



Comune di Bologna  
Settore Istruzione  
U. O. CD/LEI

# “Cooperative learning nelle classi multiculturali”

Uno sguardo all'istruzione complessa...

*Quaderni di formazione interculturale*



Provincia di Bologna



Dipartimento di Scienze dell'Educazione



CENTRO DI DOCUMENTAZIONE/LABORATORIO PER UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

A cura di Alessandra Augelli, Francesca Gobbo, Miriam Traversi

*COMUNE DI BOLOGNA – SETTORE ISTRUZIONE*

CD/LEI – CENTRO DOCUMENTAZIONE/LABORATORIO PER UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE



[www.comune.bologna.it/istruzione](http://www.comune.bologna.it/istruzione)

Via Ca' Selvatica, 7 - 40123 Bologna

Tel: 0039-0516443358 Consulenza Progetti, 0516443346 Biblioteca e Segreteria

Fax: 0039-051-6443316

[cdleisegreteria@comune.bologna.it](mailto:cdleisegreteria@comune.bologna.it) - [cdleibiblioteca@comune.bologna.it](mailto:cdleibiblioteca@comune.bologna.it)

COOPERATIVE  
LEARNING  
nelle classi multiculturali

## INDICE

Che cos'è il CD-Lei	pag.5
Premessa	pag.7
Diversità, equità, istruzione complessa	pag.10
I gruppi cooperativi	pag.14
Mettiamoci in gioco...Sperimentando le unità didattiche	pag.19
Un nuovo modo di lavorare...Costruiamo una nostra unità didattica	pag.25
La voce degli insegnanti	pag.28
Conclusioni e progettualità future	pag.30
Bibliografia di riferimento	pag.31

## **COS' E' IL CD/LEI?**

### **Storia e finalità**

Il CD/LEI è nato nel 1992 grazie a una Convenzione fra Comune, Provincia, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Il centro svolge un'attività di divulgazione e sperimentazione destinata a sostenere il lavoro di coloro che operano nell'ambito dell'educazione interculturale, attraverso seminari, corsi di formazione, documentazione e consulenze pedagogiche.

Presso il CD/LEI esiste una banca dati che raccoglie bibliografie, un elenco di materiali didattici ed audiovisivi e informazioni relative ad associazioni e gruppi che operano nel settore dell'interculturale.

Il CD/LEI si rivolge a insegnanti, mediatori linguistico – culturali, famiglie straniere, educatori, operatori sociali, studenti e volontari.

Il CD/LEI fa parte del network DIECEC (*Developing Intercultural Education through Cooperation between European Cities*), composto da venti città europee finalizzato allo scambio di buone pratiche interculturali, attraverso la partecipazione a progetti europei, visite di studio, seminari transnazionali, formazione e preparazione di materiali didattici multimediali a livello europeo.

Il CD/LEI promuove e partecipa a progetti ed iniziative locali, nazionali ed europee.

### **Biblioteca multiculturale**

Il centro offre una biblioteca contenente 2000 volumi su temi di educazione interculturale, pedagogia e didattica, insegnamento della lingua seconda, educazione alla pace, letteratura comparata, antropologia, immigrazione, diritti, religioni, geografia, sviluppo.

Presso la biblioteca è consultabile un catalogo di bibliografie tematiche ragionate volte a facilitare la ricerca degli utenti ed è presente una sezione dedicata al materiale audiovisivo, di carattere filmografico e didattico.

Il centro si occupa dell'ideazione e della produzione di "Quaderni" che raccolgono materiali relativi alla conoscenza delle culture altre, e sussidi didattici finalizzati all'accoglienza, inserimento e successo scolastico degli alunni stranieri e alla promozione dell'educazione interculturale.

Presso la biblioteca, sono consultabili i progetti e le esperienze interculturali realizzati nelle scuole di ogni ordine e grado del territorio bolognese.

## **Informazione e consulenza**

Il CD/LEI offre consulenza a insegnanti e operatori su percorsi e progetti educativi interculturali e fornisce informazioni alle scuole sui temi dell'accoglienza e dell'inserimento degli allievi stranieri.

Il centro realizza attività d'informazione rivolta alle famiglie straniere, attraverso la diffusione di opuscoli che traducono in 14 lingue le comunicazioni che la scuola invia alla famiglia.

E' attivo presso il centro uno sportello di consulenza per consentire l'orientamento e favorire l'inserimento scolastico dei figli di famiglie straniere mediante il supporto di mediatori linguistico-culturali.

## **Formazione: corsi, laboratori, seminari**

Il CD/LEI organizza corsi di formazione di base e laboratori di approfondimento aperti a insegnanti e operatori, finalizzati alla promozione dell'educazione interculturale.

Il centro realizza seminari e workshop sulle tematiche interculturali (Didattica e insegnamento dell'italiano come lingua 2, strumenti normativi e operativi per l'accoglienza, letteratura comparata e delle migrazioni, educazione allo sviluppo, confronto tra religioni, diritti umani).

## *PREMESSA*

### **Storia e obiettivi del Corso**

L'idea di proporre un corso di formazione sul Cooperative Learning ad un gruppo selezionato di insegnanti del territorio di Bologna era presente da diverso tempo nei progetti di formazione del CD/LEI ed era nato subito dopo un'attenta lettura dell'articolo e del supplemento sul I.C. pubblicato dalla rivista "Intercultural Education".

Dall'osservatorio di un centro per l'Educazione Interculturale che da oltre 13 anni lavora con le scuole del territorio bolognese per favorire l'accoglienza, l'inserimento e il successo scolastico degli allievi stranieri, è apparso subito chiaro (e continua ad esserlo) come la formazione degli insegnanti su temi strategici quali le tecniche per l'insegnamento della L2, i linguaggi disciplinari e , soprattutto, le metodologie che più di altre possono favorire non solo un buon inserimento ma, anche, buoni risultati per gli allievi stranieri, rappresenti il nodo essenziale nelle classi multiculturali della scuola italiana.

A partire da questa consapevolezza, per altro ancora non sufficientemente raggiunta nè dagli enti promotori dei corsi nè dalle scuole, il CD/LEI da sempre promuove corsi di formazione: alcuni sono costanti nei loro contenuti di base e rispondono a bisogni "primari" per gli insegnanti e gli studenti mentre altri spaziano nelle pluralità delle proposte metodologiche e dei saperi.

In questa continua esplorazione, molto spazio e tempo sono stati dedicati alla ricerca con gli insegnanti e alle sperimentazione nelle classi, per una riscoperta e applicazione, di metodologie cooperative, attraverso una rilettura di Don Milani,

Paulo Freire, John Dewey e dei maestri eccellenti della MCE.

Parallelamente a questa tradizione culturale, in gran parte europea e anche italiana, penso che oggi vada accolta l'opportunità di apprendere una strategia educativa che ci viene dagli Stati Uniti: si tratta appunto, del **"Cooperative Learning" nelle classi multiculturali** e, più in particolare, del metodo **dell'Istruzione Complessa**, messo a punto e ampiamente sperimentato in molte scuole di diversi Stati dalla professoressa Elisabeth Cohen e dal suo staff dell'Università di Standford, in California.

Le novità del metodo, da cui deriva la sua importanza di essere appreso anche nei nostri contesti culturali e scolastici, consiste non tanto nell'indicazione, certo non nuova, di far lavorare gli allievi in gruppi, secondo quanto già sperimentato dal metodo cooperativo, ma quanto nell'affermazione che tutti i membri dei gruppi possono ottenere risultati positivi ai fini del successo scolastico se , grazie all'utilizzo delle intelligenze molteplici, poco evidenziate in un contesto classe di apprendimento tradizionale, danno contributi originali alle soluzioni dell'unità didattica.

In questo modo anche gli allievi provenienti da contesti culturali, socio economici e linguistici molto diversi e nei quali la classe ha attribuito uno “status” basso, trovano il modo di emergere, di essere apprezzati, di acquisire autostima, e, soprattutto, di essere valutati sulla base di più capacità e competenze tali da porli su un piano di effettiva priorità ed uguaglianza rispetto ai compagni autoctoni. Occorre, però, precisare che in Italia il metodo è conosciuto ma non è stato ancora sperimentato nella scuola.

Più volte, infatti, la Prof.ssa Francesca Gobbo, nel corso dei colloqui preparatori agli incontri, ha sottolineato il forte limite di una formazione non seguita dalla sperimentazione.

L’ho rassicurata, forse in modo un po’ azzardato, ma ben conoscendo le forti motivazioni della maggior parte degli insegnanti iscritti al corso.

Era quasi certa che da un terreno così fertile poteva nascere la volontà di continuare, d’approfondire, di sperimentare e che, forse, proprio in alcune scuole del territorio bolognese avrebbero potuto nascere le prime sperimentazioni.

Oggi, a corso concluso con reciproca soddisfazione fra i partecipanti e la conduttrice Prof.ssa Gobbo, posso affermare che l’ottimismo e la fiducia iniziale erano ben fondate: molti insegnanti di diversi ordini di scuola, si sono dichiarati interessati e disponibili a sperimentare quanto hanno appreso durante il Corso nelle proprie classi.

La Professoressa Gobbo, da parte sua, ha confermato la propria disponibilità a seguire le classi dove si praticherà il metodo, in qualità di super visore.

Come direttrice del corso ho ribadito che il CD/LEI, anche nella prosecuzione, può avere un ruolo sia nella documentazione, sia come luogo di riferimento per gli incontri e i materiali, sia per i rapporti con le scuole.

Tuttavia, nessuno di noi ignora le difficoltà dell’andare “controcorrente” né quelle in cui le Istituzioni Scolastiche oggi si trovano a vivere nell’applicazione della riforma.

Pur consapevoli di ciò ma con “l’ottimismo della ragione” ci siamo dati già due appuntamenti nel mese di settembre e di ottobre, per verificare insieme in quali scuole è realisticamente possibile partire.

Per il lavoro svolto fino ad oggi, un grazie doveroso e sincero alla Prof.ssa Gobbo, per la totale disponibilità, la serietà professionale, le competenze e la ferma convinzione con cui ci ha guidato alla conoscenza di un metodo che invia anche un forte messaggio educativo e sociale.

Grazie alla giovane Alessandra Augelli, che ha seguito il corso come tutor e ha curato la documentazione con grande impegno e diligenza.

Grazie alla Dottoressa Lucrezia Stellacci, Dirigente dell’USR e presidente del CD/LEI, che ha destinato i fondi al CD/LEI per la realizzazione del corso, al Dirigente Scolastico e alla segreteria Amministrativa dell’ITC Rosa Luxemburg che hanno seguito la gestione finanziaria.



Grazie di cuore a tutti gli insegnanti ed educatori che superando non poche difficoltà, con la loro adesione convinta, partecipazione attiva e volontà di cambiamento hanno reso possibile la realizzazione di un corso di formazione pregnante di sviluppi futuri.

Con l'augurio di continuare a lavorare insieme

La Direttrice del Corso

*Miriam Traversi*

## Diversità, equità e istruzione complessa

Il *silenzio* e la *pace* dell'Eremo di Ronzano hanno permesso la condivisione di esperienze, domande, racconti, racchiuse nelle storie e nei volti degli insegnanti e degli educatori che hanno scelto di intraprendere un nuovo e stimolante cammino di formazione: ciò che unisce è l'attenzione alle dinamiche multiculturali che si sperimentano quotidianamente sia nell'ambito scolastico che in quello extrascolastico e la comune aspirazione a migliorare la pratica educativa rivolta a tutti quei bambini, ragazzi, adolescenti che giungono nelle nostre scuole portando con sé la diversità della propria cultura e l'unicità della propria storia.

Il gruppo è composto da circa 20 insegnanti di scuole elementari e medie inferiori e superiori, provenienti da diverse zone di Bologna e provincia, e da alcuni educatori e formatori che operano nell'Università o in ambiti extrascolastici; comune a tutti è il desiderio di mettersi in gioco e di sperimentare in prima persona nuove strategie didattiche e ricercare interventi educativi sempre più idonei a gestire la complessità del reale.

La riflessione, guidata dalla prof.ssa Francesca Gobbo, docente universitaria di Pedagogia Interculturale presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione a Torino, parte dall'idea secondo cui molto spesso in contesti multiculturali “determinate differenze vengono percepite e valutate come subalternità<sup>1</sup>” e la diversità, assumendo la connotazione di disuguaglianza, si caratterizza come differenza nell'accesso alle risorse, come mancanza di pari opportunità, come difficoltà ad esprimere il proprio potenziale umano ed educativo.

Difatti, le molteplici componenti della diversità (culturale, etnica, linguistica, religiosa, socio-economica, ecc...) contribuiscono, secondo la strategia dell'istruzione complessa proposta da E.Cohen<sup>2</sup>, a creare un *problema di status* che crea differenti aspettative sul rendimento scolastico non solo da parte degli insegnanti, ma anche degli stessi studenti tra loro.

Tale riflessione si sviluppa a Stanford alla fine degli anni '70, quando si è analizzato l'effetto Pigmalione in classe e si è affermato che le relazioni sociali, i legami tra pari e con l'insegnante condizionano fortemente l'apprendimento e il rendimento scolastico.

Accanto all'attenzione alla diversità e allo sviluppo delle intelligenze molteplici, si pone l'impegno per l'**equità** in educazione, ossia la ricerca di strategie per affrontare i problemi della disuguaglianza all'interno di classi eterogenee: l'idea è quella che se si riesce a cambiare il sistema sociale della classe, diminuisce la situazione di disuguaglianza e gli studenti apprenderanno di più raggiungendo, migliori risultati scolastici.

---

<sup>1</sup> Francesca Gobbo, *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Ed. Carocci, Roma, 2001, pag.212.

<sup>2</sup> Sociologa dell'educazione alla School of Education della Stanford University.

Gli indicatori attraverso cui rilevare le forze che creano disuguaglianza all'interno di una classe sono diversi, ma facilmente riscontrabili: quando alcuni studenti sono considerati incapaci di apprendere concetti di base o non sono ritenuti preparati per compiti richiedenti capacità cognitive di ordine superiore, quando non partecipano attivamente e in maniera determinante al lavoro di gruppo, quando non hanno uguale accesso a materiali di apprendimento stimolanti, quando non sono tenute in conto le loro opinioni da parte dei compagni.

Tutto ciò viene ad acuirsi o a manifestarsi più palesemente quando siamo in una classe con presenza di bambini stranieri, con una scarsa conoscenza della lingua d'istruzione e differenze culturali marcate rispetto al gruppo di maggioranza.

La prof.ssa Gobbo ha stimolato, poi, la riflessione, chiedendo se e in che modo erano state già effettuate esperienze di lavoro di gruppo in classe, quali dinamiche si erano osservate e attraverso quali strumenti e modalità gli alunni avevano appreso.

L'esperienza quotidiana riportata dagli insegnanti è in assonanza con le considerazioni della Cohen, secondo cui l'interazione produce apprendimento e molto spesso alcuni ragazzi non godono della stessa popolarità, dello stesso status di altri per stabilire relazioni significative tali da permettere partecipazione attiva, coinvolgimento ed espressione di sé: i bambini che parlano di più sono quelli che alla fine fanno di più, e di conseguenza continueranno a mantenere rapporti "privilegiati" con l'insegnante e il resto della classe; così si innesta un circolo vizioso secondo la regola che "i ricchi diventano sempre più ricchi".

Si sottolineava, poi, come l'apprendimento nella vita avviene attraverso la possibilità di parlare e spiegare agli altri concetti, informazioni, notizie, attraverso l'applicazione di regole e la sperimentazione di modelli, attraverso l'osservazione, la lettura, l'ascolto: questo corrisponde alla riformulazione del concetto di intelligenza, proposto da H. Gardner, che afferma la possibilità di considerarla non più come entità unica, misurabile quantitativamente, ma come valore che si esplica attraverso diverse competenze ed espressioni.

L'attivazione delle intelligenze molteplici rappresenta uno degli strumenti, come vedremo in seguito, su cui si fonda la strutturazione dell'unità didattica e grazie al quale dare agli studenti la possibilità di esprimersi liberamente, di interagire e conseguentemente di apprendere, modificando il sistema di aspettative e lo status nel gruppo classe.

Alle caratteristiche di status, infatti, si agganciano anche le diverse aspettative riguardanti le competenze degli studenti: solitamente rispetto ai ragazzi di status inferiore, quelli di status elevato sono considerati più competenti nei campi che riteniamo più importanti ( letterario e logico-matematico). Quando l'insegnante assegna un compito entrano in gioco queste aspettative generali; "aspettative che sono causa di un'autoprofezia che si avvera in virtù della quale coloro che già detengono uno status più elevato continuano a godere di una posizione privilegiata all'interno del gruppo." Quelli che hanno uno

status basso continueranno, invece, a conservare la loro posizione nella gerarchia, in quanto sarà difficile partecipare in un gruppo che non si aspetta da loro un contributo importante. Al contrario gli alunni considerati “esperti” o più competenti, da cui ci si aspetta molto, saranno quelli più influenti sul gruppo, saranno quelli che prendono la parola e fanno valere la propria idea, e alla fine dell’interazione saranno considerati quelli che hanno contribuito maggiormente alla riuscita del lavoro di gruppo.

“Pertanto, l’ordinamento secondo lo status che emerge dal compito del gruppo rispecchia abbastanza fedelmente le differenti condizioni con cui il gruppo ha iniziato.<sup>3</sup>”

Queste dinamiche, secondo gli insegnanti, si evidenziano nei confronti di ragazzi stranieri, dove la componente etnica e culturale dello status cristallizza le aspettative nei confronti della persona, rafforzando alcuni stereotipi e condizionando spesso anche lo sviluppo professionale e sociale del ragazzo: non pochi sono quei ragazzi ai quali viene sconsigliato da parte degli insegnanti il proseguimento degli studi o viene suggerita l’iscrizione a corsi o istituti tecnici professionali.

Ciò di cui man mano si è acquisita consapevolezza è il fatto che tali dinamiche provengono da uno stile educativo e da un’istituzione scolastica in cui l’uguaglianza formale e il diritto allo studio e allo sviluppo integrale del bambino non trova poi attuazione pratica, in quanto le disparità, anche se non intenzionalmente, vengono perpetuate.

La valorizzazione delle differenze attraverso l’eliminazione delle disuguaglianze e l’attenzione alle intelligenze multiple, indicative di competenze plurali nelle persone diviene punto di partenza per cambiare le classi *multiculturali*, in classi *interculturali*, come ha affermato un insegnante, dove l’altro è risorsa e fecondazione del mio apprendimento, dove vi è dialogo e “conversazione”, dove vi è partecipazione, democrazia e cittadinanza attiva.

Lo stile didattico che non si basa sulla diversificazione dei compiti, che favorisce poco l’autonomia e l’iniziativa personale, che crea scarsa differenziazione nella valutazione degli studenti e assenza di autovalutazione da parte del ragazzo, non fa che stimolare un continuo confronto tra pari e consolidare la consapevolezza di diversi status scolastici all’interno del gruppo classe.

Quindi, se l’educazione interculturale è volta a far emergere la relatività dei punti di vista e a disvelare le forme comuni di pregiudizio e stereotipo, è necessario mettere gli alunni non solo nella condizione di interagire tra loro, ma anche di progettare attività che portino al riconoscimento delle prospettive e delle competenze di ciascuno: “se si permette che le caratteristiche di un certo status funzionino in modo incontrollato, l’interazione fra gli studenti andrà solo a rafforzare i pregiudizi con cui sono entrati a scuola”<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>Cfr. E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Ed. Erikson, Trento, 1999, pag.53

<sup>4</sup> E. Cohen, op. cit, pag.56

Favorire, allora, la multidimensionalità dell'organizzazione della classe, può essere la strada giusta per affrontare il problema dello status a scuola e mettere in atto una serie di strategie volte ad appianare le disuguaglianze e contrastarne la loro riproduzione.

## I gruppi cooperativi

Per realizzare l'equità nelle classi scolastiche, la Cohen sostiene che è necessario costruire il lavoro didattico attraverso un "ingegneria educativa" che permetta di stabilire ruoli e regole affinché l'interazione nel lavoro di gruppo garantisca l'uguaglianza e valorizzazione di ciascuno.

L'istruzione complessa utilizza fondamentalmente due strumenti di intervento, ossia **l'attivazione di capacità e intelligenze molteplici** e **l'attribuzione di competenza** agli studenti di status basso.

Abbiamo già accennato che utilizzare una strategia basata sulle abilità multiple vuol dire pensare all'intelligenza in modo nuovo, dando valore a tutte le dimensioni che contribuiscono a definire tale concetto. Per lungo tempo l'intelligenza è stata racchiusa in un solo numero, è stata ristretta ad un solo parametro, restringendo così anche i criteri scolastici attraverso cui valutarla: si considerava intelligente l'alunno che rispondeva positivamente alle attività convenzionali, leggere, scrivere e far di conto.

La riconcettualizzazione dell'intelligenza umana ha mosso la necessità di ampliare l'offerta formativa delle attività scolastiche e introdurre strategie didattiche che rispecchiassero l'attivazione di abilità multiple e criteri di valutazione che ne considerassero la loro maturazione.

L'attività educativa prevista dall'istruzione complessa intende valorizzare, dunque, le intelligenze molteplici, stimolando una varietà di capacità intellettuali, attraverso l'attribuzione agli studenti di compiti specifici; questa metodologia di lavoro viene presentata al gruppo durante la fase di **orientamento**: l'insegnante dovrà, infatti, comunicare agli studenti quali differenti abilità sono richieste per completare con successo l'attività che si sta per proporre ed esplicitarne la pertinenza rispetto ai compiti assegnati ai diversi gruppi.

E' importante che sia chiaro al ragazzo che *ogni individuo contribuisce con capacità differenti alla riuscita del compito di gruppo*; "nessuno di noi ha tutte queste capacità, ma ognuno di noi ne ha alcune di cui abbiamo bisogno oggi"<sup>5</sup>: questa la frase che viene ripetuta dall'insegnante che sperimenta il metodo, e che si può trovare su un cartellone appeso in aula. Ciascuno si sente così responsabile del risultato del lavoro di gruppo e "prezioso" per il suo singolare contributo.

Per un'efficace strategia delle abilità multiple è necessario, allora, da un lato convincere gli studenti che l'attività richiede molte abilità diverse, dall'altro creare un sistema misto di aspettative per ogni studente<sup>6</sup>.

A tal proposito si è mossa una questione interessante tra gli insegnanti, che solleva la difficoltà degli alunni stranieri in quelle attività che vengono ritenute basilari e indispensabili per l'espletamento di

---

<sup>5</sup> Cfr. E. Cohen, *Equità, Scuola e Istruzione complessa: i principi base*, in AA.VV, *Multiculturalismo e Intercultura*, Imprimatur Editrice, pag.164

<sup>6</sup> Cfr. E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, op. cit., pag.136

alcuni compiti, ossia leggere, scrivere e far di conto: in questa direzione la prof.ssa Gobbo ribadisce che l'istruzione complessa non esula da tali problematiche, ma nasce in un contesto scolastico caratterizzato dal bilinguismo, dalla presenza di studenti stranieri con diverso status e diverso livello di integrazione sociale; la Cohen, pertanto, prevede che sia proprio il lavoro di gruppo cooperativo ad arginare e bypassare questo aspetto: “le capacità di base sono parte integrante delle attività fondate su abilità multiple. Ad esempio, bisogna saper leggere la scheda di lavoro. Ognuno deve scrivere una relazione individuale. Le operazioni aritmetiche fanno spesso parte di un compito di gruppo interessante. Tuttavia, le capacità di base non sono un prerequisito per una buona partecipazione all'attività. I lettori scarsi possono ricevere assistenza dagli altri membri del gruppo. Possono ascoltare ciò che viene trattato attraverso la discussione di gruppo. Possono interpretare figure e diagrammi nelle schede di lavoro...<sup>7</sup>”

Altro aspetto fondamentale per modificare le aspettative e contribuire ad elevare lo status dei ragazzi svantaggiati è l'**attribuzione di competenza**: questa valutazione positiva deve essere pubblica, deve essere specifica e pertinente, e deve esprimere il riconoscimento del contributo intellettuale che ciascuno studente ha dato al gruppo durante l'attività. Questa strategia di intervento è molto efficace in quanto sia il ragazzo di status basso che i suoi compagni di classe tenderanno a credere molto alla valutazione dell'insegnante, incidendo fortemente sul cambiamento di aspettative.

E' necessario, tuttavia, che l'insegnante osservi attentamente il lavoro svolto dai singoli per evidenziarne i contributi effettivamente validi; è importante che si attribuisca competenza in relazione ad un dato di fatto, ad un'abilità concretamente dimostrata. Non bisogna, inoltre, attribuire competenze facendo riferimento alla stessa unica abilità del ragazzo, rischiando di perpetuare una visione stereotipata, di etichettare o di “inchiodare” la persona ad un'unica competenza: dice la Cohen, “siate onesti, non entusiasmatevi troppo, non inventate storie sulle abilità dello studente in questione se non le avete davvero individuate”<sup>8</sup>. E' bene che questo intervento sia fatto non solo nei confronti di studenti di status basso, ma anche di quelli di status medio, che spesso rischiano di rimanere in ombra rispetto ai più bravi e agli svantaggiati.

Il lavoro di gruppo attraverso la strategia dell'istruzione complessa richiede, dunque, non solo il cambiamento del curriculum in relazione alle intelligenze molteplici, ma soprattutto un cambiamento sullo stile didattico, che si nutra e si poggi su una effettiva volontà di cambiare le aspettative di competenza. Da un lato è necessario costruire le attività in modo che gli studenti abbiano effettivamente bisogno gli uni degli altri per completare quello che viene richiesto, esprimendo liberamente se stessi nel raggiungimento dell'obiettivo, dall'altro bisogna operare precisi interventi che mirino alla eliminazione delle differenze di status.

---

<sup>7</sup> Idem, pag.138

<sup>8</sup> E. Cohen, op. cit., pag.140

Le unità di istruzione complessa sono costruite attorno ad una *“big idea”* di portata teorica rilevante e formulata attraverso una o più domande a risposta aperta, che non sottintendano, cioè, una soluzione unica e predefinita della questione. A partire da questa idea ciascun gruppo di *“cooperative learning”* si impegna in un’attività differente; tutta la classe lavora, quindi, su una stessa idea principale, ma sperimentando compiti diversi e utilizzando intelligenze e mezzi differenti.

La rotazione del gruppo da una attività all’altra permette che tutti sperimentino diversi ruoli, mettano in atto abilità molteplici e abbiano la possibilità di capire l’idea in modi alternativi, attraverso diverse prospettive.

All’interno di ciascun gruppo ogni ragazzo avrà un ruolo differente: responsabile, trovarobe, cronometrista, relatore; questa strategia è utile affinché ciascuno abbia una precisa responsabilità e un personale ambito di intervento e di partecipazione, evitando la monopolizzazione del compito; nella rotazione del gruppo in diversi compiti, ruotano anche i ruoli che il singolo assume. La dimensione ottimale del gruppo, come suggerisce la Cohen, è quattro o cinque, poiché man mano che il gruppo aumenta cresce la possibilità che vi sia esclusione o mancanza di partecipazione da parte di alcuni e quindi un’interazione parziale. I gruppi devono essere sempre misti ed eterogenei non solo in base al rendimento scolastico, ma anche al sesso, alla cultura, ecc...; a volte, quindi, sarà necessario che l’insegnante componga i gruppi e assegni i ruoli, sulla base della rotazione.

In questa strategia di lavoro, anche il ruolo dell’insegnante risulta fortemente modificato: deve dare indicazioni dettagliate sul lavoro da svolgere così da rendere i ragazzi autonomi e indipendenti nell’esecuzione del compito e da non creare dipendenza dall’insegnante e non richiedere troppe indicazioni; deve promuovere l’interazione e lo scambio paritario nel gruppo, senza interferire, però, nell’andamento del gruppo; ciascun gruppo è responsabile del proprio apprendimento, dei risultati raggiunti e del lavoro presentato, pertanto anche gli errori e il conflitto, a volte, può essere importante ai fini dell’apprendimento.

Alcune questioni sono state ritenute *“cruciali”* da parte degli insegnanti ed è stato necessario, pertanto, necessario un approfondimento ed una contestualizzazione; molti si sono ritrovati concordi sulla necessità di aumentare e migliorare attività e metodi che accrescano l’autonomia e lo spirito di iniziativa negli alunni: molto spesso i ragazzi dipendono eccessivamente dall’insegnante richiedendo la sua attenzione e la sua direttiva anche in questioni molto semplici e banali, e spesso lo stile educativo dell’istituzione scolastica che ereditiamo è quello del sapere standardizzato, delle formalità e della consequenzialità dell’apprendimento, senza includere percorsi autonomi e personali di sviluppo e di crescita intellettuale.

Nel caso specifico del metodo del *“Cooperative Learning”*, le strategie che si possono utilizzare per attuare la delega di autorità consistono, innanzitutto, nella preparazione di schede di attività che descrivano il lavoro e gli obiettivi in modo chiaro e preciso, in modo che il gruppo sia indipendente



dalle indicazioni costanti dell'insegnante, ma libero di interpretare e riformulare l'attività; inoltre, l'assegnazione di ruoli precisi ad ogni membro del gruppo e la possibilità di sperimentarli tutti attraverso la rotazione riduce la dipendenza dall'insegnante, crea autonomia e senso di responsabilità e fa sì che i ragazzi si occupino di ciò che di solito è considerato competenza dell'insegnante.

Altro aspetto su cui si è molto discusso è stato quello della gestione dei conflitti in classe; è stato rilevato, infatti, che spesso siamo legati all'idea secondo cui il conflitto va evitato, frenato, limitato all'interno dei gruppi e trasmettiamo questo "principio" ai ragazzi con frasi del tipo "Non bisogna litigare", "Dobbiamo andare tutti d'accordo", ecc...; tale prospettiva conduce a quelli che, nelle teorie di comunicazione interculturale, vengono chiamati assunto di similarità e assunto di inconciliabilità delle differenze, ossia la negazione delle differenze interindividuali o l'estrema difficoltà di farle dialogare: in questo modo il momento del conflitto potrebbe diventare più raro, nascondendosi, però tra le pieghe degli eventi quotidiani o nella complessità della vita degli individui e assumerà una connotazione prettamente negativa.

Nell'apprendimento attraverso i gruppi cooperativi, invece, il momento del conflitto e del riconoscimento degli eventuali errori che possono nascere dai conflitti sono diventate occasioni di cambiamento, di confronto e dialogo con gli altri, di miglioramento reciproco; in molti casi si può assegnare in ogni gruppo il ruolo di "garante dell'armonia" di gruppi, che cercherà di incoraggiare il dialogo e la negoziazione, starà attento ai sentimenti dei singoli membri, non permettendo situazioni di frustrazione reciproca, stimolerà la valorizzazione di ciascuno attraverso risposte positive<sup>9</sup>.

A questo proposito emerge la necessità di educare i ragazzi all'interazione e al dialogo costruttivo attraverso quelli che la Cohen chiama "*skill builders*", i costruttori di abilità, ossia le attività, i giochi, i lavori che trasmettono nuove norme di comportamento nel gruppo classe; le abilità sociali, infatti, sono una diretta conseguenza dell'essere in un gruppo di apprendimento cooperativo, ma vanno sperimentate ed interiorizzate.

Guardando alle dinamiche in atto nelle classe, noteremo che molti ragazzi non sono abituati a chiedere l'opinione degli altri e a dare agli altri l'opportunità di esprimersi e di parlare; alcuni, poi, affrontano il disaccordo e il conflitto se non attraverso la violenza fisica o verbale.

Dobbiamo riflettere, inoltre, sul fatto che l'intera strategia dell'apprendimento cooperativo presentata agli studenti risulta essere un importante ed evidente cambiamento nell'andamento sociale quotidiano che viene vissuto in classe: "si chiede ora allo studente di dipendere da altri studenti. Gli studenti sono responsabili non solo per il proprio comportamento, ma per il comportamento di tutto il gruppo e di ciò che viene prodotto grazie agli sforzi del gruppo. Invece di ascoltare l'insegnante, viene chiesto loro di ascoltare altri studenti"<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Cfr. E. Cohen, *Organizzare...*, op. cit., pag. 104

<sup>10</sup> Idem, pag. 60

Risulta necessario, dunque, preparare i ragazzi a cooperare in gruppo, valutando quali abilità saranno utili per i cambiamenti e la nuova situazione sociale che si creerà in classe.

La Cohen, nel testo più volte citato, presenta alcuni skill builders, che purtroppo non abbiamo potuto concretamente sperimentare, come invece è stato fatto per le unità didattiche; più volte nel confronto e nella discussione è stata espressa la necessità di approfondire tale aspetto, dando rilevanza alle abilità sociali, evitando il rischio di mettere in secondo piano l'apprendimento, l'attribuzione di competenze e l'equità nella classe, centro di tutta la strategia dell'istruzione complessa.

La presenza di educatori, che operano in comunità di accoglienza, e di formatori nell'ambito universitario ha fatto nascere la domanda di una possibile sperimentazione dell'istruzione complessa in nuovi contesti; una risposta positiva è auspicabile e richiede soltanto un'attenta valutazione sulla conformità dell'applicazione rispetto ai principi di base, ossia l'intenzione di affrontare le differenti aspettative di competenza, basate su differenze di status scolastico e tra pari; il riconoscimento dell'importanza del parlare e del lavorare insieme, come base e rafforzamento dell'apprendimento, la necessità di delegare l'autorità dell'insegnante; tutto ciò finalizzato a *rendere la classe un luogo caratterizzato dall'equità*.

Se in questa prima parte si sono appresi i fondamenti teorici della strategia, molti altri dettagli sono stati ripresi ed affrontati attraverso la sperimentazione pratica dei gruppi di apprendimento cooperativo, costituiti dai partecipanti al corso.

L'interazione continua tra i contenuti teorici presentati dalla prof. Gobbo e le domande, i problemi, i dubbi e le difficoltà quotidiane sperimentati dagli insegnanti ha fatto sì che la *dimensione cooperativa* caratterizzasse l'intero Corso nella sua dimensione teorica e pratica.

## **Mettiamoci in gioco...sperimentando le unità didattiche**

Il continuo passaggio dalla teoria alla pratica e dalla pratica alla teoria è stato utile per entrare nella strategia presentata con un coinvolgimento intellettuale sempre maggiore.

Difatti, la strutturazione del Corso ha previsto all'interno di ciascun modulo (venerdì pomeriggio e l'intera giornata di sabato) una riflessione approfondita sulle varie sfaccettature della strategia proposta e sulle basi teoriche che la sostengono e un'applicazione pratica della stessa che ha permesso a ciascun insegnante di acquisire da un lato sicurezza nella gestione della metodologia, dall'altro di renderla vivace e consona alla propria situazione attraverso un continuo modellamento e perfezionamento.

La prima unità didattica che è stata affrontata dai gruppi è stata la scheda sulla musica : la costituzione dei gruppi e l'assegnazione dei ruoli all'interno dei gruppi è stata casuale; in questo caso particolare il compito era uguale per tutti i gruppi, ossia bisognava osservare i fenomeni derivanti dalla vibrazione di alcuni elastici legati attorno ad una scatola.

Ogni gruppo ha iniziato con entusiasmo il lavoro ed ha realizzato concretamente quello che la "big idea" proponeva: gli strumenti musicali a corde; ciascuno ha sperimentato un ruolo diverso: il trovarobe si è procurato le scatole di cartone, i bicchieri di plastica e gli elastici; il cronometrista ha cercato di dare i tempi del lavoro e di ricordare le scadenze; il responsabile ha posto la sua attenzione nei riguardi dei singoli membri, stimolando la partecipazione; il relatore, infine, ha riportato il resoconto finale nella condivisione della ipotetica classe.

La prof.ssa Gobbo, nel ruolo dell'insegnante, in un primo momento ha dato indicazioni sull'attività, poi, a lavoro iniziato, ha osservato attentamente tutti i gruppi e i singoli membri, prendendo nota su un quaderno; infine, dopo che ciascun gruppo ha relazionato il proprio resoconto, ha espresso il feed-back dell'esperienza svolta, attribuendo competenze ai singoli e facendo notare le dinamiche di gruppo più o meno positive.

Ciò che si è notato subito che molto spesso alcuni ruoli (come il trovarobe e il cronometrista) può essere considerato meno importanti e rilevante rispetto agli altri; inoltre dai resoconti di ciascun gruppo è emerso come vi sono diversi modi di fare la stessa cosa: qualcuno aveva utilizzato sia il bicchiere che la scatola per provare le differenti casse di risonanza, qualcuno aveva provato a posizionare gli elastici sia in maniera orizzontale che verticale, ecc...; tutti però sono arrivati alle medesime conclusioni, scoprendo cosa vuol dire tono, altezza, intensità di un suono.

La logica dell'apprendimento cooperativo è quella, quindi, di arrivare insieme ai concetti, alle definizioni, alle astrazioni attraverso l'esperienza pratica, l'apporto personale dei membri del gruppo e la consultazione e l'utilizzo dei materiali a disposizione.

Attività più impegnativa e complessa è stata l'unità didattica sull'educazione interculturale: in questo caso nel feed-back conclusivo sono emersi nodi problematici, domande e discussioni che hanno permesso una presa di consapevolezza e un approfondimento della strategia proposta.

Come nella precedente unità, i gruppi sono stati formati in modo casuale; a tutti è stata affidata una parte comune di discussione su alcuni principi e idee di educazione interculturale e un compito specifico da eseguire e da presentare poi al resto della classe: l'intera unità doveva essere svolta nel tempo prestabilito di 45 minuti.



Guardando con attenzione le unità didattiche e le diverse consegne vediamo come queste rispecchiano la strutturazione delle intelligenze molteplici nel quadro generale dell'intero modulo che prevede la rotazione e la realizzazione di compiti differenti.

Come accennavamo, interessante è stata la presentazione dei risultati e della loro analisi e valutazione; quasi tutti i gruppi hanno dato molta importanza alla discussione della prima parte dell'attività (schede di risorse), impiegando gran parte del tempo a disposizione, sintomo del legame con uno stile di apprendimento basato sulla conoscenza teorica e sull'accumulazione progressiva delle idee. La mancanza di dedizione alla seconda fase è indicativo di quanto, come insegnanti, siamo abituati alla attivazione delle abilità multiple; questo dato emerge con maggiore chiarezza quando nella presentazione dei lavori gran parte dei gruppi ha fatto una pura descrizione di quello che avrebbe dovuto realizzare concretamente.



Molti hanno giustificato questa scelta con la mancanza di **tempo** a disposizione: la questione dei giusti tempi in cui svolgere il compito è stata ripresa più volte nei vari momenti di dibattito del corso.

L'idea secondo cui ad un maggior tempo dedicato al lavoro corrisponde un migliore risultato finale e quindi un migliore apprendimento veniva contrastata dalla prospettiva dell'istruzione complessa che valorizza non tanto il prodotto, ma soprattutto l'interazione tra studenti che genera apprendimento e il processo attraverso cui si giunge alla padronanza di alcune competenze, modificando il sistema di aspettative che vige all'interno della classe.

Inoltre, secondo la prof.ssa Gobbo meno tempo si ha a disposizione, più attenzione e concentrazione verrà dedicata all'obiettivo da raggiungere; il non raggiungimento di un risultato soddisfacente da parte del gruppo e la rilevazione degli errori che hanno determinato il "fallimento" potrebbe, poi, divenire occasione di crescita e di cambiamento, ricordando che anche dagli errori e dalle difficoltà il gruppo impara. Ciò che è importante per l'insegnante è osservare il risultato del lavoro di gruppo, fosse pure la mancata risposta al compito assegnato, e le dinamiche che si sono sviluppate.

La questione del "tempo" si è ripresentata più volte lungo la discussione ed è stato un elemento estremamente controverso; ciò ci ha portato a pensare che potrebbe costituire un elemento distintamente culturale, nel senso antropologico, del contesto educativo italiano.

Facendo riferimento alla sperimentazione della strategia in altri contesti e ricordando che è necessario valutare la conformità ai principi di base, si può prevedere il cambiamento di alcune modalità, in questo



caso l'ampliamento dei tempi a disposizione, se viene rilevato che sistematicamente i bambini delle nostre scuole hanno tempi di apprendimento più lunghi.



Aspetto rilevante per gli insegnanti è stato quello della **valutazione**: “Come si fa a valutare la prestazione di un singolo studente se il compito viene svolto da un gruppo?”; ci si chiede, inoltre, attraverso quali modalità e quali strumenti riuscire a verificare i concetti appresi, le competenze maturate, i cambiamenti di status tra i ragazzi. L’osservazione, infatti, per quanto accurata e puntuale, rischia di non essere un parametro oggettivo e non può, d’altro canto, abbracciare la situazione dell’intera classe.

La Cohen ritiene che sia necessario separare l’aspetto dell’apprendimento dall’aspetto legato all’attribuzione di voti e valutazioni. E’ importante partire dall’idea che i gruppi e gli individui hanno bisogno di scoprire in qualche modo se sono o no “sulla pista giusta” nel risolvere i problemi; hanno bisogno di sapere in che modo ciò che hanno fatto si rapporta ad una serie di criteri e in che modo possono migliorare il loro prodotto. Questo, secondo la Cohen, è il vero problema e va tenuto separato dall’attribuzione dei voti, di cui gli insegnanti si sentono fortemente responsabili<sup>11</sup>.

I modi attraverso cui dare un feed-back, un riscontro sull’apprendimento sono svariati e a volte possono anche essere contenuti nella stessa attività (ad esempio il funzionamento di un meccanismo); i resoconti individuali, inoltre, sono un efficace strumento attraverso cui rilevare il percorso di apprendimento che il ragazzo ha compiuto, evidenziando i propri punti di forza e di debolezza; infine,

---

<sup>11</sup> Cfr. E.Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, op. cit, pag.94

non va dimenticato che lo stile delle unità didattiche del Cooperative Learning è quello di contenere domande aperte, che non abbiano una sola risposta, ma aprano spazi di riflessione e di sperimentazioni differenti; passando, quindi, da una valutazione sommaria ad una formativa, viene data la possibilità di ampliare il ventaglio delle dimensioni intellettive da considerare per dar riscontro allo studente del cammino formativo che sta compiendo.



Terza ed ultima unità didattica sperimentata dagli insegnanti è stata quella sulla comunicazione e sulla trasmissione dei messaggi: sono stati formati sei gruppi a cui sono stati affidati tre diversi compiti, corrispondenti all'analisi del linguaggio del corpo, del linguaggio grafico (immagini), e del linguaggio scritto (diversi alfabeti); la sezione sulla musica è stata approfondita in un secondo momento ed è stata utilizzata come momento in cui provare a preparare a casa il materiale e le fonti da utilizzare in futuro con i ragazzi.

Naturalmente il coinvolgimento nelle attività è stato crescente man mano che si percepiva una maggiore padronanza del metodo e degli strumenti, ma crescente è stato anche il desiderio di scoperta e di perfezionamento nella formazione.

Come nelle altre esperienze, alcuni gruppi sono subito riusciti a creare l'armonia necessaria per realizzare un buona presentazione finale; per altri, invece, è stato necessario superare momenti di impasse iniziale per "fiorire" in tutta la loro espressività. Il progressivo "abbandono" e non dipendenza rispetto agli stili conoscitivi tradizionali ha permesso alle singole persone di aprirsi sia sul lato emotivo

sia su quello intellettuale creando maggiore familiarità e possibilità di attingere alle risorse conoscitive altrui.



Oltre ai nodi problematici precedentemente esposti, alcuni hanno rilevato l'importanza della presentazione iniziale dell'attività, ossia della fase di orientamento, non solo per non creare dipendenza dell'insegnante, ma anche per evitare il senso di frustrazione derivante da una mancanza di chiarezza nella consegna e a conseguenti occasioni di scontro e conflitto nel gruppo.

La strategia proposta e sperimentata viene accolta con una convinzione sempre più alta, per l'efficacia degli strumenti e per la coerenza degli obiettivi con la situazione sociale che si vive in classe; si fa sempre più forte la volontà di sperimentare nei propri ambienti scolastici la metodologia appresa, rilevando che per la sua complessità e completezza necessita sia di essere circostanziata ad alcuni periodi dell'anno, sia di essere programmata in equipe con gli altri colleghi.



## **“Un altro modo di lavorare!”... Costruiamo una nostra unità didattica...**

Uno dei momenti senza dubbio più interessanti è stato quello della costruzione di un'unità di istruzione complessa; tale momento è stato preceduto dalla visione del video realizzato dalla Cohen in alcune scuole dove è stata sperimentata la strategia del Cooperative Learning.

Oltre a chiarire i punti di partenza da cui prende avvio la riflessione della pedagoga americana e gli obiettivi che si prefigge di raggiungere, la strategia studiata ha trovato vividezza e concretezza nelle immagini mostrate: è stato proficuo vedere come la metodologia trova applicazione tra i ragazzi all'interno di una classe e quali dinamiche innesta. Osservare lo stile didattico ed educativo delle insegnanti americane che applicano questa strategia, notare che alcune situazioni di esclusione e di mancato coinvolgimento si ripresentano in modo analogo nelle nostre classi e prendere consapevolezza dei cambiamenti e dei miglioramenti che l'apprendimento cooperativo porta nel singolo e nella classe, ha dato vigore ed entusiasmo al lavoro condotto fino a quel momento.

Partendo dalla visione accurata e approfondita delle unità elaborate e ripercorrendo i principi di base dell'istruzione complessa e le strategie adottate a Stanford, abbiamo cercato di creare nuove attività da utilizzare poi nella sperimentazione in classe, individuando subito delle “big idea” da cui potessero partire la nostra riflessione.

Nella creazione dei compiti, la preferenza è prevalsa su tematiche trasversali ai diversi curricula scolastici, in modo da accomunare i diversi interessi per gli specifici insegnamenti degli insegnanti e favorire la scelta dell'intercultura come comune denominatore.

Come già accennato, è stato importante creare compiti “ricchi” che richiedessero un ampio ventaglio di abilità cognitive rispetto ai compiti scolastici convenzionali, un compito, quindi, stimolante, interessante, impegnativo, che non possiede un unico modo di risolvere il problema, che richieda agli alunni di dare un contributo personale e specifico, che permetta interazione e scambio.

Lasciando spazio alla creatività e al libero pensiero di ciascuno, a mò di brainstorming, abbiamo cercato di mettere su carta alcune “big idea” da cui si poteva partire per creare l'unità didattica, restringendo il campo d'azione a due grandi idee attorno a cui ruotassero due moduli di attività e, quindi, due unità didattiche.

Uno degli argomenti maggiormente richiesto come tema di approfondimento nel curriculum scolastico e di comune interesse alle classi di ogni ordine e grado, è stato quello dei diritti dei bambini e della condizione dell'infanzia nel mondo. Accostando a questo tema, quello delle regole, della loro utilità nella società e di come vengono percepite e vissute, è emerso l'obiettivo di comprendere **in che modo la società può promuovere e contribuire alla crescita e alla partecipazione dell'individuo.**

I compiti da costruire in tal senso hanno la finalità di condurre lo studente a conoscere quali possono essere gli strumenti attraverso cui il singolo può far sentire la sua voce nella società, come possono venire utilizzati e quali contributi apportano. L'ampiezza del campo di ricerca scelto ha portato alla necessità di chiarire gli obiettivi, in modo da riuscire a conciliare le visioni di ciascuno rispetto al tema.

Altro tema su cui si è concentrata la nostra attenzione è stato quello dei **diversi modi attraverso cui avvengono le scoperte e le invenzioni**; anche in questo caso i collegamenti rispetto alla big idea sono stati tanti e si è ritenuto utile circostanziare tali connessioni attraverso la scelta delle finalità.

A questo primo momento di elaborazione delle tematiche, fatto dall'intero gruppo, è seguito un lavoro capillare e puntuale fatto sulle singole idee scelte come base di partenza per la costruzione dell'unità di istruzione complessa: difatti, un gruppo di 10/12 insegnanti ha elaborato i compiti sulla cittadinanza attiva, l'altro ha sviluppato l'idea delle scoperte e delle invenzioni; entrambi hanno cercato di calibrare i tempi e le attività rispetto alle esigenze, all'età e alle caratteristiche degli alunni a cui saranno rivolte.

Come pensiero generale e condiviso, nell'elaborazione di queste tematiche, è emerso l'impegno a voler rispecchiare la complessità del reale, percependo in prima persona la responsabilità di non perpetuare stereotipi, ma di fornire agli studenti gli strumenti per confrontarsi con differenti prospettive.



Il lavoro si è rivelato arduo, ma allo stesso tempo molto stimolante; chiarezza nelle consegne, attivazione delle abilità molteplici, necessità di interazione, attenzione ai tempi e ai ruoli sono stati i principi-guida che hanno indirizzato e orientato il cammino comune.

L'ideazione e la strutturazione delle unità di istruzione complessa, come meta conclusiva, ma non definitiva, del percorso di formazione svolto, ha portato tutti alla convinzione che tale strategia rappresenta un modo nuovo di lavorare, un metodo che può creare delle svolte significative che a partire dall'istituzione scolastica e dallo stile educativo che ciascun insegnante elabora, portano benefici cambiamenti nella condizione sociale della classe, creando maggiore equità e favorendo l'integrazione dei ragazzi con basso status.



## La voce degli insegnanti

Gli insegnanti partecipanti al Corso sono stati protagonisti attivi e vivaci di questa esperienza: hanno condiviso idee, progetti, dubbi e perplessità, attingendo l'uno dall'altro risorse preziose per il continuo miglioramento dell'azione educativa.

Ascoltiamo la loro voce...



Le nostre aspettative erano per lo più legate alla ricerca di nuovi metodi e tecniche che rinforzino la motivazione e la fiducia di tutti i bambini (italiani e non) nelle proprie capacità e la valorizzazione di tutte le loro abilità, indipendentemente dalla loro provenienza e dalla loro competenza linguistica. A questo proposito il cooperative learning, così come presentato dalla Dott.ssa Gobbo, sembra soddisfare queste nostre aspettative. Il corso è stato abbastanza esauriente dal punto di vista teorico, grazie anche alle indicazioni bibliografiche, mentre ci sentiamo ancora "sprovvedute" per quanto riguarda le nostre capacità di ideazione e applicazione delle unità didattiche perchè il tempo dedicato a questa attività è stato poco, tenuto anche conto del fatto che eravamo tutti nuovi a questa esperienza. E' sicuramente necessario approfondire questo discorso iniziato con la possibilità di accedere a risorse concrete che possano essere di supporto alla realizzazione delle unità e quindi in un luogo idoneo a



questo scopo. In fase di progettazione ci pare che tutti i gruppi si siano trovati sprovvisti dei materiali di base utili alla costruzione delle unità didattiche (fonti storiche, bibliografiche, accesso ad internet per banche di immagini, suoni e informazioni...). Questo ha fatto sì che le ipotesi di unità didattiche siano rimaste ad un livello teorico-ipotetico senza la possibilità di verificare la loro effettiva realizzazione. Questa è la sfida che ci troviamo di fronte nei prossimi mesi e che abbiamo deciso di accettare partecipando con le nostre classi alla sperimentazione perchè siamo convinte delle potenzialità di questa metodologia e dei cambiamenti che questa può introdurre nelle nostre pratiche didattiche quotidiane in termini anche di maggiore attenzione all'effettiva uguaglianza nelle opportunità di apprendimento offerte. Un suggerimento importante, peraltro già accolto dal gruppo riunitosi il 9 settembre, è quello di creare gruppi di lavoro per ordini di scuola che elaborino unità adatte ad ogni fascia di età. Non da ultimo vorremmo sottolineare l'efficienza dell'organizzazione e la validità della formula proposta di corso stanziale e intensivo. Tutto ha funzionato e la dimostrazione è data dal fatto che si è creato un gruppo seriamente intenzionato a proseguire questa esperienza.

*Simona Fantazzini e Stefania Ghedini*

La motivazione che mi ha spinto a partecipare al Corso è l'interesse verso corsi di formazione organizzati in modo intensivo e con forti risvolti operativi; ritengo, infatti, che sia necessaria una formazione-docente finalizzata ad apprendere modi\strategie\metodologie per accogliere le unicità (di lingua, di cultura, di religione, di genere, di specificità individuali).

Molte sono state le riflessioni maturate, ma in particolar modo il tema dell'equità è stato di fondamentale importanza: avere come obiettivo l'equità significa favorire la persona come singola ed unica e accompagnarla all'incontro con altre persone ugualmente singolari ed uniche e permettere all'individuo di sperimentarsi anche laddove non si riteneva adeguato.

Inoltre abbiamo avuto modo di utilizzare materiale molto chiaro, sul quale poter continuare a lavorare e produrre attività in classe, e abbiamo potuto sperimentare un metodo rigoroso nella successione delle fasi, ma flessibile rispetto ai contenuti.

Tuttavia, diversi dubbi, perplessità e domande sono sorte, soprattutto dalla condivisione e dalla discussione in gruppo: molto spesso ci siamo chiesti se sono necessarie delle variazioni per adattare il metodo agli studenti e agli insegnanti italiani, senza perdere di vista gli obiettivi e il metodo basilare della strategia, ma continuando a riflettere, costantemente su di sé, sugli studenti che lo sperimentano, osservando e mettendosi in discussione. Ciò che ora mi preme è continuare il lavoro iniziato in questo corso, sperimentando le unità didattiche e valutando in gruppo i risultati ottenuti e cercando di coinvolgere anche le colleghe nello studio e approfondimento di questa strategia didattica.

*Daniela Archetti*

## Conclusioni e progettualità future

Dalle parole degli insegnanti traspare chiaramente, a nostro avviso, non solo il loro entusiasmo e la loro approvazione per l'iniziativa, ma anche una volontà di discussione continua del proprio insegnare e di "fare scuola" e la ricerca di nuovi metodi e strategie utili a tale processo di miglioramento.

Nel percorso svolto è emerso con chiarezza lo stretto legame tra Educazione Interculturale e Istruzione Complessa: le riflessioni della Cohen si sviluppano in un contesto multiculturale, dove questo significa diversità di lingua, di religioni, di culture, di livello economico, di status sociale, e in tale ambito la strategia del Cooperative Learning intende fornire nuovi strumenti per il miglioramento delle condizioni di apprendimento nella scuola, per l'innalzamento dello status, per l'affermazione di una reale democrazia cognitiva e di una valorizzazione delle diversità. Inoltre, l'esercizio delle abilità molteplici da parte degli alunni stranieri coinvolti permette una libera espressione dei propri punti di vista attraverso modalità espressive personali, ugualmente stimulate e valutate.

Come insegnanti, formatori, pedagogisti, educatori costantemente impegnati su questo versante, approfondire e riflettere attraverso nuove "lenti" conoscitive e sperimentare nuove metodologie educative rappresenta una grande ricchezza per affrontare con maggiore efficacia e adeguatezza le sfide che la "scuola multiculturale" ci pone quotidianamente: più volte ci sono passati dinanzi i volti dei bambini e ragazzi stranieri che incontriamo nelle classi e che spesso non riescono a condividere e mettere a frutto le infinite potenzialità di cui sono portatori; più volte abbiamo pensato alla bellezza di vederli lavorare in gruppo dando il loro fattivo contributo e superando insieme i conflitti e le difficoltà.

Questo ci permette di progettare altre tappe del percorso iniziato, momenti di ricerca-azione che favoriscano una circolarità di riflessione e sperimentazione pratica nelle classi e con gli studenti con cui lavoriamo: costituire un gruppo di insegnanti che si ritrovi periodicamente a Bologna per un confronto sulle modalità di attuazione dei principi e delle strategie dell'istruzione complessa ci sembra un passo importante per dare stabilità e continuità al lavoro intrapreso.

La forza del gruppo si riscontrerebbe non solo nella creazione di contatti preziosi per lo sviluppo di attività future, ma per la capacità di coinvolgimento dell'istituzione scolastica di Bologna e provincia: molti insegnanti, infatti, hanno affermato la necessità di sensibilizzare e formare i dirigenti scolastici e i colleghi affinché le competenze apprese diventino concreta possibilità di cambiamento nelle rispettive scuole.

Inoltre, ci sembra interessante arricchire e ampliare la riflessione sulla dimensione della "cooperazione", interagendo con le prospettive dei movimenti italiani ed europei di Cooperazione Educativa, avviato da Freinet, e dal filone americano, condotto dalla Cohen e con tutti i contributi che incontreremo lungo il nostro cammino.

## Bibliografia di riferimento

COHEN Elisabeth G. *Organizzare i gruppi cooperativi*, Edizioni Erikson, Trento, 1999

GOBBO Francesca, *Pedagogia interculturale*, Edizioni Carocci, Roma, 2001

COHEN Elisabeth G. in GOBBO Francesca (a cura di), *Multiculturalismo e intercultura*, Imprimerie, Padova, 2003

MARTINELLI Mario, *In gruppo s'impara*, Editrice SEI, 2004

PESCARMONA Isabella, *La cooperazione come strategia per classi eterogenee. Una ricerca sul campo*, Tesi di Laurea in Pedagogia Interculturale, a.a 2002/2003, Università degli studi di Torino, Facoltà di Scienze della Formazione.





