

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*

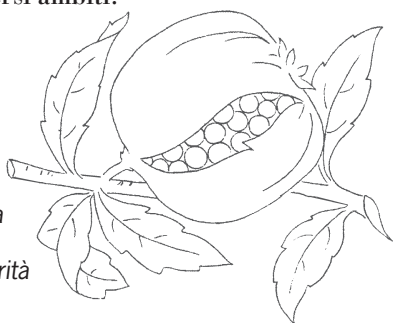
Clara Silva, *Università di Firenze*

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/pubblicare_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

Prefazione

Il pluralismo culturale e linguistico è un fatto, nella società come nella scuola. Questa realtà però deve essere ancora compresa da chi ha nostalgia di una società *mono* (mai esistita). La complessità non può, infatti, essere contemplata, bensì va gestita e soprattutto può diventare un progetto pedagogico-didattico concreto fatto di obiettivi, metodi e strategie. È il caso di questo interessante libro, che non si ferma a teorizzare la “diversità necessaria” ma entra nel vivo di *come* gestire la classe multiculturale. Ricomponne, in questo modo, alcune pseudo contraddizioni.

La prima è quella tra *integrazione e intercultura*. La buona scuola è quella che pratica ambedue: misure specifiche per i neo-arrivati e per chi deve inserirsi faticosamente in classe da un lato, e apertura al dialogo e confronto tra culture, per tutti gli alunni-studenti, soprattutto italiani, dall'altro. Si evita così di imprigionare i bambini e i ragazzi venuti da lontano in identità fittizie, ma allo stesso tempo non li si lascia soli di fronte al muro che si erge quando non si parla la lingua del paese di accoglienza e non si conoscono le sue abitudini e i suoi riti quotidiani.

C'è un'altra contraddizione che il libro contribuisce a sanare, e cioè quella tra le attività a classi intera e le didattiche individualizzate. Qui la parola chiave è *inclusione*, nell'ambito del modello definito attraverso la normativa sui BES. Tra questi Bisogni Educativi Speciali ci sono anche le necessità di chi non conosce la lingua della scuola. Il clima di classe diventa cruciale, perché solo attraverso la fiducia e l'empatia si apprende una nuova lingua in un mondo estraneo. Infatti, inclusione non significa assimilazione e non esiste il buon alunno a cui tutti devono conformarsi. Proprio la diversità universale, cioè di tutti, richiede pratiche didattiche personalizzate e attente alle differenze.

Un'altra dicotomia che ha bisogno di proposte concrete e intelligente come quelle esplorate in queste pagine è la differenza tra lingua della quotidianità e lingua della scuola, tra *l'Italiano per parlare* e *l'Italiano per lo*

studio. La seconda competenza, richiesta dalla scuola, si presenta di difficile acquisizione e a volte solo dopo anni gli insegnanti si accorgono della difficoltà con cui si apprendono i codici formali. La facilitazione linguistica, quindi, richiede di considerare l'apprendimento di L2 come un processo creativo e, soprattutto, di cercare l'equilibrio fra fattori motivazionali e fattori linguistici.

Infine, nelle esperienze descritte si ricompono il fossato tra insegnanti e educatori, collaboratori di un progetto di inserimento e di didattica interculturale in senso pieno e non più professionisti in competizione o in gerarchia .

ALC-C3I (Apprendimento Linguistico Cooperativo) è insomma “*un modello educativo che implica uno sguardo diverso sul contesto classe e sulle dinamiche relazionali al suo interno*” e che “*richiama quattro principi complementari di un'educazione inclusiva e interculturale: Clima di classe, Interdipendenza sociale, Intercultura, Inclusione*”. La proposta didattica rivolta agli alunni di cittadinanza non italiana, come è ben spiegato dagli autori, non va separata, ma costituisce un modello per tutti.

In questo senso, come abbiamo spiegato nel Documento MIUR del 2007, cui ho collaborato, “*La via italiana all'intercultura*”, la diversità costituisce un paradigma per la scuola. L'inserimento degli immigrati resta spesso confinato nelle iniziative speciali con carattere di marginalità, senza riuscire a modificare l'impianto stesso della pedagogia scolastica, mentre, al contrario, le differenze possono essere assunte come paradigma dell'identità educativa stessa. Le migliori esperienze pedagogiche e didattiche mostrano, infatti, che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di diversificazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe. L'integrazione del pluralismo ha possibilità di successo soltanto nella misura in cui l'intero sistema si apra al cambiamento, senza considerare l'alunno immigrato come “portatore di un deficit” né la differenza culturale o linguistica come un handicap. Il pluralismo culturale e linguistico provoca la scuola nel ribadire la sua vera identità e il suo ruolo di apertura a *tutte le differenze*, di provenienza, genere, personalità, livello sociale, storia scolastica.

Il modello cooperativo è l'esempio più chiaro di tale valorizzazione dell'insegnamento interculturale. Come è noto, il *Cooperative Learning* è un metodo che si presta in modo efficace a valorizzare il pluralismo culturale e linguistico in classe limitandone gli effetti negativi sull'apprendimento. La *cooperazione* può essere considerata non solo come una strategia d'insegnamento, ma come il fondamento stesso della didattica interculturale. La gestione della classe poggia sulla programmazione del lavoro comune, l'assegnazione di ruoli a ciascun alunno, lo sviluppo di abilità differenziate. Come ha mostrato Elisabeth Cohen, lavori l'istruzione

complessa tiene conto delle dinamiche, soprattutto di status, tra gruppi di alunni socialmente e culturalmente diversi.

Essa consiste in una forma strutturata di organizzazione dell'apprendimento attraverso piccoli gruppi eterogenei. Questo approccio, che conduce gli allievi a realizzare insieme compiti complessi ed esigenti, in base alle loro diverse competenze ed intelligenze, appare, secondo Fernand Ouellet, "come una via particolarmente promettente per affrontare le sfide della pluretnicità in educazione. Permette di non isolare l'eterogeneità culturale dalle altre forme di eterogeneità (classi sociali, padronanza degli apprendimenti scolastici, popolarità tra i pari e di inserire la questione interculturale in una prospettiva educativa d'insieme".

Il volume ricostruisce le diverse metodologie di *Cooperative Learning*, anche nelle esperienze italiane, lette alla luce del concetto d'*interdipendenza sociale* nei suoi sviluppi, come il *Group Investigation* e il *Learning Together*, e propone un modello operativo e una serie di unità di apprendimento e di lavoro il cui scopo è di rendere evidenti molteplici esempi di didattica a classe intera svolti da insegnanti, facilitatori e metodologi. L'inclusione, nella sua visione più ampia, anche rispetto all'integrazione, è il centro dell'interesse, non come misura assistenziale ma come diritto all'equità e ad un ambiente veramente accogliente. La sperimentazione dell'*Apprendimento Linguistico Cooperativo* nel Comune di Prato e le unità di apprendimento in campo storico, letterario, scientifico, mostrano che l'apprendimento linguistico cooperativo non è un progetto elitario ma uno dei modi più efficaci per affrontare la sfida del pluralismo e aiutare gli insegnanti a diventare sensibili alle differenze senza rinunciare all'uguaglianza dei diritti di tutti.

Milena Santerini

5. Insegnare nelle classi plurilingui

di *Maurizio Gentile, Alan Pona, Pamela Pelagalli, Tiziana Chiappelli e Jessica Nistri**

Estratto

Il capitolo presenta un modello didattico definito ALC-C3I. Il modello riflette l'integrazione, in un'ottica di educazione inclusiva e interculturale, tra principi e tecniche di *Apprendimento Cooperativo* e *Facilitazione Linguistica*. Nel triennio 2012-2015, grazie a diverse iniziative promosse dal Comune di Prato, il modello è stato introdotto nelle scuole del primo ciclo, sottoposto a verifica, perfezionato da un punto di vista sia concettuale sia operativo. In questa parte del volume, si presenta il percorso di sviluppo del modello a partire da riflessioni sulla pedagogia interculturale e l'accoglienza linguistica, come si articola nel lavoro didattico, la metodologia e le figure di supporto nel lavoro con le scuole, i risultati di una ricerca-intervento svolta in 31 scuole del primo ciclo.

Parole chiave: *Apprendimento Cooperativo, Facilitazione linguistica, Clima di classe, Intercultura, Inclusione.*

1. Introduzione

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, passare da un modello di tipo integrativo a uno di tipo inclusivo richiede un cambiamento di prospettiva: smettere di prendere come riferimento una presunta normalità e trasformare la scuola in modo che sia in grado di accogliere e valorizzare le diversità di tutti gli studenti grazie al rimodellamento delle proprie strutture, del proprio sistema organizzativo e al potenziamento delle professionalità coinvolte. Uno dei presupposti per operare questo cambiamento vie-

* Maurizio Gentile ha redatto il paragrafo 4., 4.1, 4.2. con i relativi sotto-paragrafi, il paragrafo 5., contribuito alla scrittura del paragrafo 3, revisionato l'intero lavoro. Alan Pona ha redatto il paragrafo 3. e i relativi sotto-paragrafi 3.1 e 3.2. Pamela Pelagalli ha redatto il paragrafo 3.4 e i relativi sotto-paragrafi. Tiziana Chiappelli ha redatto il paragrafo 1 e 2 e revisionato l'intero documento. Jessica Nistri ha redatto il paragrafo 3.3.

ne dalla tradizione di studi di area antropologica comparativistica, in cui la descrizione e le analisi dell'organizzazione e della struttura sociale di molti gruppi umani e dei loro stili di vita hanno messo in risalto come gli standard di normalità siano definiti dalla cultura maggioritaria che marca le differenze e crea etichette per definire ciò che è considerato accettabile e ciò è considerato deviante rispetto ai parametri di riferimento adottati da una determinata società.

Questo principio cardine è alla base del pensiero interculturale, che arricchendosi della prospettiva post-coloniale e decoloniale mette in guardia dall'adottare in maniera acritica il punto di vista occidentale rispetto ai processi di socializzazione, in particolare proprio all'interno dei sistemi educativi. Queste considerazioni e l'apporto delle discipline interculturali, esse stesse molto sensibili alle asimmetrie di potere materiale e simbolico, diventano fondamentali per rivedere le pratiche educative in chiave inclusiva in un'epoca in cui i processi di globalizzazione e d'interconnessione hanno portato alla ribalta istanze provenienti dai tanti paesi del mondo (Susi, 1999; Gobbo, 2000; Cambi, 2001; Campani, 2002; Demetrio, Favaro, 2002; Pinto Minerva, 2002; o il più recente Fiorucci, Catarci, 2015). Per ripensare la didattica in classe in senso interculturale e inclusivo non possiamo inoltre fare a meno di tenere in considerazione come negli ultimi anni le migrazioni internazionali si siano intensificate e diramate raggiungendo anche nazioni che in passato erano stati meno interessati dall'arrivo di persone da altri paesi, vicini o lontani che fossero. Questa trasformazione, riverberata all'interno delle aule scolastiche, ha riguardato anche l'Italia, con percentuali di presenza maggiori in alcune regioni e concentrazioni di specifiche provenienze in alcune zone (si veda ad esempio MIUR, 2013-2014). L'ingresso di questi nuovi studenti ha trasformato quindi la scuola italiana in multiculturale e ha fortemente sollecitato il sistema educativo ad interrogarsi su come integrare/includere questi nuovi studenti al meglio, mantenendo una offerta formativa di qualità per tutti.

2. Le nuove esigenze del contesto scolastico italiano

Lo scenario che si apre, di per sé una sfida per i sistemi educativi, presenta alcune criticità immediate. Anzitutto, quali dispositivi predisporre per l'accoglienza degli studenti immigrati, sia in termini di creazione di un contesto di classe e di scuola adeguato che di pronto soccorso linguistico per gli alunni non italofoni? Gli studenti neo-arrivati, infatti, si trovano a dover affrontare una situazione per loro sconosciuta, nuovi insegnanti, nuovi compagni di classe e una lingua sconosciuta o solo parzialmente conosciuta.

Ad oggi non sono state attuate politiche omogenee sul territorio italiano rispetto alle esigenze immediate degli alunni neo-arrivati, vale a dire trovare una classe predisposta ad accoglierli all'interno di rapporti positivi tra pari e con i docenti e un percorso di apprendimento dell'italiano come lingua seconda specificamente pensato sulle proprie competenze pregresse e i propri bisogni formativi, inizialmente a livello di lingua della comunicazione e successivamente per affrontare i linguaggi disciplinari.

Le scuole più attente si sono attrezzate per rispondere a queste esigenze attraverso specifici interventi e progetti, in molti casi attraverso collaborazioni con enti locali e privato sociale, dando vita a una pluralità di buone pratiche ma difficilmente riuscendo a portare a sistema il tipo di intervento (Favaro e Luatti, 2007; Brandi e Chiappelli, 2013). All'interno delle sperimentazioni attuate dalle scuole di Prato, su impulso del Comune, questi due punti critici sono stati affrontati nel tempo, portando a sviluppare competenze e strategie che combinano tre ingredienti principali:

- a) la creazione di ambienti educativi accoglienti dal punto di vista delle relazioni umane per gli alunni di origine straniera, aiutando la classe tutta a instaurare rapporti positivi in un clima inclusivo;
- b) l'apprendimento di abilità e conoscenze linguistiche per la sopravvivenza nel contesto migratorio (italiano della comunicazione);
- c) l'apprendimento di strumenti concettuali e linguistici per il successo scolastico attraverso la formazione della lingua dello studio.

L'esperienza maturata in percorsi mirati alla prima accoglienza e i laboratori linguistici di italiano come L2, ha sempre più delineato l'opportunità di estendere l'intervento allo sviluppo di relazione interpersonali positive nella classe e alla formazione della lingua dello studio, coniugando le competenze tipiche della facilitazione linguistica (insegnamento dell'italiano come lingua seconda) a quelle dei bisogni educativi speciali in un'ottica di didattica inclusiva. In particolare, individuando nel *Cooperative Learning* uno degli strumenti più efficaci per intervenire in contesti complessi per migliorare sia le dinamiche interpersonali che l'acquisizione di contenuti disciplinari e le competenze per lo studio, una équipe di esperti interdisciplinare ha elaborato una proposta progettuale, poi sperimentata con risultati positivi, che lavorasse contemporaneamente sui processi di inclusione, sull'intercultura e sulla dimensione linguistica per tutti gli alunni.

3. Il modello ALC-C3I

L'*Apprendimento Linguistico Cooperativo (da qui in poi, ALC)* è stato sperimentato, per la prima volta, nelle scuole del Comune di Prato, all'in-

terno del progetto «*Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale*», finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali tramite l'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI), nell'anno scolastico 2012-13 (Gentile *et al.*, 2014). Tale metodologia è stata consolidata sul territorio grazie al progetto «*Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza*» promosso dal Comune di Prato e cofinanziato dai Fondi europei per l'integrazione, permettendo così una nuova rielaborazione concettuale (Natali, Pona, Troiano, 2015). Con tale rielaborazione si sono individuati quattro principi generali sintetizzati nell'acronimo C3I: *clima di classe, interdipendenza, intercultura, inclusione*. Di seguito una breve definizione.

1. *Clima di classe*. Con clima di classe s'intende la percezione soggettiva che gli studenti hanno dei docenti, delle discipline e dei compiti. Tale percezione si può connotare in termini di minaccia o risorsa (Gentile e Sitta, 2006).
2. *Interdipendenza positiva*. Come ampiamente discusso nel Capitolo 2, si crea interdipendenza positiva assegnando agli alunni responsabilità, compiti e ruoli complementari tali da creare un *rapporto con*, un legame oggettivo così che il guadagno di uno sia anche il guadagno dell'altro (Gentile, 2003).
3. *Intercultura*. Con intercultura s'intende una concezione dinamica della cultura che eviti la chiusura degli alunni in una prigione culturale, costituita da stereotipi o da *folklorizzazione*. Questa concezione promuove la relazione, il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione. In termini pedagogici si caratterizza come scambio e reciproco riconoscimento, nella consapevolezza di «appartenere a una comune specie vivente e a un unico ecosistema» (Cerrocchi, 2014, p. 84). «Si tratta, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze» (MPI, 2007, p. 9).
4. *Inclusione*. Inclusione vuol dire, infine, legare i percorsi educativi al rispetto e alla valorizzazione piena delle differenze individuali puntando all'eliminazione di ogni forma di discriminazione (UNESCO, 2008).

L'integrazione tra *Cooperative Learning*, *facilitazione linguistica*, e i principi socio-educativi appena enunciati, ha dato vita al modello ALC-C3I, dove la "A" sta per *apprendimento*, la "L" per *linguistico*, la prima "C" per *cooperativo*, la "C" dopo il trattino sta per *clima di classe*, mentre il "3I" richiama rispettivamente i concetti di *interdipendenza, intercultura, inclusione*.

Il modello nasce dalla volontà di implementare e potenziare prassi didattiche inclusive per alunni di madrelingua italiana e non, prevedendo attività a classe intera come sfida per la formazione, in tutti e in ciascuno, di competenze, abilità e conoscenze al contempo socio-relazionali, disciplinari e trasversali. Attività graduate e accessibili anche per studen-

ti con competenze interlinguistiche, stimolanti per i parlanti nativi dell'italiano, ricche di elementi interculturali e plurilingui. In un ambiente scolastico plurilingue, un clima di classe positivo, ricco di scambi caratterizzati da collaborazione, aiuto e condivisione tra i ragazzi, può facilitare gli apprendimenti, in generale, e quelli linguistico-comunicativi, in particolare¹.

L'ALC-C3I si presenta come un modello didattico nell'accezione che ne ha dato Gentile (2007, p. 16), ovvero «un insieme ben organizzato, e coerente, di principi educativi». Il modello è soprattutto un modo di pensare ai percorsi di insegnamento/apprendimento nelle classi plurilingui. La validazione di un modello didattico si basa su evidenze empiriche e soluzioni sperimentate nelle classi².

3.1. *In che cosa consiste il modello ALC-C3I*

I principi e i metodi di *Cooperative Learning* intervengono sulla rimozione delle barriere interpersonali, la costruzione del gruppo, la promozione di un clima positivo di lavoro, l'organizzazione sociale e cognitiva dei compiti di apprendimento. Con i principi, le metodologie e le tecniche della *facilitazione linguistica*³, si lavora sulla rimozione delle barriere linguistiche che impediscono l'accesso ai saperi e agli scambi linguistici interpersonali. L'idea è di includere nelle medesime attività gli alunni di madrelingua italiana e non, con materiali e percorsi per l'apprendimento di abilità linguistico-comunicative e per lo studio delle discipline attraverso strumenti alternativi caratterizzati da una visione interculturale e dalla valorizzazione delle competenze (pluri)linguistiche.

Le figure coinvolte – oltre ai Dirigenti Scolastici, le Funzioni Strumentali per l'intercultura e i docenti curricolari – sono i facilitatori linguistici, in possesso di certificazioni di competenza nell'insegnamento dell'italiano L2 (DITALS, DILS-PG, CEDILS, CEFILS ecc.), e/o i metodologi esperti di processi d'insegnamento/apprendimento. Facilitatori linguistici, metodologi e docenti condividono da anni – nel territorio pratese – percorsi di formazione e auto-formazione sulla didattica inclusiva e sulla facilitazione degli apprendimenti. Tali percorsi hanno portato a un'ibridazione delle compe-

1. Si veda Chiappelli e Pona (2014) per la descrizione di un modello di facilitazione linguistica fondato sulle relazioni.

2. Si rimanda il lettore alla seconda parte del volume.

3. Si rimanda a Pona e Ruolo (2012) per una dettagliata riflessione intorno al tema della Facilitazione Linguistica; a Pona (2016) per un approfondimento del tema della semplificazione linguistico-testuale e per una riflessione intorno ai modelli operativi nella didattica delle lingue seconde e straniere.

tenze e alla condivisione di pratiche e materiali tra facilitatori linguistici, metodologi e docenti.

Il modello attinge da un insieme di indicazioni didattiche e a un pacchetto di procedure a-disciplinari di natura cooperativa e linguistica, esemplificati nell'Appendice 1. Gli operatori, organizzati in gruppi di lavoro composti da facilitatore, metodologo e docenti o il solo facilitatore degli apprendimenti – figura dalle competenze “ibride” – possono riempire tali procedure di contenuti e materiali specifici ad ogni disciplina (Gentile *et al.*, 2012; Natali *et al.*, 2015; Nistri *et al.*, 2014).

Il modello operativo – consolidandosi anche grazie al sistematico supporto del Comune di Prato e al lavoro di rete con gli Istituti Comprensivi e il privato sociale del territorio – prevede che ciascun incontro/lezione (I/L) o UdLA (della durata di circa 2 ore)⁴ e ciascuna unità didattica (UD, 3/4 incontri della durata di circa 6/8 ore) siano articolati in 3 macro-fasi:

1. fase introduttiva di natura relazionale;
2. fase centrale di lavoro sulle competenze curricolari, le conoscenze disciplinari, le microlingue;
3. fase conclusiva di valutazione, auto-valutazione e feedback.

Quest'organizzazione degli interventi didattici è in piena sintonia con quanto proposto da Pierangela Diadori per l'*unità di lavoro* (UdL) nella didattica dell'italiano, che presenta la seguente strutturazione interna: introduzione, svolgimento, conclusione (Diadori 2009; Diadori *et al.*, 2009): «come micro percorso di apprendimento guidato, unitario, in sé concluso, valutabile e accreditabile, L'UdL è da intendersi come iperonimo, che può realizzarsi in un I/L, in una UD, organizzata in più I/L, o in un modulo (M), organizzato in più UD» (Diadori, 2009, p. 105).

In ALC-C3I, ogni UdLA e l'UD nel suo complesso seguono, dunque, la stessa organizzazione interna, con una fase introduttiva nella quale si lavori soprattutto sulla creazione di clima, sulle relazioni all'interno dei gruppi cooperativi, sulle pre-conoscenze e sulla contestualizzazione del lavoro disciplinare; una fase centrale di svolgimento del lavoro sulle discipline

4. Il nome *Unità di Lavoro/Apprendimento* nasce dalla fusione di importanti modelli operativi della linguistica educativa: l'Unità di Apprendimento (UdA), proposta da Balboni (2008; 2012) (ma anche Unità di Acquisizione: Balboni 2012); l'unità didattica centrata sul testo (UDt), proposta da Vedovelli (2010); l'Unità di Lavoro (UdL), proposta da Diadori (2009) e da Diadori *et al.* (2009; 2015). I diversi modelli risultano affini e facilmente integrabili. Il primo modello, proposto da Freddi e Balboni si richiama apertamente alla psicologia della Gestalt e alle nozioni di bimodalità e direzionalità. I modelli di Diadori e Vedovelli rimandano, invece, al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* e alla funzione chiave del testo nella comunicazione e nell'apprendimento delle lingue. Per una descrizione dettagliata dei modelli, si rimanda a Pona (2016).

centrato sui testi in microlingua (scoperta/comprendione dei testi, ricerca sui testi, rielaborazione dei temi e delle strutture dei testi); ed infine una fase conclusiva di auto-valutazione, di feedback e di valutazione del lavoro dei gruppi e dei singoli apprendenti.

3.2. *Facilitazione linguistica e apprendimento cooperativo nella classe plurilingue*

Si possono comprendere i vantaggi che derivano dalla scelta di un approccio cooperativo alla facilitazione linguistica, basato sulla costruzione del gruppo e sulla promozione attraverso le relazioni di un clima positivo di lavoro. Si propone, qui di seguito, un breve elenco di tali vantaggi (McCafferty *et al.*, 2006; Richards e Rodgers, 2001; Rutka, 2006).

Nel lavoro in gruppi cooperativi aumenta, da un lato, il carico di input comprensibile, cioè di stimoli linguistici, attraverso la negoziazione dei significati da parte di coloro che apprendono, e dall'altro, la quantità di parlato degli apprendenti (output) rispetto alla classica lezione frontale, in cui solo il docente parla e gli studenti ascoltano e/o prendono appunti, è molto maggiore, così come la varietà di funzioni comunicative coinvolte. L'insegnante/facilitatore linguistico fa in modo che il tempo del suo parlato sia ridotto ai minimi termini così da permettere agli apprendenti di sperimentare col linguaggio, cioè di fare errori e progredire verso la lingua target. I gruppi cooperativi sviluppano abilità linguistico-comunicative più vicine a quelle richieste dagli scambi autentici della vita quotidiana e permettono a ciascuno, all'interno del proprio ruolo cooperativo, di partecipare secondo le proprie possibilità e secondo le proprie caratteristiche individuali senza forzare stili cognitivi e tipologie di intelligenza. Le attività di piccolo gruppo cooperativo promuovono lo sviluppo dell'autonomia negli apprendimenti, una disposizione mentale ritenuta un obiettivo educativo importante, perché ciascun apprendente è chiamato a svolgere una funzione nell'ottica dell'interdipendenza positiva, della responsabilità personale e dell'equa partecipazione. Infine, i gruppi abbassano il cosiddetto filtro affettivo (Dulay *et al.*, 1982) facilitando lo sviluppo di competenza linguistico-comunicative. Nel piccolo piuttosto che nel gruppo classe ci si può *lanciare senza reti* e mettere in atto comportamenti senza il timore di ciò che pensano tutti i compagni di classe e l'insegnante.

3.3. Attori coinvolti

Il facilitatore linguistico e degli apprendimenti si occupa dell'accoglienza, dell'inserimento e della formazione di allievi parlanti Italiano L2 per quanto riguarda la lingua italiana. Il facilitatore linguistico non è un mediatore linguistico-culturale, che si occupa, invece, di mediare i rapporti tra scuola e famiglia. Il facilitatore è di solito un insegnante o un educatore di madrelingua italiana, formato in didattica, glottodidattica e pedagogia interculturale, che si occupa della conduzione di laboratori di italiano L2 all'interno delle scuole, adottando sia tecniche e strategie di facilitazione linguistica, che strategie di educazione interculturale.

Il metodologo è uno psicologo o un educatore che si occupa principalmente di fornire consulenza alle scuole e agli insegnanti, strutturando attività di apprendimento alternative alla lezione frontale. Il metodologo supporta i docenti nella conoscenza delle dinamiche di gruppo, nell'individuazione dei punti di forza e delle risorse del gruppo e dei singoli allievi, nella programmazione di attività mirate, capaci di rendere le differenze individuali e le peculiarità dei singoli risorse per la classe.

3.4. Progettazione didattica

Qui di seguito si riportano gli strumenti impiegati all'interno dell'applicazione della metodologia ALC-C3I per l'organizzazione delle attività.

3.4.1. Diario di bordo

Il *diario di bordo* è un libretto che permette all'insegnante, al metodologo e al facilitatore, in maniera individuale, di riportare i punti critici e di forza delle attività di apprendimento svolte in classe. Lo strumento permette inoltre di annotare immediatamente, o a pochi momenti di distanza, le impressioni e le osservazioni sulle quali poi riflettere e costruire le attività successive, tutto in chiave positiva («che cosa migliorare» e non «che cosa è sbagliato/che cosa non ha funzionato»). Il diario è anche uno strumento chiave all'interno delle riunioni di verifica/programmazione (iniziale, in itinere e finale) tra metodologo, facilitatore ed insegnanti, poiché consente di calibrare le attività successive. Completa il *diario di bordo* un ulteriore strumento predisposto in cui indicare le decisioni prese in merito al prosieguo del percorso didattico: ad esempio, quale rilevanza dare alla parte relazionale o alla parte didattica, oppure se definire una nuova impostazione.

3.4.2. Schede di progettazione

Per la programmazione delle attività sono due gli strumenti, già citati precedentemente, che permettono di strutturare e definire le varie fasi di lavoro: la scheda UD e la scheda UdLA.

3.4.2.1. Scheda UD

La scheda dell'unità didattica permette di presentare tutto il modulo di lavoro con la sintesi delle 4 UdLA programmate per svolgere l'argomento previsto. I punti inseriti nella scheda che devono essere seguiti per strutturare al meglio le fasi di lavoro, sono i seguenti. La scheda è composta da otto parti.

1. Titolo UD: si richiede di riportare il titolo dell'argomento affrontato all'interno dell'unità didattica.
2. Ordine di scuola: si richiede di specificare per quale ordine di scuola si sta programmando l'UD.
3. Classe: si richiede di specificare la classe dove verrà presentata l'UD.
4. Disciplina: si richiede di definire la disciplina didattica da cui è tratto l'argomento di lavoro.
5. Argomento disciplinare: si richiede di specificare l'argomento che sarà affrontato nel percorso dell'UD.
6. Obiettivi: si richiede di specificare gli obiettivi dell'intera unità didattica (composta da 4 lezioni). Si suddividono in:
 - a) Disciplinari: riguardano le competenze, le abilità e le conoscenze che gli allievi dovranno raggiungere con la proposta delle attività.
 - b) Trasversali: riguardano fondamentalmente il raggiungimento delle abilità sociali, più nello specifico delle Life Skills, cioè di quelle abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che permettono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale, come ad esempio: capacità di prendere decisioni; capacità di risolvere i problemi; pensiero creativo; pensiero critico; comunicazione efficace; capacità di relazioni; autoconsapevolezza; empatia; gestione delle emozioni; gestione dello stress, ecc.
7. Per chi è pensata l'UD: si richiede di specificare se l'attività prevista coinvolge tutti gli alunni e se la strutturazione delle attività può coinvolgere senza problemi alunni con BES, con DSA, parlanti italiano L2, con disabilità 104/99. L'obiettivo principale rimane quello di riuscire a strutturare, come previsto all'interno di un percorso di didattica inclusiva, attività che possano rispondere ai bisogni educativi di tutti gli allievi, anche se questo comporta un'accurata programmazione e formazione dei gruppi.
8. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento: si richiede di presentare una sintesi delle 4 UdLA o lezioni previste, suddivise secondo le fasi illustrate precedentemente, e quindi un primo incontro di creazione

del clima di classe, due incontri centrali basati sull'argomento didattico e uno finale di feedback sugli apprendimenti ma anche un momento di riflessione sull'andamento dell'incontro.

3.4.2.2. Scheda UdLA

È necessario compilare una scheda per ognuna delle 4 UdLA previste nella UD. La scheda si compone di 5 punti.

1. La prima parte della scheda è dedicata alla descrizione più accurata delle fasi previste durante la lezione (relazionale, didattica e di feedback) strutturate attraverso la metodologia dell'Apprendimento Cooperativo.
2. Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva: si richiede di specificare per ogni fase, se presenti nell'attività, i ruoli assegnati ai membri del gruppo.
3. Tempi: si richiede di definire i tempi previsti per ogni singola fase.
4. Materiali: si richiede l'elenco completo dei materiali necessari per lo svolgimento dell'attività, divisi per fasi se necessario.
5. Allegati: è importante inserire una copia del materiale utilizzato (cartaceo o informatico), in modo che l'attività possa essere replicabile successivamente.

4. Validazione del modello

Le attività in piccoli gruppi cooperativi, coniugate con le tecniche di facilitazione linguistica, nella cornice dei quattro principi socio-educativi enunciati nel paragrafo 3, potrebbero risultare efficaci per gli insegnanti e per gli studenti. Come visto in precedenza, le attività basate sul modello ALC-C3I si articolano in una fase relazionale, curricolare e valutativa.

Tali attività, perché siano idonee a una didattica a classe intera, devono possedere le seguenti caratteristiche: graduate e accessibili per studenti con competenze linguistiche iniziali, interessanti per i parlanti nativi, ricche di elementi interculturali, plurilingui e relazionali. In altri termini, con l'AC si cerca di intervenire sulla costruzione del gruppo, la promozione di un clima positivo di lavoro, la gestione socio-cognitiva dei compiti di apprendimento. Con la FL si cerca di sviluppare negli alunni non italofoeni la *lingua dello studio* e negli alunni italofoeni un punto di vista alternativo per accedere ai saperi curricolari trasformati a partire da una visione interculturale.

Nell'anno scolastico 2013-14, il modello ALC-C3I è stato sottoposto a verifica mediante una ricerca-intervento realizzata in 31 scuole di primo ci-

clo del Comune di Prato (Gentile *et al.*, 2014)⁵. Le parti successive del paragrafo descriveranno la strategia di ricerca seguita, gli strumenti e i modi con cui sono stati raccolti dei dati, i risultati principali.

4.1. Metodo

È oltre gli scopi del paragrafo discutere il concetto di ricerca-intervento e le ragioni per cui si preferisce tale espressione a quella più consueta di ricerca-azione⁶. Gli autori di una ricerca-intervento descrivono i problemi da cui nasce la ricerca, lavorano alla concettualizzazione degli obiettivi e delle domande di ricerca, creano modelli operativi per massimizzare gli esiti dell'intervento, rendono evidenti i risultati ottenuti, studiano il perfezionamento continuo degli impianti metodologici, promuovono la formazione e lo sviluppo professionale in conformità a quanto scoperto.

In termini essenziali, quanto realizzato nelle scuole del territorio pratese richiama una strategia di ricerca-intervento poiché ha coinvolto le scuole in un percorso di cambiamento delle pratiche pedagogiche e didattiche nella classe plurilingue. La sperimentazione ha interessato 808 alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado, iscritti a 31 scuole, suddivise a loro volta in tre raggruppamenti o reti territoriali. Il numero totale di classi partecipanti alla sperimentazione è stato pari a 35.

L'intervento (o percorso) è stato articolato in 10 incontri per ogni gruppo classe, in riferimento al quale sono state realizzate 10 attività, una per ogni incontro, organizzate attorno alle tre fasi del modello operativo: fase relazionale, curricolare e valutativa.

4.1.1. Obiettivi e domande di ricerca

Una scuola multiculturale non necessariamente è caratterizzata da un clima interpersonale positivo, da contenuti didattici interculturali, da relazioni interdipendenti e da attività inclusive. Frequentare fisicamente una classe plurilingue è un fattore rilevante ma non sufficiente per promuovere ciò che Cerrocchi (2014, p. 84) indica come «scambio e/o reciproco ricono-

5. La ricerca si è svolta all'interno del progetto denominato «Implementazione del Portale dell'Integrazione e sua gestione sperimentale a livello locale», finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e realizzato dall'Associazione Nazionale Comuni Italiani e Comune di Prato, entro l'azione progettuale «I processi di apprendimento nelle classi plurilingui - Asse I, Educazione e Apprendimento linguistico».

6. Per un approfondimento si rimanda a Iaccarino e Gentile (2003).

scimento» tra culture e persone. Coerentemente con il modello ALC-C3I questa specifica condizione interpersonale si può definire in termini d'*interazione collaborativa e struttura di legami*.

Per interazione collaborativa si può intendere la collaborazione offerta e ricevuta durante un'interazione di gruppo mentre per struttura di legami si può intendere la rete di rapporti reciproci tra i membri di una classe plurilingue in diverse situazioni relazionali. Pertanto due sono stati gli obiettivi della ricerca. Da un lato, misurare il numero di comportamenti collaborativi che avvengono tra alunni italiani e non italofoeni durante il percorso. Dall'altro, esaminare le differenze prima e dopo l'intervento, nella struttura dei legami interpersonali all'interno della classe plurilingue.

Con riferimento a tali premesse sono state formulate le seguenti domande: come cambia, lungo tutto l'intervento, il numero di comportamenti collaborativi offerti dagli alunni non italofoeni e ricevuti dai compagni italiani? Quali cambiamenti si possono osservare nella struttura dei legami all'interno delle classi? Come tali legami possono essere caratterizzati? L'intervento ha avuto un impatto sulla struttura delle relazioni all'interno delle classi?

4.1.2. Raccolta dei dati

La prima serie di dati è stata raccolta seguendo uno schema di osservazioni ripetute: 10 rilevazioni, 1 per ogni incontro previsto dall'intervento. Il focus è stata l'interazione collaborativa tra alunni stranieri e italiani durante le 10 attività previste dall'intervento. Il secondo focus ha riguardato la struttura dei legami interpersonali. In questo secondo caso, la rilevazione è stata fatta in due tempi secondo lo schema pre-test e post-test. È stata analizzata la struttura dei legami interpersonali con riferimento a due elementi: la rete di rapporti all'interno della classe e l'indice di densità dei legami interpersonali.

4.1.2.1. *Interazione collaborativa*

Il primo obiettivo della ricerca è stato l'analisi del comportamento collaborativo tra alunni italofoeni e non-italofoeni durante i dieci incontri del percorso. Secondo una categorizzazione proposta da Salfi e Barbara (1990; Gentile, 2003) la collaborazione è una condotta prosociale messa in atto per favorire una o più persone. Per collaborazione si è inteso tutti quei comportamenti finalizzati allo svolgimento di un compito o al raggiungimento di un obiettivo agiti nella classe o all'interno di un piccolo gruppo di 2 o più persone (Mussen e Eisenberg-Berg, 1985; Salfi e Barbara, 1990-1991).

Il numero totale di alunni osservati è stato pari a 100. I docenti hanno valutato il 12,4% degli alunni partecipanti al progetto: 100 alunni su 808 totali⁷. Ai docenti è stato chiesto di scegliere in ogni classe un massimo di 3 alunni di cittadinanza non italiana la cui presenza nella scuola era di almeno 2 anni e il cui livello di competenza linguistica variava da A2-B1. I due valori soglia – tempo di presenza in Italia e livello di padronanza linguistica – sono stati giudicati dei criteri minimi per partecipare a scambi collaborativi proficui all'interno delle attività di apprendimento. È bene ricordare che le attività sono state pensate per rinforzare negli alunni stranieri la lingua dello studio.

Per ciascun alunno l'insegnante ha registrato il numero totale di comportamenti collaborativi offerti e ricevuti durante 2 ore di lavoro in classe. Nel primo caso, l'alunno è attivo nel dare collaborazione. Nel secondo caso, riceve la collaborazione dei compagni italiani. La raccolta prevedeva 10 osservazioni. Ciascuna osservazione è stata svolta da un docente di classe, durante i dieci incontri del progetto (Gentile *et al.*, 2014).

4.1.2.2. *Legami interpersonali*

La struttura delle relazioni interpersonali è stata misurata con un classico sociogramma (Comoglio e Cardoso, 1996). La domanda rivolta agli alunni è stata la seguente: «*Questi sono i tuoi compagni di classe. Con chi di loro fai queste cose?*». Gli alunni indicavano i compagni pensando a tre situazioni:

- a) «A ricreazione sto insieme a...».
- b) «In classe lavoro e collaboro insieme a...».
- c) «Parliamo di quello che ci piace fare con...».

La raccolta dei dati ha previsto due rilevazioni: prima e dopo l'intervento. Il pre-test è stata svolto prima dell'inizio del primo incontro. Mentre il post-test è stato svolto dopo l'ultimazione nel decimo incontro, a chiusura di tutto il percorso. Il sondaggio ha coperto il 98% degli alunni coinvolti nella ricerca, 795 su 808.

4.2. *Risultati*

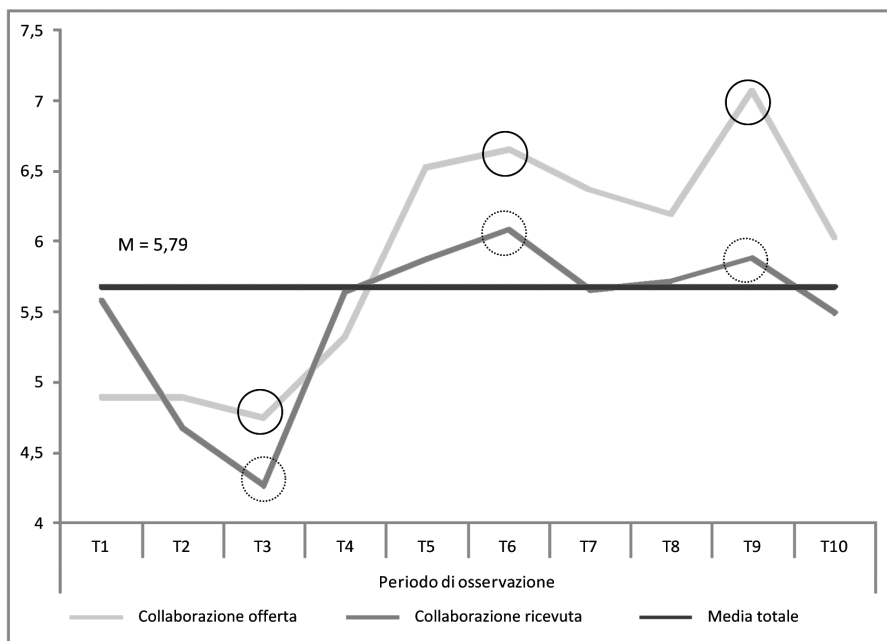
In questa parte del capitolo si riportano gli esiti principali del progetto di ricerca. Il paragrafo 3.1.1 discuterà i risultati riguardanti l'interazione collaborativa. Nel paragrafo 3.1.2. si analizzerà la struttura dei legami interpersonali all'interno delle classi coinvolte nella sperimentazione.

7. La percentuale è stata calcolata sul numero totale degli studenti iscritti alle 35 classi partecipanti al progetto.

4.2.1. Collaborazione tra studenti stranieri e italiani

Per questa variabile, la raccolta dati prevedeva 10 osservazioni. Il numero delle osservazioni ha coinciso con il numero di attività svolte nelle classi. La registrazione dei comportamenti collaborativi, sia offerti che ricevuti, si è rivelata non priva di difficoltà. La struttura dei dati ha presentato percentuali molto elevate di valori mancanti. Ad esempio, nella rilevazione della collaborazione offerta da parte di un alunno straniero, la percentuale minima di dati mancanti è stata pari al 7% (terzo incontro). Nella collaborazione ricevuta, la percentuale più elevata di dati mancanti è stata pari al 23% (ottavo incontro)⁸.

Fig. 2 - Valori medi relativi al numero di comportamenti collaborativi offerti ricevuti dagli alunni non-italofoni 10 osservazioni \times 100 alunni

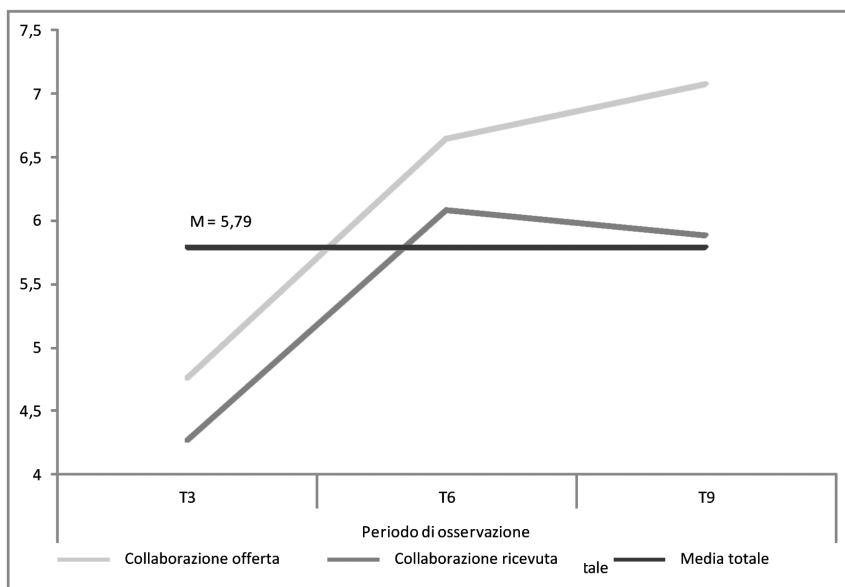


8. Per maggiori informazioni si veda Gentile *et al.* (2014). Nel rapporto si danno dettagli circa le percentuali di valori mancanti lungo le 10 osservazioni, sia per la collaborazione offerta che ricevuta. Il metodo scelto per il controllo dei valori mancanti è stato il *pairwise*: i soggetti mancanti dell'informazione necessaria sulla variabile d'interesse sono stati esclusi dall'analisi statistica (Pallant, 2007).

La Figura 2 mostra il grafico dei valori medi relativi al numero di comportamenti collaborativi offerti e ricevuti dagli alunni non-italofoni. Ciascuna "T" corrisponde al numero progressivo dell'osservazione. Ogni osservazione coincide con un singolo incontro. Come si può osservare, dal quinto incontro in poi – $M = 6,53$ per la collaborazione offerta, $M = 5,87$ per la collaborazione ricevuta – i valori hanno superato la media totale pari a $5,79$. Si può osservare tale andamento sia per l'emissione che per la ricezione di comportamenti collaborativi. Più in generale, la collaborazione offerta raggiunge medie più elevate in 9 incontri su 10. Nell'incontro 10, si osserva un calo dei valori medi sia nella collaborazione offerta ($M = 6,02$) che ricevuta ($M = 5,49$).

Con lo scopo di verificare le differenze lungo i 10 incontri, è stata svolta un'analisi della varianza (ANOVA) ad una via su misure ripetute. Il test ha dato esito negativo: Lambda di Wilks $= .68$, $F(8, 37) = 2,13$, $p < .057$. Al contrario, in relazione alla collaborazione ricevuta, l'analisi ha dato esito positivo: Lambda di Wilks $= .52$, $F(9, 24) = 2,40$, $p < .042$, l'Eta quadrato parziale indica un'ampiezza d'effetto pari a $.47$, un valore considerato piuttosto ampio (Cohen, 1988)⁹.

Figura 3 - Valori medi relativi al numero di comportamenti collaborativi emessi e ricevuti dagli alunni non-italofoni 3 osservazioni \times 100 alunni



9. Per facilitare la lettura da qui in poi si parlerà solo di *ampiezza dell'effetto*. Il valore numerico associato farà sempre riferimento al calcolo dell'Eta quadrato parziale.

Con l'ispezione della Figura 3, si nota come nell'incontro numero 3 si colloca il valore medio più basso sia nella collaborazione offerta che ricevuta: rispettivamente 4,75 e 4,26 punti. Si osserva, invece, un incremento subito dopo metà percorso. Nell'osservazione 6, per ciascuna categoria di comportamento i docenti hanno rilevato i seguenti valori: 6,65 comportamenti collaborativi emessi e 6,08 comportamenti collaborativi ricevuti. Infine, l'osservazione numero 9 segna, per la collaborazione offerta 7,07 comportamenti osservati, il valore più alto osservato lungo i 10 incontri, mentre per la collaborazione ricevuta una media pari a 5,88 comportamenti.

In ragione di ciò, si è voluto verificare che tipo di risultati poteva dare un'ANOVA circoscritta alle tre osservazioni appena menzionate. Il testo statistico ha dato esito positivo. Per la collaborazione offerta dagli alunni non-italofoni, è stato riscontrato un effetto statisticamente significativo lungo il tempo: Lambda di Wilks =.80, $F(2, 68) = 4,43$, $p < .001$, l'ampiezza di effetto è pari a.19. Superando la soglia di.14 possiamo considerarlo un effetto ampio (Pallan, 2007). Mentre per la collaborazione ricevuta l'esito del test è stato il seguente: Lambda di Wilks =.73, $F(2, 64) = 11,37$, $p < .0005$. L'ampiezza d'effetto è pari a.26.

4.2.2. Cambiamento nei legami interpersonali

L'analisi dei cambiamenti nei legami interpersonali è basata su due elementi: i *grafi di relazione* e l'*indice di densità*. Le Figure 4a e 4b riportano due rappresentazioni della struttura dei legami, in una delle classi coinvolte nel progetto¹⁰. È evidente l'incremento del numero di legami reciproci nel passaggio dalla prima alla seconda rilevazione. Nella seconda rilevazione, ciò che colpisce è la presenza di un nucleo composto 3 alunni italiani e 3 stranieri al centro del grafo.

La trasformazione dei legami interpersonali – osservata in questa classe – è stata confermata da un secondo dato: il cosiddetto *indice di densità*. Il grado di densità dei legami è un valore che varia da 0 a 1. Il valore di 1 indica il massimo livello di legami interpersonali raggiunti da un gruppo di persone in relazione. Al contrario, un valore pari a 0 indica l'assenza di legami reciproci (Cordaz, 2005).

10. In Gentile *et al.* (2014) si trovano tutti grafi di relazioni delle 35 classi coinvolte nella ricerca.

Fig. 4a - Grafo relativo alla situazione "In classe lavoro e collaboro insieme a...". Rilevazione prima dell'intervento e grafo a bassa densità relazionale in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado (Rosso = Non italofofni, Blu = Italofofni) - N = 22

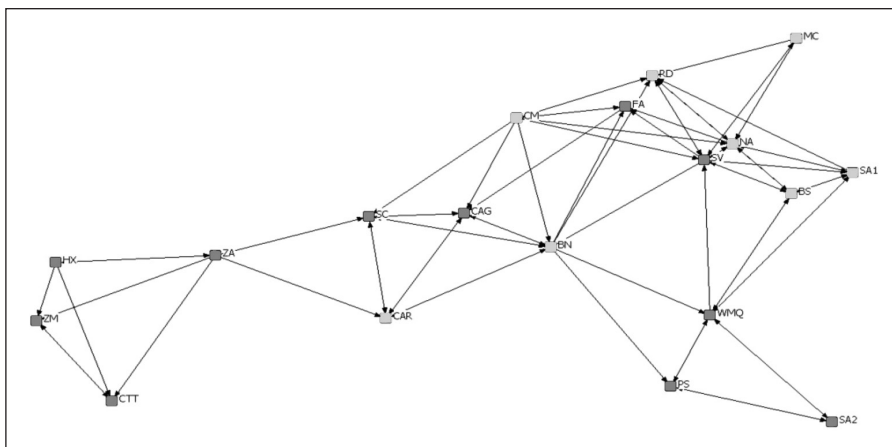
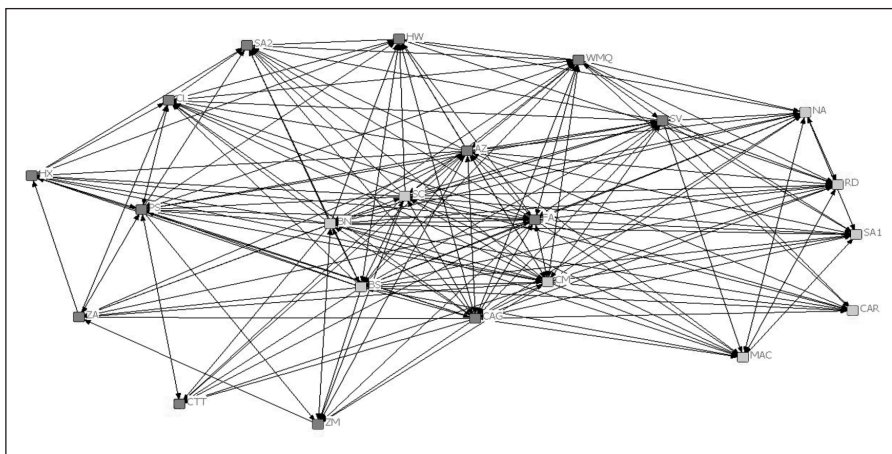


Fig. 4b - Grafo relativo alla situazione "In classe lavoro e collaboro insieme a...". Rilevazione dopo l'intervento e grafo ad alta densità relazionale in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado (Rosso = Non italofofni, Blu = Italofofni) - N = 22



Tab. 1 - Indice di densità dei legami interpersonali. Pre-test post-test circoscritto a sole 6 classi

	Classe IV SP – Scuola Borgonuovo (N = 23)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a ...</i>	.24	.42	↑.31	.46
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.24	.42	↑.27	.45
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.14	.35	↑.22	.41
	Classe II SSPG – Scuola Don Bosco Narnali (N = 22)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a ...</i>	.20	.40	↑.32	.47
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.20	.40	↑.54	.50
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.16	.37	↑.23	.42
	Classe II SSPG – Scuola Mazzoni (N = 28)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a...</i>	.22	.41	↑.36	.48
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.16	.36	↑.27	.44
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.18	.38	↑.27	.59
	Classe II di SSPG – Scuola Tintori (N = 18)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a...</i>	.26	.44	↑.31	.46
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.21	.41	↑.41	.49
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.19	.39	↑.18	.38
	Classe I di SSPG – Scuola S. Caterina (N = 26)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a...</i>	.28	.45	⇔.28	.45
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.16	.37	⇔.19	.40
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.17	.38	⇔.17	.38

Tab. 1 - segue

Situazione relazionale	Classe III di SP – Scuola Poli (N = 24)			
	Pre-test		Post-test	
	M	DS	M	DS
<i>A ricreazione sto insieme a ...</i>	.36	.48	↓.34	.47
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.15	.36	↓.13	.34
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.19	.39	↓.18	.39

Legenda:

SP = Scuola primaria – **SSPG** = Scuola secondaria di primo grado – **N** = Numero di soggetti

Intuitivamente, l'indice permette di valutare il livello di coesione sociale tra un gruppo di persone che per qualche ragione sono in relazione tra loro. Nel caso della classe in esame, l'indice è passato da un valore di .20 (DS = .40), raccolto prima dell'inizio dell'intervento, a .54 (DS = .50), rilevati dopo la fine dell'intervento.

Seguendo tale impostazione, l'analisi statistica è stata articolata in due fasi. La prima è consistita in uno studio esplorativo limitato a sole 6 classi. Le statistiche elaborate sono state riferite a tutte le domande del sociogramma. Nella seconda fase, l'analisi si è estesa a tutte le classi coinvolte nel progetto. Le statistiche sono state circoscritte alla seconda situazione relazionale – «in classe lavoro e collaboro con...» – poiché strettamente connessa alle attività di apprendimento del modello ALC-C3I.

La Tabella 1 riassume le medie (M) e le deviazioni standard (DS) circoscritte a 6 classi. I valori preceduti dal simbolo $\hat{\uparrow}$ segnalano un cambiamento positivo dell'indice di densità. I valori preceduti dal simbolo \Leftrightarrow riflettono una situazione invariata. I valori preceduti dal simbolo \downarrow indicano un peggioramento. In 4 casi su 6, si può osservare un cambiamento positivo. In una classe la situazione non ha evidenziato scostamenti. In un ultimo caso, al contrario, nel post-test si è osservato uno scostamento negativo.

La Tabella 2 riporta una seconda serie di dati che fanno riferimento alla seconda situazione relazionale proposta nel sociogramma: «*in classe lavoro e collaboro con...*». In tutto sono state analizzate 35 scuole. Come si può vedere, 26 di esse hanno ottenuto un miglioramento dell'indice, 3 una situazione stazionaria, 6 un peggioramento.

La Tabella raggruppa le scuole in tre reti territoriali: Rete Nord Ovest, Rete Centro, Rete Sud Est. La disponibilità di tale informazione consente di valutare se gli incrementi nell'indice possano dipendere da un effetto legato al contesto. È stata svolta un'ANOVA tra ed entro le scuole con lo

scopo di capire se l'effetto era principalmente legato: a) al percorso educativo, b) al contesto territoriale, c) ad un'interazione tra percorso e contesto.

Il primo dato è il seguente: non emerge un'interazione significativa tra l'indice di densità – misurato prima e dopo l'intervento – e la rete territoriale. La Lambda di Wilks è pari a .94, $F(2, 31) = .98$, $p < .383$, ampiezza d'effetto pari .058. Al contrario emerge un effetto principale nel passaggio tra prima e dopo il percorso: la Lambda di Wilks è pari a .60, $F(1, 32) = 20.79$, $p < .0005$, ampiezza pari a .39. Infine, la ricerca di un effetto dato dalla sola influenza della variabile territoriale non è confermato dai risultati dell'ANOVA: $F(1, 32) = 2.29$, $p < .117$. In sintesi, nelle scuole, indipendentemente dalla rete territoriale, si osserva un cambiamento nella struttura dei legami interpersonali dopo l'ultimazione del percorso.

Tab. 2 - Indice di densità dei legami interpersonali. Pre-test e post-test per scuole e reti territoriali

				Pre-test		Post-test	
Rete	Scuole	Livello	N	M	DS	M	DS
Centro	<i>Ciliani</i>	2	25	.17	.37	↑.22	.75
	<i>Collodi</i>	4	25	.17	.37	↑.29	.46
	<i>De Andrè</i>	5	25	.15	.36	↑.24	.43
	<i>Mazzei</i>	5	21	.15	.35	↑.16	.37
	<i>Malaparte</i>	6	23	.11	.32	↑.17	.37
	<i>S. Caterina</i>	6	26	.16	.37	↑.19	.40
	<i>Mazzoni</i>	7	28	.16	.36	↑.27	.44
	<i>Lippi</i>	7	24	.13	.34	↑.18	.39
	<i>Guasti</i>	3	25	.11	.31	↓ 0.9	.28
	<i>Filzi</i>	4	18	.21	.41	↓.14	.34
	<i>Mazzei</i>	5	22	.18	.38	↓.13	.34
	Nord Ovest	<i>Rodari</i>	3	22	.32	.47	↑.35
<i>Buricchi</i>		3	25	.06	.24	↑.21	.41
<i>Puddu</i>		4	20	.51	.50	↑.72	.45
<i>Borgonuovo</i>		4	23	.24	.43	↑.27	.45
<i>Da Vinci</i>		4	18	.16	.36	↑.23	.42
<i>Puccini</i>		5	18	.27	.44	↑.30	.46
<i>Don Bosco Lero</i>		6	21	.11	.32	↑.20	.40
<i>Don Bosco Narnali</i>		7	22	.28	.45	↑.54	.50
<i>Fermi</i>	7	27	.21	.41	↑.25	.43	

Tab. 2 - segue

				Pre-test		Post-test	
Rete	Scuole	Livello	N	M	DS	M	DS
	<i>Cim</i>	3	23	.44	.50	↓.41	.49
	<i>Mascagni</i>	3	17	.17	.37	↓.15	.36
	<i>Gandhi</i>	5	24	.30	.46	⇒.29	.46
	<i>Zipoli</i>	7	23	.19	.39	⇒.20	.40
<i>Sud Est</i>	<i>Le Fonti</i>	4	22	.14	.35	↑.17	.37
	<i>Manzi</i>	5	21	.70	.46	↑.82	.39
	<i>Manzi</i>	5	25	.17	.38	↑.27	.45
	<i>Manzi</i>	5	22	.22	.41	↑.24	.42
	<i>Ammaniti</i>	5	23	.12	.33	↑.23	.42
	<i>Pacetti</i>	6	22	.18	.39	↑.26	.44
	<i>Marcocci</i>	6	27	.13	.34	↑.16	.37
	<i>Tintori</i>	7	18	.21	.41	↑.41	.49
	<i>Sem Benelli</i>	8	21	.14	.35	↑.35	.48
	<i>Poli</i>	3	24	.15	.36	↓.13	.34
	<i>Poli</i>	5	25	.18	.39	⇒.18	.39

Legenda:

Livello = Livello 1 = Prima classe di scuola primaria, 8 = Terza classe di scuola secondaria di primo grado

N = Numero di soggetti - **M** = Media **DS** = Deviazione Standard

5. Rilievi conclusivi

Il modello ALC-C3I è l'integrazione tra principi e tecniche di *Apprendimento Cooperativo e Facilitazione Linguistica*. Il modello è stato pensato con lo scopo di offrire alle scuole, con alta frequenza di alunni non-italofoni, pratiche didattiche inclusive in un'ottica interculturale. Nell'anno scolastico 2012-13, il modello è stato introdotto e sottoposto a verifiche in 31 scuole del Comune di Prato. La ricerca-intervento si è svolta nell'ambito del progetto «Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale» sostenuto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dall'ANCI. Nell'anno scolastico 2013-14, ALC-C3I è stato ulteriormente perfezionato concettualmente e operativamente, grazie al progetto «Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza» promosso dal Comune di Prato.

In una scuola plurilingue, l'interdipendenza positiva, la cura del clima di classe, una didattica inclusiva e interculturale può fare la differenza nello sviluppo linguistico degli alunni stranieri. L'assenza di un'evidenza che confermi tale ipotesi è il limite più grande dell'impianto di ricerca-intervento presentato in questo volume. Sebbene non sia stata provata una correlazione positiva tra «interazione e reciproco riconoscimento» (Cerrocchi, 2014) e risultati di apprendimento, gli esiti riscontrati fanno ragionevolmente pensare all'efficacia educativa del modello.

Con riferimento ai comportamenti collaborativi, l'indagine ha consentito di osservare dei miglioramenti dal terzo incontro. Restringendo il campo a tre osservazioni, si è vista una crescita dalla terza alla nona attività per quanto riguarda la collaborazione offerta, e dalla terza alla sesta attività per quanto riguarda la collaborazione ricevuta, sebbene il declino, in termini di numero medio di comportamenti emessi, dal sesto al nono incontro, non abbia superato il valore totale medio.

Un secondo dato da rimarcare è stato il cambiamento nella rete di rapporti reciproci tra i membri di una classe. Tale cambiamento è stato evidenziato dalla densità delle relazioni, che passa da livelli bassi nella prima rilevazione a valori più alti nella seconda. Le statistiche descrittive e i risultati dei test parametrici hanno rinforzato tale osservazione. I grafi di relazione con cui sono stati rappresentati i legami interpersonali, nella prima rilevazione hanno dimostrato come vi erano, da un lato, scarsi rapporti biunivoci tra gli alunni e, dall'altro, un numero d'interazioni minori. Mentre nella seconda rilevazione, le rappresentazioni erano più popolate di legami, generando nel gruppo classe un livello di densità maggiore.

Il percorso di sviluppo di ALC-C3I ha posto il problema di cosa potesse rappresentare per i facilitatori, i metodologi e docenti un modello didattico. L'ipotesi che si propone in questa sede è che esso si presenti come uno strumento interpretativo e decisionale la cui funzione è di suggerire criteri per valutare la riuscita di un'attività; per decidere se una tecnica funziona nel lavoro didattico e in che modo può essere migliorata; per aiutare gli educatori ad anticipare problemi e ad interpretarli alla luce di un'esplicita chiave di lettura (Cohen, 1999). I modelli didattici, se agiti diffusamente in una o più scuole, possono acquisire la forma di un «sapere pratico», condiviso e distribuito (Gentile, 2005; Damiano, 2006).

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

- Brandi, L., Chiappelli, T. (2013). La facilitazione linguistica in Toscana. In L. Cassi, e M. Meini (a cura di), *Fenomeni migratori e processi di 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.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Cerrocchi, L. (2014). La dimensione epistemologica: modelli. L'intercultura in prospettiva pedagogica. In P., Ellerani (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, (77-95). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Chiappelli, T., Pona, A. (2015). La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici nelle classi plurilingui: quadro normativo e strumenti operativi. In M. Traversi (ed.), *La valutazione degli allievi stranieri nella scuola italiana, Educazione interculturale*, volume 13, n. 1, gennaio 2015, Trento: Erickson. Disponibile su: <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/> [Accesso: 30.11.15].
- 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>. [Accesso: 30.11.15].
- Cohen, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento Erickson.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comoglio, M. e Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Cordaz, D. (2005). Le misure dell'analisi di rete e le procedure per la loro elaborazione mediante UCINET V. In A., Salvini (a cura di), *L'analisi delle reti sociali. Risorse e meccanismi*. Pisa: ED Plus.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Laterza.
- De Mauro, T. (1979). *L'Italia delle Italie*. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Diadori, P. (2009). Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro. In P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 6* (pp. 103-112). Perugia: Guerra.
- Diadori, P., Palermo, M. e Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P., Palermo, M. e Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Dulay, H., Burt, M. e Krashen S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.

- Gentile, M. (2007). Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento. *L'Educatore*, 55(5), pp. 13-16.
- Gentile, M. (2003). Apprendimento Cooperativo, comportamenti prosociali e sviluppo d'abilità cognitive. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, pp. 213-240.
- Gentile, M. (2005). I prodotti della consulenza per il miglioramento dell'istruzione scolastica. In A., Mandarinini, M., Perruca, M. e S., Salvatore, (a cura di), *Quale psicologia per la scuola del futuro?* (pp. 553-564). Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Gentile, M. e Sitta, E. (2006). Il clima e la costruzione del gruppo classe. *Religione & Scuola*, 34, p. 57-62.
- 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.
- Gentile, M., Pisanu, F. e Tabarelli, S. (2012). *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*. Trento: Edizioni Provincia Autonoma di Trento.
- Giannini, S. e Scaglione, S. (2011). *Lingue e diritti umani*. Carocci: Roma.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Iaccarino, C., e Gentile, M. (2003). La ricerca-intervento nella scuola a supporto dell'agire didattico. *Psicologia Scolastica*, 1(1), pp. 81-92.
- Malfatti, E. (2004). La tutela del pluralismo linguistico in Italia tra “dialetti” e “lingue minoritarie”. Bilancio e prospettive. *Lingua e stile*. Bologna: il Mulino.
- Masciello, E. (2006; 2^a edizione 2009). *Essere insegnante/facilitatore linguistico. Appunti didattici per l'insegnamento della lingua italiana L2*. Firenze: “Ass. Vol. Centro Internazionale Studenti G. La Pira”.
- McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. e DaSilva Iddings, A.C. (Eds.) (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIUR (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi*. Roma: MIUR.
- MIUR (2003) [2010]. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*. Roma: MIUR.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MPI.
- Mussen, P.H. e Eisenberg-Berg, N. (1985). *Le origini delle capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*. Roma: Bulzoni.
- Natali, S., Pona, A., Troiano, G. (a cura di) (2015). *Quaderni operativi. 2 Voll. Progetto LINC: Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza*. Prato: Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013.
- Orioles, V. (2003). *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*. Roma: il Calamo.
- Pallant, J. (2007). SPSS. New York, NY: McGraw-Hill.
- Pinto Minerva (2002). *L'intercultura*. Roma: Laterza.
- Pona, A. (2016). *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.

- Pona, A., Ruolo, F. (2012). *Variazioni di voci. Facilitare l'italiano L2: un percorso formativo*. Firenze: Cesvot.
- Richards, J.C. e Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutka, S. (2006). Un approccio cooperativo nella CAD. In F. Caon (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 172-193). Perugia: Guerra.
- Salfi, D. e Barbara, G. (1990). Possiamo davvero apprendere a star bene con gli altri? La risposta è la prosocialità. *Psicologia e Scuola*, 50, pp. 3-16.
- Salfi, D. e Barbara, G. (1990-1991). La prosocialità: Una proposta curricolare. Parte seconda: La prospettiva teorica. *Psicologia e Scuola*, vol. 52, pp. 46-59.
- Susi, F. (1999). *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Roma: Armando.
- Telmon, T. (1992). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Toso, F. (2008). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Bologna: il Mulino.
- UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*, Geneva, 25-28 November 2008. Disponibile su: www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html. [Accessed: 27.03.10].
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.

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).

