vita, *imparare a imparare* capitalizzando le esperienze che nei differenti contesti di vita ci possono essere. In un mondo in cui certo pare essere solo l'incerto, è fondamentale imparare a gestire e cogliere il cambiamento come opportunità, non come minaccia.

7. *Promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile*: l'ultimo orizzonte induce le scuole a sperimentare modalità, approcci didattici innovativi e a trovare il modo per renderli sostenibili e trasferibili in contesti differenti dal proprio. Si legge nel manifesto:

Un'innovazione è trasferibile se può essere trapiantata in un ambiente diverso da quello in cui è nata. Se trova il contesto adatto è come una pianta: mette radici, diventa albero e produce frutti che si nutrono del nuovo terreno.

Conclusioni

Le riflessioni espresse in questo capitolo sono d'aiuto a ripensare azioni, modalità didattiche, organizzazioni degli ambienti, dei tempi, delle sinergie con le differenti agenzie presenti sul territorio al fine di costruire una *nuova scuola* capace di non "perdere" nessuno e di valorizzare ciascuno.

È una sfida difficile, assai impegnativa, come la finalità del Progetto che prevede la riduzione della marginalità estrema attraverso la promozione di interventi di inclusione sociale e scolastica di famiglie, bambini e adolescenti RSC.

Pur nella specificità degli interventi, il ripensamento dell'azione dev'essere compiuto sul gruppo in quanto le classi/le scuole sono oggi più che mai eterogenee, con bisogni educativi plurimi ed è fondamentale che gli insegnanti conoscano differenti modalità didattiche utili alla personalizzazione e al coinvolgimento emotivo di ciascun discente. Le differenti metodologie presentate possono essere strumenti validi anche per il raggiungimento degli obiettivi specifici indicati dal Progetto:

- miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei minorenni RSC;
- contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica dei minorenni RSC.

Le classi sono lo specchio della società, sono cassa di risonanza delle difficoltà che le famiglie talvolta incontrano nel promuovere un'educazione positiva, efficace, capace di porre limiti e di far vivere la relazione genitori-figli con gli specifici ruoli. L'abbandono scolastico, la dispersione sono presenti in modo sempre più preoccupante nelle nostre scuole, c'è grande difficoltà di *engagement* degli studenti, vi è apatia, atarassia; si vive la scuola e, talvolta la vita da anestetizzati, i nostri giovani hanno identità fragili, come afferma Crepet, perché crescono in famiglie fragili.

Si può pensare alla scuola come *boomerang* educativo, che lancia sfide ai giovani e che ha un ritorno di coinvolgimento da parte delle famiglie. È necessario svegliare gli adulti "sonnambuli" – così definiti dal Rapporto Censis 2023 – impauriti da un mondo che appare solo "vestito" di minacce. La scuola ha il compito di affrontare le tante sfide educative, i docenti devono essere sostenuti nel loro ruolo che *in primis* è quello di favorire la costruzione di legami forti con gli studenti, la dimensione di benessere; è bene che diventino figure di riferimento, fari che guidano le differenti rotte accomunate da una luce che è quella del successo di ciascuno. Tale successo non è un'ubriacatura momentanea, un essere anestetizzato nei confronti della vita, è un concreto investimento sul personale benessere, sulla propria felicità, dimensioni alla base di uno sviluppo sano e completo di ogni persona.

Già nel 1964 l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) definì la salute non solo come assenza di malattia o infermità, ma come uno stato completo di benessere fisico, mentale e sociale.

Solo vivendo quotidianamente esperienze di interdipendenza positiva, di sentirsi parte di una comunità, si può assieme tentare di contenere o contrastare i cosiddetti "mali" del XXI secolo: indifferenza, bullismo, discriminazioni di genere, sopraffazione, ecc.

La positività esiste pensando che ciascuno, in un sistema globale, può essere responsabile e contribuire con il suo fare e il suo esserci.

PROGETTARE PERCORSI FORMATIVI PER DIRIGENTI SCOLASTICI, DOCENTI, EDUCATORI E FORMATORI

«Se non apri il cuore,
non apri nemmeno
la testa delle persone»
Umberto Galimberti

La legge 13 luglio 2015, n. 107 definisce la formazione del personale della scuola come «obbligatoria, permanente e strategica» e la riconosce come opportunità di effettivo sviluppo e crescita professionale, per una rinnovata credibilità sociale di contributo all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo.

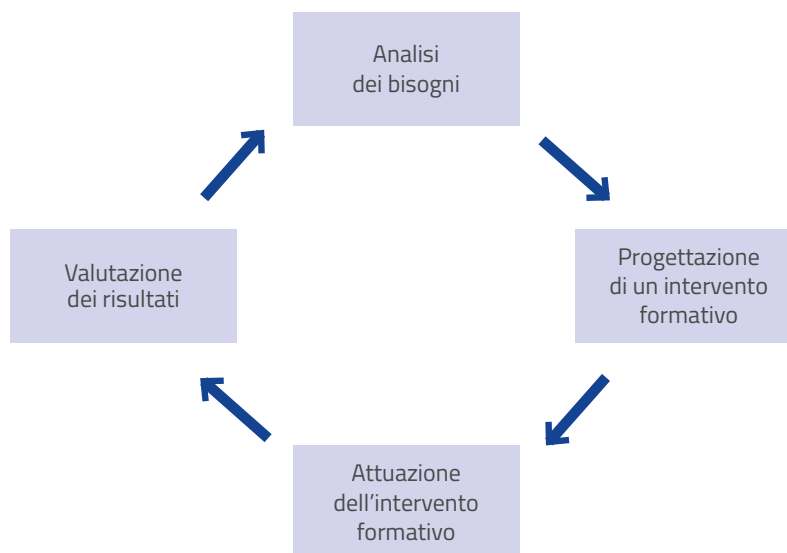
In questo capitolo si offrono riflessioni in merito al significato della formazione per gli addetti ai lavori della scuola e di tutte le figure che in essa interagiscono per il bene comune e il pieno sviluppo di ciascun alunno. Inoltre, si suggeriscono saperi essenziali da condividere e approfondire durante i percorsi, in merito a metodologie da utilizzare e modalità di verifica e valutazione di quanto progettato e realizzato.

L'obiettivo di questo contributo è offrire stimoli di riflessione e materiali affinché i gruppi di lavoro dei differenti istituti coinvolti nel Progetto possano iniziare a lavorare per definire piste, percorsi di formazione.

Si ritiene fondamentale che ciò che verrà elaborato si prefigga tra gli obiettivi prioritari coinvolgimento di interi team e consigli di classe, ma preveda anche la presenza dei dirigenti scolastici e di tutte le altre figure che, a diverso titolo, interagiscono con i discenti. Sarà altresì indispensabile far interagire le famiglie, partner irrinunciabili del processo educativo e di apprendimento di ciascun ragazzo/a.

La formazione ha come finalità prioritaria una riflessione significativa finalizzata a ridurre la marginalità estrema attraverso azioni di inclusione sociale e scolastica di tutti i bambini e adolescenti con particolare interesse per gli appartenenti alle comunità rom, sinte e caminanti. Le iniziative che si compiono dovrebbero promuovere una *trasformatività* utile a far sì che i soggetti coinvolti possano ripensarsi, confrontare il proprio agire tenendo conto delle teorie di riferimento e riorganizzarsi per creare contesti inclusivi, ambienti del *"non uno, non una di meno"*. Altrettanto importante è la dimensione della *riflessività*, il gruppo di lavoro oltre a definire il percorso, dovrebbe curarne la realizzazione e riflettere, dopo la verifica e la valutazione in merito a ciò che ha funzionato e alle eventuali problematicità o difficoltà riscontrate in modo da rivedere l'impianto e, come in un approccio di ricerca-azione, valorizzare la spirality e la possibilità di revisione/correzione delle proposte. La formazione, in quest'ottica potrà davvero essere un ausilio e un'occasione di ripensamento e di un eventuale cambiamento non solo delle pratiche didattiche ma anche dell'intero processo di insegnamento/apprendimento tenendo presenti le più recenti teorie e branchie del sapere, *in primis* la pedagogia interculturale.

Assumendo le più recenti riflessioni presenti in seno alla psicologia del lavoro e delle organizzazioni, le azioni per definire un percorso formativo possono essere rappresentate come un ciclo:



Tra gli obiettivi prioritari che i percorsi formativi dovrebbero prefiggersi impegnandosi di raggiungerli, come definito dal PN Inclusione e lotta alla povertà 2021-2027, vi sono:

- miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei minorenni RSC;
- contrasto alla dispersione scolastica dei minorenni RSC;
- avvicinamento delle famiglie RSC alla comunità scolastica.

La centratura sui soggetti target diviene stimolo per riflessioni su scuole autenticamente inclusive del *"non uno, non una di meno"*.

Saperi essenziali

I saperi che i percorsi formativi dovrebbero implementare sono innanzitutto relativi a:

- contesto sociale: società multietnica, globalizzazione, glocalismo;
- sfide che i cambiamenti epocali determinano: ambientali, tecnologiche, sociali, ecc.;
- possibili risposte: pedagogia interculturale – nuovo paradigma – differenze con pedagogia transculturale e pedagogia multiculturale.

Più nello specifico sarà importante compiere approfondimenti in merito a:

- la "cultura" rom, sinta e della comunità caminante nonché la dolorosa storia di discriminazione e violenza subita;
- approfondimenti semantico-concettuali in merito ai concetti di: razza, cultura, stereotipo, pregiudizio, identità, xenofilia.

Oltre ai saperi tematici relativi alla conoscenza dei soggetti target del Progetto, sono da approfondire i contenuti in merito agli aspetti metodologico-didattici per favorire scuole e contesti autenticamente inclusivi. Questi ultimi sarà bene studiarli e agirli in coerenza di apprendimenti significativi, partecipativi e socio-costruiti.

Modalità e metodologie per la formazione

In coerenza con quanto presentato nei capitoli precedenti è importante che si preveda anche per i percorsi formativi l'utilizzo di metodologie attive e partecipative prediligendo l'uso di tutte le strategie didattiche che – come ha schematizzato Bonaiuti⁸⁵ – rientrano nelle architetture di tipo simulativo, collaborativo, esplorativo⁸⁶. La formazione dovrà aiutare i corsisti a conoscere “nuove” modalità di insegnamento-apprendimento sviluppando consapevolezza che l'apprendimento significativo avviene solo se lo si co-costruisce in una postura di partecipazione attiva.

Anche i contesti in cui si svolgeranno i percorsi dovranno essere preparati, organizzati e curati in modo coerente con ciò che si vuol far vivere e apprendere.

Rispetto alle modalità è auspicabile che gli incontri formativi siano prevalentemente in presenza, anche se si può prevedere qualche intervento online soprattutto se sarà tenuto da qualche esperto per approfondimenti prioritariamente di tipo contenutistico-disciplinare.

Realizzare azioni e supervisioni

I percorsi formativi dovranno stimolare e prevedere costanti e significative ricadute, pertanto sarà cura di chi progetta pensare a momenti in cui i corsisti definiranno assieme interventi da realizzare con gli alunni in classe sia in autonomia, sia in team o con la presenza, il sostegno del formatore.

Altrettanto significative saranno le azioni di supervisione che potranno realizzarsi in classe con la presenza di più docenti che hanno condiviso il percorso di formazione e con gli strumenti ideati o condivisi. La supervisione può anche essere realizzata post-intervento, durante gli incontri di formazione, in gruppo cooperativo, condividendo progettazioni, riprese video di quanto agito in classe, prodotti degli studenti e altri materiali.

Sviluppare capacità riflessive e avere via via sempre più consapevolezza della propria filosofia educativa stimola una proficua ricorsività tra pratica-teoria-pratica che, come ha definito da Altet⁸⁷, implementa la propria professionalità.

Linee per progettazioni formative

In questi paragrafi si condividono stimoli affinché le figure coinvolte nei Tavoli locali degli ATS possano, in accordo con le scuole, definire percorsi formativi, elaborare proposte significative a partire dalla conoscenza diretta del contesto e dalla rilevazione dei bisogni.

Inoltre, si avanzano idee per la formazione sia in merito ai contenuti che alle modalità per dirigenti scolastici e per le figure di riferimento della scuola, per formatori, per docenti dei diversi ordini di scuola.

85 Bonaiuti, G. (2014). Le strategie didattiche. Roma, Carocci.

86 *Architettura simulativa*, strategie didattiche: studio del caso, simulazione simbolica, *Game Based Learning*, *Role playing*/drammatizzazione. *Architettura collaborativa*, strategie didattiche: mutuo insegnamento, apprendimento cooperativo, discussione. *Architettura esplorativa*, strategie didattiche: *Problem Based Learning*, metodo dei progetti.

87 Altet, M. (2003). La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia. Brescia, La Scuola.

Ogni percorso formativo è necessario che sia trasformativo e stimoli l'autoriflessione nei partecipanti, accompagni il cambiamento e lo qualifichi rispetto alla cornice generale dell'intero Progetto nazionale.

Locale

Il percorso dovrà essere pensato sulle tre annualità, come previsto dal Progetto. Ogni annualità può prevedere circa 20 ore di formazione, oltre alle ore di azione in classe per sperimentare quanto appreso e lavorare per contesti autenticamente inclusivi.

A seguito della rilevazione dei bisogni (primo incontro che potrebbe essere organizzato tenendo conto delle specificità degli ordini di scuola) la proposta formativa può avere incontri comuni tra docenti dei diversi ordini di scuola. Tale scelta permette un confronto tra i docenti, un'uscita dall'autoreferenzialità, dalla propria zona di comfort, e permette di comprendere le reciproche aspettative, evitando così di non riconoscere qualitativamente significativo il lavoro dei colleghi dell'ordine inferiore.

Ipotesi/esempio per la prima annualità:

I Incontro: 3/4 ore

Rilevazione dei bisogni.

Condivisione di obiettivi formativi.

Indagine delle pre-conoscenze.

II Incontro: 3/4 ore

Approfondimenti teorici (saranno da definire a seguito dell'indagine delle preconoscenze raccolte) usando strutture cooperative.

Riflessione sulle modalità di conduzione dell'incontro per avviarsi alla conoscenza del valore della cooperazione nei contesti scolastici e per l'apprendimento.

III Incontro: 3/4 ore

I principi fondanti del *Cooperative learning*.

La cooperazione come filosofia educativa.

IV Incontro: 3/4 ore

Focalizzazione su alcuni principi del CL (es. modalità di interdipendenza positiva e insegnamento diretto e uso delle abilità sociali) per avviarsi a utilizzarli nella definizione di progettazioni di azioni cooperative/inclusive.

Condivisione di esempi di progettazioni di azioni cooperative/inclusive da realizzarsi in classe.

Azioni in classe: possono essere realizzate dal singolo docente, è auspicabile che si realizzino in team o con buona parte del consiglio di classe.

V Incontro: 3/4 ore

Condivisione di strumenti di verifica relativi al progetto di formazione e utili per valutare il clima di classe.

Definizione di modalità efficaci per la supervisione dell'azione in classe.

VI Incontro: 3/4 ore

Analisi dei dati raccolti.

Verifica e valutazione del percorso formativo.

Verso la definizione di nuovi bisogni in vista della seconda annualità.

Le modalità di definizione dei percorsi di formazione per la seconda e la terza annualità saranno simili a quelle usate per la prima. È sempre importante iniziare dai bisogni di chi è in formazione-azione, così come afferma K. Lewin, ed è altrettanto significativo che i formatori siano coerenti nell'uso delle modalità di conduzione rispetto ai contenuti che affrontano. Come abbiamo avuto modo di ribadire più volte, l'apprendimento è significativo solo se socio-costruito, pertanto gli incontri formativi dovranno coinvolgere i docenti che li frequentano. Sarà importante, pena la scarsa riuscita dell'intero Progetto nazionale, assumere sia in formazione che in azione nei contesti scolastici ed educativi la "filosofia cooperativa" come guida.

Ipotesi di condivisione di saperi nella seconda e terza annualità:

Approfondimento della **conoscenza del Cooperative learning**: sarà importante lavorare sulla consapevolezza di che cos'è un gruppo, come si può costruire *classbuilding* e *team building*, strumenti per rilevare le dinamiche di gruppo e il benessere in classe. Possono essere approfondite anche le **strutture cooperative**⁸⁸, finalizzate a mettere in interazione le persone per il raggiungimento di obiettivi comuni.

Altrettanto importante sarà definire un **curricolo** rispetto all'insegnamento delle **abilità sociali**, se si lavora in un istituto comprensivo, definire il curricolo in ottica verticale è alquanto fondamentale anche come opportunità di lavoro per l'insegnamento dell'educazione civica.

Ulteriori approfondimenti è bene proporli, in base al grado di scuola, sulle **modalità didattiche inclusive**, sulla conoscenza di strategie didattiche che favoriscano il coinvolgimento di ogni studente nel contesto scuola sia a livello socio-emotivo-relazionale che cognitivo e metacognitivo.

Fondamentale per la riuscita del progetto è l'**azione costante in classe e a scuola**, è un cambiamento di paradigma che sottende la consapevolezza e la riflessività.

Possono essere interessanti approfondimenti in merito alla "**cultura**" dei **soggetti target** e alla loro **storia** oltretutto a lavori specifici sulla **comunicazione efficace**, su **stereotipi e pregiudizi**, sullo sviluppo di **competenze interculturali**.

Si ribadisce che per la riuscita del Progetto nazionale è fondamentale che i formatori utilizzino, come *modeling*, modalità di gestione del gruppo di tipo cooperativo, facciano propria la filosofia educativa del *Cooperative learning* e il percorso sia un autentico *training esperienziale*.

⁸⁸ L'approccio strutturale di *Cooperative learning* definito da Spencer e Miguel Kagan fornisce innumerevoli strategie cooperative utili a organizzare la classe in modo cooperativo, interventi disciplinari e azioni per lo sviluppo di conoscenze e benessere.

ATTIVITÀ EDUCATIVO-DIDATTICHE COOPERATIVE E INCLUSIVE

«Per crescere un bambino
serve un villaggio»
Proverbio africano

In questo capitolo, prima di presentare proposte di progettazioni specifiche per attività con la classe finalizzate all'apprendimento di saperi disciplinari, così come per lo sviluppo di specifiche abilità sociali, si suggeriranno attività mirate alla costruzione della classe, per creare un contesto di conoscenza e di scambio reciproco volto a vivere un benessere quotidiano.

Si proporranno anche esempi di lavori da poter utilizzare con le strutture della differenziazione didattica in ottica di una scuola autenticamente inclusiva. Sono esempi di progettazione che, al di là del contenuto, possono essere presi come modelli e riadattati alle esigenze del gruppo classe in cui verranno presentati.

Proposte per favorire *classbuilding*

Catch the ball

Una prima attività, per favorire la conoscenza, può essere realizzata utilizzando la struttura cooperativa *catch the ball*.

Obiettivo: salutarsi e conoscersi.

Setting: uno spazio libero, alunni/e disposti a cerchio (o in ordine sparso purché tutti si possano vedere in volto).

Materiali: una palla.

Modalità: l'insegnante, facendo da *modeling*, tiene la palla in mano, saluta, dice il proprio nome e qualcosa che le piace fare; poi lancia la palla a un ragazzo o a una ragazza il/la quale dovrà salutare, presentarsi e dire qualcosa che a lui/lei piace fare. Si continua così finché tutti hanno salutato e si sono presentati.

Possibili sviluppi: la stessa attività può essere ripetuta nei giorni seguenti e assieme agli alunni si può decidere che cosa si ha piacere di sapere dei propri compagni per favorire la conoscenza.

Passo avanti della somiglianza

Anche questa struttura è utile per far sì che gli alunni si conoscano, per iniziare un processo di costruzione della classe necessario per vivere l'esperienza scolastica in un clima di benessere.

Obiettivo: salutarsi, chiamarsi per nome e conoscersi sempre più.

Setting: in uno spazio ampio e libero, chiedere agli alunni di disporsi a cerchio.

Modalità: un alunno fa un passo avanti, sceglie e pronuncia a voce alta un saluto, dice il suo nome e aggiunge un'informazione su di sé. Ad esempio: "Ciao, mi chiamo Stefania,

mi piace molto sciare". Da parte dei compagni coralmente si risponde al saluto: "Ciao Stefania", poi tutti gli alunni a cui piace sciare fanno un passo avanti. Si invitano gli studenti a guardarsi cercando di memorizzare chi ha compiuto il passo avanti in modo da ricordare le differenti passioni/caratteristiche che da questa struttura emergeranno.

Possibili sviluppi: per valutare assieme agli alunni il valore della struttura usata per promuovere conoscenza reciproca si può, nello stesso giorno o in un altro momento, impiegare la struttura *palle di neve* per verificare l'ascolto, la comprensione e l'avvio di conoscenza.

Palle di neve

Obiettivo: se usata subito dopo l'attività proposta con la struttura "Passo avanti della somiglianza" è finalizzata a verificare l'ascolto di quanto condiviso precedentemente. "Palle di neve", come tutte le strutture cooperative può, però, essere utilizzata con qualsiasi altro contenuto.

Setting: in uno spazio ampio e libero (anche l'aula, avendo avuto cura di disporre i banchi alle pareti).

Materiali: un foglio di carta per ogni alunno, strumenti per riprodurre una musica.

Modalità: si chiede a ogni ragazzo/a di scrivere sul foglio ciò che ha condiviso nell'attività precedente; in seguito si invitano gli alunni ad appallottolare i fogli. L'insegnante accende la musica e dà il via affinché i ragazzi lancino le "palle di neve" (i fogli appallottolati), raccolgano quelle vicine a loro finché c'è la musica. Quando la musica si ferma, ogni alunno raccoglie la "palla di neve" più vicina a sé, la apre e legge quanto scritto. Ricordando l'attività vissuta con la struttura "passo avanti della somiglianza" a turno un ragazzo/a legge il contenuto della palla di neve e cerca di dire chi aveva comunicato l'informazione riportata sul foglio.

Si può decidere di leggere tutte le palle di neve o una parte di esse, in base al coinvolgimento degli studenti. Inseguito l'insegnante fa ripartire la musica, il gioco riprende e può continuare finché c'è motivazione e coinvolgimento da parte degli alunni.

Possibili sviluppi: si può chiedere a ciascuno studente, con un lavoro individuale o si possono organizzare coppie di lavoro, di creare una "Mappa del NOI", una raffigurazione, un ppt o una qualsiasi altra rappresentazione della classe come gruppo in cui ciascuno (o la coppia) riporta le informazioni sui compagni, ascoltate durante i giochi di conoscenza. Può essere una documentazione che si arricchisce durante l'intero anno scolastico.

1+1=3

Obiettivo: far percepire e sperimentare ai ragazzi la ricchezza di ognuno, il valore delle differenze e che assieme si può fare di più!

Setting: libero, può essere la classe così come il cortile o un luogo destrutturato.

Materiali: se i ragazzi hanno necessità, potrebbe servire un foglio per appunti. L'attività può anche realizzarsi oralmente.

Modalità: si chiede a ogni alunno di identificare il suo punto di forza, una sua competenza significativa (5 minuti).

Si formano coppie casuali, qualora però l'insegnante teme che alcuni alunni possano rifiutare qualche compagno le coppie vanno decise dal docente.

Si chiede di comunicarsi il proprio punto di forza, si stimola un ascolto efficace in quanto si preannuncia che in seguito, in plenaria, ogni membro della coppia dovrà presentare il compagno/a e il suo punto di forza.

Dopo essersi presentati i punti di forza, si chiede agli alunni di pensare, ipotizzare qualcosa che possono fare assieme utilizzando le loro singole specificità.

Esempio: un ragazzo è molto forte in grafica; una ragazza sa cantare molto bene e ha competenze relazionali; assieme possono organizzare un contest preparando una "magnifica" locandina o altri supporti pubblicitari.

Proposte per l'insegnamento diretto di abilità sociali

Come già presentato nelle riflessioni precedenti, l'insegnamento diretto delle abilità sociali è fondamentale per far in modo che i ragazzi/e lavorino efficacemente assieme e sviluppino le *soft skills* indispensabili mondo del lavoro e per vivere appieno il proprio essere cittadini.

In questo paragrafo suggeriamo due proposte utilizzando modalità differenti dell'insegnamento diretto delle abilità sociali.

Turno di parola e/o parlare uno alla volta

Questa abilità è fondamentale per una corretta comunicazione. Attorno a noi abbiamo, purtroppo, tanti esempi in cui difficilmente viene messo in pratica tale "semplice" comportamento. Per far percepire a ragazzi/e il bisogno e l'importanza di parlare uno alla volta durante una conversazione o una lezione, l'insegnante può chiedere agli alunni di rispondere, a un segnale stabilito ad esempio "al tre" a una domanda, che potrebbe essere: "Come si chiama la vostra mamma?"

I ragazzi, rispondendo tutti assieme, si accorgeranno di non capire nulla, di non sapere qual è il nome della mamma dei loro compagni. È una situazione limite, ma è un esempio di ciò che accade quando si parla senza rispettare il turno di parola.

A questo punto l'insegnante può proporre uno strumento "il microfono"⁸⁹ che viene usato a turno solo da chi vuole intervenire nella comunicazione.

Lo si fa sperimentare in un'attività di piccolo gruppo e poi si può riflettere (in piccolo gruppo o in plenaria) sugli aspetti positivi dell'impiego dello strumento.

Un altro modo per insegnare in modo diretto questa abilità sociale può essere far vedere un filmato in cui ci sono persone che non mettono in pratica una comunicazione rispettosa del turno di parola⁹⁰.

Si mostra il filmato e, organizzando un lavoro in gruppo cooperativo, si chiede di scrivere ciò che rilevano essere non efficace per la comunicazione e ciò che i ragazzi suggerirebbero per modificare in maniera positiva il comportamento.

I suggerimenti dei vari gruppi vengono condivisi, valutati e, se efficaci, possono essere utilizzati per migliorare la comunicazione in classe.

⁸⁹ Per i bambini più piccoli si può creare lo strumento della "bocca parlante", ossia attaccare su un bastoncino l'immagine di una bocca. A seconda delle attività può esserci una "bocca parlante" per gruppo o una per ciascuno. L'uso dello strumento è finalizzato all'attività proposta.

⁹⁰ L'insegnante potrebbe anche riprendere gli stessi alunni in una situazione di mancanza d'uso della abilità su cui si lavora.

Incoraggiare

Per l'insegnamento diretto di questa abilità sociale si propone uno strumento specifico del *Cooperative learning*, ossia la *T-chart*.

Incoraggiare	
Si vede così (linguaggio non verbale)	Si sente così (linguaggio verbale)
-	-
-	-
-	-

L'insegnante può chiedere a ciascun alunno di pensare cosa avviene quando si incoraggia un compagno/a, a quali gesti si mettono in atto e a quali parole si dicono.

Si chiede a ogni alunno di scrivere almeno tre comportamenti e almeno tre modi di dire (frasi e/o parole) che si pronunciano quando si vuole incoraggiare qualcuno.

Dopo il lavoro individuale, l'insegnante può formare gruppi da quattro e invita ciascun alunno a condividere, con l'utilizzo di un *roundrobin*⁹¹, quanto scritto sulla *T-chart* individuale. Prima la condivisione può avvenire su "*si dice così*", ossia il linguaggio verbale che si usa quando si vuol incoraggiare qualcuno, poi su "*si vede così*" ossia il linguaggio non verbale.

Ogni membro del gruppo può avere un ruolo: scrittore, portavoce, responsabile del tempo e responsabile del tono di voce e l'obiettivo del lavoro di gruppo è produrre una *T-chart* che contenga i differenti punti di vista, quelli dei vari membri del gruppo e che assieme si reputano significativi per applicare l'abilità sociale di *incoraggiare*.

L'insegnante, terminato il lavoro di gruppo, invita ogni portavoce a condividere in plenaria quanto presente nella *T-chart* di gruppo.

Per evitare che la classe perda la motivazione durante la plenaria, l'insegnante invita i gruppi ad ascoltare con attenzione quanto ogni portavoce riporta in modo da evitare ripetizioni.

L'insegnante può preparare una *T-chart* da proiettare con la LIM e può chiedere allo scrittore del gruppo di scrivere quanto il portavoce presenta.

A ogni portavoce si chiede di condividere un aspetto della comunicazione verbale e uno di quella non verbale. Si prosegue così fino alla condivisione di tutte le idee.

La *T-chart* di classe può essere stampata e appesa in classe come aiuta-memoria.

91 Il *roundrobin* è una struttura cooperativa che prevede un giro di tavolo orale.

Proposte di interventi cooperativi

In questo paragrafo si presenta la progettazione di un intervento cooperativo disciplinare per una classe V di scuola primaria (si ipotizza una classe con venti alunni). Si indicheranno testi in cui trovare come usare il *Cooperative learning* in altri gradi di scuola.

Si userà come griglia progettuale, un materiale prodotto dal Gruppo Studio-Ricerca -Formazione *Cooperative learning*, del Centro studi interculturali dell'Università di Verona.

Titolo attività	<i>Conosciamo alcune regioni</i>
Data	
Scuola e classe	Classe V scuola primaria
Durata dell'intervento	Primo intervento da 75 minuti Secondo intervento da 60 minuti Terzo intervento da 55 minuti Quarto intervento da 90 minuti Quinto intervento da 70 minuti
Traguardo di competenza/competenza	Individua i caratteri che connotano i paesaggi (con particolare attenzione a quelli italiani). Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o interdipendenza.
Obiettivi d'apprendimento	Acquisisce il concetto di regione geografica a partire dalla realtà italiana
Obiettivi di cooperazione (Abilità sociali)	Turno di parola Incoraggiare

Fasi del lavoro	Tempi	Organizzazione alunni
Primo intervento		
L'insegnante sceglie 5 regioni dell'Italia settentrionale e attacca ai quattro angoli dell'aula + a una parte la carta geografica muta dell'Italia politica e su ognuna ha precedentemente colorato una regione (Es. Lombardia, Veneto, Piemonte, Liguria e Friuli Venezia Giulia). Condivide con gli alunni della classe l'obiettivo del lavoro che consiste nel divenire esperti di una regione per poi presentarla ai compagni di classe. Invita ogni alunno a scegliere in quale luogo andare, chiede che i gruppi che si formano abbiano quattro partecipanti⁹². Mentre gli alunni si recano nelle postazioni delle differenti regioni, si può mettere un sottofondo musicale. Invita ogni gruppo a darsi un nome di gruppo e i differenti ruoli utili a un efficace lavoro assieme: lettore, responsabile del tempo, responsabile del tono di voce, scrittore.	8 min	Dalla classe ai gruppi da 4
L'insegnante invita il lettore a condividere nel gruppo i quattro differenti compiti (l'insegnante può mostrarli con la LIM o può fornire un foglio a ciascun gruppo) chiede a ciascun alunno di scegliere il proprio compito tra quelli che seguono: - trovare la carta fisica della regione e saperla leggere nel dettaglio, indicando tutti gli elementi fisici presenti; - trovare una carta politica della regione, identificare tutte le province, il capoluogo, cercare simboli identificativi delle città (es. bandiere, squadre di calcio o di altri sport che possono interessare gli alunni, numero di abitanti, densità, ecc.); - trovare una carta tematica che indichi i differenti settori produttivi, ricercare informazioni su che cosa nelle diverse città della regione si produce, saper comprendere/dedurre perché questi sono i settori produttivi della regione che si sta conoscendo (regione sistema); - ricercare i monumenti più significativi presenti nelle differenti città, saper spiegare alcuni aspetti storico-artistici degli stessi.	10 min	In gruppo da 4
L'insegnante invita gli studenti a decidere come vorranno presentare il loro lavoro, con un cartellone, con un materiale multimediale, con un lapbook... e chiede di fare una semplice progettazione da condividere con la classe. La progettazione sarà scritta su un foglio di gruppo che riporterà il nome del gruppo e la firma di ciascun membro (responsabilità individuale e condivisa). Invita a rispettare il turno di parola nella condivisione delle idee e se il gruppo lo ritiene può usare il "microfono". Tutti gli studenti dovranno essere in grado di presentare il progetto perché sarà l'insegnante a decidere casualmente chi sarà il portavoce.	30 min	In gruppo da 4
L'insegnante chiede ai membri del gruppo di numerarsi da 1 a 4, estrae un numero e tutti/e i/e bambini/e che sono quel numero saranno i portavoce. In plenaria i portavoce presentano le idee di progetto di gruppo; ciascun alunno/a si appunta idee interessanti che ascolta dai compagni e che potrebbero essere utili per il lavoro del proprio gruppo.	15 min (3 min per ciascun gruppo)	Plenaria

92 Se l'insegnante teme che sorgano conflitti o che gli alunni siano incapaci di risolverli, può preparare dei bigliettini con su scritto il nome delle regioni; ne prepara 4 per ciascuna regione e invita ogni alunno a pescarne uno. Usa quindi il criterio della casualità per formare i gruppi. Qualora reputi importante formare gruppi secondo criteri specifici, l'insegnante può decidere a chi dare il biglietto in modo da unire alunni che possano lavorare bene assieme.

Fasi del lavoro	Tempi	Organizzazione alunni
Terminate le presentazioni di tutti i gruppi l'insegnante lascia 10 minuti per un confronto rispetto a possibili idee migliorative alla progettazione di gruppo che i singoli vogliono condividere.	10 min	In gruppo da 4
L'insegnante invita ciascun alunno a guardare quanto presente sul testo adottato e a fare ricerche rispetto al compito che ciascuno dovrà svolgere a scuola nel prossimo incontro.	2 min	Plenaria
Secondo intervento		
L'insegnante invita gli alunni a posizionarsi nei gruppi di appartenenza, a iniziare il lavoro individuale rispettando le modalità scelte durante la fase progettuale. Invita gli alunni a usare i materiali recuperati e se lo si ritiene necessario si possono visionare anche quelli portati dall'insegnante.	1 ora	In gruppo, lavoro individuale
Il lavoro individuale va consegnato all'insegnante per una supervisione prima dell'assemblaggio in gruppo.		
Terzo intervento		
L'insegnante restituisce i lavori individuali, e ciascuno cerca di comprendere i suggerimenti scritti per poi metterli in pratica.	5 min	Lavoro individuale
Si formano i gruppi in base all'identità stabilita, l'insegnante chiede agli alunni di valutare se servono ruoli differenti o se bastano quelli già identificati nel primo incontro. Assieme iniziano il lavoro di assemblaggio. Si chiede che ogni componente del gruppo pensi a un item per verificare la comprensione dei compagni a seguito della presentazione che verrà effettuata.	50 min. (il tempo può variare in base alla tipologia di lavoro che i bambini vogliono realizzare)	In gruppo da 4
Quarto intervento		
Un gruppo presenta in 20 minuti il proprio lavoro e 10 minuti si riservano alle domande, a richieste di chiarimento e poi a una veloce verifica di comprensione composta da 4 items. Si prosegue con la presentazione degli altri due gruppi. Sarà facile che sia spontaneo l'applauso (celebrazione) qualora non avvenisse l'insegnante lo può stimolare.	20+10 min 20+10 min 20+10 min	Gruppo da 4 e plenaria
Quinto intervento		
Si prosegue con la presentazione da parte dei gruppi delle regioni rimanenti. L'insegnante al termine di ogni presentazione invita gli alunni a fare il meglio che riescono per rispondere individualmente agli items di verifica.	20+10 min 20+10 min	Gruppo da 4 e plenaria
Verifica di gruppo		
Terminate tutte le presentazioni invita a riformare i gruppi e con un giro di tavolo ogni alunno legge ai compagni le proprie risposte se ci fossero idee discordanti in gruppo si decide e chi modifica la risposta individuale lo fa con una penna verde (con un colore diverso da quello usato per la risposta) ⁹³ . L'insegnante condividerà che metà del punteggio ottenuto dal gruppo, sarà la base per la valutazione individuale.	10 min	

⁹³ Ciò permette all'insegnante di vedere il punto di vista individuale di ciascun alunno e, in caso, le modifiche apportate.

Interdipendenza positiva: modalità	☒ <i>Scopo</i> ☒ <i>Compito</i> ☒ <i>Risorse/materiali</i> ☒ <i>Ruolo</i> ☒ <i>Identità</i> ☒ <i>Fantasia</i> ☒ <i>Celebrazione</i> ☒ <i>Valutazione</i> ☐ <i>Ricompensa</i> ☐ <i>Competizione</i>
Criteri per l'organizzazione degli alunni	Casuali a scelta degli alunni o dell'insegnante (solo in caso di temute difficoltà).
Organizzazione dello spazio	A isole per il lavoro di gruppo, ad anfiteatro per le plenarie di condivisione.
Produzione di materiale per l'intervento cooperativo	L'insegnante ricerca materiali che possono esser d'aiuto ai lavori degli alunni. Possono servire cartelloni, colori, colle... (dipende dai progetti e da quello che non hanno gli alunni), pc se vogliono realizzare un prodotto multimediale.
Verifica di gruppo	Si veda quanto scritto nella scheda.
Verifica individuale	Dopo aver condiviso con ciascun alunno tutti i prodotti realizzati (l'insegnante può creare una cartella e la può condividere in drive) e aver stimolato gli alunni a una revisione e consolidamento personali, in classe, invita ciascuno alunni a realizzare un dépliant che contenga informazioni sui quattro aspetti che hanno guidato il lavoro del gruppo. Ogni alunno è libero di scegliere la regione che desidera tranne quella su cui ha realizzato la presentazione.
Nome insegnante	Stefania Lamberti

Proposte di utilizzo di strumenti didattici per favorire la personalizzazione e l'inclusione

Tabella di scelta

La tabella di scelta è uno strumento della *differenziazione didattica* che può essere usato dal singolo studente per lavori autonomi a casa o a scuola o può prevedere richieste da svolgere in coppia o in piccolo gruppo.

Permette all'alunno di avere una gamma di scelta di lavori che l'insegnante ha preparato e disposto in base al grado di difficoltà.

In genere, si chiede allo studente di scegliere tra le proposte in modo da fare un *tris*.

Di seguito si propone una tabella di scelta per studenti di una prima classe della secondaria di secondo grado.

L'insegnante può disporre le differenti proposte in modo mirato.

Usa 3 tempi composti del modo indicativo per scrivere tre frasi che compongano un breve testo descrittivo. Cerchia di verde i tre verbi che hai scritto usando i tempi composti.	A caccia dell'intruso: cerchia il verbo che secondo te può essere considerato l'intruso e spiega (o scrivi) il perché: · io mangio; · voi avevate udito; · egli guardò.	Coniuga in forma scritta il futuro anteriore del verbo partire.
Quanti sono i tempi composti del modo congiuntivo? Sceglie uno e coniuga in forma scritta sul quaderno il verbo andare.	Quale tra questi verbi è scritto al condizionale passato: · avrò mangiato; · avrei mangiato; · mangerò.	In coppia con un compagno leggete p ... Sottolineate i verbi ai tempi composti e fatene l'analisi. Modalità di lavoro: uno legge una frase, uno dice se ci sono i verbi richiesti, a turno fate l'analisi e sempre a turno scrivetela sul foglio di lavoro comune.
Scrivi i tempi composti di questi modi indefiniti, indicando anche come si chiamano: es. parlare – aver parlato, infinito passato · ascoltare; · dicendo; · guardare; · facendo; · scrivere.	In coppia con un compagno scrivete, a turno, la forma verbale corrispondente al tempo composto dei seguenti verbi scritti al tempo semplice: · io mangerò; · tu partisti; · voi ascolterete; · noi parlavamo; · egli scrive; · essi saranno.	Completa lo schema scrivendo i modi e i tempi verbali composti. Sceglie uno e coniugalo.

Una volta che i ragazzi hanno terminato il lavoro, la verifica può avvenire in differenti modi, può esser fatta dall'insegnante o può avvenire in modalità cooperative.

Anche la valutazione può esser compiuta esclusivamente dall'insegnante o può esser promossa in corresponsabilità con l'alunno o gli alunni. Scegliendo la seconda modalità, si promuove metacognizione e consapevolezza negli studenti .

Stratificazione

La stratificazione è una strategia della *differenziazione didattica* che prevede un lavoro organizzato secondo l'utilizzo di modalità differenti di linguaggio, di raffigurazioni, di richiesta d'uso di abilità. È molto utile per riuscire a personalizzare la proposta didattica e far in modo che ogni alunno della classe si senta bene e possa sviluppare al massimo le sue potenzialità, sperimentando successo.

Questa strategia didattica è sicuramente molto utile anche nel momento di verifica in quanto, ancora una volta, può aiutare l'insegnante, che conosce bene gli studenti e le studentesse, a mettere in una situazione di "riuscita" ciascuno/a.

La proposta che suggeriamo è per una seconda classe di scuola secondaria di primo grado.

Ogni richiesta ha differenti alternative proposte secondo il criterio di scelta multipla (alunno si trova già le risposte), completamento (l'alunno deve conoscere la risposta e scriverla) di scrittura (l'alunno deve possedere in maniera sicura le informazioni).

1. Il rettangolo è un quadrilatero:

- ☐ con nessun angolo retto
- ☐ con tutti gli angoli retti
- ☐ con solo due angoli retti

1. Il rettangolo è un quadrilatero con _____ gli angoli retti

1. Definisci che cos'è un rettangolo:

Il rettangolo ha i lati:

- ☐ uguali e paralleli a due a due
- ☐ ha solo due lati paralleli uguali
- ☐ ha i 4 lati uguali, ma non paralleli

2. Il rettangolo ha i lati _____ e _____ a due a due

2. Come sono i lati del rettangolo

2. Le diagonali di un rettangolo sono:

- ☐ perpendicolari
- ☐ perpendicolari e congruenti
- ☐ congruenti

3. Le diagonali di un rettangolo sono _____

3. Dimostra che le diagonali di un rettangolo sono congruenti

Proposte per laboratori educativi inclusivi e cooperativi

Riconoscere nei contesti scolastici pari dignità a tutte le intelligenze e lavorare in modo che gli alunni e le alunne abbiano possibilità di potenziarle in maniera equa e significativa, non è sempre semplice. Saper creare importanti sinergie tra la scuola e l'extra scuola è fondamentale per educare ciascun ragazzo/a e per favorire la costruzione di progetti in rete che possano facilitare lo sviluppo di potenzialità che nella scuola, talvolta, sono considerate, per tanti e differenti motivi "cenerentole".

Progetti educativi che coinvolgono i ragazzi usando i linguaggi artistici, l'intelligenza cinestetico-motoria, i lavori manuali così come le tecnologie in modo appropriato senza essere usati dalle stesse, divengono volani che riportano i ragazzi dentro le scuole con una motivazione più autentica e significativa.

La proposta che condividiamo vuol avere la *musica* come "voce" prioritaria e, allo stesso tempo, come "linguaggio" capace di legarne altri in maniera significativa. È un'esperienza già presente in alcune città italiane⁹⁴ e può essere presa come *modeling* e stimolo con opportune modifiche in tante altre realtà. Il progetto, denominato "Voce alle nuove generazioni – Vox generation", ha come obiettivo il protagonismo giovanile attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti cantanti delle scuole superiori e la realizzazione di

⁹⁴ Vox generation come contest non competitivo ha avuto la sua prima uscita pubblica a Verona e a oggi lo si vive anche a Padova e Trento.

un evento dal vivo in cui i ragazzi rappresentano la propria scuola superiore con la loro voce, in un contesto non competitivo ma di sana aggregazione sociale.

Oltre a coinvolgere gli studenti delle scuole superiori, nell'espressione di un loro talento, si è lavorato con gli studenti a scuola e in laboratori extrascolastici per produrre un film motivazionale per prevenire/evitare la dispersione scolastica⁹⁵.

"Vola alto tu vali" è la canzone colonna sonora del film, è un testo che si presta a riflessioni in laboratori extrascolastici per far esprimere gli studenti sul loro stato d'animo, sul loro vissuto scolastico. Le attività che possono essere realizzate, a partire dallo stimolo del film o della canzone, possono prevedere l'utilizzo di tanti altri linguaggi espressivi, oltre a quello musicale. Si potrebbe, ad esempio, progettare un percorso finalizzato alla realizzazione di un *murale* in cui i ragazzi, con modalità cooperative, possano esprimere le difficoltà che vivono a scuola, ma anche idee di come superarle. Possono essere pensati giochi di movimento utili a sperimentare che *si può vincere insieme*, invece di eliminare avversari.

Il *dar voce*, il favorire opportunità di ascolto, di scambio sono pratiche fondamentali così come lo è prevedere possibilità di espressione, di sviluppo di un pensiero critico, costruttivo, non omologato; di *problem solving*, di comunicazione positiva. In altri termini, è sempre importante investire per lo sviluppo di tutte le *soft skills* necessarie a essere cittadini consapevoli e attivi nei propri contesti di vita.

Sempre "usando la musica" possono essere proposti laboratori di lettura testi, di composizione di brani i cui messaggi veicolino "valori" sociali⁹⁶. Si può iniziare con una raccolta dati (abilità matematiche/statistiche) finalizzata a far emergere quali sono i brani musicali più ascoltati. Poi, con un laboratorio cooperativo, si possono analizzare i testi al fine di coglierne la struttura e i messaggi che gli stessi veicolano. L'obiettivo del lavoro è quello di proporre canzoni alternative a quella che oggi viene definita "musica spazzatura".

Sono esperienze già in atto che potrebbero contagiare in positivo altri contesti con l'obiettivo di includere ciascuno e valorizzare ogni specificità.

Il benessere che ogni bambino/ragazzo sperimenta nei laboratori extrascolastici può diventare volano di motivazione per l'esperienza scolastica sia per sé stesso che per gli altri compagni di classe o di scuola. Un'attenzione particolare va posta affinché le esperienze extrascolastiche e quelle scolastiche condividano finalità educative e, se possibile, anche obiettivi d'apprendimento.

I laboratori di composizione musicale possono, ad esempio, essere legati allo sviluppo linguistico, al potenziamento del vocabolario di ciascun alunno. L'eterogeneità dei gruppi può essere vissuta come ricchezza in quanto ciascuno può esprimersi anche usando la sua lingua madre.

95 <https://youtu.be/95QRz3RG5zM?si=lrQ73LWLnU7nRdpD>

96 Un altro esempio di valorizzazione lo si può trovare nel brano in B-Liver, in cui ragazzi/e, talvolta esclusi/e, diventano protagonisti e inducono ciascuno a riflettere sul fatto che ciascuno può amare, può sognare, si può rialzare e che "insieme siamo un'onda" <https://www.youtube.com/watch?v=LPf5pyLFU4w>
Tante altre sono le composizioni del Prof. Alex Fusaro, musicista, cantante che assieme ai giovani compie azioni importanti per una società più giusta, più inclusiva, del "non uno, non una di meno" dell'approccio educativo didattico InAgorà.

Scegliere le tematiche, i contenuti delle offerte extrascolastiche diviene anche un'opportunità di incontro tra educatori e insegnanti; tutti dovrebbero conoscere e condividere come far sì che gli ambienti siano sempre più inclusivi, curando sia il contesto che le modalità di relazione e conduzione delle attività.

La rete educativa o, in altri termini la *comunità educante*, va costruita con l'autentica convinzione che ciascuno può divenire ricchezza e che non si può perdere il punto di vista di nessuno perché, come "recita" un proverbio africano "*per crescere un bambino/a serve l'intero villaggio*".

BIBLIOGRAFIA

- Altet, M. (2003). La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia. Brescia, La Scuola.
- Bauman, Z. (2011). Modernità liquida. Bari, Laterza.
- Biesta, G. (2023). Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente. Roma, Tab Edizioni.
- Bonaiuti, G. (2014). Le strategie didattiche. Roma, Carocci.
- Cohen-Emerique, M. (2017). Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative. Trento, Erickson.
- Comoglio, M., Cardoso, M.A. (1996). Insegnare e apprendere in gruppo. Roma, LAS.
- Comoglio, M. (a cura di) (1999). Il Cooperative learning. Strategie di sperimentazione. Torino, Gruppo Abele.
- Council of Europe – Committee of Minister (2008). White paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity". Strasbourg, Council of Europe.
- D'Alonzo, L. (2016). La differenziazione didattica per l'inclusione. Trento, Erickson.
- De Beni, M. (2016). A pensare si impara. Strategie educative e percorsi sperimentali. Verona, QuiEdit.
- De Bono, E. (1992). Strategie per imparare a pensare. Torino, Omega.
- Delors, J. (1997). Nell'educazione un tesoro. Roma, Armando.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes, in Jones, M.R. (a cura di), *Nebraska symposium of motivation* (p. 275-320). Lincoln, University of Nebraska Press.
- Dewey J. (1949). Democrazia ed educazione. Firenze, La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi internazionali in mutamento: contesti educativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, vol. XI, n. 4.
- Francesco, Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* (29 gennaio 2018), in AAS 110 (2018) 1-34, n. 12.
- Gardner, H. (2007). Cinque chiavi per il futuro. Milano, Feltrinelli.
- Hattie, J. (2016). Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based. Trento, Erickson.
- Iosa, R. (2006). L'educazione contro il declino. Frammenti di ottimismo sulla scuola e dintorni. Trento, Erickson.
- Johnson, D.W., Johnson, F.P. (1991). *Joining together. group theory and group skills*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1989). Social skills for successful group work. Interpersonal and smallgroup skills are vital to the success of Cooperative learning. *Educational Leadership*, vol. 47, n. 4, p. 29-33.
- Johnson, D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1996). Apprendimento cooperativo in classe. Trento, Erickson.
- Kagan, S. (2000). L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale. Roma, Edizioni Lavoro.

Lamberti, S. (2006). Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti. Padova, Cedam.

Lamberti, S. (2010a). Cooperative learning. Kit strumenti didattici. Verona, Quiedit.

Lamberti, S. (2010b). Cooperative learning. Lineamenti introduttivi. Verona, Quiedit.

Lamberti, S. (2022). L'approccio educativo-didattico InAgorà per Istituti cooperativi del non uno, non una di meno, in Milani, M., Tosi Cambini, S. (a cura di), *ContertAzioni. Per una trasformazione interdependente e cooperativa dei contesti educativi*. Firenze, Editpress.

Lamberti, S., Milani, M., Olivieri, N. (2016). Cooperare per apprendere Insieme. Una ricerca-azione per valorizzare la professionalità docente. Verona, Edizioni Universitarie Cortina.

Maglioni, M., Biscaro, F. (2014). La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom. Trento, Erickson.

Margiotta, U. (2007). Insegnare nella scuola della conoscenza. Lecce, Pensa Multimedia.

Morin, E. (2015). Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2020). Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2019), Aver cura di sé. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Nigris, E. (2018). Compito autentico o compito di realtà... Questo è il problema. *OPPIinformazioni*, n. 124, p. 34-40.

Lee, R.M. (2003). Transracial adoption paradox. History, research, and counseling implications of cultural socialization. *The counseling psychologist*, n. 31, p. 711-744.

Portera, A. (a cura di) (2006). Educazione interculturale nel contesto internazionale. Milano, Guerini.

Portera, A., Albertini, G., Lamberti, S. (2015). Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning. Un approccio interculturale. Milano, FrancoAngeli.

Portera, A., Dusi, P. (a cura di) (2016). Neoliberismo, educazione e competenze interculturali. Milano, FrancoAngeli.

Recalcati, M. (2014). L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento. Torino, Einaudi.

Save The Children (2016). Inclusive education: what, why and how. London.

Savia, G. (a cura di) (2021). Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo. Trento, Erickson.

Stella, G. (2016). Tutta un'altra scuola! (quella di oggi ha i giorni contati). Firenze, Giunti.

Vivanet, G. (2014). Che cos'è l'Evidence based education. Roma, Carocci.

