

INTERCULTURA E INCLUSIONE

Il Cooperative Learning nella classe plurilingue

a cura di **Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli**



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*

Marco Catarci, *Università di Roma Tre*

Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*

Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*

Giovanna Campani, *Università di Firenze*

Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*

Rosita Deluigi, *Università di Macerata*

Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*

F. Javier García Castaño, *Università di Granada*

Antonio Genovese, *Università di Bologna*

Francesca Gobbo, *Università di Torino*

Jahdish Gundara, *Università di Londra*

Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*

Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*

Emiliano Macinai, *Università di Firenze*

Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*

Giuseppe Milan, *Università di Padova*

Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*

Vinicio Ongini, *esperto Miur*

Agostino Portera, *Università di Verona*

Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*

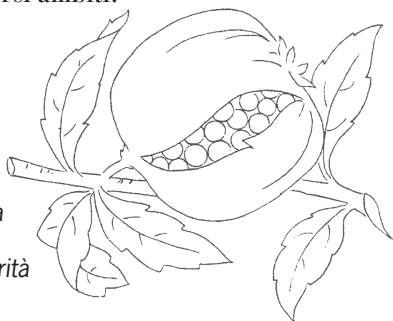
Clara Silva, *Università di Firenze*

Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*

Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*

Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*

Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

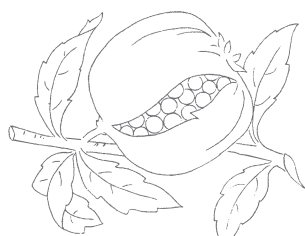
http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

INTERCULTURA E INCLUSIONE

Il *Cooperative Learning* nella classe plurilingue

a cura di **Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli**



La melagrana
Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli

comune di
PRATO



cooperativa sociale

PANE^eROSE
qualità è relazione

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Prefazione , di <i>Milena Santerini</i>	pag.	7
Introduzione , di <i>Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli</i>	»	11

Parte I – Teoria strumenti ricerca

1. Per una didattica interculturale e inclusiva, di <i>Tiziana Chiappelli e Maurizio Gentile</i>	»	17
2. Interdipendenza e <i>Cooperative Learning</i> , di <i>Maurizio Gentile</i>	»	30
3. Facilitazione linguistica, insegnamento dell’Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d’insieme, di <i>Alan Pona e Tiziana Chiappelli</i>	»	61
4. Una scuola di tutti e di ciascuno, di <i>Maurizio Gentile e Pamela Pelagalli</i>	»	84
5. Insegnare nelle classi plurilingui, di <i>Maurizio Gentile, Alan Pona, Pamela Pelagalli, Tiziana Chiappelli e Jessica Nistri</i>	»	103

Parte II - Percorsi didattici

6. Curare il clima di classe mediante attività relazionali, di <i>Valentina Elena Ballerini, Francesco Ferrari, Simone Natali e Chiara Pacciotti</i>	»	131
7. Costruire e curare il feedback, di <i>Valentina Elena Ballerini, Francesco Ferrari, Simone Natali e Chiara Pacciotti</i>	»	142

8. L'incontro tra Metodo Feuerstein e Apprendimento Cooperativo in classe, di <i>Alessandra Viani e Valentina Elena Ballerini</i>	pag.	152
9. La grammatica valenziale nella Scuola Primaria, di <i>Alan Pona</i>	»	160
10. La produzione del testo descrittivo nella Scuola Primaria, di <i>Giulia Troiano</i>	»	169
11. La Rivoluzione Francese nella Scuola Secondaria di I grado, di <i>Anna Ferrante e Elena Martelli</i>	»	180
12. Alla scoperta delle origini di Roma, di <i>Corinna Poggianti</i>	»	193
13. A spasso per l'Asia, di <i>Simone Natali</i>	»	199
14. Il teorema di Pitagora di Ippaso di Metaponto, di <i>Alessandra Viani</i>	»	211
15. L'aria: caratteristiche e funzioni, di <i>Silvia Boschi</i>	»	220
16. Le monere: i batteri e le alghe azzurre, di <i>Pamela Pelagalli</i>	»	227
17. Introduzione alla lettura del romanzo "Cuori di carta", di <i>Marta Bosi e Silvia Magni</i>	»	235
18. L'evoluzione dell'uomo, di <i>Valentina Elena Ballerini e Ylenia Minervino</i>	»	243

Appendici

1. Fare didattica con il <i>Cooperative Learning</i> , di <i>Maurizio Gentile</i>	»	253
2. Unità di lavoro/apprendimento, di <i>Alan Pona</i>	»	266

Introduzione

di *Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli*

Nell'anno scolastico 2014-15, gli alunni di cittadinanza non italiana erano il 9,2% del totale della popolazione studentesca, pari a più di 814.187 unità¹. In alcune realtà territoriali del Nord e del Centro tale percentuale è a doppia cifra: l'Emilia Romagna è la regione con l'incidenza più elevata di alunni con cittadinanza non italiana (15,5%), mentre Prato è la provincia con il maggior numero di studenti stranieri (21,6%).

Tra l'anno scolastico 2009-10 e il 2014-15, gli alunni stranieri sono cresciuti del 20,9% (da 673.592 a 814.187 unità), a fronte di una riduzione complessiva dello 0,9% (da 8.957.085 a 8.872.584 unità) e di un decremento del 2,7% della popolazione studentesca di origine italiana (da 8.283.493 a 8.058.397 studenti). Più della metà è iscritta al primo ciclo d'istruzione, ripartiti secondo questi valori: una presenza del 36% nella scuola primaria (291.782 unità), e una del 21% nella scuola secondaria di primo grado (167.068 alunni).

In un recente studio, condotto dall'OCSE (2015)², non risultano impatti negativi sui risultati di apprendimento a carico di Paesi con numeri elevati di studenti stranieri nelle scuole. Nonostante che in molti casi si registrino condizioni economiche e d'inserimento sociale assai critiche, è altrettanto vero riscontrare un grado elevato di motivazione al successo scolastico superiore a quello degli alunni nativi. Tale atteggiamento è favorito dalle attese dei genitori. Lo studio ha evidenziato che i risultati migliori si ottengono in quei Paesi dove gli alunni immigrati hanno l'opportunità di iniziare i percorsi scolastici a cominciare dalla scuola dell'infanzia (*pre-primary*),

1. MIUR (2015). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/2015*. Roma: MIUR, Servizio Statistico. Disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf. [Accesso: 27.05.16].

2. OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.

studiano in classi con livelli diversi di abilità (*mixed-ability*), imparano la lingua del Paese ospitante mediante percorsi dedicati, lavorano con docenti preparati a fare didattica in una classe plurilingue e multiculturale.

Il volume tenendo conto di quanto discusso nel dibattito internazionale e nazionale, trae le mosse da un progetto di ricerca-intervento finanziato dall'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI), sostenuto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), coordinato dal Comune di Prato in collaborazione con la cooperativa Pane&Rose. Il progetto è stato realizzato nell'anno scolastico 2012-2013, in tutte le scuole del primo ciclo del Comune (40 in tutto)³. Nei due anni scolastici successivi, su incarico del Comune di Prato, gli educatori di Pane&Rose e le scuole hanno messo a frutto i risultati principali del progetto realizzando molteplici percorsi educativi. Ne è nato un modello educativo che integra i principi e le tecniche del *Cooperative Learning* con i principi e le tecniche di *Facilitazione Linguistica*. Da qui l'acronimo ALC-C3I. La prima parte dell'acronimo sta per: *Apprendimento Linguistico Cooperativo*. La seconda parte richiama quattro principi complementari di un'educazione inclusiva e interculturale: Clima di classe, Interdipendenza sociale, Intercultura, Inclusione.

Il modello riflette il tentativo di rendere concreta la normativa sui *Bisogni Educativi Speciali* (MIUR, 2012⁴, 2013⁵) che individua nelle classi italiane dei contesti di diversità, rispetto alle quali, curare le seguenti *condizioni di apprendimento*: “valorizzare l’esperienza e le conoscenze degli alunni”, “attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità”, “favorire l’esplorazione e la scoperta”, “incoraggiare l’apprendimento collaborativo”, “promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere”, “realizzare attività didattiche in forma di laboratorio” (MIUR, 2012, pp. 34-35)⁶. Tale esigenza è inoltre rafforzata nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* laddove indicano la fase degli apprendimenti comuni – ovvero il lavoro sul curriculum svolto nella classe intera – come punto finale del percorso di inserimento scolastico (MIUR 2014: pp. 18)⁷. Emerge, dunque, la necessità di una didattica interculturale

3. Per saperne di più: Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P., Chiappelli, T. (2014). *Il metodo ALC. Apprendimento Linguistico Cooperativo*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Disponibile su: www.integrazionemigranti.gov.it/sites/SezioneLocale/Pages/Visualizza_ANCI.aspx?id_articolo=105.

4. MIUR (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012*, Roma: MIUR.

5. MIUR (2013). *C.M. 8. Del 6 marzo 2013*. Roma: MIUR.

6. MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*. Roma: MIUR.

7. MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*. Roma: MIUR.

e inclusiva a classe intera, convinti che la migliore forma di *educazione inclusiva* avvenga soprattutto attraverso azioni e attività svolte all'interno della classe curricolare.

ALC-C3I è un modello educativo che integra una polifonia di competenze professionali: insegnanti/educatori in possesso di competenze metodologiche che siano capaci di personalizzare gli interventi e le attività didattiche nella classe plurale prevedendo inoltre, come da normativa, misure dispensative e strategie compensative che facilitino gli apprendimenti di tutti gli allievi, nella prospettiva di promuovere “una scuola di tutti e di ciascuno”. L'opzione interculturale è riferita non solo ai possibili contenuti delle attività proposte, calibrate pensando alle diverse abilità di tutti e ai diversi livelli linguistici degli studenti non italofofoni, ma anche e soprattutto allo sguardo diverso con cui approcciarsi al contesto classe e alle dinamiche relazionali al suo interno.

Il volume è diviso in due parti, per un totale di 18 capitoli corredati da 2 appendici. La prima parte ospita 5 capitoli dedicati al quadro di riferimento teorico, agli strumenti, all'impianto e ai risultati della ricerca. La seconda parte contiene la presentazione di 13 unità di lavoro rivolte a classi plurilingui. Le attività sono basate sul metodo ALC-C3I. La suddivisione in due parti risponde all'esigenza di presentare sia un impianto teorico di riferimento che metta a valore le professionalità e le aree di esperienza del gruppo di lavoro interdisciplinare, sia di fornire degli strumenti pratici di intervento in classe attraverso una serie di attività sperimentate in contesti scolastici ad elevata differenziazione interna, sia per lingue, culture, paesi di provenienza che per abilità.

Il libro è, pertanto, rivolto a chi voglia approfondire la riflessione sui modelli d'intervento educativo nei contesti plurilingui e multiculturali a partire dal *Cooperative Learning*, dall'approccio interculturale e dall'educazione linguistica visti come strumenti privilegiati per lavorare a classe intera, e a quegli insegnanti, educatori, facilitatori linguistici che si cimentino nella messa in pratica dei metodi didattici e delle attività qui proposte.

Ringraziamenti

Un sentito grazie a tutto il management della cooperativa Pane&Rose che da subito ha creduto al progetto, incoraggiato lo staff di ricerca, sostenuto i curatori e gli autori nella redazione del volume. Un ringraziamento particolare al personale del Servizio Immigrazione e Cittadinanza del Comune di Prato che, senza riserve, ha promosso e condiviso nelle sedi istituzionali la nascita e lo sviluppo del modello di didattica inclusiva proposto in queste pagine.

Parte I – Teoria strumenti ricerca

1. Per una didattica interculturale e inclusiva

di Tiziana Chiappelli e Maurizio Gentile*

Estratto

Il capitolo presenta le riflessioni sulle trasformazioni dell'attuale contesto educativo e sui processi di integrazione e inclusione della diversità attuati nella scuola italiana. In particolare, si concentra sulle esigenze formative degli alunni non italofoni e/o di origine immigrata e delinea alcune linee di intervento a partire dall'approccio interculturale e dei gruppi cooperativi, tenendo conto delle possibili difficoltà linguistiche che gli studenti non madrelingua italiana devono affrontare.

Parole chiave: *Intercultura, Integrazione, Inclusione, Cooperative Learning, Facilitazione linguistica*

1. Introduzione

I contesti educativi attuali sono connotati dalla forte presenza di diversità. Tra queste, in Italia spicca quella di alunni di origine straniera, che nell'arco di pochi anni ha superato la quota di 800.000 unità¹ (Fondazione ISMU, 2015; MIUR, 2015) e ha portato novità e un pluralismo culturale tra i banchi della scuola italiana. Secondo le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* (MIUR, 2004) queste presenze sono da considerarsi strutturali, e investono oramai tutti gli ordini d'istruzione. Si rende quindi necessario e urgente rendere l'ambiente educativo il più possibile preparato a trattare con queste nuove diversità, a partire dalla propria organizzazione per arrivare alla formazione dei docenti, alla pro-

* Tiziana Chiappelli è autrice dei paragrafi 1, 2, 3, 4, 6 e relativi sotto-paragrafi. Maurizio Gentile ha scritto il sotto-paragrafo 4.1., il paragrafo 5, e contribuito all'impostazione e revisione finale dello scritto.

1. Secondo il Rapporto nazionale ISMU 1/2016, basato su dati MIUR, gli alunni di cittadinanza non italiana nell'A.S. 2014/2015 sono stati 814.187 unità, il 9,2% della popolazione scolastica totale nell'anno di riferimento della rilevazione (Colussi e Ongini, 2016).

grammazione e alla didattica in classe. Come le *Linee guida* sottolineano, anche laddove sia stato superato l'ostacolo linguistico iniziale, non si sviluppano in maniera automatica le ulteriori competenze – linguistiche ma non solo – necessarie per il proseguimento positivo degli studi e il successo scolastico. La scuola dunque deve farsi carico di questi nuovi bisogni formativi e deve pensare a una trasformazione delle proprie azioni, e in particolare della didattica, tale da rendere possibile un lavoro in classe alla portata di tutti gli studenti in essa presente. In accordo con le modificazioni sociali in atto, occorre prestare attenzione, all'effettiva inclusione di tutti gli alunni, comprese le “nuove tipologie di studenti con problematiche interculturali e di integrazione, anche se forniti di cittadinanza italiana” (MIUR, 2014, p. 5).

Il percorso finora tracciato per questi alunni interviene principalmente sull'insegnamento linguistico dell'italiano, generalmente condotto dentro laboratori separati dalla classe intera e concentrato nella fase di accoglienza iniziale. In alcuni casi, è stato offerto un supporto anche per la lingua dello studio, aiutando gli studenti ad affrontare testi curricolari semplificati e facilitati, ma anche questo tipo d'intervento è stato per lo più concepito in situazioni di tipo laboratoriale (ovvero, un piccolo numero di studenti non italofoeni separati dal gruppo-classe di appartenenza). Molto meno si è agito nel senso di rendere la didattica della classe intera inclusiva – fin da subito o comunque il prima possibile – anche per gli alunni non italofoeni, attraverso varie strategie volte a far partecipare tutti gli studenti tenendo conto delle peculiarità di ciascuno – e tra esse, anche il livello linguistico in italiano.

2. Apprendimenti comuni e ruolo degli insegnanti

Le già citate *Linee guida* del MIUR hanno introdotto come passaggio forte nel processo di integrazione degli alunni stranieri, la fase denominata “degli apprendimenti comuni”:

Le modalità di mediazione didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e per gestire la sua irriducibile eterogeneità possono essere in gran parte efficaci per tutti gli alunni stranieri (MIUR, 2014, p. 18).

Ma naturalmente è vero anche il contrario: le attività e le strategie sviluppate per l'insegnamento ad alunni non italofoeni, così come i percorsi educativi finalizzati alla loro inclusione nel contesto classe possono dare un impulso importantissimo verso una didattica inclusiva anche per altre diversità presenti nelle classi ad abilità stratificate, linguisticamente, cul-

turalmente e socialmente complesse. Facendo tesoro degli insegnamenti ricavati da questo specifico settore, e coniugandolo con le tante importanti acquisizioni che derivano dall'esperienza maturata in relazione ai bisogni educativi speciali, si viene a delineare una modalità di intervento innovativa capace di dare risposte efficaci non solo alle esigenze degli alunni ma anche degli insegnanti stessi, particolarmente interessati ai processi in atto. Vari studi sottolineano infatti come gli insegnanti spesso si sentano fortemente gravati dalle difficoltà che sorgono nella gestione di classi sempre più multiculturali e che, a causa di questo, in molti casi perdano motivazione, non riuscendo quindi a cogliere le sollecitazioni e le sfide positive implicite nella situazione (Taylor e Sober, 2001; Cockrell *et al.*, 1999).

Secondo Lucas (1997), una particolare fonte di frustrazione per i docenti è vedere come stili di insegnamento usati con successo con alunni madrelingua falliscano nel caso di studenti stranieri, finendo con l'attribuire agli studenti le difficoltà create dal contesto scolastico e dalla lingua d'istruzione come se fossero caratteristiche intrinseche a loro stessi (a livello personale ma anche di gruppo). Horenczyk e Tatar (2002) hanno studiato anche fenomeni di *burnout* degli insegnanti in contesti ad alta presenza multiculturale, elaborando un indice in base al grado di eterogeneità presente in classe. Per gli autori, la visione assimilazionista cui aderiscono ancora molti insegnanti, secondo la quale gli studenti immigrati devono *diventare come* gli autoctoni, porta i docenti ad affrontare livelli di stress di difficile gestione, scontrandosi quotidianamente con un obiettivo poco realistico e quindi praticamente impossibile da raggiungere, oltre che pedagogicamente mal fondato. Ovviamente, l'attenzione da parte dell'insegnante a far sviluppare alte competenze nella lingua d'istruzione, se suffragata da adeguate consapevolezze teoriche e applicative, va a supporto dei processi di effettiva accoglienza degli alunni di origine straniera. Se però tale attenzione si basa su una concezione non pluralista dell'educazione, gli insegnanti restano fortemente esposti a tensioni, che a loro volta si riverberano nella scarsa attitudine degli studenti ad agire secondo scambi relazionali e comunicativi significativi con i propri pari e nel contesto scolastico, impedendo loro, come conseguenza, di sviluppare anche la competenza linguistica stessa (Horenczyk e Tatar, 2002). Per questo, offrire agli insegnanti una visione dei processi di accoglienza e della costruzione d'inclusione scolastica che non sia di tipo integrativo/assimilazionista può avere come effetto anche quello, non certo marginale, di sollevarli da un senso di responsabilità mal posizionato che li rende soggetti a continue delusioni, con l'effetto liberatorio e solo apparentemente paradossale di far diventare la loro azione didattica più adeguata ed efficace (Gobbo, 2000).

3. Le diversità linguistiche e culturali nella scuola italiana: un breve excursus storico

Molto spesso si sottolinea come la composizione delle classi scolastiche sia profondamente cambiata in questi ultimi anni. Vero: le migrazioni internazionali hanno portato sui banchi di scuola bambini e bambine provenienti dai quattro angoli del mondo, con vissuti personali, percorsi scolastici e biografie linguistiche talvolta di grande complessità e ricchezza, e che quotidianamente sperimentano il passaggio continuo da ambienti intrisi di lingua e cultura italiana ad altri in cui gli spazi linguistici e di socializzazione possono essere considerati diversi da un presunto standard nazionale. Ma ricondurre la presenza di diversità linguistiche e culturali nella scuola alle sole migrazioni più recenti sarebbe un errore storico e una ingenuità dal punto di vista dei dibattiti attorno allo statuto della scuola pubblica in Italia.

Fin dalla sua fondazione, infatti, essa ha accolto nelle proprie aule tante diversità, basti pensare al lungo elenco delle minoranze storiche riconosciute dallo Stato italiano (Legge 492/1999; De Mauro, 1963 [2015], 1979; Pizzorusso, 1975; Orioles, 2008; Campani 2008; Telmon, 1992; Toso, 2008), e che comprendono popolazioni quali i ladini, gli arbereshe, gli ebrei, i corsi, i catalani, e così via, sino a comprendere i madrelingua tedeschi o sloveni del nord Italia, o parlanti nativi friulano e sardo (idiomi considerati lingue separate dall'italiano in quanto non derivanti da esso per filiazione) e al percorso di integrazione linguistica dei dialettofoni attraverso la scuola e i mezzi di comunicazione di massa, processo che prende impulso in maniera preponderante nei periodi di forti migrazioni interne (MIUR, 2003, 2010; Malfatti, 2004).

3.1. *Il percorso italiano verso la scuola interculturale*

La scuola italiana ha dunque svolto fin da subito un importante ruolo di diffusione della lingua e della cultura nazionale grazie a grandi campagne di alfabetizzazione e d'istruzione per i dialettofoni e per le minoranze linguistiche storiche, interventi intesi a ricondurli verso uno standard linguistico e culturale omogeneo su base nazionale. A fianco di quest'opera istituzionale svolta nell'ottica di una prospettiva di integrazione e di assimilazione, le forti indicazioni per la costruzione di una scuola capace di inclusione, specificamente mirata a garantire attraverso l'educazione il diritto di parola alle fasce di popolazione oppressa e di rappresentare una apertura ai grandi temi della mondialità – si pensi ad esempio al pensiero

di intellettuali quali Danilo Dolci, Don Lorenzo Milani, Padre Ernesto Balducci – sono confluite nella riflessione interculturale sorta a seguito dell’inserimento scolastico dei bambini figli di migranti. Gli interventi del legislatore rispetto a questi studenti hanno fin da subito rilevato l’importanza di adottare azioni di tipo compensatorio quali ad esempio il sostegno linguistico per l’apprendimento della L2 ma anche con sollecitazioni al mantenimento della L1 e all’introduzione di attività di tipo “interculturale” nel percorso scolastico di tutti gli alunni, affiancando quindi indicazioni di tipo integrativo a suggestioni per l’inclusione e la valorizzazione delle differenze². A fianco di documenti anche molto illuminati (vedi ad esempio MIUR, 2007), non sono però stati predisposti processi attuativi per realizzare a livello diffuso e strutturale queste indicazioni, e le strategie di accoglienza si sono sviluppate in maniera disomogenea, talvolta persino seguendo linee di pensiero divergente o con accentuazioni e soluzioni organizzative diversificate (Brandi e Chiappelli, 2013; Chiappelli e Pona, 2014³).

3.2. *L’idea di normalità e le minoranze linguistico culturali*

Nella prospettiva dell’integrazione degli “alunni di origine immigrata” l’obiettivo pedagogico è quello di rendere tutti il più possibile *normali*, nella convinzione di offrire in questo modo agli studenti pari opportunità e in particolare la possibilità di un inserimento sociale positivo. Alla base di questa concezione vi è l’idea che la società abbia una sola cultura ufficiale che costituisce il parametro di riferimento per tutti e che essa si esprima attraverso la lingua ufficiale dello Stato ospitante. Secondo questa impostazione, le differenze individuali o dei gruppi di persone quali le minoranze linguistico-culturali devono rimanere sullo sfondo a beneficio di un’assimilazione e identificazione nei valori e nei modelli di comportamento maggioritari, nonché nell’uso della lingua italiana. Ma, e questa è l’altra faccia della medaglia, proprio l’idea di far avvicinare il più possibile ogni persona o gruppo a una linea ideale di normalità fa sì che, di fatto, coloro che non si conformano a essa siano percepiti come *diversi*, dando alla parola una connotazione negativa. Chi non rientra nello standard atteso è pensato come *manchevole* sotto qualche riguardo, o ancora deviante, disabile, disagioato, disadattato e così via, con una serie di etichette che possono arrivare ad essere molto stigmatizzanti.

2. Per un approfondimento sul tema di lingue, migrazioni e diritti, si rimanda a Vedovelli (2013), e a Giannini, Scaglione (2011).

3. Un esempio di attività scolastiche per la valorizzazione del plurilinguismo e dell’intercultura è documentato in Chiappelli, Manetti e Pona (2015).

Queste percezioni, frutto della costruzione sociale dell'idea di normalità, sono alla base dei meccanismi più comuni di emarginazione, esclusione e discriminazione ed è per questo che il modello integrativo non è riuscito a creare una società più paritaria. La non completa competenza in Italiano L2 diventa in tal senso l'indice della distanza degli alunni immigrati o figli di immigrati dagli standard educativi e la giustificazione per un sistema scolastico che ancora stenta a offrire loro pari opportunità educative. Da qui, gran parte dell'enfasi sulla necessità di interventi qualificati di sostegno linguistico, certo importanti e necessari ma che hanno nel tempo messo in ombra o addirittura soppiantato l'idea iniziale di un'evoluzione della scuola italiana in senso interculturale e inclusivo.

4. Inclusione e intercultura: un'interazione complessa

Che cosa differenzia dunque la prospettiva dell'integrazione dalla prospettiva inclusiva dal punto di vista del pluralismo linguistico-culturale? Fondamentalmente, il fatto che nella prospettiva inclusiva non è lo studente che deve essere *assimilato*, diventare uguale o simile agli altri compagni, "normalizzarsi" adeguandosi alla cultura (e alla lingua) dominante. È la scuola, al contrario, che si trasforma e cambia in un processo di dialogo continuo ed evolutivo con la realtà, con i nuovi scenari locali e mondiali, e in relazione agli alunni concreti che la frequentano.

4.1. Inclusione

Come vedremo nei Capitoli 2 e 4, i modelli educativi e i metodi didattici proposti prevedono che le diversità e le differenze non siano da superare, minimizzare o addirittura cancellare, ma al contrario ad esse si dia diritto di cittadinanza all'interno di una cornice educativa che richiami i principi di interdipendenza e di inclusione. Secondo questa prospettiva occorre prendere consapevolezza che ognuno ha in sé un profilo culturale e intellettuale non standardizzabile, e dei tratti di personalità che lo caratterizza nell'ambiente in cui vive. Ciascuno è portatore di una diversità intrinseca, e la scuola può offrire modi e strumenti per imparare a costruire convivenza attraverso «atteggiamenti e pratiche di democrazia» e un ambiente di apprendimento che crea continue «opportunità di comunicazione» e di uguale partecipazione mediante «forme di cooperazione in gruppi eterogenei». (Ellerani, 2014, p. 186).

La prospettiva dell'*inclusione educativa* mette in discussione la pretesa che vi sia una sola misura per tutti gli studenti e i loro percorsi. Per tale

ragione, si punta alla conoscenza dei profili personali di ciascuno per rilevare bisogni, difficoltà specifiche e potenzialità personali. La scuola inclusiva chiede agli studenti di mettere in gioco le proprie risorse cognitive, emotive e comportamentali offrendo una base sufficientemente sicura che tali potenzialità saranno accolte e valorizzate.

4.2. *Intercultura*

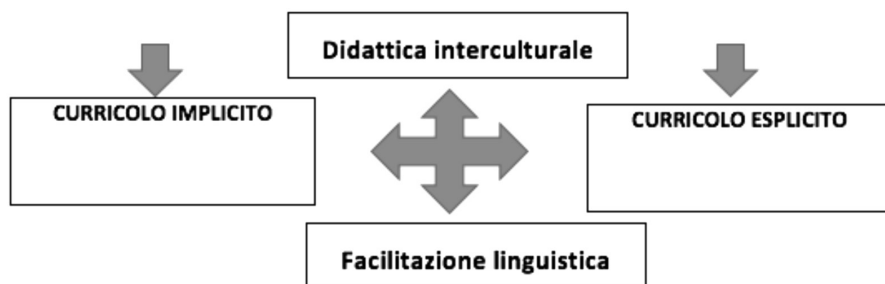
Cosa aggiunge la dimensione interculturale alla scuola inclusiva? Una serie di punti di vista, di attenzioni e di aperture consapevoli verso la diversità, e un approccio consapevole alle asimmetrie di potere materiale e simbolico-culturale.

Per questo essa pone particolare attenzione alla costruzione dell'ambiente di apprendimento e di un clima di classe positivo e collaborativo, rendendo cosciente l'educatore di come le sue attese e i suoi giudizi rispetto agli studenti/esse si riverberino immediatamente nel loro rendimento scolastico, condizionandolo profondamente sia in senso positivo che negativo. Tutti gli interventi operati a questo livello sono racchiusi nel concetto di "curricolo implicito", ovvero quell'insieme di pratiche educative agite dalla scuola come struttura e dai singoli insegnanti e operatori nella quotidianità all'interno di un quadro di riferimento valoriale dato per "ovvio", "naturale", "trasparente" e per questo raramente esplicitato.

Nella cura del clima di classe, con la consapevolezza di cosa significhi lavorare a livello di curricolo implicito, l'insegnante/educatore interculturalmente formato sa che deve anzitutto comprendere e osservare se stesso quale parte integrante e condizionante le relazioni del sistema in cui opera e che contribuisce ad orientare in senso escludente o inclusivo.

L'approccio interculturale, inoltre, mette in questione anche il contenuto dei saperi, avvertendo come essi siano raccontati e trasmessi alle nuove generazioni attraverso uno specifico punto di vista, quello della cultura maggioritaria, senza tenere conto di altre prospettive o altri soggetti – si pensi ad esempio, come uno tra i vari casi paradigmatici, alle diverse narrazioni di "scoperta dell'America" vs "conquista dell'America" e all'assordante silenzio rispetto alla storia precedente e al destino successivo dei popoli nativi. Per questo l'insegnante/l'educatore interculturalmente preparato interviene nella gestione del gruppo di apprendimento (ivi comprendendo anche sé medesimo, come già detto) e nella selezione e rideclinazione degli oggetti di insegnamento, intersecando questi elementi a una specifica attenzione alla dimensione della diversità linguistica secondo i dettami della didattica delle L2/facilitazione linguistica (Figura 1).

Fig. 1 - Le attenzioni della didattica interculturale rispetto al curricolo e la sua interazione con la facilitazione linguistica



5. Cooperative Learning e educazione interculturale

In *Some issues for cooperative learning and intercultural education*, Gundara e Sharma (2013) mettono in relazione il *Cooperative Learning* con l'educazione interculturale quali modalità di lavoro particolarmente adatte per educare i futuri cittadini delle società democratiche, partendo dalla constatazione della presenza diffusa, nelle aule scolastiche, di *abilità e intelligenze multiple* (Cohen, 1991, 1994; Gardner, 2006). L'adozione di strategie cooperative declinate attraverso un approccio interculturale è vista sia nei termini di maggiore incisività dell'azione d'insegnamento, che per la costruzione di relazioni di interdipendenza positiva fra studenti provenienti da contesti particolarmente eterogenei. Assumere il *Cooperative Learning* in una prospettiva interculturale può costituire una risorsa didattica utile alla professionalità degli insegnanti, messi in difficoltà dalla gestione di quella che il sociologo Vertovec (2007) ha denominato *superdiversità*, o differenziazione della diversità, vale a dire una diversità "etnica" che contiene a sua volta altre diversità (di status giuridico, genere, condizione socio-economica, capitale sociale, profili e difficoltà di apprendimento, ecc.). Diventa, quindi, necessario acquisire una visione di fondo della complessità attuale della società e, in stretta correlazione, del ruolo che le istituzioni educative svolgono in essa e degli strumenti professionali da indicare a chi opera nella scuola.

Uno degli scopi principali del *Cooperative Learning* è di promuovere relazioni interpersonali positive fondate su legami d'interdipendenza. Questa necessità emerge con maggiore forza all'interno di ambienti ad alta eterogeneità culturale, linguistica e intellettuale nei quali è sempre più evidente la presenza di profili personali e culturali molto differenti. La diversità può essere valorizzata puntando sulla qualità delle relazioni intergruppo. È la

cosiddetta *ipotesi del contatto* ovvero la ricerca delle condizioni generali e specifiche che permettano a un gruppo umano eterogeneo di sviluppare relazioni positive e di minimizzare l'uso di stereotipi e vissuti di ostilità (Allport, 1979).

L'*ipotesi del contatto* può essere articolata in due linee di lavoro complementari: le *pari opportunità di status* e la *cooperazione*. La prima linea di lavoro si articola in tre sotto-aree: il curriculum, i gruppi eterogenei, la valutazione basata sul miglioramento. Nel primo caso, si tratta di introdurre nei percorsi scolastici materiali, testi, contenuti e attività che implicano il contributo dei membri appartenenti a gruppi di minoranza sia per razza che per differenze nei profili di apprendimento. In tal senso, quanto espresso dalle *Linee guida* circa l'apporto di uno sguardo diverso sui contenuti disciplinari quale arricchimento per tutti diventa un punto qualificante di un'azione didattica interculturale: «Anzi, il loro [degli studenti stranieri, *n.d.a.*] punto di vista diverso su un tema geografico, storico, economico ecc., e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo ha avuto modo di allenarsi e che si è affinata, potranno essere potenti occasioni per introdurre uno sguardo interculturale» (MIUR, 2014, p. 18). I gruppi eterogenei, infine, sembrano aumentare le possibilità di rendimento individuale e apertura sociale reciproca (Slavin, 2014), mentre la valutazione del profitto basata sul criterio di miglioramento rispetto alla prestazione precedente, inibisce il bisogno di comparazione sociale e di giudizi riferiti a valori di riferimento impliciti o espliciti, orientando le persone a prendere come riferimento se stessi e i propri obiettivi di miglioramento (Slavin, 1988).

Di cooperazione e interdipendenza sociale positiva si parlerà ampiamente nel Capitolo 2. Qui si anticipano le seguenti note. Per cooperazione in chiave interculturale, s'intende una situazione socio-cognitiva nella quale gli attori sociali operano insieme al fine di raggiungere obiettivi o svolgere compiti che da soli non potrebbero portare a termine (Cohen, 1994; Ellerani, 2014). Sebbene le persone abbiano diverse abilità e diversi livelli di rendimento cognitivo ciascun membro è necessario e coinvolto nella realizzazione di un prodotto finale. L'impatto delle esperienze di cooperazione può essere di due ordini: a) genera effetti cognitivi, motivazionali e sociali (Gentile, 2000; 2003); b) promuove dinamiche favorevoli all'inclusione (Gentile e Pavan, 2013).

6. Rilievi conclusivi

I nuovi scenari sociali richiedono che il sistema educativo in generale, e in particolare le scuole, si trasformino al fine di poter affrontare

al meglio i nuovi bisogni. La letteratura di settore ha ben evidenziato una serie di punti rilevanti su cui riflettere. In particolare, il tema delle tante diversità presenti sui banchi di scuola richiede di essere gestito con nuove consapevolezze e strategie efficaci. A partire da una serie di azioni realizzate sul territorio del Comune di Prato per l'inclusione, da una parte, di alunni con bisogni educativi speciali e, dall'altra, di alunni figli di immigrati, si è iniziato a individuare un filo conduttore forte nelle competenze messe in campo dagli operatori del settore per affrontare le diversità.

Riflettendo sull'accoglienza e la facilitazione linguistica, sui percorsi d'inclusione, sulle attenzioni interculturali e la necessità sempre più viva di svolgere a classe intera azioni didattiche per tutti gli alunni, si è individuato come possibile metodologia didattica di riferimento il *Cooperative Learning*. Da un'analisi della sua applicazione nel contesto italiano e dai materiali utilizzati per la sua realizzazione ci siamo resi conto però di come esso necessitasse di un arricchimento in senso linguistico e interculturale⁴. Così come presentato in manuali e saggi risultava, infatti, non facilmente applicabile in classi scolastiche ad alta complessità, con livelli di competenza in italiano come L2 troppo differenti e tipologie di studenti con abilità e contesti sociali e culturali di riferimento non omogenei. In questo panorama, facendo tesoro delle riflessioni sulla scuola inclusiva nei confronti delle disabilità, sulla scuola accogliente e interculturale nei confronti degli alunni appartenenti a minoranze storiche o immigrate, e sulla didattica collegata ai laboratori di L2 e alla facilitazione linguistica, abbiamo pensato di sviluppare un modello di intervento complesso fondato su competenze professionali specifiche che avrebbero dovuto interagire e reciprocamente contaminarsi, creando e/o riadattando attività, contenuti, strumenti di osservazione, strategie di intervento. Il risultato di questa interazione tra esperti di bisogni educativi speciali, didattica L2, di pedagogia interculturale, di apprendimento cooperativo è quanto sarà illustrato nei prossimi paragrafi e capitoli.

4. L'articolo del 2013 Gundara e Sharma, citato in questo capitolo, non era stato ancora pubblicato quando i percorsi qui illustrati sono stati pensati, progettati e realizzati. Le considerazioni che hanno portato a sviluppare la metodologia dell'*Apprendimento Linguistico Cooperativo* prima, e poi del modello ALC-C3I (si veda per maggiori dettagli i Capitoli 2, 3 e 5) sono in linea con quanto esposto e analizzato dagli autori nell'articolo il cui contenuto supporta ulteriormente le osservazioni del gruppo di lavoro e le valutazioni realizzate.

Bibliografia

- Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Brandi, L., e Chiappelli, T. (2013). La facilitazione linguistica in Toscana, in L., Cassi, e M., Meini (a cura di). *Fenomeni migratori e processi d'interazione culturale in Toscana*. Bologna: Patron Editore.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Campani, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*. Napoli: Liguori.
- Campani, G. (2008). *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Campani, G., Chiappelli, T. (2014). Inclusion y exclusion en los sistemas educativos de la union europea, in *Tramas/Maepova* (CISEN) Salta (UNSa), 2(1), <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen>.
- Chiappelli, T. e Pona, A. (2014). *La facilitazione linguistica: lo stato dell'arte sul territorio e il ruolo della Biblioteca Lazzerini*. Prato: Rete Civica. Disponibile su: <http://allegati.po-net.prato.it/dl/20140507145016675/La-facilitazione-linguistica.pdf>.
- Chiappelli, T. e Pona, A. (2015). La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici nelle classi plurilingui: quadro normativo e strumenti operativi. In M., Traversi (a cura di), *La valutazione degli allievi stranieri nella scuola italiana. Educazione interculturale*, 13(1). Disponibile su: <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/> [Accesso: 30.11.15].
- Chiappelli, T., Manetti, C., e Pona, A. (a cura di) (2015). *La valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*. Pistoia: GF Press.
- Cockrell, K.S., Placier, P.L., Cockrell, D.H. e Middleton, J.N. (1999). Coming to terms with “diversity” and “multiculturalism” in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 351-366.
- Cohen, E. (1991). Strategies for Creating a Multi-Ability Classroom. *Cooperative Learning*, 12 (1), pp. 4-7.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Groups. *Review of Educational Research*, 64, pp. 1-35.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Laterza.
- De Mauro, T. (1979). *L'Italia delle Italie*. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Ellerani, P. (2014). La dimensione metodologica: gestire i contesti eterogenei. *Cooperative Learning e Differenze per Apprendere*. In P. Ellerani (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico* (pp. 183-223). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Favaro, G., e Luatti, L. (a cura di) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., e Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza Editori.
- Fondazione ISMU (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi*. Milano: Fondazione ISMU. Disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf [Accesso: 15.05.16].

- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind: The Selected Works of Howard Gardner*. Abingdon: Routledge.
- Gentile M., Pavan, D. (2013). Gruppi di apprendimento cooperativo con studenti in difficoltà. In Ianes, D. (a cura di). *Le migliori proposte operative su Relazioni e cooperazione fra pari* (pp. 81-102). Trento: Erickson.
- Gentile, M. (2000). *Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning. Dissertazione Dottorale*. Roma: Università Salesiana, Facoltà di Scienze dell'Educazione.
- Gentile, M. (2003). Apprendimento Cooperativo, comportamenti prosociali e sviluppo d'abilità cognitive. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 5(2), pp. 213-240.
- Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P., e Chiappelli, T. (2014). *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo*. Prato: Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Giannini, S., e Scaglione, S. (2011). *Lingue e diritti umani*. Roma: Carocci.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Gundara, J.S. e Sharma, N. (2013). Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education*, 24(3), pp. 237-250.
- ISMU (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, Quaderni ISMU 1/2016, Milano: ISMU. Disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf [Accesso: 26.05.16].
- Lucas, T. (1997). *Into, through, and beyond secondary school: Critical transitions for immigrant youth*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- MIUR (2003) [2010]. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*. Roma: MIUR.
- MIUR (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.
- MIUR (2015). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/2015*. Roma: MIUR, Servizio Statistico. Disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf. [Accesso: 27.05.16].
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*. Roma: MIUR.
- Colussi, E., e Ongini, C. (2016). Quadro generale sugli alunni con cittadinanza non italiana. In M. Santaga e V. Ongini (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Milano: Fondazione ISMU.
- OECD (2005). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Slavin, R.E. (1988). *Student Team Learning: An overview and practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de psicología*, 30(3) (octubre), pp. 785-791 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>.

- Susi, F. (1999). *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Roma: Armando.
- Taylor, S.V. e Sobel, D.M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), pp. 1-17.
- Telmon, T. (1992). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Toso, F. (2008). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Vedder, P, Horenczyk, G. e Liebkind, K. (2006) Ethnoculturality diverse education settings: problems, challenges and solutions, Position paper, European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.
- Vertovec, S. (2007) Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.

INTERCULTURA E INCLUSIONE

Nell'anno scolastico 2014-15, gli alunni di cittadinanza non italiana erano il 9,2%, pari a più di 800.000 unità. L'Emilia Romagna è la regione con l'incidenza più elevata (15,5%); Prato è la provincia con il maggior numero di studenti stranieri (21,6%).

Un recente studio dell'OCSE ha evidenziato che i risultati di apprendimento degli alunni immigrati sono apprezzabili se hanno frequentato la scuola dell'infanzia, se studiano in classi con diversi livelli di abilità e con docenti preparati a insegnare in una classe plurilingue e multiculturale, se imparano la lingua del Paese ospitante mediante percorsi dedicati.

Il volume offre un quadro teorico, numerose evidenze e una serie di spunti per operare in una classe plurilingue e multiculturale, offrendo a insegnanti, educatori ed esperti strumenti coerenti con la visione di “una scuola di tutti e di ciascuno”. Tutti questi elementi sono stati sistematizzati in un modello educativo che integra il *Cooperative Learning* con la *Facilitazione Linguistica*. Il modello è rafforzato da quattro principi generali: clima di classe, interdipendenza positiva, inclusione, intercultura.

Maurizio Gentile lavora presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, dove insegna Didattica generale nel Tirocinio Formativo Attivo. Dal 2009 al 2015 ha diretto *RicercaAzione*, riconosciuta dall'ANVUR rivista scientifica di Fascia A. Le sue aree di ricerca sono: *Cooperative Learning*, prevenzione dell'insuccesso scolastico, motivazione ad apprendere, curriculum e valutazione per competenze, metodi di formazione dei docenti. Collabora con scuole, università, agenzie formative, enti pubblici e privati, soggetti del privato sociale.

Tiziana Chiappelli (PhD in *Qualità della formazione* e in *Theorié et pratique du sense*, Università di Firenze e Paris VIII) lavora presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Firenze. Si occupa di pedagogia interculturale, didattica inclusiva e percorsi partecipativi delle minoranze di origine immigrata e/o popoli nativi in prospettiva di genere in numerosi contesti sociali ed educativi formali e non formali (Italia, America Latina, Unione Europea, Africa del Nord e sub-sahariana, Medio Oriente).

