



DOTTORATO DI RICERCA IN  
TEORIA E RICERCA EDUCATIVA

XXIX CICLO

PROSOCIALITÀ, AUTOEFFICACIA E PRATICHE INCLUSIVE:  
IL RUOLO DEL COOPERATIVE LEARNING NELLA  
SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Alessia Travaglini

\_\_\_\_\_  
Dottoranda

\_\_\_\_\_  
firma

Prof. Fabio Bocci

\_\_\_\_\_  
Docente Guida/Tutor

\_\_\_\_\_  
firma

Prof.ssa Giuditta Alessandrini

\_\_\_\_\_  
Coordinatore:

\_\_\_\_\_  
firma

# Indice

INTRODUZIONE .....	4
PARTE TEORICA.....	9
CAPITOLO 1	
Per iniziare: formare l'uomo nelle differenze .....	10
Premessa.....	10
1.1. Il ruolo della formazione nel pensiero di Paul Robin, Ivan Illich e Paulo Freire ...	12
1.2. Le prospettive del Capability Approach.....	22
1.3. I Disability Studies.....	34
CAPITOLO 2	
Verso una definizione di inclusione.....	45
Premessa.....	45
2.1. La situazione italiana: alcuni dati di sfondo .....	47
2.1.1. Gli allievi .....	48
2.1.2. Gli insegnanti e i Dirigenti Scolastici.....	56
2.1.3. Gli insegnanti e l'inclusione .....	62
2.2. Dall'ICF all'Index .....	65
2.3. ICF e/o Index: il dibattito in corso .....	75
2.4. I Disability Studies .....	80
2.5. Linee orientative per una didattica inclusiva .....	83
Conclusioni.....	87
CAPITOLO 3	
Prosocialità e didattica inclusiva .....	89
Premessa.....	89
3.1. Prosocialità o comportamento prosociale? .....	90
3.2. Il ruolo dell'autoefficacia .....	104
3.3. Effetti della prosocialità e orientamenti di ricerca .....	109
3.4. La prosocialità come <i>metodo</i> pedagogico: da Henrich Pestalozzi ad Albino Bernardini .....	111
Conclusioni.....	128

CAPITOLO 4	
Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva .....	131
Premessa.....	131
4.1. Il Cooperative Learning: definizione .....	134
4.2. Fondamenti teorici .....	142
4.3. Cenni storici.....	149
4.4. Il Learning Together.....	150
4.5. L'interdipendenza positiva .....	156
4.6. La progettazione di un percorso cooperativo.....	160
4.7. Kagan: l'Approccio Strutturale.....	164
4.8. L'efficacia del Cooperative Learning: risultati di ricerca .....	170
Conclusioni.....	177
PARTE SPERIMENTALE .....	180
CAPITOLO 5 .....	181
La ricerca.....	181
5.1. Il disegno di ricerca.....	181
5.1.1. Finalità, modello di intervento e ipotesi .....	181
5.1.2. Strumenti utilizzati e metodi di analisi.....	184
5.1.3. Il campione .....	190
5.1.4. Fasi operative .....	192
5.2. Descrizione dei contesti scolastici .....	193
5.3. Descrizione delle classi coinvolte .....	207
5.4. Le attività con gli allievi.....	215
CAPITOLO 6	
I risultati degli allievi .....	219
Premessa.....	219
6.1. La prosocialità.....	219
6.1.1. La Scala della Prosocialità: analisi dei dati.....	220
6.1.2. Il Peer Rating: analisi dei dati .....	227
6.2. L'autoefficacia scolastica e la percezione della qualità dell'insegnamento: analisi dei dati.....	235
6.3. Il Test Sociometrico: analisi dei dati .....	241
6.4. Il Questionario Semistrutturato I: analisi dei dati .....	264
Discussione.....	273

CAPITOLO 7	
I risultati dei docenti .....	278
Premessa.....	278
7.1. Il QueRiDIS: analisi dei dati.....	279
7.2. L’autoefficacia: analisi dei dati.....	289
7.3. Il Questionario semistrutturato II: analisi dei dati .....	293
7.4. Le interviste e i focus group .....	297
7.5. La valutazione scolastica .....	305
Discussione.....	312
 CONCLUSIONI .....	 316
 Ringraziamenti.....	 320
APPENDICI .....	322
 BIBLIOGRAFIA .....	 366
SITOGRAFIA .....	389

## Introduzione

Il percorso di ricerca che si è sviluppato nel corso del Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa e che costituisce l'oggetto della presente trattazione, in realtà trae le sue origini in un tempo antecedente al Dottorato stesso. Più precisamente, esso nasce in parte dalla mia attività quindicennale di insegnamento nella scuola primaria.

Come insegnante curricolare, per di più in un quartiere periferico di Roma considerato *a rischio sociale*, mi sono sempre confrontata con la necessità di rispondere in modo efficace alle differenze individuali dei miei allievi. La constatazione dell'inefficacia delle prassi che adottavo e che vedevo adottare dai miei colleghi mi spingeva a pormi una serie di interrogativi quali, ad esempio: Come leggere le differenze individuali degli allievi? Come coniugare la necessità di attuare, all'interno di un'educazione che sia *per tutti*, le corrette pratiche che risultino funzionali ai bisogni e alle esigenze formative di *ciascun* allievo?

Frequentando le aule docenti e partecipando agli incontri collegiali e finalizzati alla programmazione didattica, mi rendevo inoltre conto dell'esistenza di un ulteriore fenomeno diffuso tra gli insegnanti: quello della tendenza nostalgica verso un *mondo* del non ritorno, un mondo nel quale gli allievi ascoltavano i loro insegnanti, in cui le regole erano rispettate e nel quale tutto sembrava filare liscio e senza intoppi di sorta.... Questo atteggiamento generava nei docenti perlopiù due fenomeni: lo scoraggiamento di fronte alla possibilità di poter svolgere il proprio lavoro al meglio e la tendenza a individuare la causa del problema negli allievi piuttosto che nelle pratiche di insegnamento adottate. A queste considerazioni si aggiungevano le ambiguità che percepivo, in primo luogo come persona e, aspetto non meno importante, come membro di una collettività di insegnanti, nell'interpretazione dei termini *inclusione/Bisogni Educativi Speciali*, ormai di ampia diffusione nel linguaggio professionale, e nell'attuazione delle norme ministeriali riguardanti gli allievi identificati come Bisogni Educativi Speciali. Gli interrogativi maggiormente diffusi tra i docenti in relazione a tale aspetto erano: Cosa significa BES? Chi decide chi deve essere o non essere riconosciuto come BES? È sufficiente stendere un PDP per essere *inclusivi*? Cosa significa *didattica inclusiva*?

Nel mio percorso di riflessione su queste domande, mi rendevo conto che era necessario cercare di rispondere, attraverso una modalità che risultasse competente e creativa nello stesso tempo, a queste nuove sfide educative, che non necessariamente implicavano regressione rispetto a un passato ritenuto *migliore*. Soprattutto, percepivo con chiarezza che mi trovavo di fronte ad una sfida che non poteva essere affrontata da soli. Da qui l'emergere di due ulteriori considerazioni: le relazioni di aiuto tra gli allievi determinavano un maggior investimento nel lavoro proposto mentre, d'altro canto, l'intensità del confronto instaurato con i colleghi, a livello di classe e di scuola, si rifletteva nella maggiore o minore disponibilità del corpo docente a instaurare pratiche che potessero essere definite più o meno innovative.

Da qui il desiderio, una volta intrapreso il percorso dottorale, di coniugare questi aspetti all'interno di un quadro che risultasse il più possibile coerente e armonico. Mi sono così rivolta all'approfondimento del Cooperative Learning che costituisce una metodologia che, pur essendo conosciuta nel panorama culturale italiano, risulta ancora scarsamente diffusa e applicata (Cavalli & Argentin, 2010). Questa inoltre si presenta come un insieme di procedure versatili, la cui applicazione deve essere effettuata nel rispetto delle caratteristiche peculiari del contesto di apprendimento. Nello specifico, la mia attenzione si è rivolta all'analisi degli effetti, considerati in termini di prosocialità e dell'autoefficacia, che il suo uso da parte di un gruppo di docenti determina nei confronti degli allievi. Nello stesso tempo, nel considerare il dibattito sull'inclusione, ho individuato nei Disability Studies (Oliver, 1999; Ferri, 2015; Medeghini, D'Alessio et al. 2013; Bocci, 2015b) e nell'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014) i riferimenti teorici per considerare in modo opportuno le questioni affrontate: i primi infatti, offrono degli strumenti validi di riconcettualizzazione di termini quali *norma/normalità* e *differenze individuali*, mentre il secondo propone l'inclusione come un processo che richiede l'apporto sinergico di tutti coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nei percorsi formativi. Tale prospettiva ha fatto sì che, nell'individuazione dei soggetti partecipanti alla ricerca, la mia preferenza fosse accordata all'applicazione del Cooperative Learning da parte di un gruppo di docenti piuttosto che di un singolo insegnante: in tale modo sarebbe infatti stato possibile osservare le dinamiche relazionali e i processi di scelta che si strutturano a livello di team. Inoltre, in linea con il desiderio di non tralasciare la dimensione storica, che ci sollecita alla riflessione su

*chi siamo e da dove veniamo*, facendoci sentire parte di un percorso di più ampio respiro, ho riservato una parte della trattazione all'analisi di alcuni maestri ed educatori del passato, che hanno offerto una testimonianza esemplare su cosa significhi *insegnare ed educare*, lasciandoci dei punti di riferimento insostituibili.

Queste osservazioni rappresentano la premessa fondamentale per illustrare l'articolazione dei capitoli all'interno del presente lavoro.

Il primo capitolo, partendo da una riflessione sulla radice etimologica dei termini diversità/differenza, offre una panoramica sul ruolo che assume la formazione nella costruzione identitaria dell'individuo, soffermandosi sull'interpretazione che in tale ambito è stata data da parte di alcuni pedagogisti esemplari (Robin, Illich e Freire) e da parte di due correnti di pensiero quali il Capability Approach e i Disability Studies. Queste ultime, pur avendo elaborato modelli concettuali differenti, nascono da una critica radicale nei confronti di modalità standardizzate e stereotipate di considerare l'individuo, critica che non si è esaurita in speculazioni di natura esclusivamente teorica, in quanto ha dato luogo a pratiche trasformative del contesto di riferimento, scolastico e/o sociale a seconda dei casi.

Il secondo capitolo si propone invece di attuare una concettualizzazione dell'inclusione, partendo dall'analisi delle criticità strutturali, secondo quanto emergente dai Report statistici (dati INVALSI, OCSE PISA, TALIS) individuate nel sistema scolastico italiano. In particolare, l'analisi è concentrata sul confronto tra le modalità interpretative della disabilità proprie dell'ICF e dei Disability Studies, che rinviano a paradigmi teorici di riferimento differenti: medico/sociale il primo e sociale i secondi. Nella relazione tra teoria e prassi didattica, l'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014) consente di comprendere i nessi tra queste due dimensioni, presentando l'inclusione come un processo che richiede la concordanza tra i valori dichiarati dalla scuola, le scelte organizzative compiute e le metodologie didattiche applicate dai docenti.

Il terzo capitolo si pone l'obiettivo di analizzare la relazione tra la tematica della prosocialità, secondo la definizione teorica elaborata dai principali studiosi di riferimento (Eisenberg, Roche e Caprara) e la didattica. Nello specifico, la domanda di fondo che anima la trattazione riguarda il fatto se l'educazione alla prosocialità possa essere veicolata, oltre che da programmi specifici, come evidenziato dalla letteratura in

proposito, anche da modelli di insegnamento, che coniugano i *valori prosociali* con le *azioni didattiche prosociali*. In altre parole, l'interrogativo di fondo è se e in che modo la didattica possa aspirare ad assumere su di sé le medesime prerogative richieste ad un atto che possa definirsi prosociale. Il confronto con alcuni educatori esemplari del passato, da Pestalozzi ai maestri afferenti al Movimento di Cooperazione Educativa, consentirà di offrire una chiave interpretativa all'interno di tale questione.

Il capitolo quarto rappresenta invece una trattazione sugli elementi e principi fondamentali del Cooperative Learning: dopo una panoramica sulle principali modalità di apprendimento cooperativo diffuse nel contesto internazionale, l'attenzione è focalizzata sulle metodologie del Learning Together (Johnson & Johnson, 1987) e dell'Approccio Strutturale (Kagan, 1994, 2000) per le loro particolari potenzialità nel contribuire a determinare contesti inclusivi su base partecipativa.

I contributi teorici richiamati sono confluiti nell'elaborazione di un modello definito *Modello Prosociale inclusivo mediato dal Cooperativo Learning*, la cui applicazione nell'ambito di due classi della scuola secondaria di primo grado ha rappresentato l'oggetto della trattazione della parte sperimentale (capitoli 5-8). Nello specifico, il quinto capitolo illustra il disegno di ricerca, le fasi operative attraversate e gli strumenti di ricerca utilizzati, soffermandosi inoltre sulla descrizione della situazione iniziale dei contesti scolastici nei quali si è svolta la ricerca, considerata un momento preliminare indispensabile sia per contestualizzare gli interventi progettati sia per determinare l'insorgere di un clima collaborativo tra i docenti coinvolti e il ricercatore. I capitoli successivi sono invece dedicati all'analisi degli esiti riscontrati in allievi (capitolo 6) e docenti (capitolo 7). È stato considerato, in particolare, l'incremento dei livelli della prosocialità (allievi), dell'autoefficacia (allievi e docenti) e della quantità (allievi) e della qualità (allievi e docenti) delle relazioni tra i soggetti. Oltre agli aspetti di natura più propriamente quantitativa, sono stati osservati anche i processi di cambiamento riscontrati nel contesto scolastico, attraverso l'uso di dati di natura qualitativa rilevati da questionari, interviste e focus-group.

Nelle conclusioni, infine, sono discussi alcuni nodi problematici riguardanti l'applicabilità del modello proposto nel contesto scolastico quali, ad esempio, *il tradizionalismo diffuso*, la persistenza di un modo di fare scuola *centrato sul*

*programma* e, infine, la *valutazione scolastica*, che risulta tuttora caratterizzata da rigidità strutturale, dal punto di vista normativo e procedurale.

Nello svolgimento dell'indagine, una particolare attenzione è stata riconosciuta alla costruzione del rapporto tra docenti e ricercatore, che ha rappresentato la chiave di volta per la realizzazione di quanto previsto dal progetto di ricerca. Non si è trattato, infatti, di una ricerca *sulla* scuola, ma *con* la scuola: questa prospettiva di fondo ha fatto sì che i docenti non fossero percepiti come oggetti di osservazione, ma come interlocutori privilegiati di un percorso di cambiamento, da loro stessi auspicato e realizzato.

Per tale ragione, la dimensione narrativa ha acquisito una particolare importanza nell'ambito della ricerca: è attraverso l'espressione di se stessi e delle proprie potenzialità che gli insegnanti hanno avuto infatti la possibilità di *scoprirsì* e *riscoprirsi* come protagonisti di un processo educativo che è attivo e trasformativo nello stesso tempo e che, soprattutto, risulta difficilmente riconducibile a un insieme di regole e norme precodificate, in quanto attraversato e generato costantemente dalla dimensione relazionale.

## **PARTE TEORICA**

# CAPITOLO 1

## Per iniziare: formare l'uomo nelle differenze

*Ognuno  
ha un mondo misterioso  
tutto suo  
e in esso c'è l'attimo più bello  
e l'ora più angosciosa,  
solo che noi non ne sappiamo niente.*

(Illich, 1971)

### Premessa

Tra i termini con i quali si è sempre confrontata la sfera dell'educazione, una posizione di particolare rilievo è da attribuire al binomio diversità/differenze. Spesso queste due parole sono utilizzate da educatori e studiosi in modo equivalente: si parla infatti, talvolta in modo indifferenziato e senza una discriminazione semantica, di diversità di lingua, regione, cultura... In ambito scientifico, si sente invece spesso parlare di biodiversità, neurodiversità, ecc...

Ma a cosa alludono realmente questi due termini? A quali sfere di significato sono riconducibili?

Il primo passo da cui partire è dato da una definizione etimologica stessa del termine *diversità*. Se analizziamo la sua radice etimologica, scopriamo che esso è composto da due parti: un prefisso *de*, nel quale è insito un significato di allontanamento, e la voce *versus* che allude a un processo di orientamento verso qualcosa. Il significato globale al quale tale parola rinvia può essere rappresentato quindi dalla locuzione *allontanarsi verso qualcosa*: in tale accezione, la diversità attiva un processo in base al quale le persone, per una serie di ragioni, che possono derivare dalla loro appartenenza a gruppi specifici (religiosi, etnici, culturali) oppure dalla presenza di caratteristiche individuali (interessi, preferenze, attitudini), tendono ad allontanarsi in modo irreversibile, a volte

anche attraverso il conflitto. Il concetto di diversità richiama quindi più o meno indirettamente quello di distanza e, all'interno di un processo di istruzione, quello di lontananza da una norma. Una prospettiva alternativa proviene invece dal concetto di differenza. La sua radice etimologica è infatti riconducibile alla lingua greca, nello specifico al verbo *fero*, che significa portare: la differenza, in questo caso, allude a un processo di allontanamento da qualcosa, come evidenziato dal prefisso *di*, che risulta tuttavia portatrice di significato. Non più allontanamento, quindi, ma ricchezza, significatività (Dizionario Etimologico Devoto Oli, 2013).

Ora, pensando ai processi legati all'istruzione, quanto è diffusa questa prospettiva? Quanto la formazione attuale vede gli allontanamenti da presunte norme come degli aspetti positivi, che generano dei significati?

Il percorso che proponiamo è quello di analizzare il ruolo che hanno avuto, nell'ambito dell'educazione alle differenze, alcuni autori e movimenti, che, nel loro porsi in maniera critica rispetto ai percorsi formativi ufficiali, hanno configurato dei metodi che si sono posti come elementi di rottura nei confronti di un modo standardizzato di intendere l'istruzione. Ci soffermeremo così su tre pedagogisti, Robin, Illich e Freire i quali, pur nella variabilità dei loro riferimenti teorici, hanno operato una rivisitazione dei modelli tradizionali di insegnamento, interrogandosi sul ruolo che assume la formazione nella costruzione identitaria dell'individuo.

In particolare, tra di essi è possibile riscontrare i seguenti elementi di congiunzione:

1. Il considerare le differenze esistenti tra gli individui non secondo i parametri di classificazione tradizionale che separano, in rispondenza a dei canoni ritenuti ideali, i più dotati dai cosiddetti *svantaggiati*, ma come l'esito di processi indotti dal sistema d'istruzione. In altre parole, lo sguardo è stato dato non alla natura e alle caratteristiche interne dell'allievo, ma alle modalità con le quali un sistema educativo può incidere positivamente nella vita dei soggetti, rappresentando un'opportunità autenticamente formativa.
2. Il sottolineare l'importanza dei processi partecipativi nella costruzione della conoscenza. Tutti gli autori presi in considerazione riconoscono infatti come una formazione che aspiri a essere realmente significativa per l'individuo non possa prescindere da un coinvolgimento totale del soggetto.

3. Il considerare come elemento centrale della formazione il ruolo dei processi di solidarietà e di cooperazione tra i soggetti.
4. Il connubio sempre presente nelle loro teorie tra la formazione e la possibilità di rinnovamento sociale che da questa scaturisce.

Si tratta, inoltre, di autori le cui riflessioni, che sono state poste a fondamento del loro *metodo*, non sono disgiunte dalla loro stessa vita e che sono stati costretti, per le idee e il messaggio dei quali sono divenuti portavoce, a vivere in prima persona la situazione di isolamento, e in alcuni casi addirittura di allontanamento, chi dall'opera che aveva fondato (Robin) chi dall'appartenenza a una scelta vocazionale (Illich), chi, infine, dalla propria stessa patria (Freire).

Il secondo passaggio sarà poi quello di analizzare due movimenti di pensiero che hanno sottolineato, assumendo prospettive differenti ma non antitetiche, il ruolo/responsabilità della società nel processo di formazione dell'individuo e nella considerazione e interpretazione delle differenze individuali: il Capability Approach e i Disability Studies.

### **1.1. Il ruolo della formazione nel pensiero di Paul Robin, Ivan Illich e Paulo Freire**

La figura di Paul Robin, pedagogista libertario francese vissuto tra la seconda metà dell'ottocento e la prima decade del novecento, è tuttora quasi completamente sconosciuta alla storia della pedagogia. Bocci (2013b), che ha compiuto un lavoro di riscoperta di tale educatore, attribuisce tale mancanza, riportando un pensiero di Trasatti, al fatto che la pedagogia libertaria, nonostante vanti esponenti che, nel tempo, hanno offerto modelli educativi caratterizzati da compiutezza e significatività, è stata ampiamente trascurata da studiosi e ricercatori.

L'aspetto principale da segnalare in merito alla figura di Robin è dato dal fatto che questi, attraverso la direzione dell'orfanotrofio di Cempuis, che accoglie bambini provenienti da ceti sociali particolarmente poveri, alcuni dei quali anche con deficit intellettivi e difficoltà di apprendimento di diverso genere, mette in azione alcuni

principi educativi che si pongono come estremamente innovatori per quel tempo e che, per alcuni aspetti, possono essere considerati precursori di una didattica inclusiva, quali, ad esempio (Bocci, 2013b):

1. la coeducazione tra maschi e femmine;
2. la predisposizione di attività che stimolano la creatività e gli interessi degli allievi, lasciando loro la possibilità di farsi domande sulla realtà circostante;
3. l'attuazione di un sistema formativo basato sull'antiautoritarismo e che cerchi di garantire l'uguaglianza tra gli allievi, pur nel rispetto delle differenze individuali.

Robin, in altre parole, mette in discussione la fondatezza di alcuni paradigmi propri dell'educazione tradizionale (in particolare con la coeducazione e l'affermazione dell'uguaglianza tra i sessi), attraverso un'attività critica, fondata su criteri scientifici, che gli costò l'accusa di agire in modo sovversivo, nonché l'allontanamento dalla scuola che aveva diretto e nella quale aveva avuto la possibilità di mettere in atto il proprio modello formativo.

Altro pedagogista, sicuramente più conosciuto ma non per questo meno incompreso rispetto a Robin, è Ivan Illich (1926-2002), il cui ricordo come studioso dei processi legati all'istruzione è legato alla diffusione di quella che è considerata una delle sue opere principali, *Descolarizzare la società: un mondo senza scuola è possibile?* pubblicato nel 1971 e che ha suscitato notevoli interessi e critiche nel panorama filosofico e non solo. Si tratta di un'opera che è stata spesso considerata e analizzata non per il messaggio di fondo che essa contiene, rivedere profondamente le pratiche formative e i processi legati all'istruzione, e per l'interrogativo fondamentale sollecitato (l'istruzione esercita una funzione sociale realmente utile?), ma per quella che, erroneamente, è stata ritenuta l'unica proposta da essa avanzata: l'abolizione della scuola quale istituzione formativa obbligatoria. Ciò è avvenuto perché, all'interno di un sistema politico che si stava ancora ridefinendo, le proposte di Illich sono state perlopiù respinte in quanto ritenute destabilizzanti rispetto a una situazione che stava, dal punto di vista legislativo e organizzativo, faticosamente acquisendo una propria fisionomia (Susi, 1975). Ricordiamo a tal proposito il pensiero di Cavallini che, riferendosi al piano

di Illich di attuare un'istruzione priva del carattere dell'obbligatorietà, scorge in esso un'insufficiente considerazione e analisi della questione: questi infatti, pur concordando con il pensatore austriaco riguardo al fatto che la scuola attui nei soggetti processi di adeguamento e di interiorizzazione degli schemi culturali da essa veicolati, ritiene che la descolarizzazione impedisca di ripensare un cambiamento strutturale autentico dell'istituzione scolastica (in altre parole, anziché interrogarsi sul *come uccidere la scuola* sarebbe preferibile adoperarsi fattivamente per cambiarla) (Cavallini, 1975).

Questa considerazione, che ha trovato un'ampia condivisione all'interno del panorama culturale italiano, ha fatto sì che si perdesse l'occasione di riconoscere la portata realmente innovativa delle tesi di Illich, determinando un approccio all'opera di questo autore fuorviante, che ha focalizzato l'attenzione su quello che non rappresenta l'aspetto centrale del suo pensiero. La stessa Costituzione Italiana sancisce infatti la possibilità per gli individui di non usufruire del servizio scolastico ufficiale: gli articoli 30 e 34 affermano, nello specifico, la possibilità per i genitori o per chi esercita la potestà genitoriale su dei minori, di avvalersi di forme alternative alla scuola per la cura della formazione dei figli: ciò che è obbligatorio, infatti, per i genitori, è curare l'istruzione dei figli, scegliendo la forma da loro ritenuta più appropriata (si veda a tal fine la diffusione in Italia del fenomeno dell'*homeschooling*). Ciò che Illich vuole mettere in evidenza, e che rappresenta l'aspetto di maggior interesse delle sue argomentazioni, è che la modalità ordinaria di organizzare l'istruzione da parte dello stato nasce da una visione omologante dell'individuo che non tiene conto delle sue caratteristiche e specificità: da ciò deriva la denuncia del fatto che la scuola, nonostante l'elargizione di cospicui fondi a lei destinati, non è riuscita nell'intento di ridurre le disuguaglianze e le discriminazioni tra ricchi e poveri. L'esito è stato quindi lo stanziamento di «quantità sempre maggiori di denaro pubblico per l'istruzione di una minoranza e di far accettare sempre più volentieri dalla maggioranza il controllo sociale»<sup>1</sup>. Il pensatore austriaco parla a tal fine del ruolo disabilitante della scuola nei confronti degli individui, soprattutto di quelli più poveri: l'istituzione scolastica contribuirebbe cioè a generare un sistema che predetermina le scelte degli individui, non

---

<sup>1</sup> Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Milano: Mimesis. p. 16.

tenendo in considerazione la varietà del patrimonio culturale, linguistico, familiare del quale le persone dispongono.

«Il lavoro, il tempo libero, la politica, la vita cittadina e persino la vita familiare dipendono dalla scuola per le abitudini e le conoscenze che presuppongono, anziché diventare essi stessi veicoli d'insegnamento»<sup>2</sup>. In particolare, l'accusa principale di Illich non è lanciata contro la necessità che tutti gli individui siano formati in un modo adeguato (egli auspica infatti il desiderio che le possibilità di istruzione siano effettivamente estese a tutti gli individui), ma nei confronti di una istruzione che assorbe su di sé la pretesa di essere al suo interno indifferenziata e uguale per tutti gli individui.

La standardizzazione, l'omogeneità assumono quindi degli effetti discriminatori. Ecco quanto il pensatore austriaco afferma in proposito:

«Anziché dire che un servizio scolastico eguale per tutti è temporaneamente inattuabile, dobbiamo riconoscere che, in linea di principio, è economicamente assurdo e che perseguire questo obiettivo è uno sforzo che castra l'intelligenza, polarizza la società e distrugge la credibilità del sistema politico che lo promuove»<sup>3</sup>.

Un ulteriore aspetto centrale del pensiero di Illich riguarda la discriminazione tra *apprendimento* e i *processi di insegnamento* attuati all'interno del sistema scolastico. Come osserva l'autore, esiste un'ampia gamma di conoscenze e abilità che possono essere generalmente acquisite al di fuori dalla scuola, attraverso i pari o dalla strada stessa (Illich, 1971) (basti pensare, ad esempio, alla conoscenza approfondita di una seconda lingua nei casi di bilinguismo), che tuttavia raramente sono prese in considerazione all'interno di un contesto di istruzione formale.

Illich affronta poi il tema della *partecipazione*, in relazione al quale esprime la seguente considerazione: un apprendimento può essere ritenuto significativo per il soggetto se gli consente di divenire parte attiva nella soluzione dei problemi e delle scelte che riguardano la collettività della quale fa parte. Questo aspetto è generalmente sottovalutato nelle scuole tradizionali, le quali «creando una gerarchia di capitalisti del sapere, alienano gli uomini gli uni dagli altri. Riducendo le relazioni interpersonali a dei rapporti tra professionisti diplomati e i loro clienti, e alienano anche l'uomo dal suo ambiente, facendo del consumatore un partecipante marginale dei processi coi quali

---

<sup>2</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.*, p. 17.

<sup>3</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.*, p. 19.

vengono soddisfatti i suoi bisogni»<sup>4</sup>. Secondo il pensatore austriaco, invece, per ribaltare questo stato di cose, è necessario che tutti i soggetti siano messi nelle condizioni di poter acquisire uno spirito critico, che consenta loro di leggere e interpretare autonomamente la realtà sociale circostante, aspetto questo non sempre implementato e garantito dall'istruzione formale.

All'interno di un sistema che tende all'omogeneità, il ruolo dell'insegnante si trasforma così in quello equivalente di *custode, predicatore e terapeuta*. Ne consegue che «La pretesa che su questo sistema scolastico si possa fondare una società liberale è assurda. Dai rapporti insegnante-allievo sono infatti escluse tutte le salvaguardie della libertà individuale. Quando il professore riassume nella propria persona le funzioni di giudice, ideologo e medico, il tratto fondamentale della società viene ad essere deformato proprio da quel processo che dovrebbe preparare alla vita. L'insegnante che detiene questi tre poteri contribuisce alla distorsione del bambino assai più delle leggi che sanciscono la sua minorità giuridica o economica o limitano i suoi diritti di riunione o di movimento»<sup>5</sup>.

Illich non ha remore addirittura nel definire il programma attuato all'interno della scuola un programma *occulto*, che «aggiunge pregiudizio e senso di colpa alla discriminazione che la società pratica contro alcuni suoi membri e conferisce al privilegio di altri un titolo in più per ostentare superiorità sulla maggioranza. Altrettanto inevitabilmente, questo programma occulto serve da rituale di iniziazione a una società consumistica orientata verso l'espansione, sia per i ricchi che per i poveri»<sup>6</sup>. Da ciò ne consegue che il raggiungimento dell'uguaglianza sociale tra tutti i cittadini rappresenta ancora un obiettivo ampiamente disatteso. Le scuole allora, per poter essere definite realmente *libere* dovrebbero soddisfare due condizioni fondamentali:

- a) essere regolate in modo tale da «to prevent the introduction of the hidden curriculum of graded attendance and certified students studying at the feet of certified teachers»<sup>7</sup>;

---

<sup>4</sup> Illich, I. (1976). Capovolgere le istituzioni. In G. Cavallini (a cura di). *Illich in discussione*. Trieste: Emme edizioni. p. 33.

<sup>5</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.*, p. 38.

<sup>6</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.*, p. 40.

<sup>7</sup> Illich, I. (1973). The deschooled Society. In P. Buckman (a cura di). *Education without schools*. London: Souvenir Press. p. 12. Trad. nostra: impedire l'introduzione di un curriculum nascosto basato su presenze obbligatorie e studenti certificati che studiano ai piedi di insegnanti certificate.

- b) essere costituite in modo tale da creare un contesto all'interno del quale «tutti i partecipanti (formatori e allievi) possano essere preservati dai rischi derivanti da una società scolarizzata (obiettivo questo che difficilmente viene posto da una scuola libera)»<sup>8</sup>.

Lo scopo della scuola dovrebbe essere inoltre quello di suscitare un «self-motivated learning instead of employing teachers to bribe or compel the student to find time and the will to learn; that we can provide the learner with new links to the world instead of continuing to funnel all educational programs through the teacher»<sup>9</sup>.

Per raggiungere questo obiettivo sono delineate tre strade:

- 1) *Estensione della categoria di oggetti definiti "educativi"*: l'istruzione formalizzata ha categorizzato alcuni oggetti come propriamente didattici, creando attorno ad essi un "mercato" che si pone come discriminante nei confronti dei più poveri, che non possono averne accesso. Secondo l'autore, invece, «Some of these things can be reserved for this purpose, stored in libraries, rental agencies, laboratories, and showrooms like museums and theaters; others can be in daily use in factories, airports, or on farms, but made available to students as apprentices or on off-hours»<sup>10</sup>.
- 2) *Implementazione dello scambio di abilità tra gli individui*, che dovrebbero essere incentivati a mostrare e a condividere, a prescindere dal possesso di certificati/abilitazioni specifici, ciò che sanno fare. Si configura così un modello basato sulle abilità (a skill model) «which permits persons to list their skills, the conditions under which they are willing to serve as models for others who want to learn these skills, and the addresses at which they can be

---

<sup>8</sup> Illich, I. (1973). *Op. cit.*, p. 12.

<sup>9</sup> Illich, I. (1971). A Special Supplement: Education Without School. How It Can Be Done, *Review of Books*, 12 (15). Disponibile su <http://www.nybooks.com/contributors/ivan-illich>. pp-. Trad. nostra: un apprendimento auto-motivato invece di impiegare insegnanti per corrompere o costringere lo studente a trovare il tempo e la volontà di imparare; questo implica che siamo in grado di fornire al discente nuovi legami con il mondo invece di continuare a incanalare tutti i programmi educativi attraverso l'insegnante.

<sup>10</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.* p-. Trad. Nostra: Alcune di queste cose possono essere riservate per questo scopo, conservate in biblioteche, agenzie di noleggio, laboratori e sale d'esposizione come musei e teatri; altre possono essere destinate per l'uso quotidiano nelle fabbriche, negli aeroporti o nelle aziende agricole, ma messe a disposizione di studenti per attività di tirocinio o al di fuori dell'orario scolastico.

reached»<sup>11</sup>.

Inoltre, «those who help others acquire a skill should also know how to diagnose learning difficulties and be able to motivate people to aspire to learn skills. In short, we demand that they be pedagogues. People who can demonstrate skills will be plentiful as soon as we learn to recognize them outside the teaching profession»<sup>12</sup>.

3) *Intensificazione di collegamenti tra pari* (Peer Matching), attraverso l'attivazione di un sistema di comunicazione che consente agli individui di parlare degli apprendimenti che desiderano conseguire, nella speranza di trovare un partner che condivida con lui i suoi interessi. Si tratta, in definitiva, di «a communication network which permits persons to describe the learning activity in which they wish to engage, in the hope of finding a partner for the inquiry»<sup>13</sup>.

4) *Ampliamento della rete degli educatori*, termine da utilizzare in senso estensivo non tanto come i docenti certificati, ma come tutte le persone «who can be listed in a directory giving the addresses and self-descriptions of professionals, para-professionals, and free-lancers, along with conditions of access to their services. Such educators, as we will see, could be chosen by polling or consulting their former clients»<sup>14</sup>.

Solamente a queste condizioni, nel pensiero di Illich può attuarsi un processo reale di descolarizzazione che «blurs the distinctions between economics, education, and politics on which the stability of the present world order and the stability of nations now

---

<sup>11</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.* p-. Trad. nostra: che permette alle persone di elencare le proprie abilità, le condizioni secondo le quali essi sono disposti a essere da modello per gli altri che vogliono apprendere, e gli indirizzi presso i quali possono essere raggiunti.

<sup>12</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.* p-. Trad. nostra: chi aiuta gli altri ad acquisire un'abilità dovrebbe anche sapere come diagnosticare le difficoltà di apprendimento ed essere in grado di motivare le persone a desiderare di apprendere. In breve, noi chiediamo che siano pedagogisti. Le persone che possono dimostrare le abilità saranno abbondanti, nel momento in cui impareremo a riconoscerle al di fuori della professione di insegnante.

<sup>13</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.* p-. Trad. nostra: una rete di comunicazione che consente alle persone di descrivere le attività di apprendimento nelle quali desiderano impegnarsi, nella speranza di trovare un partner in questa ricerca.

<sup>14</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.* p-. Trad. nostra: che possono essere elencati in una directory dando gli indirizzi e auto-descrizioni di professionisti, para-professionisti e free-lance, garantendo le condizioni di accesso ai loro servizi. Tali educatori, come vedremo, possono essere scelti attraverso un sondaggio o consultando i loro ex clienti.

rests»<sup>15</sup>, e che è in grado di promuovere la più ampia sfera di partecipazione per fare in modo che possa attuarsi «a new environment in which growing up can be classless - perchè il rischio, in alternativa - è quello di trovarsi in *a brave new world* in which Big Brother educates us all»<sup>16</sup>.

Un altro educatore nel quale la tensione politica, intesa come critica sociale globale, ha assunto un ruolo significativo è Paulo Freire, per il quale il processo di alfabetizzazione è intimamente connesso a quello di coscientizzazione. Questo termine, che lo stesso Freire dichiara preso in prestito da un gruppo di professori dell'Istituto superiore degli studi brasiliani del 1964 (Freire, 1980), indica il percorso che conduce l'uomo a impossessarsi degli strumenti culturali per produrre dei cambiamenti significativi nel proprio contesto di vita e di lavoro. Secondo l'educatore brasiliano, «non può esserci coscientizzazione, che è molto di più di una semplice presa di coscienza, a prescindere dalla profonda azione trasformatrice dell'uomo sulla realtà sociale»<sup>17</sup>. L'uomo è quindi un soggetto che, pur trovandosi all'interno di situazioni storiche precise che orientano le sue scelte in modo spesso subdolo e nascosto, non deve essere considerato passivo nei confronti dei modelli che gli sono proposti. Freire, a tal fine, osserva che parlare di coscientizzazione «non significa negare i condizionamenti genetici, culturali, sociali a cui siamo sottoposti. Significa riconoscere che siamo essere condizionati ma non predeterminati. Riconoscere che la storia è un tempo di possibilità e non di determinismo, che il futuro è problematico e non inesorabile»<sup>18</sup>.

L'educazione, in questi termini, diviene allora essenzialmente una *pratica di libertà*, in quanto consente all'individuo di contrastare un suo adattamento passivo ai vincoli e alle situazioni storiche che determinano la sua oppressione e che, sacrificando la sua capacità creativa, lo spingono ad «adattarsi agli ordini di autorità anonime e ad adottare un io che non gli appartiene», giungendo fino al punto di «conformare la sua condotta alla volontà altrui»<sup>19</sup>. Al contrario, un sistema educativo che non consente all'individuo

---

<sup>15</sup> Illich, I. (1971). *Op. cit.* p-. Trad. nostra: sfuma le distinzioni tra economia, istruzione, e politica sulle quali si basa la stabilità dell'attuale ordine mondiale e delle nazioni.

<sup>16</sup> Illich (1973). *Op. cit.*, p.19. Trad. nostra: un nuovo ambiente nel quale sia possibile crescere senza distinzioni sociali perchè il rischio, in alternativa, è quello di trovarsi in un impavido nuovo mondo, in cui il Grande Fratello educa tutti noi.

<sup>17</sup> Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori. p. 44.

<sup>18</sup> Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA Editore. p. 18.

<sup>19</sup> Freire, P. (1973). *Op. cit.*, p. 51.

di entrare in contatto con se stesso, scoprendo le proprie potenzialità e, con esse, la possibilità di diventare artefice del mondo (l'homo faber aristotelico) all'interno di un sistema condiviso di conoscenze, compie un lavoro vano e irrispettoso della natura più profonda e autentica del genere umano. Gli analfabeti brasiliani hanno allora la necessità non tanto di essere alfabetizzati, di imparare cioè a leggere e a scrivere, quanto soprattutto quella di impossessarsi degli strumenti idonei per poter acquisire le capacità critiche che rappresentano «la caratteristica principale della mentalità democratica», dato che «quanto più un gruppo umano è critico, tanto più è democratico e permeabile», mentre al contrario «quanto minore è la nostra criticità, tanto più ingenuamente trattiamo i problemi e discutiamo con superficialità gli argomenti»<sup>20</sup>.

Ma quali sono gli elementi fondamentali di tale pedagogia? Tra i numerosi aspetti presi in considerazione dal pedagogista brasiliano, soffermeremo l'attenzione su alcuni di essi che si riconducono alla nostra tematica, l'educazione *alla e nella* differenza:

1. Educazione come *processo* che avviene all'interno di una dimensione relazionale e di uno scambio diadico, dove l'educando non assume il ruolo di oggetto, in quanto con la sua azione consente all'educatore di riformarsi e ridefinirsi. Pertanto, pur nelle differenze tra i soggetti «chi insegna, nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna»<sup>21</sup>.
2. Educazione come formazione *alla critica*: il vero educatore non assume un ruolo per così dire *depositario*, di trasmissione di conoscenze, che induce passività nei confronti dell'educando, ma una funzione *problematizzante*, che stimola il *dubbio ribelle*, la curiosità non facilmente soddisfatta e, infine, la capacità di andar oltre i condizionamenti.
3. Educazione come *disposizione alla ricerca*, che non crede nell'immutabilità delle conoscenze e come *disponibilità* nei confronti dell'ignoto, intesa come apertura alle possibilità. Questi elementi consentono all'individuo il passaggio da una curiosità originaria *ingenua*, indispensabile in quanto basata sull'esperienza, a una *epistemologica*, che non si pone come rottura rispetto alla prima ma come un suo superamento e, diciamo noi, completamento.
4. Educazione come *scelta etica*, che non vede contrapposizioni tra il pensiero e

---

<sup>20</sup> Freire, P. (1973). *Op. cit.*, p. 116.

<sup>21</sup> Freire, P. (2004). *Op. cit.*, p. 21.

l'azione diretta dell'educatore. Come osserva infatti Freire, «che dire della professoressa, un tempo di sinistra, che difendeva la formazione della classe lavoratrice e che, una volta diventata pragmatica, si accontenta, piegandosi al fatalismo neoliberale, del semplice addestramento dell'operaio, e insiste peraltro a dire di essere progressista?»<sup>22</sup>.

5. Educazione come *rifiuto di ogni forma di discriminazione*, «una pratica caratterizzata dal pregiudizio di razza, di classe, di genere che offende la sostanza stessa del genere umano e nega radicalmente la democrazia»<sup>23</sup>. Soprattutto, è un'educazione che rifiuta le ideologie, intese come oscuramento della realtà che conducono alla sopraffazione e al rifiuto delle differenze, in quanto il confronto stesso con le differenze è ciò che consente di conoscere meglio noi stessi.
6. Educazione come *atto comunicativo e dialogico*: è il dialogo che consente all'educando di giungere a una sua personale rielaborazione e comprensione di quanto comunicato. Ciò richiede che vi sia nell'educatore una capacità di ascoltare e di parlare non *a*, ma *con* l'allievo, che si oppone radicalmente ad una modalità di comunicazione che discende dall'alto verso il basso. Per raggiungere ciò, secondo Freire è necessario in primo luogo saper accettare e rispettare la differenza, che ha luogo nell'alterità;
7. Educazione come *fenomeno che coinvolge la collettività* e che si costituisce secondo una *forma socializzata*, che si avvale anche di spazi ed esperienze informali (le strade, le piazze, i cortili dove giocano i bambini) e che, per tale ragione, richiede il riconoscimento di ciò che non appare propriamente *scolastico*, come «il valore delle emozioni, della sensibilità, dell'affettività, dell'intuizione o del presentimento»<sup>24</sup>, aspetti questi ultimi che non vanno accettati in modo acritico, in quanto esercitano un ruolo significativo nel determinare e nel costituire la curiosità epistemologica.

Per rispondere a una visione così ampia di educazione, è necessario secondo Freire che siano tenuti presente alcuni principi fondamentali: il *rispetto* da parte dell'educatore

---

<sup>22</sup> Freire, P. (2004). *Op. cit.*, p. 30.

<sup>23</sup> Freire, P. (2004). *Op. cit.*, p. 31.

<sup>24</sup> Freire, P. (2004). *Op. cit.*, p. 30.

nei confronti dell'educando, il *connubio tra autorità (non autoritarismo) e tensione alla libertà*, la *disponibilità all'impegno* e la *competenza professionale*. Ma, soprattutto, è necessario che l'educazione si svolga all'insegna dell'allegria e della speranza che «insegnante e alunno insieme possano imparare, insegnare, porsi degli interrogativi, produrre e, sempre insieme, resistere a ciò che ostacola la nostra allegria»<sup>25</sup>. Si tratta, in altre parole, di una speranza per un cambiamento che non è utopico, ma possibile e disponibile all'uomo.

Formazione intesa come *libertà di scelta*, *partecipazione*, *valorizzazione delle differenze individuali* e *relazione solidale con l'altro* rappresentano quindi gli elementi che accomunano, pur nelle loro differenti teorizzazioni, il pensiero degli autori qui analizzati e che, come vedremo nel prosieguo del presente lavoro, e motivo per il quale ne parliamo in questa sede, possono essere considerati elementi imprescindibili di una didattica inclusiva.

Così, sia che si tratti degli orfani di Robin, dei poveri portoricani di Illich o degli analfabeti brasiliani di Freire (considerati quasi non categorie sociali, ma una massa «oppressa perché disconosciuta, marginalizzata nella/per la sua diversità»<sup>26</sup>, ciò che è messa in discussione negli esempi riportati è «Una modalità di educare e di istruire, dunque, che privilegia chi è già privilegiato (perché ricco, sano, autoctono, ecc...), che tende all'assimilazione, al conformismo, a mettere sotto controllo tutto ciò che si discosta dalla norma»<sup>27</sup>.

## 1.2. Le prospettive del Capability Approach

Un movimento di pensiero che ha considerato nella sua speculazione la formazione come un elemento centrale dello sviluppo umano, interrogandosi sull'influenza che essa può esercitare sul sistema politico ed economico all'interno del quale si colloca, è il *Capability Approach*. Il primo aspetto che mettiamo in evidenza riguarda la critica mossa ad opera del suo principale esponente, Sen, all'interpretazione tradizionale di

---

<sup>25</sup> Freire, P. (2004). *Op. cit.*, p. 58.

<sup>26</sup> Bocci, F. (2013b). *I prodromi della cultura inclusiva nel pensiero pedagogico libertario di Paul Robin*, QTimes Webmagazine – Anno V – n. 2 – 2013, p. 7.

<sup>27</sup> Bocci, F. (2013b). *Op.cit.*, p.7.

*benessere*, che non è più inteso, secondo l'accezione maggiormente diffusa, come il raggiungimento di standard predefiniti, considerati in termini prevalentemente economici ritenuti universalmente validi, ma sulla base di *opportunità* che, in quanto individuali, non fanno riferimento a «un disegno specifico di come una società dovrebbe essere organizzata»<sup>28</sup>. Questo principio mette l'accento essenzialmente su due aspetti:

1. l'impossibilità di definire un benessere individuale che sia indifferenziato per tutti gli individui, in quanto nella valutazione delle opportunità individuali entrano in gioco fattori personali non universalizzabili;
2. l'impossibilità di considerare il benessere individuale come un processo misurabile secondo degli standard quantitativi.

Infatti, secondo Sen, il Capability Approach, «differs from other approaches using other informational focuses, for example, personal utility (focusing on pleasures, happiness, or desire fulfillment), absolute or relative opulence (focusing on commodity bundles, real income, or real wealth), assessments of negative freedoms (focusing on procedural fulfillment of libertarian rights and rules of non-interference), comparisons of means of freedom (e.g. focusing on the holdings of 'primary goods', as in the Rawlsian theory of justice), and comparisons of resource holdings as a basis of just equality (e.g. as in Dworkin's criterion of 'equality of resources')»<sup>29</sup>.

Da ciò ne consegue lo spostamento dal concetto di *Welfare*, inteso come ammontare di risorse materiali, a quello di *Well-being*, che significa letteralmente *star bene* e che si riferisce in un modo più esteso alle possibilità, messe a reale disposizione degli individui, per realizzare completamente se stessi (Sen, 1985). La stessa determinazione della povertà è valutata quindi in un modo profondamente diverso. Mentre, infatti, secondo un metodo definito unidimensionale, un individuo è da considerare povero se il

---

<sup>28</sup> Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori. p. 232. Trad. nostra: differisce da altri approcci in quanto si serve di altre fonti di informazione quali, ad esempio, l'utilità personale (concentrandosi sul grado di soddisfazione, sulla felicità, o sulla realizzazione delle proprie aspirazioni), la ricchezza assoluta o relativa (focalizzandosi sulla disponibilità dei beni, sulle entrate o sul benessere reali), la valutazione delle libertà negative (ponendo attenzione alla procedura di realizzazione dei diritti libertari e delle regole di non interferenza), il confronto tra i vari significati del termine libertà (per esempio concentrandosi sul peso dei 'beni primari', come nella teoria rawlsiana della giustizia), e la considerazione della partecipazione alle risorse come base di una giusta uguaglianza (ad esempio come nel criterio della 'parità di risorse' di Dworkin).

<sup>29</sup> Nussbaum, M & Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press. p. 30.

suo reddito si colloca al di sotto di una certa soglia definita minima, secondo il Capability Approach la povertà descrive, come vedremo successivamente, altri aspetti che riguardano la natura umana, considerata nella singolarità e irriducibilità dei suoi tratti caratteristici.

Quanto richiamato trova un riscontro nel rapporto Isu (Indice di Sviluppo umano), secondo il quale lo sviluppo di una nazione dovrebbe tenere in considerazione anche fattori non riconducibili direttamente a parametri economici quali, ad esempio (Alessandrini, 2014):

- a) la prospettiva di vita;
- b) il tasso di alfabetizzazione;
- c) la disuguaglianza multidimensionale;
- d) la disparità di genere;
- e) i livelli di povertà estrema.

Sulla base di tale scala, è possibile allora riscontrare che uno Stato, pur disponendo apparentemente di un elevato Prodotto Interno Lordo (PIL), di fatto potrebbe non necessariamente essere in grado di apportare miglioramenti significativi nelle condizioni di vita delle persone, in quanto incapace di tutelare adeguatamente i cittadini nell'esercizio di diritti fondamentali (quali, ad esempio, la sanità e l'istruzione), garantendo loro delle valide opportunità di autorealizzazione. Tale situazione è rappresentata, ad esempio, dal caso degli Stati Uniti, che nel 2010 occupava il primo posto per il PIL ma il dodicesimo secondo l'ISU (Alessandrini, 2014).

Se, pertanto, il mero criterio economico non rappresenta una garanzia del raggiungimento del benessere dell'individuo, su quali aspetti è allora necessario focalizzare l'attenzione per garantire a tutti il raggiungimento del benessere, nell'accezione precedentemente analizzata? Il *Capability Approach* pone al centro del suo modello tre concetti chiave:

1. *capacità*: sono gli elementi a disposizione degli individui, che consentono loro di «trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi,

di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé»<sup>30</sup>. Queste si articolano essenzialmente in tre gruppi: le capacità *innate* o di base, che rendono possibile lo sviluppo, le capacità *interne*, che sono riconducibili alla sfera intellettuale ed emotiva dell'individuo, e le capacità *combinare*, che si formano in seguito all'interazione con l'ambiente (Ellerani, 2013; Alessandrini, 2014).

A differenza di Sen, che concepisce le capacità come un sistema per così dire aperto, Nussbaum individua tra di esse l'esistenza del seguente ordine tassonomico (Nussbaum, 2012):

- a) *vita*: avere la possibilità di poter vivere in modo degno fino alla fine;
- b) *salute fisica*: poter godere di buona salute, con tutto ciò che questa comporta (nutrizione, abitazione e riproduzione);
- c) *integrità fisica*: avere la possibilità di essere protetti da aggressioni esterne e di poter scegliere liberamente nel campo sessuale e riproduttivo;
- d) *sensi, immaginazione e pensiero*: avere la possibilità di ricevere un'istruzione che sia finalizzata ad accrescere la libertà di scelta e di espressione e che non limiti il ricorso ad esperienze piacevoli e che sollecitino l'immaginazione e l'uso dei sensi;
- e) *sentimenti*: poter vivere l'ampia gamma delle emozioni umane, compresa l'ira giustificata, attraverso l'appartenenza a forme associative di diverso tipo;
- f) *ragion pratica*: essere in grado di riflettere criticamente su aspetti che riguardano la dimensione etica dell'individuo, e, conseguentemente, essere tutelati nella libertà di coscienza e della pratica religiosa,
- g) *appartenenza*: poter essere tutelato da ogni forma di discriminazione, nonché impegnarsi positivamente a favore degli altri attraverso varie forme di interazione sociale;
- h) *altre specie*: essere in grado di vivere in relazione con il mondo della natura, avendone cura;
- i) *gioco*: poter ridere, giocare e godere di attività ricreative;

---

<sup>30</sup> Sen, A. (2000). cit. tratta da Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli. p. 22.

- j) *controllo del proprio ambiente politico e materiale*: poter partecipare attivamente alla vita politica del proprio territorio, avere concrete possibilità di accesso al lavoro e all'esercizio dei diritti di proprietà, essere tutelati da perquisizioni o arresti non autorizzati.

Come è possibile constatare, l'ordine tassonomico riportato rispecchia una visione dell'uomo nella quale la dimensione individuale non può essere scissa da quella collettiva: un uomo, in altre parole, non può ritenersi effettivamente in uno stato di benessere se la sua azione non esercita una influenza positiva all'interno del proprio contesto di vita.

2. *agency*: indica un «processo finalizzato a produrre un mutamento in base a valori ed obiettivi»<sup>31</sup>. Tale concetto richiama la capacità nell'individuo di concretizzare i propri obiettivi, assegnando quindi una reale *sostanza* e visibilità ai valori richiamati.
3. *funzionamento*: rappresenta il culmine del concetto di capacità. Esso infatti chiama in causa l'aspetto del desiderio, essendo identificato da Sen come «ciò che una persona può desiderare, in quanto gli dà valore, di fare, di essere» e che può indicare quindi una gamma molto ampia di aspetti, «dai più elementari come l'essere nutrito a sufficienza e il non soffrire di malattie evitabili ad attività e condizioni molto complesse come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé»<sup>32</sup>. Esso inoltre, non rappresenta qualcosa che può essere *ottenuto* dall'individuo, ma la rappresentazione stessa di una capacitazione (Margiotta, 2014).

Le capacitazioni, allora, o *capabilities*, rappresentano l'elemento di convergenza tra questi tre aspetti, sono cioè dei poteri innati che, se opportunamente alimentati, offrono all'individuo delle reali opportunità di scelta per promuovere le proprie capacità, all'interno di *sfere di libertà* o *libertà sostanziali*. Esse consentono quindi all'individuo di poter scegliere i propri obiettivi, attivando le risorse e le opportunità esistenti, al fine

---

<sup>31</sup> Alessandrini, G. (2014). *Op. cit.*, p. 24.

<sup>32</sup> Sen (2000), citato da Alessandrini, G. (2014). *Op. cit.*, p. 24.

di *dare forma* consapevole e responsabile alla propria azione (*agency*), orientandola verso il conseguimento dei propri *funzionamenti* (Sen, 1999; Nussbaum, 2011; Costa, 2013; Margiotta, 2014).

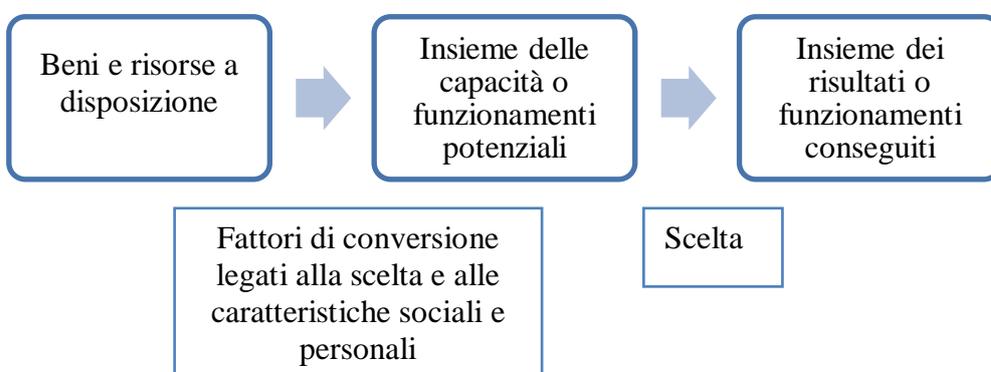
Quale, allora, il ruolo della società?

Al centro delle riflessioni del Capability Approach si trova il concetto di *giustizia* e di *equità*. L'approccio alle capacità determina infatti le seguenti conseguenze (Alessandrini, 2014, p. 26):

- le capacità sono diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono essere tutte garantite e tutelate;
- il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità, in tutte e dieci le sfere indicate;
- garantire le dieci capacità è condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale (Nussbaum, 2011).

Una società, secondo tale prospettiva, è equa nella misura in cui riesce a garantire alle persone l'effettiva possibilità di funzionare valorizzando le proprie capacità, consentendo loro di passare da traguardi potenzialmente raggiungibili a progetti di vita effettivamente compiuti e realizzati. In altre parole, ogni persona dovrebbe essere messa in condizione di usufruire delle medesime opportunità e di poter esercitare una adeguata responsabilità in merito alle proprie scelte, in accordo con il principio della responsibility-sensitivity (Robeyns, 2006).

Gli elementi chiave del Capability trovano una rappresentazione esemplificativa nel seguente schema (Biggeri & Bellanca, 2011):



**Fig.1 Schema riassuntivo dell'approccio delle capability o capacità (Biggeri & Bellanca, p. 14)**

Questo implica che, nella prospettiva di benessere indicata in precedenza, a parità di risorse materiali, la possibilità di giungere al well-doing dipende da una pluralità di ulteriori fattori, di tipo individuale e sociale, che determinano l'effettiva possibilità per l'individuo di conseguire, attraverso le sue scelte, agli obiettivi prefissati.

Una esemplificazione di quanto detto è offerto dalla stessa Nussbaum: «L'approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quale siano le opportunità disponibili per ciascuno. È incentrato sulle scelte o libertà, ritenendo che il bene fondamentale delle società consista nella promozione per le rispettive popolazioni di un insieme di opportunità, o libertà sostanziali, che le persone possono poi mettere in pratica o meno: la scelta rimane comunque loro. Quindi l'approccio punta al rispetto del potere di definizione delle persone. Esso è decisamente pluralista rispetto al valore: ritiene che le acquisizioni delle capacità centrali delle persone sono differenti per qualità, non soltanto per quantità, che non sia possibile ridurle, senza distorsioni, a un'unica scala numerica; e che un aspetto fondamentale della comprensione e della produzione di tali acquisizioni riguardi la natura specifica di ciascuna»<sup>33</sup>.

Tale enunciato, se rappresenta una sintesi rispetto a quanto espresso in precedenza, ci consente inoltre di focalizzare l'attenzione sull'argomento centrale del nostro capitolo: l'educazione *alla e nella* differenza. La Nussbaum riconosce infatti che le persone differiscono tra loro per i valori che proclamano, per le capacità che possiedono e che, soprattutto, non è possibile considerare gli individui secondo degli standard misurabili attraverso scale predefinite, in quanto ciascun aspetto che contraddistingue l'uomo possiede una natura specifica.

Nell'opera *Frontiere di Giustizia* (2007), in particolare, l'autrice esprime alcune riflessioni significative relative alla disabilità. In essa Nussbaum denuncia fortemente, criticando l'impostazione di Rawls, il fatto che le istituzioni siano strutturate in funzione di cittadini che sono «membri normali e pienamente cooperativi della società per tutta la vita»<sup>34</sup>. Questa prospettiva risulta inaccettabile per una società che desideri definirsi equa e giusta, in quanto conduce a liquidare alcuni problemi come irrilevanti solamente

---

<sup>33</sup> Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino. p. 26.

<sup>34</sup> Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. cit. tratta da Rawls (PL 20, 21, 183 e altrove). Bologna: Il Mulino. p. 116.

poiché riguardano una stretta minoranza di persone (si pensi, ad esempio, alle persone disabili, agli anziani, alle minoranze razziali o religiose, ecc...). Da ciò ne consegue il rifiuto di un'etica che si rifà al contrattualismo, che ha origine in Locke e che conduce gli individui ad associarsi tra di loro in funzione del raggiungimento di un beneficio reciproco: se, infatti, una persona si associa ad un'altra in vista del raggiungimento di un vantaggio, sarà portata ad escludere tutte quelle persone e/o situazioni che, al contrario, richiedono attenzioni particolari e che sembrano apparentemente, secondo tale logica utilitaristica, non contribuire al benessere della società. Secondo la filosofia è necessario, affinché la disabilità possa configurarsi come un problema di giustizia, che la teoria contrattualistica sia definitivamente sostituita da una *teoria del bene* che, rifiutando il principio della ricerca del benessere individuale, riconosce che gli individui «sono legati tra loro da diversi vincoli: dall'amore e dalla compassione come dall'interesse, dall'amore per la giustizia come dal bisogno di giustizia»<sup>35</sup>. All'interno di questa prospettiva, le capacità non rappresentano tanto degli strumenti, ma soprattutto delle modalità a disposizione delle persone per realizzarsi compiutamente secondo i principi della dignità umana. La Nussbaum si interroga inoltre se, nel caso della disabilità, sia ipotizzabile la stesura di una differente lista di capacità: ella però rifiuta tale opzione, con la motivazione che questa procedura rischierebbe di far perdere di vista il fatto che la menomazione rappresenta una variazione delle differenziazioni umane, aprendo la strada a processi di stigmatizzazione e di emarginazione nei confronti di coloro che in tal modo apparirebbero inesorabilmente *diversi*, secondo una connotazione prevalentemente negativa (diversità come inferiorità).

Il seguente enunciato risulta esemplificativo di quanto detto:

«Da un punto di vista strategico, la politica giusta sembra essere quella di insistere su una lista unica di diritti sociali non negoziabili e di lavorare instancabilmente affinché tutti i bambini con disabilità raggiungano la stessa soglia di capacità che usiamo per gli altri cittadini»<sup>36</sup>.

Tale principio è applicabile anche nelle disabilità caratterizzate da maggiore complessità:

---

<sup>35</sup> Nussbaum, M. (2007). *Op. cit.*, p. 175.

<sup>36</sup> Nussbaum, M. (2007). *Op. cit.*, p. 175.

«In effetti, i trattamenti e i programmi dovrebbero essere individualizzati e dovrebbero essere, in realtà, per tutti i bambini, ma in via generale, per le finalità politiche, si può ragionevolmente sostenere che le capacità centrali sono estremamente importanti per tutti i cittadini e, quindi, valgono le stesse considerazioni che si devono affrontare per le persone con menomazioni inusuali»<sup>37</sup>.

Ritroviamo un ampliamento di tale concetto in Lorella Terzi, che ha operato una riconcettualizzazione della disabilità secondo il Capability Approach. La studiosa, in particolare, evidenzia che il valore dell'approccio risiede nel fatto che esso si focalizza «on the real effective freedoms people have and on their choice among possible bundles of functionings»<sup>38</sup>, rimarcando l'attenzione sui fattori contestuali e sociali, che possono consentire o meno agli individui, in corrispondenza delle proprie differenze individuali, di convertire le risorse a disposizione in funzionamenti reali. Così osserva infatti la Terzi: «I maintain that this intrinsic interest in human heterogeneity thus defined is crucial for re-examining impairment, disability and special needs within a concern for justice»<sup>39</sup>.

Tale assunto implica, in particolare, che:

- a) la disabilità e la menomazione rappresentano un aspetto della differenza umana;
- b) i vantaggi o svantaggi delle persone sono valutati all'interno di una prospettiva nella quale le differenze sono considerate un valore centrale, «which thus entails the evaluation of disability in relation to the distributive patterns of relevant freedoms and hence ultimately in terms of justice»<sup>40</sup>.

Da ciò scaturiscono essenzialmente due conseguenze:

1. La disabilità va letta all'interno di una dimensione relazionale che coinvolge il soggetto e la realtà sociale con la quale questi si confronta. Infatti,

---

<sup>37</sup> Nussbaum, M. (2007). *Op. cit.*, p. 208.

<sup>38</sup> Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special, *Educational Needs, Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 3, p. 449. Trad. nostra: sulle effettive libertà reali che le persone possiedono e sulla loro scelta tra le possibili sfere dei funzionamenti.

<sup>39</sup> Terzi, L. (2005). *Op. cit.*, p. 450. Trad. nostra: Io sostengo che questo interesse intrinseco nell'eterogeneità umana così definita sia fondamentale per riconsiderare la menomazione, la disabilità e il bisogno speciale all'interno di un interesse di giustizia.

<sup>40</sup> Terzi, L. (2005). *Op. cit.*, p. 451. Trad. nostra: che così richiede una valutazione della disabilità in relazione ai modelli distributivi di libertà rilevanti e quindi, in definitiva, in termini di giustizia.

«reconceptualisation of disability relates to its specific and complex understanding human heterogeneity as encompassing personal, external and circumstantial elements, including the individual differential conversion of resources into valuable functionings. This allows for a conceptualisation of disability as emerging precisely from the interlocking of these personal, social and circumstantial factors. This conceptualisation, furthermore, sees disability as relational both with respect to impairment and to the design of social arrangements».<sup>41</sup>

Così, ad esempio, una menomazione visiva si trasforma in una disabilità per l'individuo nella misura in cui questi non può accedere al codice Braille, risultando quindi impossibilitato ad accedere al funzionamento della lettura.

2. È necessario considerare «the centrality of human diversity in assessing equality in the space of capability»<sup>42</sup>. Pertanto, il problema non è comprendere l'origine della disabilità, ma analizzare il ruolo che questa assume all'interno delle sfere di libertà personali.

Il capability approach è allora considerato nelle sue potenzialità redistributive, in quanto rappresenta «an egalitarian framework where disability is evaluated in the light of the distributive pattern of relevant capability»<sup>43</sup>. «In this sense, disability is evaluated as a 'vertical inequality', or as a kind of difference that, in affecting the individual set of valuable capabilities, and unlike a 'horizontal inequality' such as the colour of one's eyes (Pogge, 2003), has to be addressed as a matter of justice»<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> Terzi, L. (2005). *Op. cit.*, p. 451. Trad. nostra: la riconcettualizzazione della disabilità si riferisce alla specifica e complessa comprensione dell'eterogeneità umana come un insieme che comprende elementi personali, esterni e circostanziali, che prevede una differente conversione individuale delle risorse nei corrispettivi funzionamenti. Ciò consente una concettualizzazione della disabilità come qualcosa che scaturisce dalla combinazione di questi fattori personali, sociali e circostanziali. Questa prospettiva, inoltre, considera la disabilità come un processo relazionale per quanto riguarda sia la menomazione sia la predisposizione di dispositivi sociali.

<sup>42</sup> Terzi, L. (2005). *Op. cit.*, p. 452. Trad. nostra: la centralità della diversità umana nel valutare l'uguaglianza nello spazio del capability.

<sup>43</sup> Terzi, L. (2005). *op. cit.*, p. 452. Trad. nostra: un quadro teorico egualitario in cui la disabilità è valutata alla luce del modello distributivo delle capacità rilevanti.

<sup>44</sup> Terzi, L. (2005). *op. cit.*, p. 453. Trad. nostra: In questo senso, la disabilità è valutata come una disuguaglianza 'verticale', o come una sorta di differenza che, nell'influenzare l'insieme delle capacità individuali valutabili, e a differenza di una disuguaglianza 'orizzontale' come il colore degli occhi (Pogge, 2003), deve essere affrontata come una questione di giustizia.

A differenza di Rawls, per il quale la giustizia è finalizzata a garantire un'equa redistribuzione dei beni, al fine di colmare le disparità in ingresso degli individui (Rawls afferma infatti che queste possono esistere nella situazione iniziale ma non in quella di partenza), all'interno di questo modello il concetto di giustizia non è misurato esclusivamente sulla situazione *media* dei bisogni dei cittadini, in quanto tiene in considerazione l'intera variabilità umana (Terzi, 2010). Il nodo, allora non è solamente guardare alle risorse disponibili, ma quello di effettuare una «evaluation of demands of disability», come suo aspetto regolativo. Così, ad esempio, non è importante chiedere ad una persona con disabilità se sappia o meno camminare, ma se abbia la possibilità di camminare qualora lo desideri. Questo perché «As is evident, a child with a movement disorder may be able to walk in ideal circumstances (have the capacity), and perhaps could walk in certain environments if they wanted (have the capability), but might choose not to walk, even though they can, and for instance favour aided or wheeled mobility at school»<sup>45</sup>. Non si tratta quindi esclusivamente di redistribuire i beni, ma soprattutto di attivare le capacità per poterli utilizzare e trasformarli in *tenore di vita* (Alessandrini, 2014, p. 24).

Quali le conseguenze in educazione?

Continuando a ripercorrere il pensiero della Terzi, il modello del *capability* consente di rileggere la questione della menomazione e della disabilità nella prospettiva più ampia del funzionamento. Così, nello specifico, una menomazione può trasformarsi in disabilità in concomitanza di fattori ambientali specifici. In tale prospettiva le risorse agiscono allora un ruolo strategico, in quanto rappresentano i fattori che consentono all'individuo di accedere ai funzionamenti desiderati. L'autrice considera a tal fine il caso della dislessia, che per un alunno potrebbe rappresentare una situazione di svantaggio. Tuttavia, all'interno di un curriculum che, ad esempio, privilegia l'uso delle arti visive, questa assume un'influenza ben diversa rispetto a quella che le sarebbe assegnata in un contesto tradizionale.

Ora, come tradurre questo in principi e, soprattutto, azioni educative?

---

<sup>45</sup> Morris, C. (2009). Measuring participation in childhood disability: how does the capability approach improve our understanding?, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (2), p. 93. Trad. nostra: Come è evidente, un bambino con un disordine motorio può essere in grado di camminare in circostanze ideali (ha la capacità) e forse potrebbe camminare in certi ambienti, se questi lo permettono (lui ha la capability), ma potrebbe scegliere di non camminare, anche se questi lo consentono, e per esempio di essere aiutato o di muoversi a scuola con la carrozzina.

Di fronte ad una crisi che appare sempre più dilagante e che rischia di ridurre ogni aspetto a logiche utilitaristiche, all'interno di un contesto caratterizzato da depauperamento valoriale (la *società liquida* descritta da Bauman), il *capability approach* ribadisce l'importanza che tutti debbano essere messi in condizione di esercitare le proprie libertà sostanziali. L'attuazione di questo principio può essere agevolato dai processi formativi i quali, ponendo il proprio focus sulla valorizzazione globale dell'individuo, senza limitarsi esclusivamente all'addestramento verso le prestazioni, dovrebbero educare contemporaneamente all'uso di abilità cognitive ed emotive (Nussbaum, 2009), considerando le differenze individuali come aspetti imprescindibili della condizione umana. È necessario pertanto che i percorsi educativi, strutturati in modo tale da privilegiare la dimensione individuale e collettiva, attraverso percorsi formali e informali, mettano sempre più l'individuo in condizione di accedere realmente alle proprie capacità, considerate la via privilegiata a disposizione delle persone per compiere delle scelte responsabili, per esprimere le proprie libertà e per contribuire così in modo personale e creativo al proprio sviluppo (Ellerani, 2014). Questo implica un cambiamento anche nelle pratiche valutative scolastiche, che dovrebbero ridurre la dimensione diagnostica per trasformarsi prevalentemente in percorsi finalizzati a potenziare le capacità riflessive e metacognitive e degli studenti.

«La scuola, in particolare, dovrebbe:

- sviluppare le capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come meri oggetti;
- insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità; insegnare ai bambini a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e di reciprocità;
- sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani;
- contrastare la tendenza a ritirarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate, ritenendole inferiori e “contaminanti”;

- insegnare cose autentiche sui gruppi diversi (sulle minoranze razziali, religiose e sessuali; sulle persone disabili), così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso li accompagnano;
- incoraggiare la responsabilità, trattando ciascun bambino come un essere affidabile;
- promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità o il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente»<sup>46</sup>.

### 1.3. I Disability Studies

L'ultimo riferimento del presente capitolo, che poniamo in questa parte del capitolo secondo un ordine che non segue una scala gerarchica di importanza, ma in quanto rappresenta, come esplicitato nell'introduzione, il filone principale che ha determinato la rotta dell'intera ricerca, sia nella parte teorica sia in quella più strettamente sperimentale, è dato dalla prospettiva dei Disability Studies. Con tale locuzione si indica un recente movimento di pensiero, nato sul finire del secolo scorso ad opera di studiosi disabili nei paesi di lingua e cultura anglosassoni (Oliver 1996, 1999; Barnes, 1991), che si è gradualmente diffuso negli Stati Uniti (Charlton, 1998) nonché in Europa settentrionale e occidentale (paesi nei quali sono stati istituiti insegnamenti accademici specifici), giungendo ad avere un esiguo numero di studiosi anche in Italia (D'Alessio, Medeghini, D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015).

Per una prima comprensione dei suoi elementi caratterizzanti, può essere opportuno fare un riferimento alla definizione ufficiale elaborata dalla Society for Disability Studies, per la quale il fine di tale corrente è quello di promuovere «the study of disability in social, cultural, and political contexts. Disability Studies recognizes that disability is a key aspect of human experience, and that the study of disability has important political, social, and economic implications for society as a whole, including both disabled and nondisabled people. Through research, artistic production, teaching and activism, the Society for Disability Studies seeks to augment understanding of

---

<sup>46</sup> Ellerani, P. (2014). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach, *Formazione e Insegnamento*, XI, n.4, p. 27.

disability in all cultures and historical periods, to promote greater awareness of the experiences of disabled people, and to advocate for social change»<sup>47</sup>. Secondo la definizione lo studio della disabilità, oltre ad avere in sé delle implicazioni politiche, sociali ed economiche, non riguarda solamente le persone con disabilità, in quanto interroga la società nella sua complessità, senza distinzioni tra chi è disabile e chi non lo è. Questo perché, come vedremo anche nei prossimi capitoli in riferimento alla didattica inclusiva, per comprendere la disabilità è necessario un ripensamento totale della società, che determina dei cambiamenti e delle svolte radicali applicabili in modo estensivo all'intera società. Per tale ragione, l'ambito di interesse dei Disability Studies non si esaurisce nell'analisi di un aspetto particolare della società, rivolgendosi piuttosto in toto ai sistemi sociali in essa presenti. In essi agiscono infatti dei condizionamenti che influenzano non solo la politica sociale, sanitaria, scolastica di un Paese ma, in un modo tanto profondo quanto impercettibile, i sistemi rappresentativi culturali degli individui, che trovano espressione attraverso la letteratura, il cinema fino a coinvolgere in modo più ampio il linguaggio stesso, considerato nel suo sistema globale di segni e significati.

Pur nelle loro diversificazioni, la critica principale che i diversi esponenti muovono alla società è quella di essere strutturata in modo bipolare secondo la schematizzazione normalità/anormalità, separando quindi in due parti nette ciò che è normale da ciò che non lo è, ciò che sano da ciò che, al contrario, è malato, oppure, in definitiva, ciò che è regolare da ciò che invece appare decisamente irregolare oppure anomalo (Goussot, 2015).

All'interno dei Disability Studies, questa matrice comune si è tuttavia diversificata dando luogo a studi che hanno focalizzato la propria attenzione su aspetti tra di loro differenti.

In sintesi, possono essere individuate otto fondamentali versioni (Medeghini, 2015):

---

<sup>47</sup> Society for Disability Studies. *Mission and History of Disability Studies*. Disponibile su <http://disstudies.org/index.php/mission/>. Trad. nostra: lo studio della disabilità nei contesti sociali, culturali e politici. I Disability Studies riconoscono che la disabilità è un aspetto fondamentale dell'esperienza umana, e che lo studio della disabilità ha importanti implicazioni politiche, sociali ed economici per la società nel suo complesso, che riguarda le persone disabili e non. Attraverso la ricerca, la produzione artistica, l'insegnamento e l'attivismo, la Società dei Disability Studies si propone di accrescere la comprensione della disabilità in tutte le culture e i periodi storici, di promuovere una maggiore consapevolezza delle esperienze delle persone disabili e di sostenere un cambiamento sociale.

- la disabilità come forma di oppressione, di discriminazione e di categorizzazione causati dalla struttura economico-sociale (Oliver, 1990, 2009; Oliver & Barnes, 2011; Barton, 2001);
- la costruzione sociale e culturale della disabilità e l'impatto del discorso e della sua egemonia nella costruzione del disabile (Corker & French, 1999; Armer, 2004);
- le percezioni e le rappresentazioni sociali come fonti di stigmatizzazione in relazione alla norma (Goffman, 1963);
- l'esperire e il vivere la condizione di disabilità da parte della persona con disabilità (Murphy, 1990);
- il tema del corpo nella sua espressione politica (Fine & Asch, 1998);
- la prospettiva di una vita indipendente con un forte riferimento ai diritti ora presenti nella Convenzione Onu (2006);
- il carattere di continuità fra disabilità e non disabilità che può coinvolgere tutte le persone sia nella condizione che nella discriminazione (Medeghini, 2015);
- il tema dell'intersezionalità come intreccio tra disabilità e altre forme di oppressione quali razza e il genere e la prospettiva delle matrici di discriminazione (Collins, 2004).

Pur nella multiformità di approcci, possiamo comunque ritenere che la «trama comune sia dettata da:

1. un confronto critico con il modello medico quale fondamento delle concettualizzazioni relative al deficit e alle disabilità intese come elemento individuale basato sul legame causale fra la menomazione e l'essere disabile;
2. un approccio critico al linguaggio normativo e sociale del deficit;
3. l'esame delle pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione;
4. il perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione nella prospettiva dei diritti»<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Medeghini, R., D'alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson. p. 7.

Riteniamo opportuno in questa sede soffermare l'attenzione su alcuni elementi che, ponendosi in modo trasversale rispetto all'appartenenza all'una o all'altra versione identificata da Medeghin, possono rappresentare un valido riferimento per delineare, come sarà esplicitato in modo più chiaro nel capitolo successivo, gli elementi basilari di riferimento per una scuola inclusiva.

1. La distinzione tra il concetto di *menomazione* (impairment) e *disabilità* (disability). Mentre la menomazione riguarda il deficit, la disabilità rappresenta un costrutto che è determinato dal contesto sociale che, nel suo determinare le scelte dell'individuo, spesso assume un ruolo disabilitante. In altre parole la società, muovendosi all'interno di una prospettiva *abilista*, esercita una funzione disabilitante nei confronti dell'individuo accentuando il peso che assume il deficit nelle proprie prospettive di vita. La risultante è che il soggetto è disabilitato e, in quanto tale, privato della possibilità di essere considerato in grado di compiere scelte e di elaborare un proprio progetto di vita. Riferendosi al documento elaborato dall'UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation), Oliver così scrive: «Così definiamo menomazione la mancanza o il difetto funzionale di un arto, organo o meccanismo del corpo; e disabilità lo svantaggio o restrizione nell'attività cagionata dall'organizzazione contemporanea del sociale che non si fa carico dei vincoli delle persone con menomazioni e pertanto le esclude dalla partecipazione dalle attività sociali. La disabilità fisica è pertanto una forma di oppressione sociale (UPIAS 1976)»<sup>49</sup>.

L'accettazione di tale presupposto, sintetizzabile con l'assunto *la disabilità non è una tragedia personale* (Oliver, 1990), determina il passaggio nell'interpretazione della disabilità da un modello interpretativo di tipo *medico-individuale* a uno definito invece *sociale*.

La seguente tabella (Oliver, 1996, p. 45) illustra le principali differenze che sottendono i due modelli:

---

<sup>49</sup> Oliver, M. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle. In R.J. Flynn, R. & R.A. Lemay. *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*. Ottawa: University of Ottawa Press. Disponibile su <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>. Traduzione in italiano a cura di Enrico Valtellina e Simona D'Alessio, *Italian Journal of Disability Studies*. Vol. 1, n. 1, 2011, p. 71.

<b>Il modello individuale</b>	<b>Il modello sociale</b>
Teoria della tragedia personale	Teoria dell'oppressione sociale
Problema personale	Problema sociale
Medicalizzazione	Auto aiuto
Trattamento individuale	Azione sociale
Dominio professionale	Responsabilità individuale e collettiva
Sapere professionale	Esperienza
Adeguamento	Affermazione
Identità individuale	Identità collettiva
Pregiudizio	Discriminazione
Atteggiamento	Comportamento
Prendersi cura	Diritti
Controllo	Scelta
Politica	Politiche
Adattamento individuale	Cambiamento sociale

**Tab. 1 Confronto tra il modello individuale e sociale della disabilità**

(Oliver, 1996, trad. nostra)

Secondo quanto evidenziato, all'interno del modello medico-individuale la disabilità rappresenta una sfera sulla quale pongono un'influenza diretta le figure sanitarie che, con il loro sapere professionale (*expertise*), con l'obiettivo della cura si assumono il diritto di compiere delle scelte nei confronti dell'individuo; il secondo risulta al contrario centrato sull'enfaticizzazione delle azioni sociali che mirano a mettere le persone nella condizione di compiere consapevolmente delle scelte in relazione al proprio percorso di vita, maturando forme di responsabilità che sono al contempo individuali e collettive, attraverso l'attuazione di cambiamenti sociali di vasta portata.

2. Il cambiamento nella terminologia da adottare in riferimento alla disabilità. Rimanendo nel filone di riflessione proposto da Oliver, le persone con disabilità non sono le *meno fortunate* (*humanitarian approach*), o coloro che devono rispondere a un programma di assistenza (*compliance approach*), ma in primo luogo soggetti dotati di capacità e titolari di diritti. Spesso, al contrario, gli individui con disabilità sono in primo luogo identificati (vedremo l'importanza che assumerà questo aspetto nel capitolo successivo, quando si affronterà la questione delle certificazioni presenti nel mondo scolastico) con il deficit che, come visto prima, all'interno di un modello medico di riferimento, diviene sinonimo di disabilità. Medeghini, in particolare, si è occupato di tale aspetto, evidenziando come i linguaggi utilizzati non sono neutrali, in quanto si pongono corrispondenza con una teoria specifica di riferimento (Medeghini, 2013). Lo studioso, riferendosi alla teoria di Goffman dello stigma, evidenzia come l'enfasi

accordata alla menomazione, propria del linguaggio medico, si traduca operativamente nella tendenza all'etichettatura del soggetto disabile, che porta alla contrapposizione tra abile/non abile, normale/patologico quando non addirittura tra bello e brutto, determinando inevitabilmente delle ripercussioni nell'immagine di sé (Goffman, 1963), nonché senso di inadeguatezza in coloro che si discostano da modelli di riferimento ritenuti ideali (basti pensare all'uso squalificante del termine *handicappato* per designare coloro che non appaiono in grado di svolgere delle mansioni ritenute semplici e abituarie).

Ecco quanto scrive a tal proposito Murphy, nella narrazione della propria esperienza di disabilità: «Disability is not simply a physical affair for us; it is our ontology, a condition of our being in the world»<sup>50</sup>. Spesso l'esperienza di disabilità provoca in chi la vive due stati emotivi: il senso di colpa e la vergogna. Questo secondo aspetto è per Murphy di maggior rilevanza rispetto al primo, per il fatto che la persona disabile si trova nell'impossibilità di poter vivere l'anonimato, data la visibilità esterna della propria condizione. L'incontro con una persona disabile, infatti, non è mai neutrale, in quanto può determinare negli interlocutori atteggiamenti contraddittori che possono oscillare dall'evitamento all'incapacità di instaurare relazioni significative e profonde con l'altro. Emblematica è l'esperienza di Murphy in proposito: «Nobody has ever asked me what is like to be a paraplegic-and now a paraplegic-for this would violate all the rules of middle-class etiquette. A few asked me what caused my condition and, after hearing the answer, have looked as though they wished they hadn't. After all, tumors can happen to anybody-even to them»<sup>51</sup>. Tale indifferenza è presente anche nel personale medico, nel quale è osservato il seguente comportamento: «the medical people have little curiosity about what I think about my condition, although they know its sensory symptoms»<sup>52</sup>. Per gli estranei o coloro che si trovano al di fuori della cerchia più intima, Murphy registra al contrario comportamenti riconducibili al fenomeno

---

<sup>50</sup> Murphy, R. (1990). *The body silent*. New York: Norton & Company. p. 90. Trad. nostra: La disabilità non è semplicemente una questione che riguarda il corpo per noi; è la nostra ontologia, la condizione del nostro essere nel mondo.

<sup>51</sup> Murphy, R. (1990). *Op. cit.*, p. 87. Trad. nostra: Nessuno mi ha mai chiesto come sia essere quasi paraplegico - e ora paraplegico - perchè questo violerebbe tutte le regole cortesi dell'etichetta borghese. Alcuni mi hanno chiesto cosa abbia causato la mia condizione e, dopo aver ascoltato la risposta, mi hanno guardato come augurandosi con il pensiero di non avere questa malattia in futuro. Dopotutto, i tumori possono capitare a chiunque, anche a loro.

<sup>52</sup> Murphy, R. (1990). *Op. cit.*, p.88. Trad. nostra: il personale medico mostra scarsa curiosità su cosa io pensi della mia situazione, sebbene conosca i suoi sintomi dal punto di vista clinico.

dell'evitamento: «During my first semester back at the university, I attended a few lunch meetings at the Faculty Club, but I began to notice that these were strained occasions. People whom I knew did not look my way. And persons with whom I had a nodding acquaintance did not do; they, too, were busily looking off in another direction. Others gave my wheelchair a wide berth, as if it were surrounded by a penumbra of contamination. These were not happy encounters»<sup>53</sup>.

Per allontanarsi da tali schematizzazioni, la via d'uscita per il soggetto disabile è data dalla possibilità di trasformarsi in *supercrip*, una sorta di eroe che, essendo dotato di abilità particolari, di tipo emotivo (resistenza allo sforzo e al sacrificio) e fisico (capacità di utilizzare le potenzialità residue) riesce a travalicare le limitazioni che sono, nell'accezione comune, *naturalmente* insite nella propria condizione di disabilità (Vadalà, 2013). Lo stesso aspetto è rilevato da Bocci, nell'introduzione all'edizione italiana del saggio *Da disturbo cerebrale a differenza neurologica: una mappatura delle economie politiche della speranza nelle comunità autistiche*, di Michael Orsini & Francisco Ortega, laddove rileva, ripercorrendo il pensiero degli autori citati, come i soggetti autistici, essendo generalmente ritenuti incapaci di comprendere la realtà politica nella quale si trovano, sono ritenuti non realmente autistici nel momento in cui disattendono un pregiudizio costruito su di loro (Bocci, 2015f).

Queste riflessioni ci mostrano quindi come l'incontro di un non disabile con un altro che, al contrario, si trova in una situazione di disabilità, è mediato dal sistema di rappresentazioni presente, che si manifesta esteriormente nel tipo di linguaggio utilizzato, che può assumere una rilevanza talmente forte da assumere un ruolo predittivo della relazione stessa. Questo aspetto è evidenziato anche dalle esperienze di disabili stessi che narrano, in modo spesso ironico, del disorientamento che procurano nei loro interlocutori nel momento in cui non assumono comportamenti generalmente associati in modo stereotipato ai disabili. Bocci (2013), riportando la testimonianza di Fournier, umorista e padre di due figli con disabilità, evidenzia la miopia dei suoi interlocutori nell'andare al di là delle classificazioni mediche, basate sull'equazione

---

<sup>53</sup> Murphy, R. (1990). *Op. cit.*, p. 91. Trad. nostra: Durante il mio primo semestre di ritorno all'università, ho partecipato a qualche riunione di lavoro presso il Club di Facoltà, ma ho cominciato a notare che queste erano occasioni forzate. Le persone che conoscevo non incrociavano il mio sguardo. E le persone con cui mi imbattevo non facevano un cenno del capo; esse, inoltre, erano troppo occupate a guardare fuori in un'altra direzione. Gli altri sono stati alla larga dalla mia carrozzina, come se questa fosse circondata da un alone di contaminazione. Questi non furono incontri felici.

disabilità/sofferenza, che precludono la possibilità di instaurare delle relazioni autentiche. Così, ci sono alcuni comportamenti (ad esempio lo sporcarsi con la crema in un bambino piccolo) che, se agiti da bambini con disabilità, suscitano imbarazzo anziché ironia, come avverrebbe se accadessero con bambini definiti *normali*. La sfida è, allora, per utilizzare una metafora coniata dall'autore, quella di *ridere con*, piuttosto che *ridere di*, restituendo all'uomo dimensioni fondamentali quale quelle dell'evasione e della leggerezza. Questo discorso, naturalmente, è estendibile anche ad altri aspetti che caratterizzano la dimensione umana quali, ad esempio, quello della sessualità (Shakespeare, 2000), delle relazioni familiari (Cinotti & Corsi, 2014) e amicali (Ciardi, Bocci & Favorini, 2009) e, come vedremo nel corso del presente lavoro, della prosocialità (Travaglini, 2016).

3. L'attenzione ai comportamenti individuali e alle pratiche sociali e istituzionali. Come osserva Foucault, i discorsi non rappresentano semplicemente dei sistemi di segni, in quanto si inseriscono in una trama di rapporti di potere e determinano delle «pratiche che formano sistematicamente gli oggetti di cui parlano»<sup>54</sup>. Ciò implica quindi che la considerazione della disabilità come una malattia, come una categoria a sé stante, piuttosto che come una espressione della differenziazione umana, irriducibile a generalizzazioni e categorizzazioni, determina inevitabilmente dei processi di condizionamento che possono divenire fattori di esclusione e di isolamento per gli individui. Ciò è dettato dal fatto che le differenze individuali, e la disabilità in questo caso ne è una variazione, sono considerate, analizzate e, perché no, *manipolate* da un contesto sociale che, come illustrato anche nei precedenti paragrafi, è costruito e progettato in modo tale da assumere una funzione normalizzante per l'individuo, evitando in tal modo tutto ciò che, come evidenzia Goussot (2015) può risultare non anormale ma sicuramente *atipico*. La disabilità, in altre parole, diviene sinonimo di condizione di *oppressione sociale* (Oliver, 1990; Barnes, 1991): quest'ultima espressione evidenzia il fatto che l'intero ambiente di vita umano, essendo costruito e progettato secondo delle prospettive *abiliste*, determina negli individui con disabilità delle *barriere* alla piena partecipazione alla vita sociale e all'esercizio pieno dei diritti/doveri di cittadinanza. Queste discriminazioni possono essere quindi attenuate

---

<sup>54</sup> Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli. p. 60.

non solo attraverso l'attuazione di una maggiore equità nella redistribuzione delle risorse, principio ispiratore del *capability approach*, ma anche e soprattutto attraverso la rimozione di ciò che rappresenta un ostacolo reale alle possibilità di realizzazione di tutti i soggetti, considerati nelle loro differenze individuali e non in quanto appartenenti a determinate categorie. Spesso, al contrario, l'ambiente diviene un luogo difficile da praticare, al punto da condurre chi presenta menomazioni a chiedere l'aiuto esterno come atto caritatevole anziché come diritto inalienabile (Erkulwater, 2006, cit. da Weber, 2013), i luoghi di cura si trasformano in ambiti di lotta per l'esercizio dei diritti (Finkelstein, 1993), mentre l'educazione *speciale* rappresenta la strada preparatoria per l'esclusione sociale (D'Alessio, 2011, Danfort & Ressa, 2013). Le stesse rappresentazioni culturali (letterarie, visive, cinematografiche) possono essere considerate «as the process by which individuals work themselves into social structures they themselves do not consciously determine, but to which they subordinate themselves»<sup>55</sup>. Pensiamo così, ad esempio, a film come *Rain Man*, che ha contribuito a diffondere una immagine della sindrome di Asperger lontana dalle evidenze scientifiche (Favorini & Bocci, 2008), o ad *Avatar*, nel quale la situazione di disabilità vissuta dal protagonista diviene l'equivalente della perdita della propria «maschilità e sessualità» (Monceri, 2012, p. 65), in accordo con lo stereotipo che associa la disabilità con l'incapacità sessuale. In tale prospettiva, dato che non è il contesto a essere messo in discussione, l'unica opzione che consente sia ai singoli sia alle istituzioni di *sopravvivere* è data dalla tendenza alla *normalizzazione*: non sono, cioè, le strutture che devono essere ripensate, ma i soggetti che devono apprendere ad adeguarsi ai vincoli proposti dal sistema nel quale si trovano. L'ambiente, tutt'al più, può assumere il ruolo di facilitazione di un cambiamento, che però deve avvenire esclusivamente all'interno del soggetto (Oliver, 1999, Vadalà, 2011, D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015).

4. Il ruolo strategico svolto dal punto di vista delle stesse persone disabili, secondo quanto espresso dallo slogan diffuso dagli attivisti disabili (nonché titolo del libro di Charlton, Vice Presidente dell'Access Living a Chicago) *Nothing about us without us*,

---

<sup>55</sup> Haug, F. (1999). *Female sexualization: a collective work of memory*. New York: Verso. p. 59. Citata da Ferry, B. & Connor, J. D. (2006). *Reading resistance. Discourses of Exclusion in Desegregation & Inclusion Debates*. New York: Lang Publishing. p. 83. Trad. nostra: come il processo mediante il quale gli individui si pongono all'interno di strutture sociali che essi stessi non determinano in modo conscio, ma alle quali si sottomettono.

in base al quale non è possibile parlare di disabilità prescindendo dal punto di vista delle persone disabili stesse. Oliver, uno dei principali rappresentanti del modello sociale della disabilità, riassume così tale punto di vista: «When I began to read some of the ring that able bodied academics, researchers and professionals have written, and still write, about impairment and disability, I was and remain staggered at how little it related to my own experience or, indeed, that of most other disabled people I had come to know. Over the next few years it gradually began to dawn on me that if disabled people left it to others to write about disability, we would inevitably end up with inaccurate and distorted accounts of our experiences and inappropriate service provision and professional practices based upon these inaccuracies and distortions»<sup>56</sup>. Queste considerazioni hanno condotto lo studioso, sulla base di quanto avveniva anche nel movimento femminista e antirazzista, a prendere le distanze da un tipo di sociologia che riconosceva nell'imparzialità e nel distacco un elemento principale del fare ricerca. Così, in accordo con la teoria di Gouldner, egli afferma che «In writing about language and disability from an insider perspective, it is important that I ground my views in my own experiences as an individual disabled person; as an academic sociologist who makes his living teaching, researching and writing about disability issues; and finally as a political activist committed to producing economic, social and political changes which will help to bring about the inclusion of disabled people into society rather than their exclusion from it[...] As a sociologist I found myself supporting the call for a committed and partisan sociology (Gouldner 1975). As a disabled person I found myself empathizing with the position of feminists who say "... objectivity as the word men use to talk about their own subjectivity" (Rich, quoted in Morris 1992). As a disabled sociologist I found myself in the *academic disability ghetto* but determined to render an accurate, undistorted and wholly subjective account of disability»<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. London: Palgrave Macmillan. p. 16. Trad. nostra: Quando ho iniziato a leggere alcune delle cose che la cerchia degli accademici non disabili, ricercatori e professionisti, ha scritto e ancora scrive, su menomazione e disabilità, ero e resto stupito su quanto poco esse si riferissero alla mia esperienza o, almeno, a quella della maggior parte delle altre persone disabili che avevo conosciuto. Nel corso di pochi anni gradualmente iniziai ad apparirmi chiaro che se le persone disabili avessero lasciato agli altri la possibilità di scrivere sulla disabilità, ci saremmo ritrovati inevitabilmente con descrizioni imprecise e distorte della nostra esperienza e con una elargizione di servizi e pratiche professionali basate su queste imprecisioni e distorsioni.

<sup>57</sup> Oliver, M. (1999). *Understanding the Disability Discourse*. Paper prepared for inclusion in the MA in Disability Studies Programme: Dept of Psychotherapy, University of Sheffield, pp. 2-3. Trad. nostra: nello scrivere su lingua e disabilità da una prospettiva interna, è importante che io basi le mie prospettive

Come vedremo successivamente, la partecipazione, che consente il passaggio del soggetto disabile da oggetto a soggetto (Weber, 2013), rappresenterà uno degli elementi costitutivi di una didattica che possa considerarsi realmente inclusiva.

## Conclusioni

Il percorso fin qui svolto, che si è snodato attraverso l'opera e la testimonianza di pedagogisti e pensatori esemplari, ci consente ora di estrapolare, pur nella differenziazione dei singoli percorsi, alcune linee guida che hanno determinato la rotta dei nostri interessi di ricerca, che possono essere così identificati:

- il rifiuto del concetto di norma quale paradigma interpretativo del genere umano;
- un approccio al concetto di differenza, intesa come attenzione alla singolarità e alla particolarità proprie di ciascun individuo;
- il riconoscimento del dialogo come strumento privilegiato di relazione;
- la visione dell'uomo come essere comunitario che si costruisce all'*interno* e *attraverso* la relazione;
- l'adesione ad un modello di educazione intesa come *apertura alle possibilità*;
- la consapevolezza che il raggiungimento della giustizia e dell'equità di un sistema che è *o per tutti o per nessuno* possa essere raggiunto solamente attraverso un impegno collettivo, dal quale nessuno può ritenersi, per appartenenza a determinate categorie, *giustamente* escluso.

---

sulla mia esperienza di persona disabile; come un sociologo accademico che trascorre la sua vita insegnando, facendo ricerca e scrivendo su questioni legate alla disabilità; e infine come un attivista politico, impegnato a suscitare cambiamenti economici, sociali e politici, che contribuiranno a determinare l'inclusione delle persone disabili nella società piuttosto che la loro esclusione da essa [...] Come sociologo mi sono ritrovato a sostenere l'auspicio di una sociologia impegnata e di parte (Gouldner 1975). Come persona disabile mi sono ritrovato a simpatizzare con la posizione delle femministe che dicono "... obiettività come quella parola che gli uomini usano per parlare della propria soggettività" (Rich, citato nel 1992 Morris). Come sociologo disabile mi sono ritrovato nel ghetto accademico della disabilità ma determinato a restituire un resoconto preciso, senza distorsioni e totalmente soggettivo della disabilità.

## CAPITOLO 2

### Verso una definizione di inclusione

*Per crescere un bambino  
ci vuole un intero villaggio*

(Proverbio africano)

#### **Premessa**

Per avvicinarci in modo graduale alla definizione di inclusione, riteniamo opportuno iniziare con una riflessione sulle modalità con le quali la scuola è descritta nelle narrazioni cinematografiche e letterarie. Queste, infatti, offrono una descrizione efficace, seppur mediata dagli schemi interpretativi di coloro che le hanno elaborate, del sistema che rappresentano, risultando inoltre in grado di incidere in modo significativo sull'immaginario collettivo e, seppur in modo indiretto, sulle pratiche educative e sociali (Bocci, 2002).

In seguito a una prima analisi, sicuramente la nostra prima impressione sarebbe quella di trovarsi di fronte a narrazioni che evidenziano fortemente situazioni di criticità, nonché di incomprensioni tra i principali protagonisti dell'azione formativa: gli insegnanti e gli allievi. I primi sono infatti presentati spesso come custodi e detentori di un ordine precostituito (quello scolastico) che tende all'autoconservazione e all'omeostasi, al fine di garantire la sua stessa sopravvivenza, i secondi invece come coloro che hanno essenzialmente la funzione, non a costo di sacrifici e di mortificazioni di se stessi, di contribuire alla salvaguardia del sistema, cercando in un modo o nell'altro di uscirne il più possibile indenni. Del resto, come ha osservato anche Bocci, spesso l'immagine veicolata sulla scuola è quella di una prigione, che soffoca le aspirazioni individuali e che, in altre parole, non rappresenta una possibilità di attrazione per nessuno, né insegnanti né allievi (Bocci, 2005). Da una parte quindi si trovano gli allievi, che manifestano dei comportamenti che si collocano lungo un

continuum che oscilla tra comportamenti adattivi, spesso alimentati da paura e timore per una eventuale espulsione dal sistema al quale appartengono, e di ribellione e/o resistenza, dall'altro gli insegnanti, presentati perlopiù come una massa impermeabile al cambiamento nonché resistente alle innovazioni. Su tale quadro di immobilismo si stagliano, al contrario, singole figure di docenti che, allontanandosi da uno schema che li vede essenzialmente come burocrati spesso insensibili nonché incompetenti, fanno del proprio lavoro una vera e propria missione educativa, divenendo conseguentemente *buoni, creativi* nonché, aspetto di non secondaria importanza, *coraggiosi* (Bocci, 2002). Nel condurre la propria opera di cambiamento generalmente infatti agiscono da soli, in un clima di diffidenza e/o opposizione tale da condurli in molti casi all'esonero del proprio incarico. Pensiamo così, ad esempio, a film quali *Les choristes* (Barratier, 2004) o a *Mona Lisa smile* (Newell, 2003), nei quali i protagonisti sono insegnanti esemplari dotati dei caratteri dell'eccezionalità e del desiderio di andare controcorrente mentre, al contrario, i propri colleghi costituiscono per lo più un corpus indifferenziato, costituito da membri che, seppur potenzialmente desiderosi di incidere positivamente nella propria realtà, non riescono a essere contagiati dall'energia e dalla creatività del collega *reazionario* e, conseguentemente, a dare vita a processi trasformativi significativi. Nei film sopracitati, infatti, ma se ne potrebbero aggiungere altri, dal famoso *Attimo fuggente* (Weir, 1989) all'italiano *La scuola* (Luchetti, 1995), i protagonisti restano, agli occhi dei propri colleghi, in una situazione di isolamento nonché, secondo i canoni del sistema del quale fanno parte, di sconfitta.

Viene ora da chiedersi quanto queste immagini corrispondano effettivamente ad una situazione reale o quanto, al contrario, siano dettate da esigenze artistiche e demistificatorie di una realtà che, al contrario, presenta elementi di positività e di innovazione.

Il passaggio che ora proponiamo è quindi quello di penetrare all'interno della realtà scolastica italiana, attraverso la lettura e l'analisi dei dati statistici che emergono dalle ricerche condotte in questi ultimi anni e che hanno come soggetti/oggetti gli attori fondamentali del sistema scuola: allievi, insegnanti e dirigenti scolastici, per delineare successivamente i modelli formativi che costituiscono le premesse teoriche alle quali ci richiamiamo nella definizione di che cosa sia l'inclusione e di come i principi da questa richiamati richiedano una opportuna traduzione in termini di prassi educative. Ci

soffermeremo, in particolare, sugli aspetti relativi a: la presenza di differenze negli apprendimenti tra gli allievi, il gradimento dell'offerta formativa da parte degli studenti, la collegialità docente, la progettazione e l'innovazione didattica. Si tratta, a nostro avviso, di elementi tra loro interconnessi, in quanto i risultati degli studenti, considerati sotto il profilo cognitivo ed emotivo, rappresentano la risultante dei processi di insegnamento-apprendimento e delle innovazioni messe in atto dai docenti, che assumono a loro volta, un carattere di maggiore incisività e stabilità nella misura in cui risultano condivise ed elaborate all'interno di una visione progettuale comune.

## **2.1. La situazione italiana: alcuni dati di sfondo**

L'analisi che in questa sede proponiamo si pone l'obiettivo di illustrare alcuni aspetti che riguardano la scuola italiana, così come appaiono da indagini e rilevazioni di tipo statistico: è necessario tuttavia considerare che i dati numerici emergenti derivano da ricerche - quali, ad esempio, Ocse-Pisa - che a loro volta sono espressione di un modello preciso di politica scolastica di riferimento (Corsini & Losito, 2013; Corsini, 2013), facendo inoltre riferimento a *literacy* ben precise che indicano «le strategie metacognitive che guidano la comprensione del testo, dei problemi e dei principi scientifici»<sup>58</sup>. Il modello di scuola emergente dalle prove comparative è infatti, ad esempio, quello di un sistema teso ad assegnare una prevalenza agli aspetti cognitivi, misurabili in termini oggettivi, piuttosto che alle competenze attinenti alle aree di tipo espressivo-artistico, o alle abilità socio-relazionali degli studenti. Nonostante tali riserve, riteniamo tuttavia che possano rappresentare un elemento valido sul quale fondare alcune osservazioni.

Nell'analisi che proponiamo, evidenzieremo dunque alcuni dati che riguardano essenzialmente tre aspetti:

1. gli allievi: risultati di apprendimento e gradimento dell'offerta scolastica;

---

<sup>58</sup> Asquini, G. (2011). Dieci anni di PISA: primi bilanci e nuove prospettive, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, p. 73.

2. gli insegnanti e i dirigenti: percezione di gratificazione professionale e metodologie didattiche utilizzate;
3. le pratiche inclusive: i punti di vista di insegnanti ed allievi/famiglie.

### **2.1.1. Gli allievi**

Per quanto riguarda gli allievi, per l'analisi dei dati relativi agli aspetti cognitivi e/o affettivi, prenderemo in considerazione essenzialmente due tipologie di fonti, in relazione alle diverse fasce d'età:

- a) Scuola secondaria di secondo grado: le prove comparative internazionali Ocse-Pisa 2012;
- b) Scuola primaria e secondaria di primo grado: i rapporti Invalsi 2012/2013.

La nostra scelta è di procedere a ritroso, partendo dall'analisi della situazione dei quindicenni, con il fine di verificare se le eventuali differenze nei risultati degli apprendimenti riscontrati negli allievi siano presenti già nella scuola primaria, in corrispondenza dell'inizio del percorso scolastico.

Nell'analisi della percezione di gradimento della scuola, ci serviremo infine del Rapporto scuola 2011, che presenta alcuni dati interessanti relativi alla situazione degli allievi della scuola secondaria di primo grado.

In riferimento al primo punto, l'aspetto più significativo che OCSE mette in evidenza riguarda l'esistenza di differenze significative tra gli studenti, differenze che sembrano discendere direttamente dalla loro appartenenza a categorie specifiche. Il primo esempio da analizzare riguarda le competenze matematiche, alle quali la rilevazione Ocse-Pisa ha assegnato un interesse particolare. Secondo il Rapporto Nazionale Pisa, curato dall'Invalsi nel 2012, l'Italia, pur registrando dei miglioramenti rispetto alle precedenti rilevazioni, ottiene dei punteggi inferiori rispetto alla media OCSE, soprattutto per quanto riguarda le competenze in matematica, per le quali il divario continua a essere significativo (485 punti a fronte dei 494 della media dei paesi considerati). Per quanto attiene, invece, la lingua italiana e le scienze, il divario si riduce: l'Italia ottiene infatti

dei punteggi medi di 490 e 494 contro una media OCSE pari, rispettivamente, a 496 e 499. All'interno di questi risultati complessivi, è possibile tuttavia constatare l'esistenza di differenze significative tra gruppi di studenti, riconducibili a diversi fattori:

- territoriali (i risultati peggiori si collocano nel Mezzogiorno, area caratterizzata anche da una maggiore variabilità interna e nella quale il 34% degli studenti sono definiti poveri di conoscenze, in grado cioè di rispondere solamente a quesiti riguardanti la propria esperienza diretta);
- di genere, che appaiono più consistenti per quanto riguarda la matematica: le ragazze infatti ottengono risultati significativamente inferiori rispetto ai ragazzi (476 a fronte di 494), evidenziando un divario superiore rispetto alla media dei paesi OCSE (18 punti vs 11), mentre per quanto riguarda le competenze di lettura si registra l'inversione opposta, ponendosi al di sopra dei livelli riscontrati nei ragazzi, secondo una linea di tendenza presente tuttavia anche negli altri paesi europei. Per quanto riguarda la matematica, ambito nel quale la situazione italiana appare maggiormente deficitaria, le maggiori criticità sono riconducibili alla capacità di trasferire quanto appreso in contesti diversi: come trapela infatti dal Rapporto, le difficoltà principali degli studenti riguardano le capacità di applicare e usare la matematica per «comprendere o risolvere un particolare problema o sfida», nonché le capacità di «utilizzare modelli matematici adeguati a descrivere e predire il cambiamento»<sup>59</sup>.
- background familiare: Il Rapporto pone in evidenza un accrescimento del divario in corrispondenza del background familiare di origine (la maggiore percentuale di ripetenze si collocano infatti tra coloro che appartengono ad un livello socio-economico meno elevato).
- cittadinanza: «il punteggio medio ottenuto dagli studenti immigrati è inferiore di 48 punti rispetto a quello degli studenti non immigrati – una differenza ben superiore alla media OCSE di 34 punti»<sup>60</sup>. Tali differenziazioni risultano più marcate tra gli allievi di prima generazione, che evidenziano difficoltà consistenti in entrambe le prove, mentre quelli di seconda generazione

---

<sup>59</sup> INVALSI (a cura di) (2012). *Rapporto Nazionale Ocse Pisa*. p. 1. Disponibile su [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Sintesi\\_OCSE\\_PISA\\_2012.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Sintesi_OCSE_PISA_2012.pdf).

<sup>60</sup> OECD (2012). *Nota Paese Italia. Risultati PISA 2012*. p. 7. Disponibile su <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf>.

registrano i punteggi inferiori soprattutto nella lingua italiana. Si tratta inoltre di allievi che frequentano prevalentemente istituti tecnici e professionali, con una percentuale quasi doppia rispetto agli allievi italiani (38,6% vs 18,9%). (Rapporto Fondazione ISMU, 2012/2013).

- tipologia di istituto: coloro che frequentano istituti professionali o centri di formazione professionali si collocano in una posizione nettamente inferiore rispetto agli studenti dei licei o degli istituti tecnici. Lo stesso andamento è confermato per quanto riguarda le competenze in lettura, con un'unica differenza relativamente al sesso (in questo caso infatti le ragazze rivelano delle prestazioni superiori rispetto ai coetanei maschi, in linea con la media OCSE).
- regolarità del percorso scolastico: esiste una notevole differenziazione tra gli studenti in regola con il percorso di studi, definiti grade 10, che frequentavano al tempo della rilevazione la seconda classe della scuola di secondo grado, e gli studenti quindicenni iscritti in classi differenti, a causa di ripetenze o ingresso anticipato nel percorso scolastico. Mentre, infatti, gli studenti regolari si collocano in linea, quando non al di sopra, rispetto alla media di riferimento (78, 5% del campione complessivo), coloro che frequentano le classi inferiori (il 2,1% di essi si trova ancora nella scuola secondaria di primo grado e il 16,8% nella prima classe delle secondarie di secondo grado) presentano dei livelli nettamente inferiori rispetto ai loro coetanei, distanziandosi ulteriormente dagli anticipatori che si trovano in terza classe (2,6% del campione), che presentano dei punteggi superiori, probabilmente riconducibili al fatto che questa categoria di studenti ha usufruito di un anno di scuola in più rispetto agli altri.

Ecco a tal fine quanto evidenzia il Rapporto:

«I risultati sono largamente in linea con le attese, nel senso che si hanno ampie differenze tra tipologie di scuola (con l'attesa gerarchia tra Licei e Tecnici e, a maggiore distanza, Professionali, Centri di formazione professionale e scuole secondarie di I grado), livello scolastico (con un gap per chi sia nella I secondaria di secondo grado, anziché nella II dove dovrebbe essere in base all'età, di oltre 40 punti e un vantaggio per

gli anticipatori che siano in III classe di soli 20 punti, nonostante tali soggetti abbiano frequentato un anno di scuola in più), genere (con pattern opposti tra Lettura e Matematica e un differenziale “al margine” che emerge anche nelle Scienze, ove invece esso è pressoché assente nei dati grezzi), cittadinanza (con uno svantaggio che è più ampio per gli immigrati di prima generazione e per la Lettura, ove la minore conoscenza dell’Italiano è maggiormente un fattore di criticità), un impatto positivo dell’ESCS che opera soprattutto a livello di valore medio di scuola e i ben noti divari tra macro aree»<sup>61</sup>.

Tuttavia, lo stesso Rapporto evidenzia che in realtà, nella considerazione di alcune differenziazioni tra gli allievi, giocano fattori non immediatamente e, per così dire, naturalmente riconducibili a caratteristiche individuali che potremmo definire fisiologiche. Ne è una prova la differenza di genere, che sembra essere associata al raggiungimento di maggiori performance in matematica (per i ragazzi) oppure, come esplicitato precedentemente, in forma minore, in italiano (per le ragazze).

Nell’ambito della matematica, la differenziazione tra maschi appare meno evidente se vengono presi in considerazione altri fattori tra i quali, ad esempio, il livello di fiducia in se stessi. Infatti «quando si confrontano i risultati di matematica tra ragazzi e ragazze con livelli simili di fiducia in se stessi e di ansia rispetto alla matematica, il divario di genere scompare»<sup>62</sup>. Una situazione analoga è riscontrata nell’ambito delle competenze in lettura: sebbene i ragazzi quindicenni si collochino in una posizione inferiore rispetto alle loro coetanee, gli studi condotti da Pisa sulla popolazione adulta evidenziano che tali svantaggi iniziali sono poi ampiamente recuperati nel corso della vita adulta: sembra anzi che i lavoratori, considerati dai trent’anni in su, abbiano maggiori opportunità di «leggere, scrivere e utilizzare competenze nel campo della risoluzione dei problemi»<sup>63</sup> rispetto alle donne della stessa età.

La principale conclusione alla quale giunge l’indagine Pisa riguarda quindi il fatto che «i divari di genere nei risultati accademici non sono determinati da differenze congenite nelle capacità individuali. L’azione concertata dei genitori, degli insegnanti, dei responsabili delle politiche dell’istruzione e dei leader di opinione è necessaria per

---

<sup>61</sup> INVALSI (2012). *Op. cit.*, pp. 203-204.

<sup>62</sup> OECD (2015). *Pisa in focus*, n. 49. p. 2. Disponibile su [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(ital\).pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(ital).pdf).

<sup>63</sup> OECD (2012). *Op. cit.*, p. 4.

consentire ai ragazzi e alle ragazze di sviluppare pienamente il loro potenziale e di contribuire alla crescita economica e al benessere della società in cui vivono»<sup>64</sup>.

Un ulteriore spunto di riflessione può essere offerto dalla lettura delle rilevazioni Nazionali, effettuate dall'Invalsi in concomitanza con le prove Pisa nell'anno scolastico 2012/2013, e che hanno riguardato la scuola primaria (classi seconde e quinte), la secondaria di primo grado (classi prime e terze) e la secondaria di secondo grado (classi seconde). I risultati ai quali giunge l'Invalsi, in merito alla considerazione delle differenze tra gli allievi, si pongono in linea con quanto rilevato da Pisa, consentendoci tuttavia di compiere delle analisi ulteriori.

Il Rapporto Nazionale, in particolare, conferma l'incidenza riguardo l'esito del percorso scolastico dei fattori individuati precedentemente (il genere, la cittadinanza, il background familiare, la tipologia di scuola e l'area geografica) evidenziando inoltre come la presenza di tali differenziazioni generi un divario tra gli allievi che tende ad ampliarsi nella progressione del percorso scolastico. Così, ad esempio, le differenze di genere nelle competenze matematiche si ampliano con il progredire del percorso scolastico, risultando marginali nella seconda primaria, così come le differenze nelle prestazioni tra i nativi e quelli di prima e seconda generazione. Infatti, «alla fine del primo ciclo d'istruzione (livello 8) la distanza fra gli alunni italiani e la seconda generazione di immigrati risulta solo di alcuni punti in Italiano e nulla in Matematica, il che sembrerebbe deporre positivamente circa la capacità della nostra scuola del primo ciclo di ridurre progressivamente il divario fra italiani e stranieri, almeno per quanto riguarda quelli nati in Italia»<sup>65</sup>. Il divario tende invece ad ampliarsi nel percorso successivo, assumendo la forma di un vero e proprio gap nella scuola secondaria, nella quale assume la consistenza di 13 punti nella prova di italiano e di 6 in quella di matematica, rivelandosi maggiormente significativo e ampio proprio nelle regioni con un più elevato tasso di immigrazione.

Per quanto riguarda invece la regolarità del percorso di studi, i dati riguardanti i posticipatari (coloro cioè che, per lo più a causa di ripetenze, non frequentano una classe corrispondente alla propria età anagrafica) evidenziano quanto segue:

---

<sup>64</sup> OECD (2012). *Op. cit.*, p. 4.

<sup>65</sup> INVALSI (2013). Rilevazioni Nazionali sugli apprendimenti 2012-2013. p. 104. Disponibile su [http://www.invalsi.it/snvpn2013/rapporti/Rapporto\\_SNV\\_PN\\_2013\\_DEF\\_11\\_07\\_2013.pdf](http://www.invalsi.it/snvpn2013/rapporti/Rapporto_SNV_PN_2013_DEF_11_07_2013.pdf).

- le bocciature rappresentano un fenomeno in crescita nella progressione da un ciclo di istruzione a un altro, passando dal 2% in seconda primaria al 20% nella secondaria di secondo grado;
- il background familiare risulta positivamente correlato con i risultati degli studenti, per cui gli allievi ripetenti generalmente appartengono a famiglie caratterizzate da un background socio-economico (ESCS) più basso;
- gli allievi ripetenti ottengono delle prestazioni che si collocano ad un livello inferiore che appare statisticamente significativo.

Tali dati conducono inevitabilmente a riflettere sull'inefficacia delle bocciature, (aspetto confermato anche dal Rapporto Pisa) che, di fatto, non sembrano essere in grado di contribuire a riequilibrare una situazione di svantaggio negli apprendimenti, riproducendo in tal modo le disuguaglianze sociali. Sarebbe più opportuno, infatti, come raccomanda il Rapporto PISA, «Providing extra teaching time for students who fall behind, adapting teaching to their needs so that they can catch up with their peers, and targeting these efforts where they are most needed is a much better way of supporting students with learning difficulties or behavioural problems»<sup>66</sup>.

Una analoga osservazione è compiuta nei confronti del background sociale di origine, che sembra esercitare un'influenza tale da predeterminare l'azione complessiva della scuola stessa. Infatti, Il rapporto Invalsi riconosce che «Lo status socio-economico-culturale (ESCS) esercita il proprio effetto principalmente quando lo si considera a livello aggregato di classe. Infatti, un incremento di un punto dell'indicatore di status medio della classe si associa a variazioni positive del punteggio di italiano e matematica di oltre 13 punti nella scuola secondaria di primo grado e di oltre 15 nella secondaria di secondo grado, rispettivamente. Nella scuola primaria, invece, si riscontra un incremento di oltre 10 punti in italiano e di oltre 7 in matematica»<sup>67</sup>. Ciò determina che «il background familiare conta non solo a livello individuale, ma anche quando considerato come media di classe (e quest'ultimo conta, anzi, anche maggiormente)»<sup>68</sup>. Tale aspetto richiama alla mente le attenzioni esercitate dai genitori nel momento in cui

---

<sup>66</sup> OECD (2014). *PISA in focus*. n. 43. p.4.

Disponibile su [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-\(eng\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-(eng)-final.pdf).

<sup>67</sup> INVALSI (2013). *Op. cit.*, p. 135.

<sup>68</sup> INVALSI (2013). *Op. cit.*, p. 136.

scelgono la scuola nella quale iscrivere i propri figli: spesso l'interesse delle famiglie non è dato tanto dalla qualità della didattica quanto piuttosto dall'ambiente sociale dell'utenza e dalle caratteristiche della popolazione: soprattutto nel primo ciclo dell'istruzione, non è infrequente che certe scuole vengano quindi scelte o, al contrario, non scelte, sulla base della fama che è loro associata, che dipende in molti casi proprio dalle caratteristiche dell'utenza piuttosto che dall'offerta formativa proposta.

Allo stesso modo, anche il divario tra zone geografiche e scuole tende a crescere in corrispondenza dei cicli scolastici. Per quanto riguarda il primo aspetto, «Si riscontra una tendenziale divaricazione delle differenze interne al Paese, in particolare tra le due aree settentrionali, da un lato, e il Mezzogiorno»<sup>69</sup>, mentre la differenziazione tra le scuole tende a crescere soprattutto nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, rispondendo, in un certo senso, alle regole di canalizzazione prevista dal sistema scolastico attuale.

L'immagine che trapela del nostro sistema scolastico è quindi quella di un sistema che, di fatto, non risulta essere in grado di rispondere in modo efficace e significativo alle differenze di tutti gli allievi. Ne consegue l'insorgenza di *differenze*, che nel loro essere considerate come difficoltà insite negli allievi piuttosto che come potenzialità e risorse, generano, all'interno di una didattica organizzata in modo monolitico e indifferenziato, dei divari, che «cominciano dalla scuola secondaria di primo grado, ma che si acquisiscono nella scuola secondaria di secondo grado»<sup>70</sup>, e che si trasformano inevitabilmente in «problemi che purtroppo si amplificano nei livelli scolastici successivi»<sup>71</sup>.

Questo aspetto, a nostro avviso, si pone in relazione con una ulteriore questione: il gradimento della scuola da parte degli allievi. Anche in questo caso, il primo riferimento è dato dal Rapporto OCSE PISA riguardo la situazione dei quindicenni. Ciò che si evidenzia è che, nonostante il clima generale di classe sembri migliorato e ridotta l'entità del disturbo nel corso delle lezioni, gli allievi mostrano delle evidenti insoddisfazioni nei confronti del rapporto che instaurano con i docenti che, a loro avviso, risultano poco preparati nonché eccessivamente concentrati sulle performance e sui voti.

---

<sup>69</sup> INVALSI (2013). *Op. cit.*, p. 11.

<sup>70</sup> INVALSI (2013). *Op. cit.*, p. 149.

<sup>71</sup> INVALSI (2013). *Op. cit.*, p.149.

Come risulta infatti dal grafico 1 (vedi pagina seguente), nell'analisi dell'influenza che il rapporto docente-discente (identificato dalla percezione dell'allievo di essere ascoltato e aiutato nel raggiungimento del benessere) riveste nella promozione del senso di appartenenza degli studenti all'istituzione scolastica, in un *range* di oltre 60 paesi l'Italia appare quart'ultima: solo il 75% degli intervistati dichiara di aver piacere nel frequentare la scuola, contro una media mondiale che si attesta intorno all'80%.

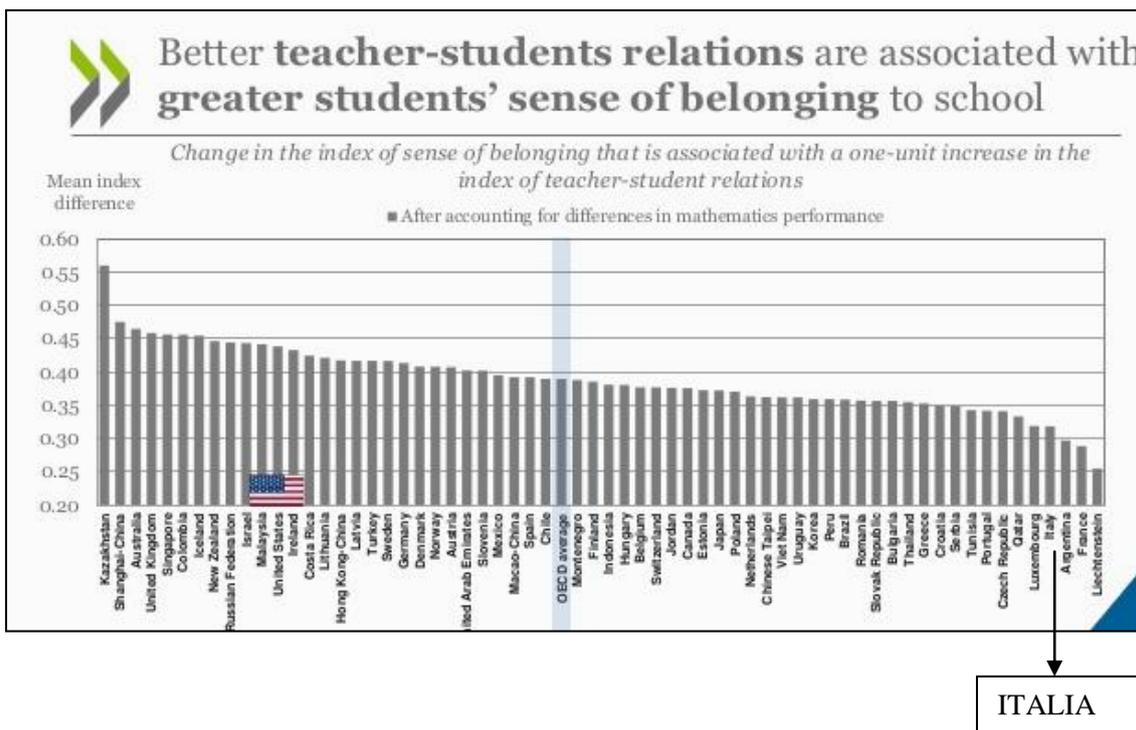
Secondo PISA, tali risultati sono estremamente correlati con i risultati scolastici. Infatti, «Pisa data reveal that most students are in schools where teachers believe that the social and emotional development is as important as the acquisition of the subject-specific knowledgmmnt and skills»<sup>72</sup>.

Dati confermativi rispetto a quanto evidenziato da PISA provengono dal Rapporto sulla scuola del 2011 curato dalla Fondazione Agnelli e centrato, in particolare, sull'analisi della scuola secondaria di primo grado. Uno degli aspetti che mette in luce il Rapporto è il fatto che la scuola generalmente non piace ai ragazzi italiani: in base alle rilevazioni, infatti, solamente il 17% dei maschi e il 26% delle femmine undicenni dichiarano di andare a scuola volentieri, contro il 33% e il 43% della media dei 40 paesi partecipanti all'indagine. Parallelamente con il gradimento, scende anche il rendimento scolastico mentre, al contrario, si accrescono i livelli di stress scolastico, che raggiungono un'entità sensibilmente superiore alla media internazionale già nella prima classe, intensificandosi ulteriormente nel corso degli anni scolastici successivi.

---

<sup>72</sup> OECD (2015). *PISA in focus*. N. 50. p. 3.

Disponibile su [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50-\(eng\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50-(eng)-FINAL.pdf). Trad. nostra: PISA evidenzia che gli studenti migliori si trovano nelle scuole nelle quali gli insegnanti credono che lo sviluppo umano e sociale sia tanto importante quanto l'acquisizione di specifiche conoscenze e abilità disciplinari.



**Fig. 1 Senso di appartenenza degli studenti alla scuola e relazioni con gli insegnanti (OECD PISA 2012)**

## 2.1.2. Gli insegnanti e i Dirigenti Scolastici

La situazione di disagio richiamata nel paragrafo precedente trova un corrispettivo anche nella situazione degli altri protagonisti fondamentali dell'azione didattica: gli insegnanti e i dirigenti scolastici che, come detto precedentemente, hanno da sempre rappresentato l'oggetto di una pluralità di attenzioni, che oscillano dal campo letterario, cinematografico e, soprattutto negli ultimi tempi, politico e amministrativo.

Anche in questo caso, l'analisi dei dati statistici non persegue quindi esclusivamente il fine di descrivere sotto il profilo numerico una determinata situazione, ma soprattutto quello di evidenziare alcune aree di criticità che, come vedremo successivamente, hanno poi orientato l'asse della ricerca.

Come detto precedentemente, la riflessione sarà condotta sugli aspetti di natura emotiva (gradimento del proprio lavoro) e su quelli più propriamente didattici (metodologie utilizzate), partendo tuttavia dal presupposto che si tratta di elementi non scindibili: come vedremo nel capitolo successivo, le percezioni sull'efficacia e

autoefficacia richiamate dai docenti conducono all'adozione di metodologie didattiche innovative nonché alle capacità di compiere scelte trasformative dei contesti di apprendimento (Bandura, 2000).

Nell'analisi dei dati riguardanti i docenti ci avvarremo soprattutto di due tipologie di fonti:

- a) l'indagine Internazionale sull'Insegnamento e Apprendimento (TALIS, 2013) che ha coinvolto 200 scuole secondarie di primo grado, con una media di 20 insegnanti e un dirigente per ciascuna scuola.
- b) il Rapporto Iard sulla condizione dei docenti italiani (2010).

In relazione all'Indagine TALIS, rivolta alla scuola secondaria di primo grado, l'aspetto che appare maggiormente significativo riguarda la discrepanza tra il grado di soddisfazione personale provato dagli insegnanti per il proprio lavoro e la percezione della funzione sociale dell'insegnamento. Infatti, il 94% degli intervistati (dato superiore alla media TALIS del 91%), si dichiara in grado di saper motivare in modo adeguato gli studenti che mostrano scarso interesse per le attività scolastiche, dato questo che appare in crescita rispetto ai risultati provenienti dal Rapporto Agnelli del 2011, per il quale ben il 79,5% dei docenti intervistati ha dichiarato di trovare *difficile* o *molto difficile* la gestione dei comportamenti provocatori degli studenti in ambito scolastico. Nello stesso tempo, tuttavia, l'88% dei docenti italiani coinvolti nell'indagine lamenta in misura maggiore degli altri (il 69% dei paesi TALIS e dell'81% dei paesi europei) il fatto che l'insegnamento rappresenti una funzione scarsamente valorizzata dalla società.

Tra le difficoltà principalmente evocate dai docenti, un particolare rilievo è attribuito all'assenza di sostegno e alla scarsità di incentivi per la partecipazione ad attività di sviluppo professionali che, nella media dei paesi considerati, raggiunge i livelli più bassi (75% Italia, 88% media TALIS). Inoltre, nell'analisi delle attività di formazione, gli insegnanti riportano dei livelli di partecipazione che si pongono in linea con gli altri paesi solamente per quanto riguarda la frequenza di corsi o laboratori, ma che risultano nettamente inferiori in aspetti quali la frequenza di conferenze o seminari, la partecipazione a reti di insegnanti, oppure l'opportunità di usufruire di stage formativi

in servizio presso altre istituzioni pubbliche, imprese e ONG. Contrariamente a tale tendenza, risulta invece superiore alla media il tasso di partecipazione ad attività di ricerca individuale e di gruppo (Italia 46%, TALIS 31%). Il quadro che emerge è quindi, in un certo senso, quello di un professionista isolato, all'interno di un contesto che non tiene sufficientemente conto del fatto che l'aspetto partecipativo rappresenta un fattore di promozione della professionalità docente: TALIS riporta a tal fine che coloro che fanno parte di reti di insegnanti risultano maggiormente propensi ad utilizzare in modo consapevole le TIC (che rappresenta un settore sul quale intensificare i percorsi formativi) e a far lavorare gli studenti su attività progettuali.

Un ulteriore aspetto sul quale concentrare l'attenzione riguarda inoltre il ruolo svolto dai feedback nella professione docente: a tal fine gli insegnanti italiani dichiarano di poter disporre di una percentuale di feedback decisamente più bassa rispetto ai propri colleghi internazionali (la valutazione formale riguarda solamente il 30% degli insegnanti, contro una media del 93% dei paesi TALIS), mentre quella informale coinvolge il 57% degli intervistati, a fronte dell'88% degli altri docenti. Nonostante ciò, gli insegnanti italiani dichiarano una maggiore utilità rispetto ai propri colleghi internazionali del ruolo svolto dai feedback nei confronti del proprio operato, come si evince dalla tabella 1 (cfr. pagina seguente).

Tale dato ci consente quindi di entrare nel secondo aspetto della nostra analisi, quello riguardante le metodologie didattiche utilizzate dai docenti.

Nonostante il riconoscimento dell'importanza dei feedback ricevuti ai fini del cambiamento delle proprie pratiche didattiche, il rapporto TALIS mette in evidenza come la didattica dei docenti italiani risulti ancora ancorata a metodologie scarsamente innovative, che «ricorrono prevalentemente all'interrogazione davanti a tutta la classe

come principale modalità di valutazione degli studenti (80% Italia, 49% Paesi TALIS)»<sup>73</sup>.

		<b>Paesi TALIS</b>	<b>Italia</b>
Percentuale di insegnanti che, dichiarano un “moderato” o “ampio” cambiamento positivo nelle seguenti aree determinatosi a seguito del feedback sul loro lavoro	Riconoscimento pubblico	61%	54%
	Incarichi nelle iniziative di sviluppo della scuola	51%	45%
	Quantità di iniziative di sviluppo professionale	46%	46%
	Personale autostima	71%	72%
	Modalità di gestione nella classe	56%	67%
	Conoscenze e competenze nel principale ambito disciplinare	53%	62%
	Pratiche didattiche	62%	68%
	Metodi di insegnamento a studenti con Bisogni Speciali di apprendimento	45%	66%
	Modo di utilizzare le valutazioni degli studenti per migliorare l'apprendimento	59%	69%
	Soddisfazione per il proprio lavoro	63%	75%
	Motivazione personale	65%	75%

**Tab. 1 Esiti del feedback (TALIS 2013, p. 5-77)**

La preponderanza di metodologie didattiche tradizionali è un dato presente anche nel Rapporto Iard, in base al quale il 70% degli insegnanti intervistati, indipendentemente dal grado e dalla tipologia di scuola, afferma di utilizzare forme più trasmissive e unidirezionali di insegnamento quale la lezione frontale e collettiva per la trasmissione delle informazioni e la lezione frontale accompagnata da discussione e domande finali. Sulla base delle risposte fornite, il Rapporto ha individuato quattro tipologie di insegnanti, indicando la percentuale riconducibile a ciascun ambito:

<sup>73</sup> MIUR (2014). L'Italia nei dati TALIS. p.1. Disponibile su [http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Nota\\_Paese\\_def\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Nota_Paese_def_ITALIA.pdf).

	<b>STRATEGIE UNIDIREZIONALI (trasmissive)</b>	<b>STRATEGIE BIDIREZIONALI (circolarità tra insegnamento e apprendimento)</b>
Rischio di frammentazione percepito degli allievi	Tradizionalisti 12,8%	Innovatori cauti 22%
Percezione di potenziamento della sinergia di significati	Tradizionalisti flessibili 46,3%	Innovatori coraggiosi 18,8%

**Tab. 2 Profili di insegnanti (p. 141)**

Secondo IARD, inoltre, non esiste una piena congruenza tra i modelli pedagogici che sottendono le scelte degli insegnanti, in particolare di coloro che appartengono alla categoria *tradizionalisti flessibili*, che racchiude la percentuale più alta degli intervistati. Questo gruppo di docenti, infatti, sembra essere orientato verso l'applicazione di procedure che, pur apparendo innovative, non sempre sono la risultante di un quadro pedagogico coerente, in quanto esperite all'interno di un contesto di apprendimento nel quale «la dimensione interattiva ed esperienziale potrebbe assumere una funzione meramente strumentale o tecnicistica, con il rischio di indurre negli allievi una percezione di frammentarietà, dicotomia o mancanza di senso»<sup>74</sup>. Questo perché, come vedremo anche successivamente, l'adozione di una metodologia deve necessariamente essere accompagnata da una riflessione sul modello formativo al quale aderire e, conseguentemente, sull'*idea di scuola* che si intende attuare, idea che a sua volta necessita di essere tradotta in pratiche e metodologie corrispondenti, all'interno di un circuito virtuoso tra teoria e prassi (Baldacci, 2015).

Due riflessioni conclusive in merito al Rapporto Iard che, secondo Bottani, offre delle sintesi maggiormente spendibili rispetto ai dati provenienti dall'Indagine TALIS, che suscita delle perplessità in merito alla qualità degli strumenti utilizzati (i questionari, in particolare), e alla finalità prevalentemente conservatrice dell'Indagine (Bottani, 2014):

- la tendenza al tradizionalismo didattico appare in aumento rispetto alla precedente rilevazione del 1999 (nella scuola secondaria di primo grado, ad

---

<sup>74</sup> Cavalli, A. & Argentin, G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terzo rapporto Iard sulla situazione docente*. Bologna: Il Mulino. p. 142.

esempio, la percentuale di *tradizionalisti* è passata dal 9,4% al 14,7%, con un conseguente calo degli *innovatori coraggiosi* dal 30,7% al 15,6%);

- l'esistenza di una corrispondenza tra la tendenza all'innovazione e la quantità di tempo dedicata alla programmazione collegiale: gli insegnanti che investono energie nella programmazione a scuola con i colleghi rispondono ai profili che denotano maggiormente spinte innovative. Si tratta inoltre di docenti che riconoscono come obiettivo prioritario dell'insegnamento il soddisfacimento dei bisogni formativi di ogni allievo, rispetto all'aspetto meramente trasmissivo (riconosciuto prioritario dal 31% dei tradizionalisti contro il 10,5% degli innovatori coraggiosi).

Per quanto riguarda infine la situazione dei dirigenti scolastici, l'indagine TALIS evidenzia un quadro che, in un certo senso, si pone in linea con quanto evidenziato per gli allievi e i docenti. Questi, infatti, rispetto alla media internazionale, manifestano una più marcata insoddisfazione verso la professione (l'Italia si trova all'estremo più basso nella graduatoria della soddisfazione insieme al Giappone, la Francia e la Svezia), pur esprimendo, al contrario, maggiore positività in merito all'operato svolto all'interno della propria scuola. Anche per i Dirigenti, come per gli insegnanti, il Rapporto evidenzia delle risposte contraddittorie: nonostante il livello di insoddisfazione per la professione sia piuttosto elevato, i dirigenti italiani dichiarano più degli altri di usufruire di un buon potere di decisionalità operativa. Un aspetto che invece si pone in linea con quanto già rilevato riguarda la presenza di problematiche disciplinari tra gli studenti: l'84% dei DS italiani dice di essersene frequentemente occupato, contro il 68% del complesso dei rispondenti (dato, anche questo, che sembra porsi in contraddizione con quanto dichiarato dai docenti, che al contrario, «segnalano invece una situazione in classe di gran lunga favorevole. Ad esempio, la percentuale di quanti dichiarano problematiche di chiasso in classe, è addirittura la metà (13%) rispetto alla media TALIS (26%)»<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> MIUR (2014). *TALIS 2013 Italia*. p. 94.

Disponibile su [http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf).

### 2.1.3. Gli insegnanti e l'inclusione

Tra i principali limiti delle rilevazioni comparative a base nazionale o internazionale, vi è il fatto di non riuscire a considerare in modo adeguato la situazione di coloro che presentano delle *differenze* (identificati come allievi con Bisogno Educativo Speciale) rispetto a coloro che, invece, sono considerati potenzialmente regolari nei confronti del percorso scolastico frequentato. Come ricorda Chiappetta Cajola, le prime rilevazioni Invalsi escludevano completamente gli allievi con disabilità, suscitando conseguentemente le proteste delle associazioni. Come risposta, l'Invalsi regolamentò allora la questione, indicando che gli allievi stranieri e con DSA avrebbero svolto le prove comuni con modalità differenziate di somministrazione, mentre gli allievi con disabilità avrebbero dovuto svolgere delle prove preparate dagli stessi docenti, sulla base di alcune linee guida (non sempre sufficientemente chiare e congruenti tra di loro), fornite dall'Invalsi stessa (Chiappetta Cajola, 2008). Gli unici dati dei quali disponiamo su base nazionale riguardano quindi la consistenza numerica degli allievi con BES nei differenti percorsi scolastici.

In linea con quanto rilevato precedentemente, il primo dato significativo da segnalare riguarda la maggiore diffusione delle certificazioni in corrispondenza della popolazione maschile. Come riporta infatti l'associazione Treelle (2011), in tutti e tre i gruppi che compongono l'area dei BES (disabilità, DSA e svantaggio socio-culturale), la popolazione maschile risulta sovra rappresentata, soprattutto in corrispondenza delle situazioni di disabilità e di DSA, per i quali è stato rilevato un rapporto percentuale di 60/40 per i primi e di 70/30 per i secondi. Tale divaricazione tra maschi e femmine, seppur riguardante anche i paesi OCSE considerati, appare più marcata nel caso italiano. Secondo l'Ocse il fenomeno descritto, pur essendo dovuto in parte a cause biologiche, in quanto i maschi generalmente risultano maggiormente vulnerabili e a rischio di malattie e traumi nel corso dell'età evolutiva, è alimentato da fattori di tipo socio-culturali, in quanto questi esternano in modo maggiormente visibile delle situazioni di insoddisfazione e frustrazione scolastica, contrariamente con quanto manifestato dalle femmine che, al contrario, tendono ad assumere un atteggiamento maggiormente passivo. Per i maschi esiste quindi il rischio di essere identificati in

misura maggiore come soggetti problematici e aventi bisogni educativi speciali (Treille, 2011). Per quanto riguarda invece i dati riguardanti il successo scolastico, il dato emergente è che non esistono stime chiare riguardo l'entità del fenomeno, aspetto questo imputabile a vari fattori, tra i quali la diffusione delle bocciature quale via ritenuta protettiva nei confronti dell'allievo, in quanto lo stesso «non è ritenuto in grado di affrontare i livelli successivi di istruzione»<sup>76</sup>, ma, soprattutto dal fatto che esiste «la diffusa convinzione che una certa quota di dispersione e scarsa frequentazione della scuola da parte di un allievo con disabilità costituisca, tutto sommato, un fenomeno fisiologico e comunque non significativo dal punto di vista dell'impatto sociale che ne deriva... Inoltre, mentre l'abbandono scolastico dei ragazzi normali può trovare una valvola di sfogo in comportamenti antisociali e devianti, tale rischio non è parimenti rilevabile nel caso dei ragazzi con disabilità. L'abbandono scolastico di questa categoria di studenti non crea allarme sociale e si limita a determinare una serie di conseguenze che pesano sul futuro personale del protagonista e si esauriscono in ogni caso all'interno della dimensione familiare»<sup>77</sup>.

Pertanto, per l'analisi dei dati riguardanti l'inclusione, ci si avvarrà essenzialmente di ricerche che tengono in considerazione il punto di vista degli insegnanti e che non sono focalizzate sugli apprendimenti degli allievi; riteniamo un limite l'assenza di questo tipo di dati, in quanto potrebbe veicolare l'idea dell'esistenza di una separazione tra una didattica definita *speciale* e una, al contrario, considerata *normale*, rivolta a coloro che non si trovano in situazione di atipicità rispetto agli altri.

Le informazioni provenienti dalle ricerche mettono in evidenza essenzialmente tre fenomeni:

- la marginalizzazione degli insegnanti specializzati al sostegno rispetto ai colleghi curricolari: nonostante non esistano dati precisi su questo aspetto, molti insegnanti specializzati si percepiscono ai margini del sistema scolastico (D'Alessio, 2011; Ianes, 2014), delegati a svolgere un ruolo tecnicistico, spesso di mera assistenza nei confronti degli allievi disabili (Ianes, Demo & Zambotti, 2014), percepiti perlopiù come casi, secondo il modello medico (Dovigo, 2014).

---

<sup>76</sup> Treille, Fondazione Agnelli e Caritas Italiana (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson. p. 179.

<sup>77</sup> Treille e Caritas Italiana (2011). *Op. cit.*, p. 180.

- la diffusione di fenomeni di esclusione nei confronti degli allievi identificati con Bisogni Educativi Speciali: nell'ambito di una ricerca del 2010 (Canevaro et al., 2011; Ianes, Demo e Zambotti, 2010) condotta su 3.230 questionari compilati da diverse figure professionali della scuola, si evidenzia come la maggior parte degli allievi con disabilità (circa il 54,9%) faccia esperienze di *pull* e *push out*, trovandosi a trascorrere fuori dalla classe una buona parte del tempo scolastico (il 5,7% degli allievi intervistati si trova addirittura sempre fuori da essa). Secondo l'ISTAT (2013), questo fenomeno tende ad ampliarsi con il progredire del ciclo scolastico, passando da una media pari 3,7 ore nella scuola primaria a 4,4 nella secondaria di primo grado (Demo, 2014).
- la diffusione tra gli insegnanti della percezione dell'inefficacia dei percorsi didattici dei quali usufruiscono gli allievi BES. Come evidenziato dalle ricerche precedentemente citate, una buona percentuale di insegnanti, soprattutto nella scuola secondaria, non ritiene che i percorsi formativi attuati siano in grado di rispondere efficacemente alle esigenze formative degli allievi con certificazione (oltre il 50% di essi infatti si schiera a favore di questa affermazione), mentre, d'altro canto, un'altra percentuale di insegnanti, sicuramente non ampia ma di consistenza statisticamente non trascurabile (25%), non si dimostra nettamente contraria alla strutturazione di percorsi *speciali* separati per le disabilità caratterizzate da maggiore complessità (Ianes, 2010). I dati disponibili sulla vita adulta sembrano, al contrario, testimoniare che coloro che hanno avuto la possibilità di partecipare in un modo più pieno e continuativo alla vita scolastica riescono a raggiungere una maggiore fiducia in se stessi nonché un livello più alto di soddisfazione della vita lavorativa (Demo, 2014). Inoltre, sembrerebbe che una presenza più continuativa in classe dell'allievo con disabilità conduca a risultati migliori, valutati sia in termini di apprendimento sia di socializzazione, che si estendono all'intero gruppo classe di appartenenza. Tali osservazioni sembrano quindi porsi in linea, come vedremo successivamente, con il fatto che, laddove la didattica si ridefinisce e si ristrutturata, per far fronte al successo scolastico di tutti, se ne ricavano dei miglioramenti dei quali ciascun allievo, con le sue differenze, ne può usufruire,

all'interno di un processo di interdipendenza che vede il successo di uno come il successo di tutti.

## 2.2. Dall'ICF all'Index

Nei recenti documenti internazionali riguardanti l'educazione, l'inclusione è riconosciuta come un obiettivo prioritario da raggiungere, nonché come una caratteristica ineludibile dei sistemi educativi. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile riconosce infatti nel quarto obiettivo che «è necessario assicurare un'educazione inclusiva e di qualità e promuovere opportunità di apprendimento lungo la vita per tutti»<sup>78</sup>, mentre il Forum Mondiale dell'Educazione, nel fare il bilancio dell'Educazione per tutti (EPT) e nell'elaborare un piano educativo di sviluppo globale, descrive l'inclusione come la *pietra angolare* di un'*agenda dell'educazione trasformante*, affermando che «nessun traguardo educativo dovrebbe essere considerato raggiunto se non lo è da tutti»<sup>79</sup>. Analogamente, il rapporto dell'Unesco del 2015, dal titolo *Ripensare l'educazione: verso il bene comune mondiale*, (UNESCO, 2015) evidenzia che i fondamenti che sottostanno al concetto dell'inclusione sono radicati nella stessa cultura umanistica, che ha come substrato essenziale quei valori da considerare alla base dell'educazione, quali: «*il rispetto per la vita e la dignità umana, l'uguaglianza di diritti e giustizia sociale, il riconoscimento della diversità sociale e culturale, il senso della solidarietà umana e la responsabilità condivisa per il nostro comune futuro*»<sup>80</sup>.

La presenza di una prospettiva analoga è presente in due strumenti che, pur essendo riconducibili a logiche interpretative differenti, hanno indicato una strada per tradurre operativamente la necessità di attuare quella *educazione per tutti*, ritenuta diritto

---

<sup>78</sup> ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. p. 14. Disponibile su [http://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](http://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf).

<sup>79</sup> Forum Mondiale Educazione (2015). *Dichiarazione di Incheon. Per un'educazione di qualità equa e inclusiva e per l'educazione permanente per tutti entro il 2030*. Trasformare la vita attraverso l'istruzione. Art. 7. Disponibile su [www.istruireilfuturo.com/2015/12/11/world-education-forum-2015](http://www.istruireilfuturo.com/2015/12/11/world-education-forum-2015).

<sup>80</sup> UNESCO (2015). *Rethink education. Towards a global common good?*. p. 38. Disponibile su <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.

inalienabile dall'Unesco e dai 164 paesi che dal 2000 ne fanno parte: l'ICF e l'Index per l'Inclusione.

L'acronimo ICF sta per indicare la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning, Disability and Health), messa a punto dall'Organizzazione mondiale della Sanità (WHO) nel 2001, al quale ha fatto poi seguito la versione per bambini e adolescenti ICF-CY del 2007 (International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth).

In particolare, tre sono i concetti chiave ai quali esso si richiama<sup>81</sup>:

- *salute*, intesa non soltanto come assenza di malattia, ma come risultato di un benessere psico-fisico, dunque globale, della persona e considerato nella multidimensionalità e nell'interazione tra più variabili e fattori;
- *disabilità*, intesa quale risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze contestuali in cui questi vive (OMS 2001, p. 21); qualunque persona può dunque vivere una *disabilità* anche temporaneamente, in rapporto ad un ambiente sfavorevole al suo stato di salute.
- *funzionamento*, che «indica gli aspetti positivi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (fattori ambientali e personali)»<sup>82</sup>.

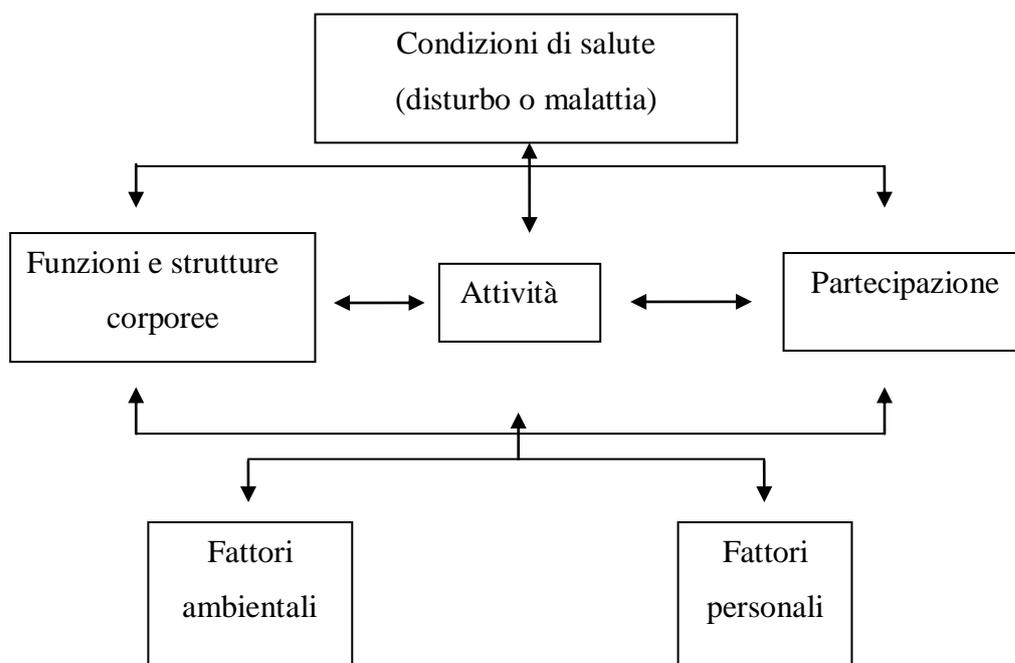
Tale definizione risponde a un modello teorico di riferimento, quello bio-psico-sociale, nel quale il funzionamento umano rappresenta la risultante di un complesso

---

<sup>81</sup> Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando. pp. 49-50.

<sup>82</sup> Chiappetta Cajola (a cura di). (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia. p. 39.

insieme di fattori, che derivano dall'interazione tra l'individuo e l'ambiente, come trapela dal seguente schema (OMS 2002, p. 23):



**Fig. 2 Il modello ICF (OMS, 2002)**

L'ICF, in particolare, si presenta in modo tale da articolarsi in:

- 2 parti: funzionamento e disabilità;
- 4 componenti: funzioni corporee, strutture corporee, attività e partecipazione, fattori contestuali (ambientali e personali).

Ogni componente si suddivide poi in sottolivelli, indicati con codici alfanumerici, tali da consentire di «identificare tutti gli aspetti della salute e quelli ad essi collegati»<sup>83</sup>.

Ecco, ad esempio, un modello di classificazione, che è riferita alle funzioni mentali che producono la consapevolezza della propria identità (Chiappetta Cajola, 2013):

<sup>83</sup> Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione: processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia. p. 41.

- b = strutture corporee
- b1 = strutture mentali
- b11 = funzioni mentali globali
- b114 = funzioni dell'orientamento
- b1142 = orientamento alla persona
- b11420 = orientamento a se stessi

Ciascun sottolivello è a sua volta descritto grazie all'uso di qualificatori che, attraverso una scala che va da zero, inteso come nessuna menomazione o menomazione trascurabile, a 4 (menomazione totale), indicano «l'entità del livello di salute o la gravità del problema in questione (OMS, 2001, p. 175)»<sup>84</sup>. Tale modello è applicato anche nelle altre due componenti (attività e partecipazione) che focalizzano l'attenzione sulle modalità di interazione dell'individuo con l'ambiente nello svolgimento di alcune dimensioni fondamentali quali, ad esempio, quelle legate all'apprendimento o alla comunicazione.

Mentre la prima parte (funzionamento) risponde ad un linguaggio prevalentemente di tipo medico, la seconda (disabilità) focalizza invece l'attenzione sull'analisi degli elementi contestuali che orientano il funzionamento dell'individuo, che sono dati da un insieme di fattori ambientali e personali:

<b>Fattori ambientali (caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti che possono influenzare le performance)</b>	<b>Fattori personali: non sono classificabili specificamente, variano da singolo individuo e non sono riconducibili a precisi stati di salute</b>
Prodotti e tecnologia Ambiente naturale e cambiamenti apportati dall'uomo all'ambiente Supporto e relazioni Atteggiamenti Servizi, sistemi e politiche	Sesso, razza, età Forma fisica Stile di vita Abitudini Educazione ricevuta Capacità di adattamento Background sociale Istruzione. Professione Eventi della vita passata e attuale (esperienza) Modelli di comportamento generali e stili caratteriali

**Tab. 3 Fattori ambientali e personali secondo il modello ICF (OMS, 2002)**

<sup>84</sup> Chiappetta Cajola, L. (2013). *Op. cit.*, p. 57.

I fattori ambientali inoltre, a seconda che siano in grado o meno di esercitare un'influenza positiva sul soggetto, sono considerati *facilitatori* oppure, al contrario, *barriere*, se sono strutturati in modo tale da incidere negativamente sul funzionamento della persona.

La versione dell'ICF è stata poi integrata nel 2007 con quella dedicata ai bambini e agli adolescenti (ICF-CY), che ha posto un'attenzione maggiore all'analisi del sistema scuola, considerato come «una delle aree di vita fondamentali per i soggetti in età evolutiva»<sup>85</sup>.

Nell'ambito delle disposizioni ministeriali, l'ICF ha trovato una applicazione normativa in relazione alla definizione del concetto di Bisogno Educativo Speciale, acronimo che indica «qualsiasi difficoltà evolutiva, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, espressa in un funzionamento problematico (come risultato dell'interazione dei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'OMS), che risulta tale anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata»<sup>86</sup>, e che rappresenta un concetto che ha trovato una diffusione tale da ridefinire completamente il linguaggio e la normativa scolastica (D.M. del 27 dicembre 2012, C.M.n. 8/2013). La D.M. 27 dicembre 2012, in particolare, indica che «il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni»<sup>87</sup>. In riferimento all'esistenza di un allievo identificato come BES, il ruolo dell'insegnante diviene allora quello di produrre una/uno (Chiappetta Cajola, 2013):

- a) check-list di osservazione del funzionamento e dei fattori ambientali relativamente a ciascun allievo nell'ambito della classe;
- b) check-list di osservazione individuale;
- c) schema per la descrizione del contesto scolastico mediante i Fattori Ambientali;
- d) schema di lavoro in progress per la costruzione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) a partire dalle categorie ICF-CY.

---

<sup>85</sup> Chiappetta Cajola, L. (2015). *Op. cit.*, p. 45.

<sup>86</sup> Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson. p. 26.

<sup>87</sup> MIUR. *Direttiva ministeriale 27/12/2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. p. 1.

Coerentemente con il quadro interpretativo fornito dal modello bio-psico-sociale, è necessario quindi che l'insegnante rivolga la sua attenzione su tre livelli di osservazione (Chiappetta Cajola, 2013): a) il corpo (presenza della menomazione; b) la persona (limitazione della attività o restrizione della partecipazione); c) l'ambiente (presenza di barriere o facilitatori).

È soprattutto quest'ultimo punto che chiama in causa in modo più diretto l'inclusione, in quanto riconosce che il sistema scolastico, inteso come un insieme di elementi tra loro diversificati (cfr. par. 2.5.), se opportunamente strutturato, contribuisce in modo significativo a rispondere in modo adeguato a «tutte le caratteristiche che gli allievi portano con sé, e dunque a tutti i bisogni più o meno speciali»<sup>88</sup>, ampliando le effettive possibilità di ciascuno di partecipare pienamente ai processi formativi.

Il secondo strumento di riferimento per l'attuazione di percorsi didattici inclusivi è rappresentato dall'Index per l'Inclusione di Booth e Ainscow, che fu pubblicato per la prima volta nel 2000 come una sintesi tra due esperienze tra loro diversificate: il lavoro triennale condotto da Ainscow con un gruppo di scuole pilota (*gruppo Index*), nel corso del quale furono elaborati i primi materiali che hanno poi condotto alla stesura completa del testo, e l'approccio di Booth e dei suoi colleghi della Open University, che hanno contribuito alla teorizzazione dell'inclusione come espressione di un processo comunitario e di «un sistema educativo di comunità fondato sulla continuità tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria»<sup>89</sup>. Alla prima edizione del 2000, si sono poi succedute due ulteriori versioni (2002 e 2014), nelle quali sono confluite le osservazioni e considerazioni provenienti dall'uso dello strumento nei diversi paesi nei quali questo è stato proposto e utilizzato.

Ma entriamo ora in quella che è la struttura fondamentale di quello che, più che uno strumento, potrebbe essere definito un *processo* (Bocci & Travaglini, 2016). Uno degli elementi fondanti dell'Index è dato dal concetto di *valore*, identificabile come ciò che, nel delineare la rotta entro cui si insediano le scelte dell'individuo, contribuisce a disegnare una prospettiva di azione coerente e armonica. Nell'ottica dell'inclusione, tale

---

<sup>88</sup> Ianes, D. & Demo, H. (2009). Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive, *L'integrazione scolastica e sociale*, 8/5, p. 475.

<sup>89</sup> Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola. Edizione Italiana*. Roma: Cartocci. p. 31.

principio si esplica nella necessità che i valori dichiarati dalla scuola si traducano in scelte organizzative e didattiche coerenti con quanto esplicitato (aspetto, questo, ampiamente disatteso nella pratica, in quanto spesso le scuole adottano scelte che si pongono in antitesi con i valori dichiarati) (Booth & Ainscow, 2014; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013; Bocci, 2015a).

Nella prospettiva dell'Index, i valori riconosciuti fondamentali sono:

1. *uguaglianza*, intesa non con il fatto che «tutti sono simili o vengono trattati allo stesso modo, ma che a ciascuno è attribuito uguale valore»<sup>90</sup>;
2. *partecipazione*, che riguarda le effettive possibilità delle quali le persone dispongono, a prescindere dalla propria appartenenza di status, di interagire e di dialogare positivamente con gli altri;
3. *comunità*, intese come spazi relazionali, fondate da individui che riconoscono nella collaborazione, nella responsabilità e nel servizio degli orientamenti fondamentali per l'agire umano;
4. *rispetto per la diversità*, laddove le differenze sono considerate «risorse per l'apprendimento piuttosto che come un problema da risolvere»<sup>91</sup>, all'interno di un quadro di azione che non si esaurisce nella negazione delle differenze ma nel rifiuto di considerare queste secondo una prospettiva di *normalizzazione*;
5. *sostenibilità*, che implica la ricerca dell'impegno in vista di obiettivi a lunga durata, che non suscitano dei benefici solamente a livello di scuola, ma nell'ambiente (fisico e naturale) considerato nella sua accezione più generale.

L'adesione a tali valori si traduce operativamente in tre concetti, che rappresentano le tre idee chiave dell'Index:

1. *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*, rappresentati da tutti i fattori, esterni e interni all'istituzione scolastica, che di fatto si pongono in modo tale da ridurre nei soggetti le possibilità di divenire pienamente protagonisti del proprio percorso formativo;
2. *risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione*, in base al quale si riconosce che la scuola, in quanto comunità, si pone in continuità con la realtà

---

<sup>90</sup> Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Op. cit.*, p. 51.

<sup>91</sup> Booth, M. & Ainscow, T. (2014). *Op. cit.*, p. 52.

esterna: per tale ragione dovrebbe essere corredata di un curriculum che tiene conto di tale reciproca interrelazione, facendo sì che anche elementi apparentemente esterni alla sua azione diretta possano acquisire lo status di risorse e di agenti promotori del successo scolastico di tutti gli allievi.

3. *sostegno alla diversità*, che implica la realizzazione di «tutte le attività che aumentano la capacità di una scuola di rispondere alla diversità di bambini e ragazzi, così da valorizzarli in modo uguale»<sup>92</sup>, all'interno di una prospettiva nella quale il sostegno individuale è finalizzato all'incremento della partecipazione e riguarda contemporaneamente gli allievi, le famiglie nonché gli operatori scolastici stessi.

Vediamo ora il modo nel quale si struttura l'Index, considerato nella C.M. 8/2013 uno strumento utile per valutare e, conseguentemente, migliorare il grado di inclusività della scuola. Coerentemente con quanto esplicitato finora, l'attuazione di percorsi inclusivi coinvolge tre dimensioni, che risultano tra di loro fortemente interconnesse:

- a) *culture inclusive*: indicano i valori evocati e condivisi dalla comunità scolastica;
- b) *politiche inclusive*: indicano le scelte progettuali compiute dalla scuola;
- c) *pratiche inclusive*: indicano le modalità con le quali sono progettati e attuati i processi di insegnamento/apprendimento, rifacendosi quindi in un modo più diretto alle metodologie di insegnamento utilizzate dai docenti e alla costruzione di curricula.

Come trapela dallo schema successivo, ogni dimensione si articola poi in un elenco di indicatori, che consentono di identificare gli elementi ritenuti essenziali per l'attuazione di percorsi di cambiamento (ai fini dell'economia del presente lavoro illustriamo l'elenco relativo alle culture, rinviando all'opera citata per una consultazione più ampia):

---

<sup>92</sup> Booth, M. & Ainscow, T. (2014). *Op. cit.*, p. 81.

<b>Dimensioni: Culture inclusive</b>	<b>Indicatori</b>
A 1. Costruire comunità	<p>Ciascuno è benvenuto.</p> <p>Il personale coopera.</p> <p>Gli alunni si aiutano l'un altro.</p> <p>Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente.</p> <p>Il personale e le famiglie collaborano.</p> <p>Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente.</p> <p>La scuola è un modello di cittadinanza democratica.</p> <p>La scuola stimola a capire quali siano le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo.</p> <p>Minori e adulti sono sensibili ai modi in cui si manifestano le differenze di genere.</p> <p>La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco.</p> <p>Il personale collega ciò che accade a scuola con la vita familiare degli alunni a casa.</p>
A2. Affermare valori inclusivi	<p>La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi.</p> <p>La scuola promuove il rispetto dei diritti umani.</p> <p>La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta.</p> <p>L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti.</p> <p>Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.</p> <p>Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.</p> <p>La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione.</p> <p>La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie.</p> <p>La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi.</p> <p>La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.</p>

**Tab. 4 Indicatori *Culture inclusive* dell' Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014)**

Ciascun indicatore è poi a sua volta corredato da una serie di domande, che hanno la funzione di aiutare i docenti a rilevare i nodi di criticità riguardanti il proprio istituto e a indicare, in un secondo momento, gli obiettivi che ritengono fondamentali da raggiungere nella progettualità futura.

A titolo esemplificativo, illustriamo alcune domande relative ai primi due indicatori della dimensione *culture inclusive*:

Indicatori	Domande
A1. 1 Ciascuno è benvenuto	Il primo contatto che le persone hanno con la scuola è amichevole? Il personale, gli alunni e le famiglie creano un senso di comunità nella scuola? La scuola è accogliente per tutte le famiglie e per i membri della comunità locale? La scuola è accogliente per coloro che sono arrivati da poco da altre regioni o da altri paesi? Il personale, gli alunni e le famiglie si trattano con rispetto e in modo amichevole? .....
A1. 2 Il personale coopera	Il personale crea una cultura di collaborazione per tutti nella scuola? Il personale cerca di individuare e rimuovere gli ostacoli a una maggiore collaborazione? Il lavoro in team tra il personale è un modello di collaborazione per gli alunni? Tutto il personale è in grado di ascoltare pazientemente? Tutto il personale si sente valorizzato e sostenuto? .....

**Tab. 5 Domande relative agli indicatori 1 e 2 di *Culture inclusive* Index per l’Inclusione (Booth & Ainscow, 2014)**

Tale elenco non è da considerare tuttavia in senso prescrittivo (come si evince dagli spazi finali lasciati appositamente vuoti), in quanto il concetto di inclusione chiamato in causa dall’Index invoca soprattutto quello di partecipazione: come sostengono Booth e Ainscow «Noi vediamo la promozione dell’apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare»<sup>93</sup>. Questo implica che quindi ciascuna scuola, in autonomia, può scegliere, attraverso la costituzione di una unità di analisi (l’Index team) gli aspetti sui quali far convergere o meno la propria azione di cambiamento.

Dal punto di vista dell’inclusione, l’Index ha determinato lo spostamento dell’attenzione dal Bisogno Educativo Speciale, inteso come una situazione riguardante l’allievo, all’ambiente, che non si identifica in modo riduttivo con la scuola, ma con l’intera collettività di tutte le persone che, con ruoli diversificati (famiglie, allievi, operatori sociali, decisori politici...), possono contribuire a determinare in senso reale

---

<sup>93</sup> Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Op. cit.*, p. 33.

una società più inclusiva. Inclusione diviene quindi sinonimo di diritto alla partecipazione, nonché garanzia di equità, in quanto si basa sul presupposto che ciascuno dovrebbe avere la possibilità di sentirsi parte della società di cui far parte, essendo riconosciuto e valorizzato pienamente come persona unica e irripetibile.

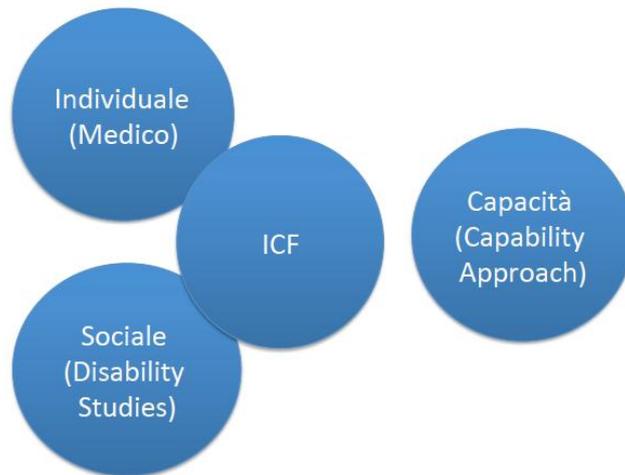
In base a quanto detto, è possibile allora individuare alcune differenziazioni tra l'ICF e l'Index:

	<b>ICF</b>	<b>Index</b>
Categoria descrittiva	Strumento	Processo
Modello teorico di riferimento	Individuale/sociale	Sociale
Influenza dell'ambiente su:	Funzionamento dell'individuo	Formazione di attitudini e capacità
Tipo di osservazione	Lineare su: allievo e allievo/contesto	Circolare su: allievo/contesto, contesto/allievo
Schematizzazioni	Predefinite	Aperte
Finalità	Diagnostiche, descrittive, critiche	Trasformative di un contesto
PEI/PDP	Necessario	Non necessario
Requisito	Presenza nell'individuo di un bisogno educativo speciale	Desiderio di cambiamento nei soggetti coinvolti
Parole chiave	Salute, disabilità, funzionamento	Ostacoli, risorse per l'apprendimento, diversità

**Tab. 6 Principali differenziazioni tra ICF e Index**

### **2.3. ICF e/o Index: il dibattito in corso**

Come detto precedentemente, il concetto di inclusione evoca dei paradigmi interpretativi differenti: Cottini a tal fine individua quattro principali modelli di interpretazione della disabilità, come appare dalla seguente schematizzazione (Cottini, 2015, p. 11):



**Fig. 3 I modelli interpretativi della disabilità (Cottini, 2015)**

Analoghe differenziazioni si riscontrano nell’ambito della funzione assegnata all’ICF: da un lato, infatti, si pongono studiosi come Chiappetta Cajola e Ianes, che riconoscono l’utilità dell’ICF ai fini della progettazione dei percorsi didattici. L’ICF infatti «costituisce un aspetto di grande rilevanza per il rinnovamento dell’approccio dinamico ed evolutivo alle varie abilità del soggetto e per la individuazione e realizzazione degli obiettivi individualizzati»<sup>94</sup>. Ciò non implica tuttavia il non guardare all’inclusione come a un processo che riguarda l’intera comunità educante, in quanto «i bisogni educativi speciali non possono essere ridotti a problemi del singolo ma devono essere invece considerati in una visione complessiva e interattiva tra l’ambiente e l’individuo»<sup>95</sup>: l’apporto dell’Index in questo caso può risultare fondamentale in quanto in grado di sollecitare la riflessione sulle strategie attuate dal sistema scuola nell’opera di ridurre e/o superare le difficoltà di partenza. All’interno di tale prospettiva, l’ICF consente inoltre, nell’ambito di una cultura che considera la valutazione formativa come leva strategica per l’apprendimento (Domenici 1998; Watkins, 2007; Chiappetta Cajola, 1998, 2008, 2011), di soddisfare i criteri di Evidence Based Education, che devono essere applicati anche nell’ambito della pedagogia speciale (Calvani 2012, Nepi 2013). Secondo Ianes, inoltre, un’integrazione di qualità richiede una adeguata conoscenza dei

<sup>94</sup> Chiappetta Cajola, L. (2013). L’applicabilità dell’ICF nel nido e nella scuola dell’infanzia: uno studio teorico-esplorativo, *ECPS Journal*, 8/2013, p. 64.

<sup>95</sup> Chiappetta Cajola, L. (2015). ICF, BES, Inclusione scolastica e Personalizzazione della didattica, *La scuola possibile*, n. 49, gennaio 2015, p. 2.

punti di forza e dei deficit degli allievi, per cui l'ICF può offrire un valido aiuto nella costituzione di una Diagnosi Funzionale che, caratterizzandosi come *educativa* non dovrebbe rispondere esclusivamente a dei requisiti medici, ma dovrebbe essere strutturata in modo tale da condurre i soggetti all'elaborazione di un Profilo Dinamico Funzionale e di un Piano Educativo Individualizzato-Progetto di Vita (PEI-Pdv) che consentano di rispondere in modo efficace, attraverso l'identificazione di obiettivi a breve, medio e lungo termine, ai bisogni reali dell'allievo (Ianes, 2004, 2007). Il tutto con la finalità di garantire una *speciale normalità* (Ianes, 2006), che sia in grado di «rispondere adeguatamente a tutte le diversità individuali di ogni alunno, non soltanto a quelli con Bisogni Educativi Speciali. Si tratta di una scuola che non pone barriere, ma anzi valorizza le differenze individuali di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti»<sup>96</sup>, utilizzando in modo sinergico componenti quali l'adattamento di obiettivi e materiali, la resilienza collettiva, l'attivazione della risorsa compagni di classe, l'intervento positivo sui comportamenti problema e la didattica metacognitiva (Ianes, 2012).

Per tale ragione, secondo Ianes il modello antropologico dell'ICF si pone in continuità con la convenzione Onu dei diritti del 2006 e con il modello del Capability Approach di Sen e Nussbaum (Ianes, 2011). Pasqualotto, al contrario, ritiene che l'ICF, nella valutazione delle variabili ambientali, non tenga sufficientemente conto delle modalità con le quali l'ambiente influenzi la formazione delle attitudini dell'individuo, limitandosi a soffermare la sua attenzione sulle attività che l'individuo è in grado di compiere sull'ambiente. Il concetto di *funzionamento* proprio del Capability rinvia infatti ad una dimensione più ampia rispetto a quello dell'ICF, in quanto comprende una gamma più ampia di aspetti quali la possibilità di autodeterminarsi e di compiere delle scelte che si accordano con le proprie capacità che, se alimentate, possono divenire fattori di benessere (Pasqualotto, 2014).

Dall'altra parte, vi sono autori come Dovigo, che evidenziano che l'accentuazione del ruolo svolto dal deficit e l'estensione delle categorie di soggetti identificati con Bisogni Educativi Speciali, intesi come *casi clinici* (Dovigo, 2014) ha avuto come esito

---

<sup>96</sup> Ianes, D. (2009). Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali. Alcune proposte di priorità, *L'integrazione scolastica e sociale*, 8/5, p. 445.

una divaricazione sempre più ampia tra BES e non BES, conducendo quindi al rischio di etichettature (Tomlinson, 2012) e di conseguenti fenomeni di esclusione e rischio. La crescita degli allievi con BES non sarebbe stata letta infatti come la richiesta di attuare un «potenziamento generale della capacità inclusiva delle scuole, ma come un aiuto extra da fornire al singolo studente, a condizione che sia formalmente dichiarato disabile e limitatamente al tempo di frequenza della scuola. Di conseguenza, attraverso la congiunzione di diagnosi clinica e pratiche burocratiche la separazione fisica abolita per legge è stata ricreata all'interno della scuola in termini di barriere meno visibili, che tutt'oggi riaffermano la divisione tra studenti normali e speciali come un fatto scontato, *naturale*»<sup>97</sup>, aspetto questo che, come visto precedentemente, ha trovato purtroppo conferme dai dati di ricerca. L'affermazione positiva del concetto di *differenza* sembrerebbe allora porsi come il discriminativo semantico di inclusione: una scuola inclusiva, infatti, è una scuola che è in grado di «affermare le differenze e metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità che attraversano il contesto scolastico»<sup>98</sup>.

Il dibattito in corso è attraversato inoltre da due riflessioni di fondo: la rivisitazione della prospettiva che considera come criterio di qualità della scuola il raggiungimento di performance o di risultati visibili, secondo quella che può essere definita la *tirannia della trasparenza* (Ashby, 2012), e la ridefinizione del concetto di Evidence Based, che secondo Cottini e Morganti dovrebbe rispondere a istanze meno rigide e classificatorie. A loro avviso, infatti, l'uso dell'Index rende difficile giungere a una chiara identificazione delle variabili dipendenti, ponendo quindi evidenti difficoltà nella misurazione e classificazione (Cottini & Morganti, 2013). Contemporaneamente, la ricerca attuale è tesa a strutturare modelli di esperienze e buone pratiche nelle quali gli adempimenti legati al Rapporto di Autovalutazione d'Istituto (RAV) e alla necessità di individuare percorsi di miglioramento, come previsto dalla normativa scolastica, si pongano in accordo con i valori e le procedure presenti nell'Index (Damiani & Demo,

---

<sup>97</sup> Dovigo, F. (2016). *La scuola come organizzazione inclusiva: un lungo percorso*. Atti del convegno Nessuno Escluso. Università di Bergamo, 27-29 gennaio 2016. pp. 35-36.

<sup>98</sup> Dovigo (2008). L'Index per l'Inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson. p. 17.

2016). Le prime osservazioni condotte sui PAI (Piani Annuali per l’Inclusività), introdotti dalla CM del 6 marzo 2013, n. 8 prot. 561, sembrano confermare tale tendenza: Dainese e Friso, attraverso l’analisi di 187 documenti, hanno riscontrato una diffusa tendenza a superare le tradizionali dicotomie sano/malato, normale/speciale, secondo una logica che quindi cerca di andare oltre le tradizionali classificazioni (Dainese & Friso, 2016).

Queste considerazioni ci inducono a ritenere che le ricerche condotte nell’ambito accademico, al di là delle prospettive epistemologiche dei vari studiosi, abbiano contribuito a determinare un cambiamento culturale sul modo di considerare l’inclusione. Questa, infatti, è sempre più percepita come un fenomeno che coinvolge l’intera collettività, configurandosi come «un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità»<sup>99</sup>, un insieme di procedure che fanno trasformare la risposta specialistica in risposta ordinaria (Caldin, 2009), risultando «in grado di assicurare a tutti le condizioni di avere *pari opportunità*, in funzione dei propri bisogni e delle proprie aspirazioni»<sup>100</sup>. La mozione lanciata dall’ultimo Convegno Erickson *La qualità dell’integrazione scolastica e sociale*, che ha visto una partecipazione storica di 5000 insegnanti, ribadisce la necessità di riaffermare tale sfida: in essa si dichiara infatti che l’inclusione è una *questione di classe*, intesa quest’ultima come una «comunità di relazioni tra pari e adulti come unico luogo possibile di una inclusione non illusoria»<sup>101</sup>.

Nonostante ciò, persistono tuttora, come evidenziato precedentemente dai dati di ricerca, numerose ambiguità da parte delle istituzioni scolastiche in merito alle modalità con le quali tradurre i principi inclusivi in prassi consolidate, caratterizzate dai requisiti della sistematicità e verificabilità e, pertanto, ripercorribili nei loro elementi essenziali. La questione fondamentale riguarda quindi non solo il *cosa* sia l’inclusione, quanto soprattutto il *come* sia possibile attuare quelle scelte che si pongono, dal punto di vista metodologico e didattico, in linea con il suo significato più autentico, che appare ormai consolidato a livello internazionale.

---

<sup>99</sup> Pavone, M. (2014). *L’inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori. p. 162.

<sup>100</sup> de Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (2), p. 111.

<sup>101</sup> Mozione finale Convegno Internazionale Erickson *La qualità dell’integrazione scolastica e sociale*. Rimini 13-15 novembre. Disponibile su [www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/mozione/](http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/mozione/).

## 2.4. I Disability Studies

Il movimento di pensiero nel quale la critica al modello medico appare maggiormente radicale è quello dei Disability Studies, che ha dedicato una parte cospicua delle proprie riflessioni all'analisi dei modelli educativi presenti nella società. Come detto nel corso del primo capitolo, una delle principali critiche del modello sociale della disabilità è rivolto al concetto di *norma* che, come osserva Medeghini, ha assunto una forza tale da determinare l'impossibilità per chiunque, seppur in forme e modi diverse, di sottrarvisi, da «chi persegue la normalità ossessivamente a chi la contrasta, da chi la invoca a chi ne è vittima, da chi la celebra a chi ne è vittima o la nega»<sup>102</sup>, e che dovrebbe rappresentare un costrutto che, al contrario, contempla e racchiude l'estrema variabilità umana (si veda, a tal fine, il dibattito sulla neurodiversità, cfr. Bocci, 2015f). All'interno di questo quadro teorico, i Disability Studies offrono un contributo fondamentale alla riflessione sull'educazione in quanto pongono l'attenzione sul fatto che le modalità con le quali sono educati gli allievi disabili rappresentano l'esito della modalità di comprensione della stessa disabilità (Ferri, 2015). In tal senso, una visione della disabilità intesa come allontanamento da una norma conduce a pratiche educative foriere di processi di categorizzazione ed esclusione. Per tale ragione, una «inclusive education, therefore, must be to disrupt the centrality of normalcy and ability that remain embedded in current iterations of inclusion and integration. In other words, if we think about integrating or including students with disabilities into general education – we may have *widened the circle* (Sapon-Shevin, 2007) of access, but we have not necessarily disrupted the ways that schools continue to privilege students who can assimilate into normative expectations of ability or behavior – those students who can lay claim to smartness and goodness as forms of currency or property (Broderick & Leonardo, 2016; Leonardo & Broderick, 2011) »<sup>103</sup>.

---

<sup>102</sup> Medeghini, R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson. p. 13.

<sup>103</sup> Ferri, B. (2015). Inclusion for the 21<sup>st</sup> Century : Why we need Disability Studies in education, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3 (2), p. 16. Trad. nostra: un'educazione inclusiva, pertanto, deve decostruire la centralità di normalità e abilità che rimane sottesa alle correnti interpretazioni approssimative di inclusione e integrazione. In altre parole, se pensiamo all'integrazione o all'inclusione degli studenti disabili nell'educazione generale - probabilmente abbiamo ampliato il *cerchio di accesso* (Sapon-Shevin, 2007) – ma non abbiamo necessariamente decostruito le modalità con le quali le scuole

Con particolare ironia, Ferri sottolinea come nella scuola siano presenti pratiche e argomentazioni che non rispondono al principio dell'equità e della giustizia, e che si traducono, ad esempio, in un'interpretazione impropria del concetto di Evidence Based Learning. I risultati che provano l'inefficacia di alcune pratiche nei confronti di certi allievi sono infatti considerati come *evidenze* dell'esistenza di una disabilità, secondo una pratica conosciuta come Response to Intervention (RTI) (Ferri, 2015). Un ulteriore aspetto da evidenziare riguarda la necessità di operare una riconfigurazione semantica del concetto di bisogno, che passa dall'equivalente di una mancanza, misurabile secondo dei parametri di tipo quantitativo (bisogno delle cose), a una dimensione sociale, dove diviene sinonimo di bisogno di relazione, di un *Altro* che è «orientato ai valori e alla comunità»<sup>104</sup>, una comunità che «mette in discussione il costrutto individualista e si propone come un processo sostanziale per l'emancipazione e la partecipazione di tutti»<sup>105</sup>. È all'interno di questa prospettiva che si gioca allora il discorso sull'inclusione: per attuare una scuola realmente inclusiva, gli studiosi afferenti ai Disability Studies riconoscono che non è sufficiente erogare servizi e dispositivi in funzione dei bisogni speciali individuati, che non possono essere letti riduttivamente come privazioni di qualcosa, in quanto il lavoro da compiere è quello che mira ad «affrontare le questioni che possono essere all'origine dei problemi incontrati dagli alunni»<sup>106</sup>, questioni che spesso non originano dalla disabilità, ma dalle situazioni concrete (*handicap di situazione*) nelle quali questi si trovano (Mainardi, 2010). Per tale ragione, i Disability Studies non rivolgono la loro attenzione alle pratiche educative da attuare nei confronti degli alunni con BES, bensì ai limiti «strutturali, organizzativi, curricolari, pedagogici esistenti nel nostro sistema scolastico»<sup>107</sup>, che divengono tangibili grazie alla presenza e azione di quegli stessi allievi ritenuti BES. Queste riflessioni raramente hanno accompagnato il dibattito sulla riforma del sistema scolastico italiano, facendo sì che la ricerca di innovazione auspicata si collocasse sempre all'interno di una prospettiva *riduzionista*, in base alla quale le problematiche

---

continuano a privilegiare gli studenti che possono assimilare dentro aspettative di abilità o comportamento di tipo normativo – quegli studenti possono considerare la prontezza mentale e l'integrità come le forme attuali di valore e di ricchezza.

<sup>104</sup> Medeghini, R. (2015), *Op. cit.*, p. 29.

<sup>105</sup> Medeghini, R. (2015). *Op. cit.*, p. 30.

<sup>106</sup> D'Alessio, S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini & W. Fornasa. *L'educazione inclusiva*. Milano: Franco Angeli. p. 78.

<sup>107</sup> D'Alessio, S. (2011). *Op. cit.*, p. 79.

sollevate dall'inclusione derivavano prevalentemente dalla qualità e quantità di risorse disponibili, piuttosto che dai paradigmi di riferimento dell'intero sistema (Medeghini, 2008; D'Alessio, 2011). Questo perché è avvenuto come uno scollamento tra la ricerca di pratiche educative ritenute efficaci e una «riflessione critica sui presupposti e sulle idee che ispirano le scelte organizzative e didattiche degli insegnanti»<sup>108</sup>. Per ripensare autenticamente l'inclusione, è necessario quindi esplicitare chiaramente i nessi e le questioni di fondo, al fine di evitare di evocare come analoghi concetti tra loro contraddittori: ne è un emblema la recente legge di riforma sulla Buona Scuola, che da un lato professa la necessità di praticare l'inclusione, mentre dall'altro pone in evidente contrapposizione gli studenti che potrebbero essere elevati al rango delle eccellenze, secondo quanto prevede un sistema meritocratico, e coloro che, al contrario, presentano difficoltà o patologie, con i quali comunque è dovere etico manifestare un atteggiamento basato sulla bontà (Bocci, 2015c).

Le argomentazioni finora espresse trovano una sintesi nella tabella 7, che illustra i cambiamenti presenti tra il sistema dell'*integrazione*, che ha come presupposto il riconoscimento di un Bisogno Educativo Speciale, e quello dell'inclusione (D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015, p. 165).

<b>Aspetti</b>	<b>Integrazione, integrazioni, bisogni educativi speciali</b>	<b>Inclusione</b>
Focus	Sul deficit individuale dell'alunno e la risposta al bisogno.	Sulle barriere che impediscono la partecipazione degli alunni a vari livelli. Sul protagonismo di tutti gli alunni e le interazioni contestuali nei processi sociali e di apprendimento.
Modello teorico di riferimento	Misto tra il modello medico/individuale della disabilità e quello bio-psico-sociale ( <i>International Classification of Functioning Disability and Health</i> , WHO, 2001).	I <i>Disability Studies</i> .

<sup>108</sup> D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G. & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo. *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson. p. 151.

Aspetti	Integrazione, integrazioni, bisogni educativi speciali	Inclusione
Azioni e interventi	Compensazione del deficit individuale attraverso una risposta specialistica personalizzata all'interno del contesto regolare. Riabilitazione e risorse economiche.	Mettere in atto dei processi trasformativi a livello di pratiche di insegnamento e apprendimento (pedagogia, curricolo, valutazione) in grado di rispondere alle differenze di tutti gli allievi. Collaborazione tra vari operatori dentro e fuori la scuola.
Contesto di riferimento	Ambiente scolastico.	Ambiente scolastico nella sua relazione con la società.
Disabilità	Interazione tra l'ambiente e la persona con deficit.	Prodotto delle barriere sociali e culturali e forma di esclusione e di discriminazione a causa della strutturazione della società, della scuola e dei loro microcontesti.

**Tab. 7 I sistemi dell'integrazione e dell'inclusione a confronto**

## **2.5. Linee orientative per una didattica inclusiva**

Le osservazioni fin qui condotte sollecitano tre interrogativi fondamentali: 1) Che cosa si intende per *inclusione scolastica*?; 2) Quali sono gli *elementi* fondamentali sui quali intervenire?; 3) Quali le caratteristiche essenziali che qualificano un sistema scolastico come *inclusivo*?

In merito al primo quesito, riteniamo utile richiamare la definizione di Medeghini et al., per la quale «l'inclusione rappresenta la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione e il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze» (Medeghini, R., D'Alessio, S. & Vadalà, 2013, p. 215). Questo enunciato mette in luce tre concetti fondamentali: a) *capacità*; b) *trasformazione*; c) *partecipazione e successo scolastico di tutti gli allievi*, che alludono a loro volta a: le *condizioni* (a), i *processi* (b)

e il *fine* (c) dell'educazione inclusiva. In altre parole, l'inclusione richiede la disponibilità dell'istituzione scolastica ad attuare un processo trasformativo riflessivo autodiretto (esente da condizionamenti esterni di tipo rigido), sulla base del possesso di specifiche competenze di natura metodologico-didattica che, se applicate correttamente e in modo sinergico, contribuiscono alla costruzione di un contesto finalizzato alla rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi.

In relazione al secondo interrogativo, crediamo sia opportuno partire dall'identificazione, tratta dalla definizione precedente, della scuola come un *sistema*, termine che a nostro avviso indica, in linea con la prospettiva emergente dall'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014), non tanto gli aspetti normativi e legislativi, deliberati a livello centralizzato, quanto piuttosto una serie di *elementi* che riguardano: a) spazio e tempo; b) curriculum; c) metodo di valutazione; d) strategie e metodologie didattiche; e) ruolo dell'insegnante.

Agire l'inclusione significa pertanto operare in modo intenzionale su questi elementi per rendere il sistema scolastico funzionale alla valorizzazione delle differenze individuali e delle potenzialità di tutti gli allievi, considerati nelle loro specificità.

Questa riflessione introduce al terzo quesito, riguardante i tratti identificativi di un sistema scolastico inclusivo, in risposta al quale proponiamo la schematizzazione riprodotta nella Tab. 8.

<b>Elementi contestuali</b>	<b>Caratteristiche di un sistema scolastico non inclusivo</b>	<b>Caratteristiche di un sistema scolastico inclusivo</b>
Spazio	<p>Fisso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'aula, con i suoi arredi (banchi e cattedra) costituisce un contenitore immobile dei fenomeni educativi.</li> <li>• Gli allievi generalmente ascoltano l'insegnante, rispondendo alle domande da questi posti, o eseguono individualmente un compito o un lavoro.</li> </ul>	<p>Versatile:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'aula rappresenta un luogo continuamente soggetto a trasformazione e cambiamento, in corrispondenza degli obiettivi didattici perseguiti.</li> <li>• Gli allievi possono, a seconda delle circostanze, in forma individuale e di gruppo e nelle più svariate forme (seduti, in terra, in cerchio), ascoltare e ascoltarsi, lavorare in gruppo, creare e produrre artefatti, giocare, ecc...</li> </ul>

Elementi contestuali	Caratteristiche di un sistema scolastico non inclusivo	Caratteristiche di un sistema scolastico inclusivo
Tempo	<p>Rigido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'unità di riferimento è <i>l'ora di lezione</i>. Gli allievi devono adeguarsi ai ritmi assegnati dagli insegnanti per lo svolgimento di un compito o di un'attività.</li> <li>• Gli allievi sono classificati in base alla velocità di produzione (esistono così, quelli <i>veloci</i>, i <i>lenti</i>, i <i>pigri</i> o <i>svogliati</i>, ecc...).</li> <li>• La presenza tra gli allievi di differenti tempi di esecuzione suscita preoccupazioni nei docenti in quanto ritenuta ostativa rispetto a un regolare andamento del <i>programma</i> (termine tuttora ricorrente nelle narrazioni degli insegnanti).</li> </ul>	<p>Flessibile:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli allievi hanno la possibilità di svolgere, all'interno della stessa unità oraria (la cosiddetta <i>lezione</i>) attività tra loro diversificate, che si accordano con il proprio stile di apprendimento (Demo, 2015; Tomlinson, 2014).</li> <li>• La successione delle attività didattiche è regolata in modo tale che ciascuno possa confrontarsi con quello che è il <i>suo</i> tempo per conoscere e approfondire gli argomenti proposti.</li> <li>• Nessun allievo si trova nella situazione di sentirsi indietro rispetto agli altri.</li> </ul>
Curricolo	<p>Predeterminato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli insegnanti stabiliscono i contenuti di apprendimento;</li> <li>• Enfasi sui contenuti piuttosto che sulle competenze;</li> <li>• Prevalenza del codice scritto (in particolare del libro di testo).</li> <li>• Prevalenza delle intelligenze linguistica e/o logico-matematica;</li> </ul>	<p>Aperto e flessibile:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli allievi possono scegliere di approfondire percorsi e aree tematiche che si pongono maggiormente in linea con i propri interessi.</li> <li>• Attenzione alla dimensione metacognitiva dell'apprendimento (Borkowski e Mutukrishna, 2011).</li> <li>• Superamento della supremazia del testo scritto: gli allievi hanno la possibilità di fruire di fonti di diverso tipo (scritte, iconiche, uditive) per acquisire informazioni, in accordo con i propri stili cognitivi (Bruner, 1987).</li> <li>• Potenziamento di tutte le <i>intelligenze</i> (Gardner, 1994)</li> </ul>

<b>Elementi contestuali</b>	<b>Caratteristiche di un sistema scolastico non inclusivo</b>	<b>Caratteristiche di un sistema scolastico inclusivo</b>
Curricolo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificazione intesa come esito della presenza di certificazioni che richiedono l'adozione di strategie compensative/dispensative (PEI/PDP).</li> <li>• Focalizzazione da parte degli insegnanti su <i>cosa</i> si insegna piuttosto che sul <i>modo</i> in cui si insegna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificazione intesa come possibilità <i>reale</i> per tutti gli allievi di usufruire di percorsi finalizzati alla valorizzazione delle differenze individuali.</li> <li>• Focalizzazione da parte degli insegnanti sui processi di insegnamento-apprendimento.</li> </ul>
Metodo di valutazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrata sulla performance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrata sulla persona: assegna un valore esplicito al percorso di miglioramento.</li> </ul>
Metodologie e-strategie didattiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevalenza di metodologie trasmissive.</li> <li>• Contraddizioni tra il dichiarato e l'agito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralità di metodologie adottate (didattica metacognitiva e cooperativa, didattica aperta, mastery learning, ecc...).</li> <li>• Concordanza tra i valori dichiarati e le pratiche adottate.</li> </ul>
Ruolo dell'insegnante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegnante come dispensatore di informazioni, valutatore, agente esclusivo dei processi di insegnamento-apprendimento.</li> <li>• Scarsa considerazione per la variabile <i>clima di classe</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegnante come facilitatore degli apprendimenti e delle relazioni.</li> <li>• Attenzione ai fattori che concorrono alla costruzione di un <i>clima di classe</i> costruttivo e collaborativo.</li> </ul>

**Tab. 8 Confronto tra sistemi scolastici *inclusivi* e *non inclusivi***

L'adesione a tali principi si traduce operativamente anche nella riformulazione del linguaggio utilizzato nelle progettazioni, che sono a loro volta espressione di un sistema di riferimento. Il seguente schema illustra come cambiano i quesiti presenti in un PAI (Piano Annuale per l'Inclusione), a seconda del modello dal quale derivano (Bocci, 2015c):

<b>Modello medico</b>	<b>Modello dell'inclusione</b>
Quanti BES hai nella tua scuola?	Cosa fai come scuola per essere inclusiva?
Cosa fai per rispondere a questi BES?	Cosa genera il tuo non essere inclusivo?
	Quali conseguenze si verificano a seguito delle cose che non funzionano nella scuola e/o che non sono inclusive?

**Tab.9 Processi di valutazione corrispondenti ai due modelli**

Naturalmente, per attuare una trasformazione reale è necessario anche riconoscere l'esistenza di *impliciti pedagogici* che si pongono in modo ostativo rispetto al cambiamento e che sono rappresentati, solo per citarne alcuni, dal credere alla neutralità dei contesti e degli attori, dal perseguimento di un'idea di autonomia intesa nella sua connotazione individuale (Medeghini, 2015) e, infine, dalla credenza diffusa che insegnare significhi tendere alla semplificazione dei contenuti piuttosto che potenziare le capacità di lettura di una realtà che, per sua natura, è caratterizzata e attraversata dalla complessità (Morin, 2000, 2001).

## **Conclusioni**

Le osservazioni e i dati riportati sembrano confermare l'interrogativo posto in origine del capitolo riguardo alla veridicità delle immagini sulla scuola veicolate dalle narrazioni filmiche e letterarie: ci troviamo infatti di fronte ad un sistema che, seppur analizzato ampiamente del punto di vista quantitativo, non è stato sufficientemente problematizzato e discusso nelle sue istanze di fondo, in quanto «siamo ancora lontani dall'aver posto le basi per tentare di rispondere a quell'interrogativo cruciale che concerne il tipo di scuola e di società che vogliamo sviluppare per il XXI secolo e, di conseguenza, per comprendere qual è il nostro concetto di educazione e quale lo scopo che le attribuiamo»<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Bocci, F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies, *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/2, p. 20.

Il piano di riconfigurazione avanzato dalla legge 107/2015 solleva dei dubbi sulla coerenza tra le culture, i valori dichiarati e i piani di azione conseguenti, in particolare laddove si afferma che «una scuola aperta è una scuola inclusiva soprattutto con coloro che hanno difficoltà» e che ha bisogno di «docenti formati e preparati rispetto alle singole patologie» (par. 3.6). Gli attuali dibattiti sulla separazione delle carriere tra insegnanti curricolari e specializzati al sostegno sembrerebbero porsi in chiave confermativa rispetto a ciò: se, in altre parole, è l'insegnante specializzato a doversi occupare dell'allievo con disabilità, che ne sarà di quell'educazione come opera collettiva, evocata appositamente nell'incipit del capitolo, nella quale sono tutti chiamati a dare il proprio contributo, ciascuno secondo le proprie risorse e possibilità?

Nell'ambito del nostro percorso di ricerca, concordiamo con la posizione, presente nell'Index e nei contributi afferenti ai Disability Studies, per la quale l'inclusione indica un processo che richiede l'azione congiunta di tutti gli attori sociali, che cooperano in vista del raggiungimento di un benessere che è individuale e collettivo nello stesso tempo. La formazione diviene quindi opera di trasformazione sociale, in quanto dovrebbe rappresentare lo strumento fondamentale per consentire a ciascuno, a prescindere dai condizionamenti e dai processi di categorizzazione esterni, di esprimere e sviluppare pienamente se stesso.

## CAPITOLO 3

### Prosocialità e didattica inclusiva

*Nessuno è troppo piccolo,  
né troppo povero o speciale  
da non poter offrire  
il suo aiuto agli altri.*

(Tapia, 2009)

#### **Premessa**

Le criticità emergenti dai report statistici precedentemente analizzati inducono a riflettere sulla necessità di rivedere profondamente le modalità e i contesti nei quali si svolgono i processi di insegnamento-apprendimento. Ciò che emerge con chiarezza è che una scuola ispirata a una concezione individualistica dell'apprendimento e orientata da una metodologia didattica che si esaurisce prevalentemente nella lezione frontale, con lo scopo prioritario di trasmettere contenuti piuttosto che di costruire competenze, non riesce a rispondere in modo adeguato alle richieste proprie del contesto attuale.

È necessario, quindi, operare un ripensamento strutturale dei contesti formativi, nell'ambito del quale la dimensione valoriale non sia scissa da quella metodologica e procedurale. Come affermato precedentemente, un autentico rinnovamento di un sistema non può esaurirsi nella ricerca e, conseguentemente, nell'attuazione di un metodo ritenuto ideale. Nonostante il fascino evocato da sempre da tale possibilità (si vedano in proposito i *Discorsi sul metodo* di Cartesio) l'aspettativa che un metodo possa essere in grado di risolvere tutte le situazioni non può che rivelarsi irrealistica e disancorata dalla realtà. Se ciò è valido, in generale, in tutte le situazioni che riguardano l'uomo, tale principio risulta ancora più pertinente nel caso dei fenomeni educativi, che riguardano l'incontro tra due o più individui, che sono chiamati a stringere un patto nel quale ciascuno si impegna a mettere in gioco se stesso in funzione del raggiungimento di obiettivi ritenuti significativi per entrambi (Canevaro, 1999).

È in questa chiave che vanno allora lette le riflessioni sulla prosocialità, per la forte valenza che questa può assumere all'interno di un sistema scuola che cerca di superare le sue tradizionali istanze individualistiche, proponendosi, al contrario, come una comunità che cerca di contrastare la competizione, foriera di emarginazione e alienazione individuale, in favore della costruzione di *luoghi*, intesi come spazi fisici ma soprattutto come spazi abitativi dell'essere (Heidegger, 1927), all'interno un'etica della felicità da intendersi come una dimensione resa possibile dall'incontro con gli altri, laddove il *per sé* non disgiunto dal *con gli altri* (Guerrieri 2012, p. 92).

### **3.1. Prosocialità o comportamento prosociale?**

Il termine prosocialità ha rappresentato un concetto poco noto fino all'ultimo decennio del secolo scorso tanto che, ancora oggi, questo termine non è presente nel Dizionario della lingua italiana (Caprara, 2014). È soprattutto negli ultimi anni che questo filone di studi ha iniziato a essere implementato in maniera maggiormente sistematica (Batson, 1991, 1998; Eisenberg & Mussen, 1989) sia come costruito psicologico a sé stante sia, come sta aparendo in modo più decisivo nella fase attuale, come una dimensione umana da promuovere attraverso delle pratiche educative.

Per arrivare a comprendere tale concetto, è opportuno effettuare una prima distinzione con quello di *altruismo*, che secondo una definizione condivisa rappresenta un comportamento essenzialmente volontario e disinteressato, mosso dall'amore verso il prossimo e che appartiene fundamentalmente alla sfera dei sentimenti (Gerbino, 2014; De Beni, 1998). La prosocialità, invece, allude a dei comportamenti specifici e, in quanto tali, direttamente osservabili: per tale ragione sarebbe più opportuno utilizzare il termine di comportamento prosociale piuttosto che quello di prosocialità, che si riferirebbe quindi essenzialmente a una predisposizione più generica dell'individuo. Così, ad esempio, la prosocialità è una «disposizione individuale a mettere in atto comportamenti volontari che producono effetti positivi a favore di altre persone»<sup>110</sup>,

---

<sup>110</sup> Caprara, G.V. (2006). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson. p. 45.

oppure «a voluntary behaviour intended to benefit another (e.g. helping, sharing and comforting)»<sup>111</sup> che è importante per la qualità delle relazioni tra gli individui e tra i gruppi (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Caprara, Alessandri & Eisenberg, 2012). La focalizzazione degli aspetti comportamentali ricorre in particolare in Roche (2002, 2010) che ha elaborato una definizione di tale costrutto che ha trovato un'ampia diffusione nel linguaggio scientifico. A suo avviso, la prosocialità è data da «Quei comportamenti che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi secondo i criteri propri di questi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi e aumentano la probabilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone e dei gruppi coinvolti»<sup>112</sup>. Riferendosi al pensiero di questo autore, De Beni precisa che è possibile parlare di prosocialità in termini di *obiettivi*, alludendo a tutti quei comportamenti finalizzati a favorire altre persone o gruppi, di *effetti*, in riferimento alla possibilità che ha la prosocialità di accrescere la reciprocità nelle relazioni interpersonali e, infine, di *condizioni*: il comportamento prosociale non può essere considerato un atto di imposizione, in quanto richiede di salvaguardare l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone (De Beni, 1998).

Una volta chiarito cosa si intenda per prosocialità, procederemo lungo tre direttive, con la finalità di illustrare le principali teorie, maturate in senso alla scienza psicologica, riguardanti i seguenti aspetti: a) l'individuazione dei comportamenti prosociali; b) la genesi dei comportamenti prosociali; c) la relazione tra prosocialità e pratiche educative.

In merito al primo aspetto, secondo Roche la prosocialità trova la sua espressione in *pensieri, parole, azioni e attitudini* e può essere identificata da dieci comportamenti:

1. *aiuto fisico*: comportamento non verbale con il quale si dà assistenza alle altre persone, con il loro consenso, per il raggiungimento di un determinato obiettivo;
2. *servizio*: comportamento che elimina la necessità, da parte dei destinatari, di agire nell'esecuzione di un compito, e che ottiene la loro approvazione o soddisfazione;

---

<sup>111</sup> Eisenberg, N. (2007). Empathy-related responding and prosocial behavior, *Novartis foundation symposium*, 278. p. 71. Trad. nostra: un comportamento volontario finalizzato a recare beneficio a un'altra persona (per esempio aiutando, condividendo e procurando conforto).

<sup>112</sup> Roche, R. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e a comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson. p. 24.

3. *dare/donare*: cedere un bene ad altri perdendone la proprietà o l'uso;
4. *aiuto verbale*: spiegazione, istruzione verbale, condivisione di idee o di esperienze utili e desiderabili per altre persone o gruppi per il raggiungimento di un obiettivo;
5. *conforto verbale*: espressioni verbali per ridurre la tristezza di persone abbattute e dare loro sollievo;
6. *conferma e valorizzazione positiva dell'altro/valorizzazione*: espressioni verbali di conferma del valore di un'altra persona o di rafforzamento della sua autostima, anche davanti a terzi (interpretare i suoi comportamenti, valorizzandoli attraverso parole di simpatia o elogio);
7. *ascolto profondo*: comportamenti metaverbali e di attenzione che esprimono accettazione e interesse nei confronti dei contenuti espressi dall'interlocutore;
8. *empatia*: comportamenti verbali che, partendo da un temporaneo accantonamento dei propri pensieri, manifestano comprensione del vissuto dell'interlocutore o condivisione dei suoi sentimenti;
9. *solidarietà*: comportamenti fisici e verbali che esprimono la disponibilità a condividere le conseguenze, soprattutto negative, della situazione di altri;
10. *presenza positiva e unità*: presenza personale che manifesta vicinanza, attenzione, ascolto profondo, empatia, disponibilità al servizio, all'aiuto e alla solidarietà nei confronti delle altre persone, e che contribuisce a un clima psicologico di benessere, pace, reciprocità e unità in un gruppo di due o più persone<sup>113</sup>.

Come precisa lo studioso, le prime quattro categorie rinviano a dei comportamenti che possono essere agiti senza un coinvolgimento emotivo diretto, in quanto potrebbero essere dettati dalla ricerca razionale di un senso di equità e di redistribuzione dei beni, ad esempio, mentre le successive richiedono in chi le mette in atto una profonda conoscenza di se stessi. Infatti, solamente chi è in grado ascoltare attentamente le proprie emozioni può sintonizzarsi positivamente su quelle altrui. L'espressione più alta della prosocialità è data poi dall'ultima categoria, *presenza positiva e unità*, che

---

<sup>113</sup> Roche, R. (2002). *Op. cit.*, p. 25.

sintetizza le precedenti e che risulta particolarmente importante per coloro che intendono rivestire un ruolo di mediatori o conciliatori. Lo studioso precisa comunque che la prosocialità indica un rapporto diadico, nel quale entrambi i soggetti coinvolti sono importanti e contribuiscono alla prosecuzione dell'atto prosociale stesso: è il grado di soddisfazione del destinatario dell'azione prosociale in merito all'utilità e alla significatività di quanto ricevuto che contribuisce a innescare un clima autentico di reciprocità, incoraggiando a sua volta l'attivazione di ulteriori azioni positive future.

L'attenzione agli aspetti comportamentali ha trovato una teorizzazione anche in altri autori; ad esempio, Carlo e Randall (2002) hanno individuato una tassonomia che contempla cinque diversi tipi di comportamento prosociale: *pubblico*, se compiuto di fronte agli altri, *altruistico*, se motivato dal desiderio di far stare bene un'altra persona, *reattivo*, se risponde a una richiesta verbale o non verbale, *emotivo*, se l'aiuto fornito si colloca in una circostanza che evoca stati emotivi importanti per la persona, e *anonimo*, se si realizza in circostanze tali quali, ad esempio, uno stato di emergenza, da non poter identificare la fonte dell'aiuto.

Secondo Raykowski, invece, possono essere identificate cinque tipologie di comportamento prosociale (nella definizione di questo autore l'altruismo si pone al primo gradino della scala tassonomica piuttosto che indicare, come sottolineato precedentemente, un costrutto psicologico differente) (cfr. De Beni, 1998):

- a) *l'altruismo*, che è centrato soprattutto sul sacrificio personale e, in quanto tale, indica un comportamento essenzialmente volontario e disinteressato, anche se a volte può essere utilizzato come una modalità per fare una buona impressione sugli altri o come forma di autocompiacimento;
- b) *l'aiuto*, che indica atti concreti agiti in favore di altri;
- c) *la cooperazione*, che comprende forme di aiuto in vista del raggiungimento di obiettivi comuni;
- d) *la reciprocità*, che allude al comportamento di aiuto messo in atto da chi si sente in dovere di ricambiare in modo proporzionale un dono o altre forme di aiuto;
- e) *l'empatia*, intesa come la capacità di assumere in se stessi le emozioni degli altri, di *sentire con* e, in definitiva, di comprenderli.

In Italia, il riferimento principale è dato dai lavori di Caprara per il quale la prosocialità rappresenta un costrutto che rinvia a quattro dimensioni: *aiutare*, *consolare*, *condividere* alle quali si aggiunge, a partire dalla preadolescenza, l'*empatia* che, come evidenziato anche da Eisenberg e Fabes (1998) rappresenta la manifestazione più completa della prosocialità. L'*empatia*, infatti, intesa come «la capacità di identificazione con l'altra persona e di comprensione delle sue emozioni»<sup>114</sup>, è ciò che consente l'attivazione della *simpatia*, che, secondo Eisenberg (1987), rappresenta «la sollecitudine o la compassione che nutriamo nei confronti di un'altra persona»<sup>115</sup> e conduce in modo più diretto all'attuazione immediata di comportamenti di aiuto. Secondo la studiosa, infatti, la condivisione con un amico di un sentimento di tristezza (*empatia*) determina in chi lo prova il desiderio di agire attivamente per ridurre uno stato di sofferenza nei confronti della persona verso la quale si prova un sentimento di affetto (*simpatia*).

Il secondo aspetto da considerare riguarda la genesi e lo sviluppo del comportamento prosociale. Anche su questo filone, è possibile individuare differenti teorie (De Beni, 1998):

- a) *Teoria sociobiologica*: considera le condizioni biologiche e sociali che possono determinare lo sviluppo del comportamento altruistico, che nasce fundamentalmente dal bisogno di sopravvivenza e di sviluppo della specie. Così il bisogno altruistico, nato da esigenze vitali quali la necessità di arginare le tendenze disgregatrici dell'egoismo individuale e di gruppo, sarebbe stato progressivamente fissato a livello neurobiologico e, quindi, trasmesso geneticamente.
- b) *Teoria dello sviluppo cognitivo*: focalizza l'attenzione sulle modalità con le quali la mente umana elabora le informazioni e le regole, all'interno di una prospettiva che considera l'apprendimento un processo dinamico, basato sulla formazione di procedure e di concetti finalizzati all'acquisizione delle capacità di soluzione dei problemi, compresi quelli di natura sociale. Il comportamento

---

<sup>114</sup> Pastorelli, C. & Vecchio, G. (2014). Promuovere i comportamenti prosociali nella scuola. In G.V. Caprara, M. Gerbino & P. Luengo, P. *Educare alla prosocialità. Teorie e buone prassi*. Milano: Pearson. p. 56.

<sup>115</sup> Ricard, M. (2015). *Il gusto di essere altruisti. Il potere della generosità per cambiare noi stessi e il mondo*. Milano: Sperling & Kupfer. p.35.

prosociale è quindi la risultante delle capacità di giudizio e di autoregolazione, che determinano nell'individuo quel *self-control*, che gli consente di impegnarsi positivamente in favore degli altri.

- c) *Teoria dell'azione*: si colloca nell'ambito della teoria cognitivista e persegue come fine principale lo studio del rapporto emotività/cognitività e delle strategie relative al processo di decisione/azione. In base ad essa, il comportamento è analizzato in termini di obiettivi e valori, che, prima di essere tradotti in azioni manifeste, sono considerati essenzialmente dal punto di vista cognitivo.
- d) *Teoria psicoanalitica*: non rappresenta la corrente più rilevante negli studi sulla prosocialità. Essa focalizza l'attenzione sull'interiorizzazione dei modelli di comportamento sociali positivi, che è conseguente al processo di identificazione del bambino con le figure genitoriali. Il rapporto con la madre, in particolare, consente al bambino di sviluppare motivazioni autograticanti che gli consentiranno poi nella vita adulta di controllare i comportamenti più aggressivi e istintuali e di divenire in grado di intraprendere azioni costruttive in favore degli altri.
- e) *Teoria dell'apprendimento sociale*: rappresenta l'orientamento che ha indirizzato l'azione e il progetto della nostra ricerca. Essa ritiene che il comportamento dell'individuo rappresenti la risultante di tre tipologie di fattori: *emotivi*, *cognitivi* e *ambientali*, che si trovano tra loro in una posizione di interdipendenza reciproca. Differentemente dalla teoria dell'azione, nella quale i comportamenti sono valutati soprattutto dal punto di vista cognitivo, le emozioni in questo caso assumono un ruolo rilevante, in quanto ad esse è riconosciuta la capacità di orientare le azioni dell'individuo. Nello stesso tempo il contesto, con il suo sistema di rinforzi, positivi o negativi, agisce sulle disposizioni individuali, creando le condizioni affinché un determinato comportamento abbia la possibilità o meno di riprodursi. Infatti, "I comportamenti classificati come buoni o cattivi o ingiusti e sbagliati non sono dovuti alla bontà, alla cattiveria o al buono o al cattivo carattere, ma a

contingenze che coinvolgono una gran quantità di rinforzi”<sup>116</sup>. Ciò fa sì che la possibilità di usufruire di un contesto prosociale accresca la probabilità che si generino i comportamenti prosociali stessi. Come osserva infatti Eisenberg: «People, especially children, may learn more or different prosocial behaviors that can be repeated in future situations, that is, they may increase their competence with regard to prosocial functioning»<sup>117</sup>. Le punizioni, al contrario, rappresentano dei fattori che ostacolano l’attivazione di comportamenti positivi (Mussen & Eisenberg, 1977).

Nella dialettica tra emozione e cognizione, un contributo significativo è quello offerto da Roche, che sottolinea il ruolo svolto dai processi metacognitivi nella genesi dei comportamenti prosociali, che devono essere in primis degli atti consapevoli. Gli individui che, infatti, hanno la possibilità di riflettere in modo sistematico sulle determinanti e sugli effetti che scaturiscono dai propri comportamenti, individuando le emozioni che a essi sono associate, sono maggiormente portati a ripetere quelle azioni alle quali hanno riconosciuto effetti positivi significativi. Per tale ragione, secondo Roche, la riflessione sulla prosocialità rappresenta un percorso privilegiato per promuovere l’*intelligenza emotiva* (nella teorizzazione elaborata da Goleman), espressione che tuttavia a suo avviso andrebbe sostituita con quella di *emozione intelligente* (Roche, 2002). È infatti nell’opera *Intelligenza emotiva* di Goleman (1996) che lo studioso rintraccia uno dei primi esempi di educazione alla prosocialità.

Tali premesse ci consentono di affrontare il terzo argomento: la relazione con gli aspetti educativi e l’analisi delle pratiche funzionali all’incremento dei comportamenti prosociali tra gli studenti. In merito al primo punto, è significativo ricordare la teoria di Caprara, secondo il quale la prosocialità, oltre a determinare nell’individuo uno stato di maggior benessere individuale, con una conseguente riduzione di fenomeni quali l’isolamento e l’aggressività, rappresenta un fattore predittivo del successo scolastico. Infatti, «La tendenza ad aiutare i compagni, ad offrire spontaneamente sostegno affettivo e a condividere giochi, curiosità ed esperienze si è rilevata decisiva nel

---

<sup>116</sup> Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. New York: Psychology Press. p. 17.

<sup>117</sup> Eisenberg, N. (1986). *Op. cit.*, p. 208. Trad. nostra: Le persone, soprattutto i bambini, possono apprendere meglio i differenti comportamenti prosociali che possono essere ripetuti in situazioni future, fatto questo che implica che i contesti possono accrescere la loro competenza sulla prosocialità.

sostenere un percorso scolastico di successo, oltre che nel contrastare tendenze depressive e aggressive»<sup>118</sup>. Attraverso studi longitudinali, lo studioso ha infatti rilevato come, a parità di capacità cognitive, misurate attraverso il ricorso alle matrici di Raven, gli allievi che riportavano i punteggi più alti ai test sulla prosocialità riuscivano ad ottenere dei risultati scolastici migliori, impegnandosi con maggiore produttività nel percorso di studi intrapreso (Caprara et al., 2000, 2014).

Per questa e altre ragioni la scuola, per le finalità che le sono proprie, dovrebbe riconoscere che l'educazione alla prosocialità rappresenta un aspetto importante delle proprie funzioni e agire fattivamente in modo da creare un clima favorevole alla collaborazione e alla reciprocità tra gli studenti.

Lo schema successivo, in particolare, illustra la relazione tra obiettivi educativi da perseguire nell'ambito di un percorso di promozione alla prosocialità e le risorse da attivare e da tenere in considerazione (Caprara, 2006, p.184):



**Fig. 1 Obiettivi e risorse di un percorso educativo alla prosocialità (Caprara, 2006)**

Da ciò ne consegue che la promozione della prosocialità può essere attuata attraverso «due itinerari connessi ma indipendenti tra loro: il modellamento, spesso involontario,

<sup>118</sup> Caprara, G.V. (2006). *Op. cit.*, p. 10.

non consapevole o non programmato; e l'educazione intenzionale e sistematica da realizzarsi attraverso specifici curricula appositamente progettati»<sup>119</sup>. Il primo aspetto rinvia direttamente al comportamento degli insegnanti: questi agiscono nel contesto classe attraverso lo *stile educativo adottato*, il *modello di riferimento* proposto, e l'*organizzazione scolastica* (Mooij, 1999). Così, i docenti che cercano di instaurare delle relazioni autentiche con gli studenti, mostrandosi pronti all'ascolto delle loro difficoltà, e che, nello stesso tempo, valorizzano in modo esplicito i comportamenti degli allievi di aiuto e condivisione, creano un clima positivo e socialmente coerente, che favorisce l'insorgere dei comportamenti prosociali (Caprara, 2006; Mooij, 1999; Bombi & Scittarelli, 1998).

Il secondo aspetto rinvia invece all'elaborazione di modelli e/o programmi finalizzati alla promozione della prosocialità nella scuola.

Ricordiamo a tal fine essenzialmente due percorsi, che hanno trovato una più ampia diffusione rispetto agli altri:

1. il modello *Unipro* di Roche (1996, 2002);
2. il programma *CEPIDEAS* del gruppo coordinato da Caprara (2014).

1. Il modello *Unipro* nasce da una serie di programmi che hanno iniziato a diffondersi fin dal 1982 in ambito individuale e di gruppo e in contesti diversificati, con finalità che variavano dal miglioramento della qualità di vita nelle persone anziane all'accrescimento, nei più giovani, della motivazione allo studio. Esso, differentemente dagli altri, è stato strutturato come un percorso di educazione scolastica e nasce dall'individuazione di quindici fattori, cinque appartenenti alla sfera dei *principi prosociali* (fattori *IPRO*) e dieci a quella delle *unità prosociali* (fattori *UPRO*). I primi, gli *IPRO*, descrivono aspetti quali *manifestare accettazione e affetto, diffondere la prosocialità, disciplina positiva, incoraggiare la prosocialità e rinforzare la prosocialità*, mentre i secondi, gli *UPRO*, in quanto manifestazione diretta dei primi, identificano le unità da svolgere nel percorso di promozione della prosocialità. In particolare, esse si riferiscono a *dignità e valore della persona, atteggiamenti e abilità di relazione interpersonale, creatività e iniziativa prosociali, comunicazione, empatia*

---

<sup>119</sup> Di Bonito, G., Sciamplicotti, G. & Urso, A. (1999). Prosocialità e altruismo: una strada da percorrere, *Oikonomia: rivista di etica e scienze sociali*, anno 0-ottobre, p. 19.

*interpersonale e sociale, assertività prosociale, modelli prosociali reali e di finzione, azioni prosociali, prosocialità collettiva e complessa.* Nello specifico, ciascun fattore *UPRO* si sviluppa attraverso una serie di attività strutturate, che agiscono su tre differenti livelli (*sensibilizzazione cognitiva, pratica e applicazione nella vita reale*), articolandosi in sessioni *specifiche*, finalizzate direttamente all'educazione alla prosocialità, e *integrate*, che si svolgono nel corso delle lezioni disciplinari e che mirano all'approfondimento delle tematiche affrontate nel corso delle sessioni specifiche. Il percorso proposto è inoltre arricchito da attività da svolgere a casa, che hanno la funzione di ottimizzare i risultati ottenuti a scuola e che richiedono il coinvolgimento della sfera familiare dell'allievo.

Per una maggiore comprensione della relazione tra i diversi elementi si riporta la tabella corrispondente al primo fattore *UPRO* (Roche, 2002, p. 41):

<b>Fattore (UPRO)</b>	<b>Obiettivi</b>	<b>Tematiche su cui lavorare</b>
Dignità e valore della persona: stima per se stessi e per gli altri: l' "io", l'altro, "il tu", l'ambiente, la collettività e la società.	Valutare gli atteggiamenti in classe riguardo ai valori, specialmente quelli di dignità, stima dell'altro e prosocialità, e promuovere lo sviluppo come base per la realizzazione del programma.	Diritti umani Razzismo Dignità e autostima Disabilità fisiche e psichiche Vecchiaia Considerazione, stima per gli altri e prosocialità

**Tab. 1: articolazione del primo fattore *Upro***

L'attuazione di questo programma, che necessita dell'adesione volontaria e del coinvolgimento di tutti i protagonisti (allievi e docenti), richiede un tempo variabile che oscilla da due (programma base) a sei anni (programma integrato). In generale, sono previsti sei corsi che coprono l'intera durata della scuola secondaria di primo grado e i primi tre anni della secondaria di secondo grado.

Una sua variante è quella prevista dal programma PROSEL (Prosocialità e Social Emotional Learning), sperimentato da Roche e Morganti nella scuola primaria nell'ambito del progetto *Evidence-Based Education: European Strategic Model for School Inclusion* (EBE-EUSMOSI) finanziato dalla Commissione Europea, che si concluderà nell'agosto del 2017. Esso nasce dall'integrazione tra i modelli di educazione socio-emotiva e prosocialità e si articola in 30 sessioni, distribuite in modo equivalente per ciascun ambito, come appare dalla tabella 2.

La finalità del programma è quella di ottimizzare le opportunità insiste nei due modelli, creando nello stesso tempo «uno spazio di formazione ma anche di condivisione, intorno ai temi dell'educazione sociale, emozionale e prosociale, centrali non solo all'interno del progetto EBE-EUSMOSI, ma anche per la costruzione e il miglioramento della qualità dell'inclusione a scuola»<sup>120</sup>.

<b>Prosocialità</b>	<b>15 sessioni</b>	<b>Social Emotional Learning</b>	<b>15 sessioni</b>
Introduzione alla Prosocialità	1 sessione	Introduzione all'educazione socioemotiva	1 sessione
Comunicazione di Qualità Prosociale	3 sessioni	Autoconsapevolezza	4 sessioni
Valorizzazione Positiva dell'altro	2 sessioni	Autogestione	4 sessioni
Pensare come Te e Sentire come Te	2 sessioni	Consapevolezza sociale	2 sessioni
Modelli Prosociali TV	2 sessioni	Relazioni interpersonali	1 sessione
Azioni prosociali	5 sessioni	Prendere decisioni responsabili	3 sessioni

**Tab. 2: Articolazione del programma PROSEL**

2. Il programma *Cepideas* (Competenze Emotive e Prosociali: un'idea per la scuola) rappresenta un percorso di educazione alla prosocialità che si articola in cinque componenti: *valori prosociali, competenze emotive, empatia, comunicazione efficace, autoregolazione del comportamento e impegno civico*. La sua attuazione richiede, in particolare, l'integrazione tra attività *laboratoriali*, condotte da esperti e finalizzate a consentire agli studenti la sperimentazione diretta di abilità prosociali, e *lezioni curricolari*, curate dagli insegnanti e mirate all'approfondimento di quanto emerso nel corso dei laboratori. Una particolare rilevanza è quindi assegnata ai contenuti disciplinari, che sono analizzati da un punto di vista *induttivo*, per la relazione che questi assumono con i temi della prosocialità o, al contrario, *deduttivo*: in questo caso, il

---

<sup>120</sup> Morganti, A. *Includere: laboratorio sull'inclusione, Didattica e Ricerca Educativa*. Disponibile su <http://includere.uniud.it>.

punto di partenza è dato dal comportamento prosociale considerato ed è in riferimento a questo che sono ricercati i contenuti corrispondenti (cfr. tabella n. 4, p. 102).

Un ulteriore aspetto da considerare nell'analisi del *Cepideas* riguarda l'importanza assegnata ai *valori*, riconosciuti come l'asse principale sul quale sviluppare l'intero modello. Essi infatti «dettano le mete, le priorità e gli standard nei diversi ambiti nei quali si dispiega l'azione umana, dalla sfera privata alla sfera pubblica»<sup>121</sup>, presentandosi come delle «credenze per le quali le persone, a prescindere della cultura di appartenenza, ritengono di doversi impegnare»<sup>122</sup>. È quindi l'adesione ai valori della prosocialità che consente di sviluppare i ragionamenti morali prosociali (Eisenberg, 1986), su cui poi si sviluppano i comportamenti stessi (Carlo et al., 1992).

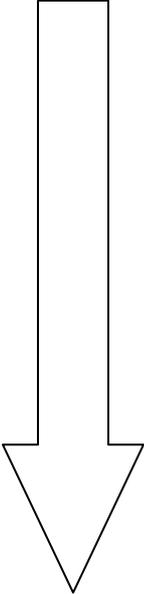
Inoltre, è in riferimento ad essi che possono essere identificati gli obiettivi e le competenze da perseguire nel percorso di educazione alla prosocialità, come appare dalla tabella 3 (cfr. p. 101).

In aggiunta a tali modelli, ricordiamo il metodo *TAP* (training di abilità prosociali) sviluppato da Salfi e Monteduro nella scuola primaria, che si presenta come un itinerario volto alla promozione della prosocialità attraverso un percorso di conoscenza e di educazione alle emozioni, che ha rivelato una certa efficacia nei confronti degli allievi identificati con maggiori difficoltà di adattamento al sistema scolastico quali, ad esempio, gli allievi con ADHD (Salfi & Monteduro, 2003, 2004).

---

<sup>121</sup> Caprara, G.V. (2014), *Op. cit.*, p. 9.

<sup>122</sup> Pastorelli, C. & Vecchio, G.M. (2014). *Op. cit.*, p. 48.

TEMATICHE PROSOCIALI	COMPONENTI DELL'INTERVENTO	OBIETTIVI (COMPETENZE)
<p>Valori prosociali</p> <p style="text-align: center;">A U T O E F F I C A C I A</p>  <p>Impegno civico</p>	<p>Valori prosociali (obiettivo trasversale al programma)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saper riconoscere i valori prosociali e i comportamenti che ne derivano</li> <li>✓ Saper dare valore al benessere dell'altro</li> <li>✓ Saper mettere in atto comportamenti prosociali</li> </ul>
	<p>Emozioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saper riconoscere il linguaggio delle emozioni</li> <li>✓ Saper esprimere le emozioni positive</li> <li>Saper gestire le emozioni negative</li> <li>✓ Sapere usare le proprie emozioni nelle relazioni con gli altri</li> </ul>
	<p>Empatia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saper assumere la prospettiva dell'altro</li> <li>✓ Saper riconoscere i bisogni altrui</li> </ul>
	<p>Comunicazione e autoregolazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saper ascoltare attivamente e dare risposte adeguate agli stati emotivi degli altri</li> <li>✓ Saper comunicare assertivamente</li> <li>✓ Saper utilizzare strategie di comunicazione adeguate in situazioni di conflitto</li> </ul>

Tab. 3 Componenti e obiettivi del *CEPIDEAS* (Caprara et al., 2014, p. 63)

<b>Componenti dell'intervento</b>	<b>Laboratori</b>	<b>Lezioni curricolari</b>
Valori prosociali (componente trasversale al programma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Laboratorio 1</li> <li>Presentazione del programma</li> <li>✓ Laboratorio 2</li> <li>La prosocialità nella nostra classe</li> <li>✓ Laboratorio 3</li> <li>Perché fare del bene agli altri?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Azioni prosociali nella letteratura (materia: lettere)</li> <li>✓ Il valore del volontariato (materia: matematica)</li> <li>✓ Trova il Nobel (materia: religione)</li> <li>✓ Personaggi prosociali nella nostra storia (materia: storia)</li> </ul>
Emozioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Laboratorio 4 – Pensare alle emozioni</li> <li>✓ Laboratorio 5</li> <li>Amici stretti ed emozioni</li> <li>✓ Laboratorio 6</li> <li>La gestione della rabbia – 1</li> <li>✓ Laboratorio 7</li> <li>La gestione della rabbia – 2 (“<i>Io penso positivo</i>”)</li> <li>✓ Laboratorio 8 – La gestione della tristezza (“...<i>da dove riparto?</i>”)</li> <li>✓ Laboratorio 9 – L’espressione delle emozioni positive (<i>Io sento positivo...</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Canzone prosociale (materia: musica)</li> <li>✓ Emozioni in musica (materia: musica)</li> <li>✓ Con una lente prosociale: immagini a confronto (materia: tecnologia)</li> </ul>
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Laboratorio 10 – <i>Da un'altra prospettiva</i></li> <li>✓ Laboratorio 11</li> <li><i>Vedere veramente l'altro</i></li> <li>✓ Laboratorio 12</li> <li><i>Tu, vittima della mia empatia</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rinarrare la storia (materia: storia)</li> <li>✓ La prosocialità a fumetti (materia: arte/tecnologia)</li> <li>✓ Integrazione: una storia comune (materia: Geografia)</li> </ul>
Comunicazione e autoregolazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Laboratorio 13 – <i>Saper dire la tua senza rompere con il gruppo</i></li> <li>✓ Laboratorio 14 – <i>Crea la tua corrente</i></li> <li>✓ Laboratorio 15</li> <li><i>Complimenti, davvero!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lettera ad un amico nei guai (materia: Lettere)</li> <li>✓ Il vocabolario prosociale dell'accoglienza (materia: lingua straniera)</li> </ul>
Precursori dell'impegno civico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Laboratorio 16 –Guardiamoci attorno</li> <li>✓ Laboratorio 17 –Qual è il problema?</li> <li>✓ Laboratorio 18</li> <li><i>Un micro-progetto vincente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diamoci da fare (materia: cittadinanza e costituzione)</li> <li>✓ Mecenati di ieri e di oggi (materia: storia)</li> <li>✓ Fotovoltaico: calcoli sull'energia pulita (materia: matematica)</li> <li>✓ Preserviamo l'acqua (materia: scienze)</li> </ul>

**Tab. 4 Il curriculum CEPIDEAS (Caprara et al., 2014, p. 102)**

### 3.2. Il ruolo dell'autoefficacia

Nel considerare la genesi del comportamento prosociale, una particolare attenzione è da attribuire al concetto di *autoefficacia*, termine coniato e definito da Albert Bandura, principale esponente della teoria dell'apprendimento sociale, come «la convinzione dell'individuo nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati»<sup>123</sup>. L'autoefficacia rappresenta quindi un fattore che è in grado di influenzare «il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personali e agiscono»<sup>124</sup>, risultando predittiva per l'individuo del raggiungimento degli obiettivi prefissati. Essa, in particolare, agisce attivando quattro tipologie di processi: *cognitivi* (le persone con un alto livello di autoefficacia, nel momento in cui si devono impegnare in un compito, visualizzano con maggiore frequenza immagini positive di successo), *motivazionali*, in quanto risulta funzionale alla persistenza nell'impegno e negli sforzi che comporta il raggiungimento dell'obiettivo, *affettivi* (le persone con un elevato livello di autoefficacia tendono infatti a percepire le difficoltà esterne come una sfida piuttosto che come un pericolo, risultando meno vulnerabili a fenomeni quali l'ansia o la sfiducia), e *di scelta*, in quanto le persone sicure nelle proprie capacità sono maggiormente portate a porsi obiettivi ambiziosi e ad impegnarsi proficuamente per il loro raggiungimento (un eventuale insuccesso è così attribuito a un impegno insufficiente o a una mancanza di conoscenze, che possono comunque essere acquisite successivamente, piuttosto che all'assenza di capacità o doti personali). Per tale ragione, all'autoefficacia è associata una rilevanza tale da risultare predittiva del raggiungimento del successo auspicato da parte dell'individuo.

Secondo Bandura, inoltre, l'acquisizione dell'autoefficacia deriva dall'azione concorsuale di quattro elementi (1996, 2000):

- 1) *Le esperienze di gestione efficace*, rappresentate dai successi ottenuti nel corso di esperienze passate: ci si riferisce, in questo caso, non tanto alle abilità

---

<sup>123</sup> Bandura, A. (a cura di) (1996). *Il senso dell'autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson. p. 15.

<sup>124</sup> Bandura, A. (a cura di). (1996). *Op. cit.*, p. 15.

conseguite dall'individuo in circostanze regolari e prevedibili, quanto alle situazioni che hanno richiesto «l'acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione idonei a progettare ed eseguire la sequenza di azioni appropriata per la gestione di circostanze di vita continuamente mutevoli»<sup>125</sup>. L'autoefficacia, infatti, si sviluppa prevalentemente dal confronto con le difficoltà: gli individui acquisiscono la consapevolezza di essere in grado di superare gli ostacoli nel momento in cui hanno la possibilità effettiva di sperimentarsi in questa situazione.

- 2) *L'esperienza vicaria*: la possibilità di assistere al successo di altre persone contribuisce alla nascita di convinzioni positive su di sé. Affinché questo possa attuarsi, è tuttavia necessario che le persone osservate possano essere riconosciute come simili, in quanto la percezione di una distanza dal modello produce distacco e disinteresse nei confronti della persona osservata e dei risultati che questa produce.
- 3) *La persuasione altrui* riguardo all'esistenza di doti e abilità personali: le persone che avvertono dall'esterno la fiducia che possono raggiungere le mete desiderate tendono ad accrescere l'impegno nell'esecuzione di un compito. Al contrario, la sfiducia nelle proprie capacità indotta da elementi esterni generalmente riduce la motivazione al compito, generando prestazioni scadenti che a loro volta assumono un ruolo confermativo rispetto alla svalutazione iniziale. Naturalmente, se si desidera realmente che una persona riesca nelle sue prestazioni, non è sufficiente esprimere delle rassicurazioni in merito, in quanto è necessario predisporre un contesto che effettivamente sia in grado di consentirle di giungere al successo, ricevendone le conseguenti gratificazioni.
- 4) *Stati emotivi e fisiologici*: riguarda la presenza negli individui di indicatori fisiologici quali agitazione, tensione, stanchezza, affaticamento, dolore, ecc., che possono essere valutati in due modi: dal punto di vista *oggettivo*, per quanto riguarda l'entità delle trasformazioni osservate, e *soggettivo*, per il modo in cui sono percepite dall'individuo. Tuttavia, non è l'aspetto quantitativo (l'intensità delle reazioni) a essere maggiormente rilevante ai fini

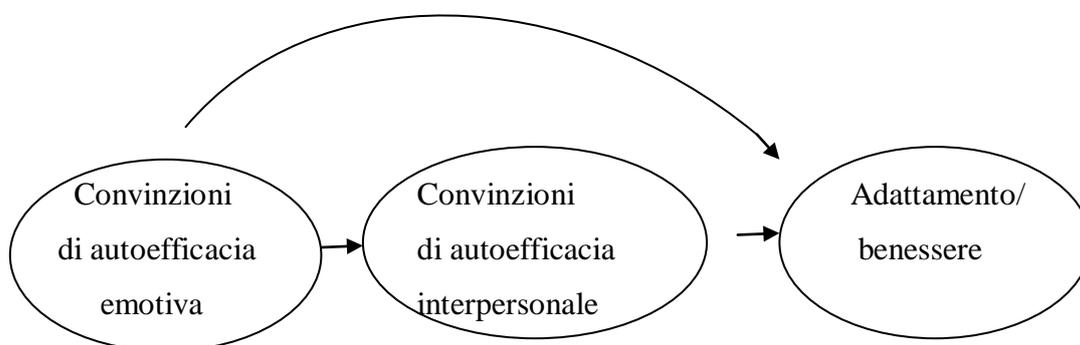
---

<sup>125</sup> Bandura (1996). *Op. cit.* p. 16.

del rafforzamento dell'autoefficacia, quanto il modo in cui i cambiamenti avvertiti sono percepiti e interpretati dall'individuo. Infatti, «le persone dotate di un buon senso di efficacia considerano probabilmente il proprio stato di attivazione emotiva come qualcosa che facilita l'azione dando energia, mentre quelle sfiduciate vivono la stessa situazione come debilitante»<sup>126</sup>.

I quattro fattori individuati sono poi influenzati a loro volta da elementi di natura personale e sociale.

Ne consegue che la prosocialità, in quanto espressione del comportamento umano, è influenzata dall'autoefficacia: infatti, tanto più un individuo si sentirà in grado di poter recare vantaggio ad altre persone, tanto più si adopererà attivamente a tal fine. Si inaugura così un circuito relazionale virtuoso per cui lo stato di autoefficacia emotiva incide positivamente sulle convinzioni di autoefficacia interpersonale, aprendo la strada a relazioni significative e, in definitiva, a uno stato di maggior benessere, come appare dal seguente schema (Caprara et al., 2014, p. 15):



**Fig. 2 Autoefficacia e domini di funzionamento (Caprara et al., 2014)**

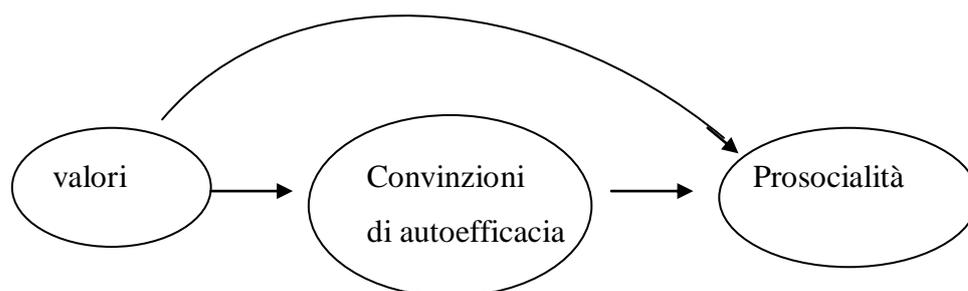
Da ciò ne consegue una maggior probabilità che abbiano luogo dei comportamenti prosociali in quanto l'individuo, una volta sperimentato che, grazie a una maggiore conoscenza di stesso, è in grado di agire positivamente a favore degli altri, riesce a mettere in atto con più facilità quei comportamenti che considera maggiormente in linea

---

<sup>126</sup> Bandura, A. (1996). *Op. cit.*, p. 18.

con il proprio sistema valoriale. Non è sufficiente, infatti, ritenere che una cosa sia importante per compierla effettivamente, in quanto è necessario disporre della convinzione di essere in grado di poterla mettere in atto e condurre a termine.

Questo fenomeno, definito *prosocial agency* (Caprara & Steca, 2007; Caprara et al. 2010) è illustrato dal seguente schema (ad. Caprara et al., 2014, p.17):



**Fig. 3 I fattori che promuovono le condotte pro sociali (Caprara, 2014)**

L'importanza del contesto sottolineato dalla teoria dell'apprendimento sociale spinge a estendere le riflessioni al contesto scolastico, nel quale l'autoefficacia si configura essenzialmente come *autoefficacia scolastica* che, secondo Bandura (2006, p. 34), agisce in modo tale da influenzare direttamente la carriera scolastica degli studenti. Questa assume, in particolare, tre forme differenti, che descrivono il comportamento sia degli studenti sia degli stessi docenti:

- 1) Le convinzioni degli studenti circa la propria capacità di regolare il proprio apprendimento e di affrontare con successo le diverse materie scolastiche: in questo ambito le abilità metacognitive assumono un ruolo fondamentale. Infatti, gli allievi che sono in grado di selezionare le strategie appropriate per l'apprendimento, verificando il livello di competenza raggiunto e correggendo gli errori compiuti, sono quelli che riescono ad ottenere un apprendimento che risulta significativo e in linea con le proprie attitudini e stili cognitivi (Borkowski & Muthukrishna, 2011). Sono inoltre quelli che possiedono una maggiore consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo e motivazionale e che considerano in modo maggiormente positivo l'errore e l'insuccesso (Zimmerman, 1996), percepiti più come una possibilità di miglioramento piuttosto che come una minaccia per la costruzione della propria identità

(Bocci, 2015d). Il contesto educativo assume allora un ruolo significativo ai fini della promozione dell'autoefficacia: come osserva Zimmermann, citando numerose ricerche in proposito, «quando il senso di efficacia relativo allo studio viene migliorato attraverso esperienze di padronanza guidata, modellamento da parte dell'insegnante e feedback di sostegno, sono le nuove condizioni di efficacia, piuttosto che quelle originarie, a costruire dei predittori rilevanti del successivo rendimento scolastico»<sup>127</sup>. Tale aspetto è confermato anche da Hattie, che nel suo lavoro di meta-analisi dei fattori che incidono sull'apprendimento, riconosce un ruolo significativo all'azione del feedback, al quale è assegnato il settimo posto nell'ambito di un elenco di 43 elementi (Hattie, 2009).

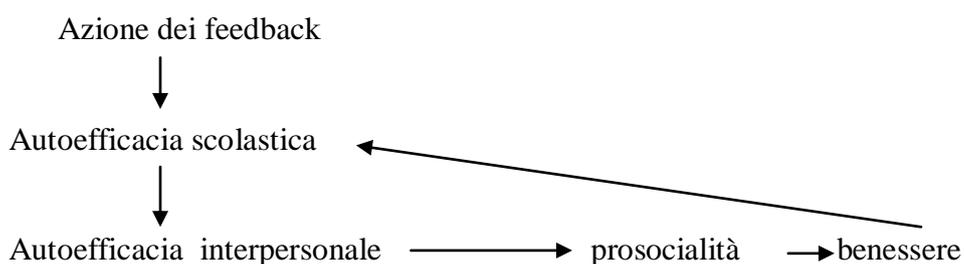
- 2) Le convinzioni degli insegnanti circa la propria autoefficacia nel motivare e promuovere l'apprendimento nei loro studenti: i docenti che hanno una maggiore fiducia nelle proprie capacità tendono a proporre agli allievi dei compiti maggiormente sfidanti nonché a ricorrere con minore frequenza a soluzioni basate su punizioni o rinforzi negativi esterni per favorire l'impegno e lo studio (Woolfolk e Hoy, 1990). Inoltre, gli insegnanti con un basso livello di autoefficacia sono quelli che hanno un atteggiamento predittivo nei confronti del successo scolastico dei propri allievi, soprattutto se si tratta di studenti con difficoltà scolastiche o appartenenti a minoranze o a gruppi svantaggiati dal punto di vista socio-economico.
- 3) Il senso di efficacia collettivo del corpo insegnanti circa l'idoneità delle proprie scuole a favorire progressi culturali significativi: è su questo aspetto che gioca un ruolo fondamentale l'inclusione. Infatti, le scuole che ritengono l'attuazione dell'inclusione una sfida possibile, all'interno di una prospettiva che lega in modo armonico i valori, le culture e le prassi (Booth e Ainscow, 2014), sono quelle che tendono a creare dei legami più forti tra i suoi membri e che riconoscono all'educazione la possibilità di incidere positivamente nel percorso di vita degli studenti e della collettività.

---

<sup>127</sup> Zimmerman, P. (1996). L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento. In A. Bandura. *Op. cit.*, p. 250.

Pertanto, nel considerare la relazione tra autoefficacia scolastica e comportamento prosociale, saremmo portati a riconoscere che, tanto più tutti gli allievi di una scuola si troveranno nella situazione di essere riconosciuti per le cose che sanno fare, incoraggiati per ciò che possono ancora fare, sollecitati a confrontarsi tra di loro e con i docenti sulle proprie esperienze, tanto più si innescherà un circolo virtuoso di accrescimento congiunto di autoefficacia e prosocialità.

Il grafico successivo illustra la nuova relazione tra le variabili considerate.



**Fig. 4 Relazione tra autoefficacia e comportamento prosociale**

Ciò implica quindi il ribadire il fatto che ogni persona, a prescindere da ciò che altri (educatori e insegnanti, in particolare) ritengono sappia o non sappia fare, dovrebbe essere messa in condizione di potersi sperimentare in grado di dare e di poter contribuire, con il proprio corredo di doti e potenzialità, al miglioramento di se stessi e degli altri, secondo il principio che vede nella *fioritura umana* il fine ultimo della formazione (Nussbaum, 2012).

### **3.3. Effetti della prosocialità e orientamenti di ricerca**

I benefici della prosocialità da sempre hanno trovato espressione nelle opere di filosofi e letterati, che ne hanno evocata l'importanza attraverso frasi e aforismi suggestivi e affascinanti. Così, solo per citarne alcuni: «L'impegno più bello, per un

uomo, sta nell'aiutare con ogni mezzo e risorsa i propri simili»<sup>128</sup>, «La vera felicità del dono è tutta nell'immaginazione della felicità del destinatario»<sup>129</sup>, oppure il bellissimo passo del *De Amicitia* di Cicerone, nel quale questo sentimento è presentato soprattutto come un dono disinteressato tra due persone, oltre che un'espressione della virtù: «È la virtù che concilia l'amicizia e la fa durare. In essa è l'armonia, in essa la stabilità, in essa la costanza; ...Da questo incontro divampa sia l'amore sia l'amicizia: difatti, entrambi traggono il loro nome da *amare*; amare è poi niente altro se non voler bene a colui che si ama, senza pensare ad alcun bisogno da soddisfare, ad alcuna utilità da ricevere».<sup>130</sup>

Dal punto di vista della ricerca scientifica, oltre alla correlazione tra prosocialità e successo scolastico, considerato soprattutto nel lungo termine (Caprara et al., 2006) e del quale si è parlato precedentemente, è stato evidenziato che questa:

- accresce l'impegno nel volontariato (Flanagan, 2004; Marta e Scabini, 2003);
- accresce le preoccupazioni per la giustizia sociale e la società (Eisenberg et al., 2002);
- rappresenta un fattore protettivo nei confronti della promozione della salute, del benessere e della soddisfazione di vita (Piliavin, 2003; Van Willigen, 2000; Young e Glasgow, 1998);
- riduce i comportamenti aggressivi (Kokko et al., 2006);
- riduce la tendenza alla depressione e all'aggressività (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Tremblay et al., 1992);
- rafforza l'impegno civico (Clary et al., 1998; Marta, Rossi & Boccacin, 1999; Yates & Youniss, 1996);
- è un fattore di resilienza (Capanna & Steca 2004);
- crea le premesse per una comunicazione di qualità (Roche & Escotorín, 2014);
- accresce le competenze autoregatorie nei bambini (Bocci, Troiani, Bonavolontà & Nanni, 2011).

---

<sup>128</sup> Sofocle (1997). *Edipo Re* (traduzione it. a cura di Franco Ferrari). Milano: BUR. p. 185.

<sup>129</sup> Adorno, T.W. (1954). *Minima Moralia*. Torino: Einaudi. p. 38.

<sup>130</sup> Cicerone, M.T. (1994). *L' Amicitia* (trad. italiana a cura di Saggio, C.). Milano: BUR. p. 167.

Possono essere annoverate inoltre ricerche che hanno sviluppato ulteriori campi di indagine, quali ad esempio il rapporto esistente tra la prosocialità e: l'impegno civico e il sostegno alla povertà (Luengo Kanakri et al., 2016); gli atteggiamenti inclusivi degli allievi (de Anna, Gardou, Ricci & Olivar, 2014); l'apprendimento servizio (Elberly & Roche, 2002); le abitudini alimentari e la percezione del peso corporeo (Rosa et al., 2016). Nelle scienze economiche e sociali ricordiamo, infine, gli studi di Zamagni sull'umanizzazione dell'economia (2009, 2012) e quelli sull'amore agapico (Iorio, 2013; Araujo, Iorio & Cataldi, 2015).

### **3.4. La prosocialità come *metodo* pedagogico: da Henrich Pestalozzi ad Albino Bernardini**

Nonostante la prosocialità rappresenti un costrutto che è stato definito in ambito psicologico in modo sistematico nel corso di quest'ultimo ventennio, è possibile affermare che, seppur in modo implicito, questa dimensione ha sempre accompagnato i fatti educativi, al punto che l'educazione stessa, nella sua interezza, può essere considerata un atto prosociale per eccellenza. Se guardiamo infatti la radice etimologica di questo termine, essa deriva da due parole: il prefisso *e*, che significa *fuori, da*, e il verbo *ducere*, che significa trarre, condurre. Potremmo allora affermare che educare si riferisca all'azione di tirare fuori qualcosa nel raggiungimento di un fine. Se contestualizziamo questa immagine all'interno di un rapporto educativo, essa descriverebbe quindi l'azione di due soggetti: l'educatore, che ha il ruolo di tirare fuori qualcosa, e l'educando, al quale spetta il compito di lasciar all'educatore la possibilità di svolgere la sua azione. Tuttavia, a nostro avviso, tale interpretazione risulta riduttiva in quanto lascerebbe presupporre il fatto che, all'interno di un rapporto educativo, a una parte (l'educatore) spetterebbe un ruolo attivo (il tirare fuori) mentre all'altra (l'educando) il ruolo passivo di *subire* un'azione agita da altri. Il riferimento a Canevaro (1999) ci consente di sciogliere tale nodo in un modo maggiormente dialettico; lo studioso infatti, riferendosi a Merieau, precisa che la relazione educatore-educando può essere descritta da due verbi: *incontrare* e *spezzare*. Dal punto di vista dell'educatore, incontrare l'altro richiede la capacità di ascoltarlo, comprenderlo, restituirne le rappresentazioni per renderlo a sua volta in grado di costruire un progetto personale

significativo, spezzare significa invece abbandonare le proprie abitudini, i propri schemi interpretativi e i pregiudizi che spesso, più o meno consapevolmente, sono attribuiti all'altro, impedendone una reale crescita e maturazione. Dal punto di vista dell'educando, l'incontro con la volontà dell'educatore si pone essenzialmente come un atto di fiducia, che richiede la disponibilità a spezzare le personali resistenze alle richieste e alla volontà di colui che, apparentemente, potrebbe risultare assolutamente estraneo rispetto ai propri desideri e aspettative. Per avere accesso alla relazione, l'educatore deve allora cercare di esercitare un potere che non è predominio, ma assunzione di responsabilità, che lo conduce ad aiutare l'altro in modo da consentirne il pieno sviluppo, facendo in modo che «il dono sia leggero per chi lo riceve»<sup>131</sup>. Naturalmente, nel processo di costruzione di una relazione educativa autentica, l'educatore non può prescindere dall'assunzione di valori precisi che, come evidenziato precedentemente, rappresentano il primo gradino sul quale poi si stagliano azioni e pratiche.

Il richiamo ai valori ha infatti da sempre accompagnato le azioni dei pedagogisti, le cui teorie nascono, in primis, da questioni centrali riguardanti l'educazione quali, ad esempio, il rapporto educazione/società, identità/alterità, educabilità/non educabilità. Da qui la scelta delle finalità e degli scopi da attribuire all'agire educativo, da cui poi ne discende, come a cascata, l'individuazione delle modalità, considerate in termine di metodi e tecniche, ritenute più funzionali ed efficaci. Queste considerazioni rappresentano la premessa fondamentale per affrontare, nell'ambito della nostra trattazione sulla prosocialità, una questione centrale: è possibile attuare una didattica prosociale? In caso affermativo, quali dovrebbero essere le sue caratteristiche?

Per rispondere a tali interrogativi, cercheremo di ripercorrere, seppur brevemente, il pensiero di alcuni educatori e pedagogisti, con l'obiettivo di individuare nelle loro teorie ma, soprattutto, nelle loro azioni, degli elementi di prosocialità, secondo le definizioni elaborate da Roche e Caprara. Si tratta di figure che hanno studiato l'educazione all'interno dei sistemi sociali di riferimento, ponendosi in contraddizione con i modelli e i sistemi valoriali predominanti. Ci occuperemo così di sei pedagogisti, che possono essere suddivisi in due gruppi: i primi tre rappresentano coloro che hanno

---

<sup>131</sup> Canevaro, A. (1999). *La relazione di aiuto. Incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci. p. 57.

accompagnato la loro teorizzazione a modalità d'intervento che sono state attuate al di fuori dei sistemi educativi ufficiali, a favore di categorie di allievi marginalizzati dal sistema sociale, dal quale erano ritenuti parzialmente educabili, per motivi biologici o sociali. Ci riferiamo, in particolare, a Henrich Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952) e don Milani (1923-1967). Gli altri tre incarnano figure esemplari di maestri di scuola elementare (l'attuale primaria), cofondatori del Movimento di Cooperazione Educativa e autori di numerose pubblicazioni: Mario Lodi (1922-2014), Alberto Manzi (1924-1997) e Albino Bernardini (1917-2015).

Il primo autore che analizziamo è Pestalozzi (1746-1827), per il quale l'educazione rappresenta il processo per eccellenza che consente all'individuo di elevarsi da uno stato *naturale*, nel quale egli «è per natura pigro, ignorante, imprevedente, malaccorto, leggero, credulone, pauroso, e avido senza limiti»<sup>132</sup> a uno *morale*, nel quale egli ormai è in grado di sollevarsi dai propri limiti, risolvendo le contraddizioni insite nella natura umana e, quindi, divenendo pienamente parte della società alla quale appartiene. Il fine dell'educazione non è infatti quello «di perfezionare le nozioni scolastiche, bensì quello di preparare alla vita»<sup>133</sup>; per tale ragione l'insegnamento non esaurisce la sua azione in una «serie di ammonizioni e correzioni, di premi e di punizioni, di ordini e di norme, che si susseguono senza unità di sforzo né vivacità di esecuzione»<sup>134</sup> in quanto dovrebbe avvalersi di «una catena ininterrotta di atti, dettati da un identico spirito, dallo spirito della benevolenza e della fermezza, e che mirano all'identico scopo, quello di elevare alla vera dignità dell'essere spirituale»<sup>135</sup>. Per raggiungere tale obiettivo, è necessario rivolgersi a tutte le facoltà umane, in quanto ciascuna di esse concorre alla formazione spirituale dell'uomo: l'uomo, infatti, agisce attraverso la cooperazione e l'unione di pensiero, cuore e azione (Pestalozzi 1818).

Per tale ragione, nel pensiero del pedagogista svizzero la scuola deve porsi in continuità con l'educazione familiare, con il fine di rafforzare l'educazione ai valori acquisiti all'interno della famiglia: in tal senso recidere il contatto e il rapporto con la vita della famiglia significa gettare dei semi che non hanno la possibilità di trasformarsi in frutti. Il rischio è infatti che il bambino, dopo cinque anni trascorsi in uno stato

---

<sup>132</sup> Pestalozzi, E. (1938). *L'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. p. 21.

<sup>133</sup> Pestalozzi, *Op. cit.* p. 32.

<sup>134</sup> Pestalozzi, E. (1938). *Op. cit.*, p. 32.

<sup>135</sup> Pestalozzi, E. (1938). *Op. cit.*, p. 29.

*naturale*, si ritrovi in una situazione per lui completamente estranea, a passare il tempo nella contemplazione di «miserabili lettere, monotone e senza attrattiva»<sup>136</sup>: tale contraddizione si risolve nel momento in cui l'educazione si rivolge contemporaneamente a tutte le dimensioni umane, cercando di «sviluppare la purezza del sentimento, la giustezza del pensiero e la perfezione del saper fare»<sup>137</sup>. Secondo Pestalozzi ciò avviene raramente nella scuola tradizionale, che si avvale di un'educazione erronea in quanto provoca «la mancanza di cuore negli esercizi dell'intelletto, la mancanza dell'intelletto negli esercizi del cuore, come l'assenza d'anima nello sforzo fisico»<sup>138</sup>. Tali considerazioni riguardano in gran parte il ruolo del maestro, al quale è affidata la responsabilità dell'azione educativa e che per tale ragione è considerata la risorsa principale della scuola al punto che, «quando esso fa difetto, tutto il resto della macchina scolastica è la quinta ruota del carro, è la polvere negli occhi a chi non deve vedere quello che manca»<sup>139</sup>. Anche il maestro, così come gli allievi, deve racchiudere in sé doti spirituali, intellettuali e pratiche: infatti «se egli è ricolmo d'amore, di saggezza, d'innocenza, se, adeguatamente preparato alla sua professione, si è acquistato la fiducia di giovani e vecchi, se si fa distinguere piuttosto per l'amore, l'ordine e il dominio di sé che per le conoscenze e lo studio; se sa capire, da un punto di vista superiore, quale è il fine cui deve indirizzare il fanciullo e lo sa guidare alla meta con amicizia e amore, eleverà lo spirito di un intero villaggio e susciterà nei giovani energie ed attitudini, li avvierà a pensare e comportarsi in modo da assicurare la prosperità del villaggio per secoli, pur conservando, rafforzandoli e confermandoli alle esigenze del tempo le più sante e migliori tradizioni e i costumi trasmessi dalle generazioni passate»<sup>140</sup>.

L'educazione assume quindi un carattere etico, connotandosi per un'attenzione costante all'alterità, come dimostra l'attenzione del pedagogista svizzero per i bambini abbandonati sia fisicamente sia moralmente.

La seconda figura che affrontiamo è quella di Maria Montessori (1870-1952) il cui metodo, da una prima applicazione nella Casa dei bambini nel quartiere popolare romano di San Lorenzo, ha trovato un'ampia diffusione in tutto il mondo, dimostrando

---

<sup>136</sup> Pestalozzi, E. (1938). *Op. cit.*, p. 77.

<sup>137</sup> Pestalozzi, E. (1938). *Op. cit.*, p. 78

<sup>138</sup> Pestalozzi, E. (1938). *Op. cit.*, p. 78.

<sup>139</sup> Pestalozzi, E. (1938). *Op. cit.*, p. 70.

<sup>140</sup> Pestalozzi, E. (1938). *Op. cit.*, pp. 71-72.

la sua validità non solo per i bambini con disabilità intellettiva (i cosiddetti *frenastenici* o *deficienti*, secondo la terminologia del tempo) per i quali era stato ideato, ma per tutti, mettendo in luce il fatto che i quesiti e le contraddizioni sollevate nell'educazione delle persone con disabilità suscitano interrogativi e perplessità che riguardano l'educazione di tutti (Bocci, 2011; Goussot, 2015).

Nell'accostarci al pensiero di questa autrice, ci soffermeremo in particolare su tre elementi: la finalità riconosciuta all'educazione, la critica ai modelli tradizionali che classificavano i bambini secondo stereotipi rigidi e, infine, il ruolo svolto dall'ambiente nel contribuire al miglioramento del bambino, dal punto di vista dell'apprendimento e dei processi di socializzazione.

In relazione al primo aspetto, come in Pestalozzi, anche in Maria Montessori l'educazione rappresenta un fenomeno che non è avulso dal sistema sociale nel quale questo si situa e, in quanto tale, assume finalità e caratteristiche etiche: in un mondo, infatti, che appare «lacerato e che ha bisogno di essere ricostruito»<sup>141</sup>, questa, infatti, può divenire lo strumento in grado di «alimentare l'amore per l'umanità, non il sentimento vago e anemico che oggi viene predicato con il nome di fraternità... non un sentimento paternalistico e caritatevole verso l'umanità, ma la coscienza reverente della sua dignità e di quanto essa vale»<sup>142</sup>. Il ruolo del maestro è, allora, quello di contribuire allo «sviluppo dell'anima umana e alla comparsa dell'Uomo Nuovo, che non sarà più la vittima degli avvenimenti, ma avrà la chiarezza di visione necessaria per dirigere e plasmare il futuro della società umana»<sup>143</sup>. Per raggiungere tale scopo, oltre all'applicazione di metodi e tecniche specifiche, trattate in numerose pubblicazioni (1916, 1926, 1952, 1970), secondo Montessori in primo luogo è necessario compiere una rivisitazione dei concetti generalmente utilizzati per descrivere l'individuo dal punto di vista morale: ci riferiamo, in particolare, al significato attribuito ai termini *buono* e *cattivo*. Montessori ricorda infatti come i bambini nel suo tempo erano solitamente classificati in tre gruppi: i *buoni*, spesso associati ai passivi, i *ribelli* o *cattivi* e i *superiori*, coloro che, per le loro doti immaginative, erano considerati particolarmente brillanti dai propri genitori. Secondo la pedagoga, tale classificazione risente di notevoli errori valutativi: a suo avviso, infatti, nel momento in cui si

---

<sup>141</sup> Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. p. 11.

<sup>142</sup> Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti. p. 54.

<sup>143</sup> Montessori, M. (1970). *Op. cit.*, p. 14.

consentiva al bambino di usufruire di un ambiente adeguato e corrispondente ai propri bisogni, tali distinzioni non avevano più motivo di esistere e «i cosiddetti buoni, i cattivi e i superiori si fondevano in un solo tipo di bambino, che non conservava nessuna di quelle caratteristiche»<sup>144</sup>. L'ambiente assume quindi un ruolo centrale: infatti il bambino, nella misura in cui può sperimentare quelle «possibilità di azione che finora gli erano state negate»<sup>145</sup>, mostra di saper attuare autonomamente quella che l'autrice definisce una *perfetta disciplina*. Analoghe considerazioni si estendono anche al concetto di *capriccio*, che non deriva da disposizioni dell'individuo, in quanto discende direttamente dai comportamenti degli adulti.

Ecco come Montessori si esprime a tal proposito:

«È l'adulto che provoca nel bambino le sue incapacità, le sue confusioni, le sue ribellioni; è l'adulto che spezza il carattere del bambino e ne reprime gli impulsi vitali. E poi l'adulto spesso si affanna a correggere gli errori, le deviazioni psichiche, i rilassamenti del carattere che egli stesso ha prodotto nel bambino. Così si trova in un labirinto senza uscita, in un insuccesso senza speranza. Fino a che l'adulto non si faccia conscio del suo errore inavvertito e non si corregga, l'educazione sarà per lui una selva di problemi insolubili. E i suoi bambini, diventando a loro volta uomini, saranno vittime dello stesso errore, che si trasmette di generazione in generazione»<sup>146</sup>.

Da ciò ne consegue l'assoluta inefficacia dei metodi basati sull'uso di premi o punizioni: il maestro che cerca attraverso questi strumenti di «condurre la scolaresca ad una attenzione forzata»<sup>147</sup>, con la finalità di farle acquisire contenuti che non mirano allo sviluppo del pensiero autonomo e della *libertà*, in quanto parte di «programmi compilati spesso nei ministeri e imposti per legge»<sup>148</sup>, esercita una forma di schiavitù che conduce le giovani generazioni al «regresso dell'umanità»<sup>149</sup>. Pertanto, è necessario che l'educatore rivolga la sua attenzione non tanto alla *cura* dei bambini cosiddetti difficili quanto alla strutturazione di un ambiente adeguato, in quanto è soprattutto *in esso e attraverso di esso* che si determinano le condivisioni favorevoli per uno sviluppo

---

<sup>144</sup> Montessori, M. (1970). *Op. cit.*, p. 131

<sup>145</sup> Montessori, M. (1970). *Op. cit.*, p. 132.

<sup>146</sup> Montessori, M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti (I ed. 2000). p. 138.

<sup>147</sup> Montessori, M. (1950). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Opera Nazionale Montessori (ed. critica 2000). p. 97.

<sup>148</sup> Montessori, M. (1950). *Op. cit.*, p.105.

<sup>149</sup> Montessori, M. (1950). *Op. cit.*, p.99.

e una crescita armonici. Per raggiungere questo obiettivo, secondo Montessori è fondamentale che l'educatore conosca in modo approfondito ciascun bambino, attraverso un lavoro di osservazione attento e preciso e, soprattutto, che nutra verso di lui un sentimento di amore profondo, che non si alimenta di manifestazioni concrete di affetto, come baci e carezze, ma della commozione che deriva dalla partecipazione a un incontro spirituale.

Emblematico è a tal fine un episodio narrato dalla stessa Montessori, che consente di osservare la natura della relazione che si stabiliva tra insegnante e allievo e che si riferisce, nello specifico, ai bambini che, a causa del loro comportamento, si erano trovati nella situazione di essere allontanati dagli altri.

«Il fanciullo isolato era per lo più meta di cure speciali, come se fosse un bisognoso o un malato: io stessa quando entravo, andavo prima di tutto diritta a lui, facendogli carezze come a un bambino; dopo mi rivolgevo agli altri interessandomi al loro lavoro, come se fossero stati uomini. Non so che cosa avvenisse nella loro anima: ma certo fu sempre definitiva e profonda la “conversione” degli isolati. Essi diventavano poi orgogliosi di saper lavorare e di avere un contegno dignitoso, e per lo più serbavano un tenero affetto per la maestra e per me»<sup>150</sup>.

La strutturazione di un ambiente favorevole all'apprendimento si ripercuote positivamente anche nelle relazioni tra i pari. Nonostante l'educazione alla socialità non assuma nelle Case dei bambini la centralità che riveste nel metodo Agazzi, nel quale gli elementi della condivisione e dell'aiuto reciproco sono maggiormente accentuati, Montessori elabora un modello educativo nel quale la disciplina, essenzializzata come il «rispetto per il lavoro altrui e considerazione per il diritto degli altri»<sup>151</sup>, è finalizzata a promuovere nei bambini «il sentimento che deve accompagnare l'ordine di una collettività»<sup>152</sup>, prevedendo forme di aiuto reciproco nel quale ciascuno sperimenti la possibilità di aiutare ed essere aiutato (Pironi, 2007). Questo implica il fatto che gli allievi, seppur in una situazione di lavoro individuale, non si trovino tra di loro in uno stato di estraneità e/o isolamento, in quanto esiste tra di loro un «un rispetto reciproco, un'affettività, un sentimento che li unisce anziché separarli»<sup>153</sup>. Per tale ragione la

---

<sup>150</sup> Montessori, M. (1950). *Op. cit.*, p.214.

<sup>151</sup> Montessori, M. (1962). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti. p. 84.

<sup>152</sup> Montessori, M. (1962). *Op. cit.*, p. 84

<sup>153</sup> Montessori, M. (1962). *Op. cit.*, p. 84.

pedagogista (1962) si oppone a sistemi educativi basati sulla competizione, che educa i bambini, attraverso la minaccia di provvedimenti punitivi, non solo a trattarsi dal reciproco aiuto, ma anche dal comunicare tra di loro, e che mira costantemente all'individuazione dell'alunno migliore, del *primo tra tutti*.

Questo modello educativo sortisce degli effetti positivi anche al di fuori dell'ambito scolastico più ristretto, secondo quanto riportato dalla stessa Montessori: «I nostri bambini sono notevolmente diversi da tutti gli altri fin qui conosciuti tra il gregge delle scuole: essi hanno l'aspetto sereno di chi è felice e la disinvoltura di chi sente il padrone delle proprie azioni... La casa dei Bambini sembra avere una influenza spirituale su tutti: io vidi uomini di affari, uomini di potere, preoccupati così da un lavoro affannoso, come dalla coscienza della propria superiorità sociale farsi sereni, disciogliere quasi la rigidità pesante del loro grado, in un dolce oblio di se stessi. È l'effetto dello spettacolo dell'anima umana che si svolse nella sua vera natura; e che fece chiamare i nostri piccini: bambini prodigiosi, bambini felici, infanzia di una umanità più evoluta della nostra».<sup>154</sup>

Un altro educatore che ha fatto della tensione all'alterità una delle dimensioni fondamentali della relazione educativa è don Milani (1923-1967), fondatore della scuola di Barbiana, i cui metodi e le cui finalità sono illustrati e argomentati dai suoi allievi nel testo *Lettera a una professoressa* (1967). Quest'opera, oltre a rappresentare una denuncia della scuola borghese e classista (la quale, nonostante le norme costituzionali, non era riuscita a colmare le differenze sociali degli allievi risultando così fortemente iniqua; un «ospedale che cura i sani e respinge i malati»<sup>155</sup>), illustra con chiarezza le modalità e i principi che hanno animato il lavoro di don Milani.

Tralasciando gli aspetti più propriamente didattici quali quelli legati ai materiali (una scuola in cui non c'erano *né cattedre né banchi*), alle metodologie, basate sulla circolarità tra teoria e prassi (osservazione della natura, uso delle officine e dei laboratori), e ai programmi d'insegnamento, che dovevano essere funzionali ai bisogni reali degli allievi (ironica è la narrazione dell'esame di licenza media, nel quale il candidato privatista di Barbiana scopre di trovarsi di fronte a quesiti che si riferivano a contenuti astratti e privi di aderenza alla realtà) ci soffermiamo, in particolare, sulla

---

<sup>154</sup> Montessori, M. (1950). *Op. cit.*, p. 683.

<sup>155</sup> Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina. p. 20.

visione comunitaria alla quale risponde l'opera educativa di don Milani. Si tratta, in primis, di una scuola nella quale non si avverte la contrapposizione individuo/gruppo che spesso, in quanto mal posta, spinge gli insegnanti a interrogarsi sulla necessità di scegliere se dedicarsi all'*uno* (il singolo) *sacrificando* la classe (il gruppo), o viceversa. Così scrivono infatti gli allievi: «Chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui»<sup>156</sup>. Questo avveniva anche perché la scuola era organizzata secondo il principio del mutuo insegnamento, che consentiva a tutti di progredire in base alle proprie caratteristiche e potenzialità. Infatti, come riportato dagli stessi studenti in più occasioni: «Si faceva fatica ad accorgersi che uno era un po' più grande e insegnava. Il più vecchio di quei maestri aveva sedici anni. Il più piccolo dodici e mi riempiva di ammirazione»<sup>157</sup>. E ancora: «Abbiamo 23 maestri! Perché, esclusi i sette più piccoli, tutti gli altri insegnano a quelli che sono minori di loro. Il priore insegna solo ai più grandi»<sup>158</sup>. Tale metodologia risultava particolarmente utile nel raggiungimento di obiettivi didattici complessi quali, ad esempio, la produzione di testi scritti.

Riportiamo, come esemplificazione, il modo in cui è appresa l'arte della scrittura, definita nel testo *una tecnica umile*:

«Noi dunque si fa così:

per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes, ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola.

Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due.

Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini.

Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo come viene viene.

---

<sup>156</sup> Scuola di Barbiana (1967). *Op. cit.*, p. 12

<sup>157</sup> Scuola di Barbiana (1967). *Op. cit.*, p. 20.

<sup>158</sup> Don Milani, L. (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: San Paolo. p. 212.

Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all'aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un'altra volta.

Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola»<sup>159</sup>.

Ecco, invece, quanto scrive don Milani a proposito di questa stessa attività, in una lettera rivolta a Mario Lodi: «Ogni ragazzo ha un numero molto limitato di vocaboli che usa e un numero molto vasto di vocaboli che intende molto bene e di cui sa valutare i pregi, ma che non gli verrebbero alla bocca facilmente.

Quando si leggono ad alta voce le 25 proposte dei singoli accade sempre che l'uno o l'altro (e non è detto che sia dei più grandi) ha per caso azzeccato un vocabolo o un giro di frase particolarmente preciso e felice. Tutti i presenti (che pure non l'avevano saputo trovare nel momento in cui scrivevano) capiscono a colpo che il vocabolo è il migliore e vogliono che siano adottato nel testo unificato»<sup>160</sup>.

Un'altra tematica affrontata dai ragazzi in *Lettera a una professoressa* riguarda il riconoscimento del valore dello studio e della formazione che, nella loro esperienza, non è finalizzato alla ricerca di un voto o di una promozione, ma al desiderio di acquisire gli strumenti culturali necessari per compiere qualcosa di utile nel mondo. Di diversa natura appaiono invece le finalità attribuite agli studenti della scuola tradizionale:

«Anche il fine dei vostri ragazzi è un mistero. Forse non esiste, forse è volgare. Giorno per giorno studiano per il registro, per la pagella, per il diploma. E intanto si distraggono dalle cose belle che studiano. Lingue, storia, scienze, tutto diventa voto e null'altro. Dietro a quei fogli c'è solo l'interesse individuale»<sup>161</sup>. Un'analoga azione di critica è rivolta al modello competitivo perpetrato dal sistema scolastico ufficiale: «A sentir loro sembrerebbe che al mondo non ci fosse che il problema di noi stessi, del denaro, di farsi strada. Cioè sembrerebbe che ci educino all'egoismo»<sup>162</sup>.

Al contrario, nella scuola di Barbiana il problema di uno è un problema di tutti, per cui «sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia»<sup>163</sup>. E ancora: «A poco a poco abbiamo scoperto che questa è una scuola particolare: non c'è né voti, né pagelle, né rischio di bocciare o di ripetere.... Questa scuola dunque, senza paure, più

---

<sup>159</sup> Scuola di Barbiana (1967). *Op. cit.*, p. 126.

<sup>160</sup> Don Milani, L. (2007). *Op. cit.*, p. 208.

<sup>161</sup> Scuola di Barbiana (1967). *Op. cit.*, p. 24.

<sup>162</sup> Don Milani, L. (2007). *Op. cit.*, p. 212.

<sup>163</sup> Scuola di Barbiana (1967). *Op. cit.*, p. 14.

profonda e più ricca, dopo pochi giorni ha appassionato ognuno di noi a venirci. Non solo: dopo pochi mesi ognuno di noi si è affezionato anche al sapere in sé»<sup>164</sup>.

È importante sottolineare come gli scopi dichiarati e perseguiti dalla scuola di Barbiana non sono espressione di un credo religioso specifico, in quanto derivano dall'adesione a un sistema valoriale che appartiene a tutti, atei e credenti: il fine ultimo dell'educazione è dato dal desiderio di “dedicarsi al prossimo”<sup>165</sup>, nella tensione di raggiungere quello che è considerato l' «ideale più alto: cercare il sapere solo per usarlo al servizio del prossimo, per es., per dedicarsi da grandi all'insegnamento, alla politica, al sindacato, all'apostolato o simili»<sup>166</sup>. Nello stesso tempo, non esiste un metodo univoco per realizzare ciò. Don Milani, infatti, si è sempre mostrato perplesso di fronte alla richiesta, avanzatagli da più parti, di identificare un metodo ottimale di insegnamento. Ecco quanto egli riporta in merito:

«Gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi per loro i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per far scuola, ma solo di come bisogna essere per fare scuola»<sup>167</sup>.

Il medesimo connubio io-noi si ritrova nell'opera di Mario Lodi (1922- 2014), maestro che ha accompagnato la teorizzazione sull'educazione a un'attività instancabile di insegnamento e di lavoro *con* e *per* i bambini. La sua influenza può essere considerata notevole sotto svariati punti di vista – didattici, pedagogici e letterari – essendo egli autore di numerose pubblicazioni che hanno testimoniato direttamente la sua instancabile attività di maestro ed educatore. In quanto cofondatore del Movimento di cooperazione educativa, insieme a educatori di grande rilievo quali Ciari, Manzi e Bernardini ha contribuito, al pari di don Milani, a mettere in discussione un modo di fare scuola basato sulla competizione e sull'individualismo. Non è certamente un caso che Lodi e don Milani siano giunti, seppur con modalità differenti, a maturare un'idea di scuola molto simile, fino a sentire la necessità di scriversi per scambiarsi le reciproche esperienze. Ecco, ad esempio, una esemplificazione di una lezione, così come narrata dallo stesso Lodi:

---

<sup>164</sup> Don Milani, L. (2007). *Op. cit.*, p. 212.

<sup>165</sup> Scuola di Barbiana (1967). *Op. cit.*, p. 94.

<sup>166</sup> Don Milani, L. (2007). *Op. cit.*, p. 212.

<sup>167</sup> Don Milani, L. (1997). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina. p. 235.

«All'inizio, parlando in classe, i bambini fanno confusione, si scavalcano, parlano tutti insieme. Far sperimentare un momento di caos è un modo per far intendere loro l'esigenza di rispettare i tempi e le parole altrui. I primi minuti di discussione ordinata sono il primo successo. Poi viene la cooperazione: immagino una scuola dove si discutono le esigenze e di conseguenza le regole. Tra le prime cose che chiedevo ai miei bambini e che i maestri oggi chiedono ai loro è di darsi da fare assieme per rendere la loro aula più accogliente: la si fa bella con i contributi di tutti, perché così diventa casa e la si rispetta. È il nostro antidoto contro il vandalismo»<sup>168</sup>.

Secondo il maestro lombardo, inoltre, ciascun mutamento, per essere realmente autentico, deve essere la risultante di un processo relazionale tra insegnante e allievo. Infatti, «Quando si ragiona di cambiare la scuola, lo si fa sempre partendo da un'idea astratta e quando si insegna si tende a farlo dall'alto. Invece io credo che si impari meglio se un maestro parte dal basso, dal punto di vista del bambino, creando continuità con il suo apprendere prima della scuola»<sup>169</sup>.

Ci sarebbero molti aspetti da evidenziare sull'opera di Lodi. Una sintesi efficace può essere data, a nostro avviso, riportando alcuni stralci tratti dall'intervista al maestro condotta nel 2010 da Andrea Canevaro, che mettono in evidenza la relazione nell'educazione tra i valori dichiarati, le scelte compiute e le prassi.

«Quasi tutti i valori fondamentali di una società democratica sono scritti nella Costituzione, a cominciare dal primo: l'Italia ripudia la guerra, cioè vuol dire in piccolo nella vita familiare, nella vita scolastica, ripudiamo i litigi, oppure cerchiamo di comporli, di capire perché succedono. La scuola non è di uno, non è della maestra, non è del ministro, ma è di chi la vive. È una famiglia allargata, già la Montessori diceva: "Portiamo con le case dei bambini la famiglia dentro la scuola". Ecco, noi vogliamo che la scuola diventi la seconda casa dei bambini. Il bambino quando nasce diventa un cittadino e ha il diritto di farsi sentire. Non sa ancora parlare ma si fa sentire con il pianto. Quando arriva a scuola il bambino sa parlare, tutti i bambini sanno parlare e, messi in cerchi, in semicerchio, così con i seggiolini possiamo parlare fino a esaurimento di un piccolo problema, che piccoli problemi sembrano a noi, però per loro sono importanti. E allora qui incomincia il problema, che è una cosa molto difficile,

---

<sup>168</sup> Chiari, E. (2008). La classe del maestro. *Famiglia cristiana*, n. 47/2008. Disponibile su <http://www.stpauls.it/fc08/0847fc/0847fchp.htm>.

<sup>169</sup> Chiari, E. (2008). *Op. cit.*, 47/2008.

cioè insegnare ai bambini ad ascoltare, e ad ascoltare finché finisca l'altro di parlare per poter intervenire. Questo è il fondamento della democrazia e questo bisogna farlo tutti i giorni, perché tutti i giorni i bambini parlano di qualche cosa; noi li riuniamo, sarà una questione, non so, di dieci minuti o anche meno, io una volta li cronometravo e dicevo: "Ah ma siete stati bravi stamattina, siete stati un minuto ad ascoltare uno che parlava". Ma un minuto è lungo, allora si tratta di mettersi d'accordo, ma chi deve mettersi d'accordo non è la maestra. Sono loro, nell'arco dei cinque anni che staremo insieme, o degli otto se continueranno la media, questo linguaggio diventerà produttivo, diventerà la soluzione di tutti quei problemi che abbiamo noi e diventerà il programma....

Noi in Italia ci siamo ispirati a Freinet per creare la nuova scuola, una scuola che dava la libertà, e la libertà consisteva nel dare ai bambini il mezzo, o meglio, come i nostri politici hanno il mezzo della televisione per esprimere le loro idee e imbrogliare il popolo, diciamo così, noi avevamo invece la stampa, i giornali, la parola, si torna alla parola. E poi vorrei aggiungere anche don Milani, il don Milani che ha riassunto bene questo: intanto la sua era una pluriclasse, come un maestro unico. Questa pluriclasse era fondata su un concetto fondamentale: per andare d'accordo bisogna stare insieme e rispettarsi, e aiutarsi, cioè collaborare insieme. La sua scuola è diventata la scuola della collaborazione tra i bambini, che può essere presa a modello della scuola di oggi che vuole dare un fine morale al suo programma. A scuola si va, si imparano le cose normali, ma in più ci deve essere una finalità, che è quella del cittadino, gli scolari devono imparare ad essere cittadini»<sup>170</sup>.

Questo modo di pensare la scuola si riflette anche nel modo di valutare il comportamento dei bambini, per il quale sono redatte delle apposite *pagelle*, che assumono un ruolo completamente differente rispetto a quello rivestito nella scuola tradizionale. La loro procedura di elaborazione rispecchia i seguenti passaggi: a ogni bambino sono consegnate delle schede autovalutative, che indicano degli item individuati in seguito a discussioni e attività di confronto collettivo svolte in aula. Le schede sono concepite in modo che la parte posta a sinistra è dedicata alla scelta individuale, mentre quella a destra indica le preferenze espresse complessivamente da tutto il gruppo. Ciascun alunno ha quindi il compito di contrassegnare, sulla sinistra

---

<sup>170</sup> Canevaro, A. (2010). Intervista a Mario Lodi, 2010.  
Disponibile su [www.youtube.com/watch?v=DD\\_n9-EKMTE](http://www.youtube.com/watch?v=DD_n9-EKMTE). Trascrizione propria.

dell'elenco, l'opzione che, a suo avviso, descrive meglio il suo comportamento. Le risposte ottenute sono poi raccolte, elaborate sotto forma di grafici e discusse nuovamente sia con gli alunni sia con le famiglie, che in questo modo possono seguire come la scuola era vissuta non solo dal proprio figlio, ma da tutta la classe.

Riportiamo, per maggior chiarezza, alcuni esempi di *pagelle del comportamento* in una classe composta da 18 bambini (riad. Lodi, 1977):

1. A scuola vado d'accordo:	N.	2. Quando lavoro in gruppo:	N. risposte
<input type="checkbox"/> Con tutti i compagni	0	<input type="checkbox"/> Collaboro alla pari	8
<input type="checkbox"/> Con quasi tutti	7	<input type="checkbox"/> Tendo a comandare	6
<input type="checkbox"/> Con quasi tutti tranne quelli di sesso diverso	1	<input type="checkbox"/> Preferisco seguire gli altri	4
<input type="checkbox"/> Con pochi	8		
<input type="checkbox"/> Con quelli del mio sesso	2		
<input type="checkbox"/> Con nessuno	0		
3. Quando si formano i gruppi	N.	4. Quando si lavora da soli	N. risposte
<input type="checkbox"/> Vado con tutti	8	<input type="checkbox"/> lavoro con impegno	4
<input type="checkbox"/> Con pochi, sempre quelli	7	<input type="checkbox"/> a volte con impegno, altre no	9
<input type="checkbox"/> Con tutti ma del mio sesso	3	<input type="checkbox"/> mi distraigo	1
		<input type="checkbox"/> disturbo gli altri	4
5. Quando c'è un litigio	N.	6. Io e gli altri	N. risposte
<input type="checkbox"/> Ci sono dentro spesso	6	<input type="checkbox"/> Aiuto chi è in difficoltà	17
<input type="checkbox"/> poche volte	5	<input type="checkbox"/> Non lo aiuto	1
<input type="checkbox"/> mai	4	<input type="checkbox"/> Credo di essere più bravo	2
<input type="checkbox"/> Litigo ma mi spiace	11	<input type="checkbox"/> Riconosco i miei limiti	16
<input type="checkbox"/> Mi trattengo	7	<input type="checkbox"/> Vorrei essere amico di tutti	11
<input type="checkbox"/> Mi piace litigare	0	<input type="checkbox"/> Vorrei pochi amici	7
<input type="checkbox"/> Faccio subito la pace	12	<input type="checkbox"/> Ho amici preferiti	15
<input type="checkbox"/> Faccio la pace dopo molto tempo	6	<input type="checkbox"/> Non ho preferenze	3
Se mi offendono:		<input type="checkbox"/> Accetterei di cambiare posto a turno	3
<input type="checkbox"/> Reagisco subito	10	<input type="checkbox"/> Voglio stare vicino solo ai miei amici preferiti	15
<input type="checkbox"/> Lascio perdere	3	<input type="checkbox"/> Sono invidioso di chi riesce	9
<input type="checkbox"/> Tengo rancore	9	<input type="checkbox"/> Sono contento quando gli altri riescono	5
<input type="checkbox"/> Dimentico presto	9		

**Tab. 5 Pagelle del comportamento**

Contemporanei di Lodi ed entrambi membri del Movimento di Cooperazione educativa, ricordiamo altri due educatori, riconosciuti tuttora come maestri esemplari: Alberto Manzi (1924-1997) e Albino Bernardini (1917-2015).

Il primo è noto soprattutto per due episodi biografici: l'ideazione e la conduzione del programma televisivo *Non è mai troppo tardi*, diffuso dalla RAI negli anni Sessanta, che ha consentito a un milione e mezzo di italiani analfabeti di imparare da casa a leggere e a scrivere, e la sua professione di maestro ed educatore, nella quale in più occasioni ha assunto una posizione critica, se non di vera e propria opposizione, nei confronti dei dettami ministeriali. È su quest'ultimo aspetto che concentreremo in questa sede la nostra attenzione, cercando di individuare gli elementi di continuità con l'opera dei pedagogisti precedenti.

Anche nell'opera del Manzi, così come in Lodi, il tema della comunità scolastica assume un ruolo centrale. Riportiamo a tal fine quanto dichiarato nel corso di un'intervista condotta da Renato Filazzola nel 1970 per conto del quotidiano *Il Mattino*:

«Il maestro, per dare l'esempio, ha rinunciato al suo piedistallo. Invece di salire in cattedra ne è sceso. Il suo tavolo è ora in un angolo dell'aula, non lo si vede quasi mai. I banchi sono stati rimossi e disposti, tre a tre, in modo da formare una serie di triangoli; così i ragazzi possono guardarsi in faccia. La scolaresca, sulla base di questa disposizione, è stata divisa in gruppi da sei. Ogni sestilia è stata formata in modo che in essa ci sia quello bravo in italiano e quello in aritmetica, e così via. Ciascun ragazzo si è impegnato all'inizio dell'anno scolastico ad aiutare gli altri del suo gruppo, se ve ne è bisogno. Chi ha capito per primo la lezione la spiega agli altri. Cerchiamo di vivere come una famiglia»<sup>171</sup>.

Secondo Manzi, inoltre, anche la valutazione scolastica deve tenere conto di questa dimensione, aspetto questo trascurato dal sistema ministeriale, che negli anni a lui contemporanei stava sperimentando una procedura di valutazione (resa poi definitiva dalla legge 517/77), ritenuta poco rispettosa delle differenze individuali degli allievi e, soprattutto, incapace di introdurre pratiche migliorative nella didattica. Da qui il rifiuto di applicare quanto richiesto, così argomentato in una lettera indirizzata nel 1975 al Direttore Didattico della sua scuola (I Fratelli Bandiera di Roma):

---

<sup>171</sup> Farnè, R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press. p. 37.

«Classificare dando una votazione o un giudizio di merito comparativo, a livello di scuola dell'obbligo, nel pieno sviluppo evolutivo, nel primo impatto e nel successivo adeguamento e nelle ricerche di strutture per una vita associata *migliore*, significa voler dimenticare che la scuola è tale solo se insegna a pensare, solo se aiuta a immergersi con libertà nella società.... Classificare, pertanto, significa obbligare ad accettare definizioni stabilite, impedire il ragionamento, rendere tutti simili al modello prefisso, significa educare alla menzogna e alla falsità. Classificare significa ancora educare alla divisione classista (bravi, più bravi, meno bravi, ecc...), significa selezionare, distruggere la creatività.

Classificare significa, purtroppo, distruggere il senso della comunità, dove ogni individuo deve imparare a vivere dando il meglio di se stesso non per lucro (ed anche il voto è lucro), ma nell'interesse della comunità stessa e per il piacere personale che deriva dalla scoperta e dalla conoscenza.

Per tutti questi motivi non ho mai classificato nessun alunno e nessun lavoro degli alunni, né intendo classificare ora le capacità acquisite durante un anno di lavoro. Se è obbligatoria la classificazione, delego la segreteria della scuola a dare lo stesso voto per ogni alunno e per ogni materia». <sup>172</sup>

Questa scelta, portata avanti lungo tutta la sua carriera, fu poi sintetizzata dalla famosa espressione *Fa quel che può. Quel che non può non fa*, che Manzi decise di apporre prima con timbro, poi a mano, sui documenti di valutazione dei suoi alunni, scelta che lo portò alla sospensione dall'insegnamento per due mesi.

In più occasioni il maestro romano spiegò la scelta di tale motivazione, che nasceva essenzialmente dalla grande perplessità con cui guardava ai documenti di valutazione, che riteneva *dannosi* soprattutto nei confronti degli allievi ritenuti *difficili*, che rischiavano in questo modo di essere considerati per natura impermeabili all'apprendimento e, pertanto, irrecuperabili.

L'ultimo maestro al quale dedichiamo la nostra attenzione è Albino Bernardini (1917-2015) la cui esperienza didattica è divenuta nota grazie alla produzione televisiva *Diario di un maestro* ispirato alla sua opera autobiografica *Un anno a Pietralata* (1968), attraverso la quale, con umiltà e spirito di autocritica, il maestro di Siniscola testimonia

---

<sup>172</sup> Farnè, R. (2011). *Op. cit.*, pp. 56-57.

la difficoltà ma, nello stesso tempo, la bellezza di una professione che non richiede l'applicazione di regole o ricette predefinite, ma la capacità, come già sottolineato precedentemente, di tradurre valori universali (la dignità di ogni persona, la reciprocità, la condivisione, la conoscenza come strumento di trasformazione, individuale e sociale) in scelte e azioni precise. Possiamo ricordare in questa sede solo alcune delle tante scelte didattiche, compiute e narrate dal maestro stesso, che, così come per Manzi, possono essere considerate sinonimo di coraggio e di volontà di opposizione alla cultura didattica dominante: l'organizzare con gli allievi una vera e propria *fuga da scuola* per andare a cercare tra le baracche coloro che non entravano più in classe, mentre nella percezione diffusa degli insegnanti avere meno allievi significava lavorare e faticare di meno, cercare il rapporto con le famiglie, definite dagli altri maestri per lo più come *gentaglia ignorante e maleducata*, e, soprattutto, credere sempre nelle possibilità di cambiamento. Si tratta, in definitiva, di un lavoro che richiese e al quale dedicò «tutta la passione e l'entusiasmo possibile»<sup>173</sup>, e che svolse per tutta la vita sotto diverse forme, come lui stesso afferma nel corso di un'intervista condotta da Bocci nel 2008: «Ho insegnato fino al 30 settembre del 1977. E dopo ho insegnato in altro modo. Io sono andato in giro per l'Italia e ho parlato con i bambini di tutta Italia, di tutte le regioni. E ho girato dal '77 fino ai giorni nostri»<sup>174</sup>. Secondo Bocci (2015e) Bernardini incarna la figura dell'insegnante *engagé*, che si è servito di competenze pedagogiche e metodologiche per attuare processi trasformati visibili e profondi nel proprio contesto sociale di riferimento. Nello stesso tempo, il maestro di Siniscola non è un personaggio che ha lavorato in modo isolato: egli, al contrario, è consapevole che insegnare implichi essere in relazione non solo con gli allievi, ma con l'intera comunità scolastica: egli afferma a tal fine, infatti, che «ha sempre ricercato l'incontro e il confronto con i colleghi, con i genitori, con l'ambiente sociale e politico in cui ha operato, nonché con altri studiosi»<sup>175</sup>, consapevole che affinché l'allievo possa «dare il meglio di sé, il meglio di tutto quello che può dare, bisogna che ci sia qualcosa che gli permetta di dare tutto: e questo qualcosa sono la famiglia, la scuola, la società tutta»<sup>176</sup>.

---

<sup>173</sup> Bernardini, A. (1968). *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia, p. 150.

<sup>174</sup> Bocci, F. (2015). Elogio dell'insegnante *engagé*. In onore e a memoria del maestro Albino Bernardini, *Ricerche pedagogiche*, p. 33.

<sup>175</sup> Bocci, F. (2010). Albino Bernardini. Un maestro davvero speciale, in G. Monni (a cura di). *Albino Bernardini, i novant'anni di un maestro*. Lula: Amministrazione Comunale di Lula. p. 91.

<sup>176</sup> Bocci, F. (2010). *Op. cit.*, p. 98.

## Conclusioni

Le esperienze didattiche illustrate riportano alla nostra domanda iniziale: la didattica può essere prosociale? In caso affermativo, quali sono i suoi elementi fondanti?

Crediamo che, per rispondere a questo interrogativo, possa essere utile richiamare brevemente le teorizzazioni di Roche e Caprara, al fine di verificare se i modelli didattici proposti dai pedagogisti analizzati nel corso del precedente paragrafo possano essere identificati come prosociali.

In primo luogo, ci riferiamo alla definizione di Roche, per il quale la prosocialità è data da «*Quei comportamenti che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi secondo i criteri propri di questi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi e aumentano la probabilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone e dei gruppi coinvolti*»<sup>177</sup>. Porremo attenzione, in particolare, ai comportamenti agiti tra insegnante/allievo e tra gli allievi.

La prima parte della definizione allude ai comportamenti che *favoriscono altre persone o gruppi*: in relazione a questo aspetto, è significativo ricordare negli educatori la tensione continua a lavorare in funzione del potenziamento di tutte le abilità (cognitive e relazionali) degli allievi e, nello stesso tempo, negli allievi le attività collaborative finalizzate all'arricchimento e al miglioramento reciproco. Nello stesso tempo, la condizione posta da Roche *secondo i criteri propri di questi* e il richiamo *all'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone* focalizza l'attenzione sulla questione centrale del rispetto e della valorizzazione delle differenze individuali, aspetti che, in tutte le esperienze analizzate, sono stati sempre messi al centro dell'azione didattica: gli educatori ricordati, infatti, hanno utilizzato metodi e strategie che avevano come presupposto la conoscenza personale dell'allievo e la costruzione di una relazione che si modificava e si ristrutturava continuamente, a seconda dei bisogni formativi riconosciuti prioritari in un determinato momento, mentre gli allievi erano sollecitati continuamente a riflettere in modo costruttivo sulle loro differenze individuali (basti pensare, ad esempio, alle *pagelle del comportamento* di Lodi).

---

<sup>177</sup> Roche, R. (2002). *Op. cit.*, p. 24.

L'ultimo aspetto da tenere in considerazione è quello relativo all'assenza di *gratificazioni estrinseche o materiali* richiesta a un gesto che voglia definirsi prosociale, che ci consente di formulare due ulteriori osservazioni: la prima riguarda la constatazione che gli educatori rievocati hanno agito in modo indipendente dall'influenza di riconoscimenti o incentivi esterni risultando spesso, al contrario, vittime di ostruzionismo; la seconda nasce dalle loro dichiarazioni in merito alla scarsa efficacia attribuita all'adozione dei rinforzi estrinseci (identificati, a seconda dei casi, con premi, voti o pagelle) applicati nella scuola tradizionale.

Per quanto riguarda invece la teorizzazione di Caprara, per il quale il comportamento prosociale è un atto fondato su dei valori, che sollecita quattro dimensioni (*aiutare, consolare e prendersi cura, condividere e ascoltare*) è impossibile non riconoscere che ci troviamo di fronte a dei modelli che, sulla base di valori dichiarati, hanno messo in atto parole, azioni e gesti concreti che hanno agito in modo trasversale sulle aree della prosocialità.

Queste considerazioni ci porterebbero a riconoscere che la didattica, nella misura in cui possiede queste caratteristiche (desiderio del miglioramento altrui, valorizzazione dell'altro e delle sue differenze individuali, promozione dell'aiuto reciproco e tensione alla gratuità), in linea con dei valori forti e condivisibili universalmente, è una didattica prosociale. Nello stesso tempo, richiamando quanto emerso nel secondo capitolo, non è possibile non riconoscere in queste stesse caratteristiche i tratti fondanti la didattica inclusiva. Pertanto, spingendo oltre il discorso, saremmo portati a ritenere che una didattica non possa essere inclusiva senza essere nello stesso tempo prosociale e viceversa, nel senso che una didattica prosociale è necessariamente inclusiva.

Per tale ragione, per quanto ci riguarda l'attenzione alla prosocialità non può prescindere, coerentemente con il modello sociale dei Disability Studies e con le prospettive e i principi richiamati dall'Index per l'Inclusione di Booth e Ainscow, da un'azione di critica e di analisi dei sistemi di riferimento che agiscono all'interno della scuola e della società. A nostro avviso, infatti, la promozione della prosocialità attraverso dei curricula rischia di creare dei sistemi nell'ambito dei quali i contenuti prosociali si pongono in contraddizione con le modalità educative e didattiche praticate dagli insegnanti che, come evidenziato attraverso l'analisi dei dati di ricerca, possono risultare foriere di esclusione nonché di emarginazione nei confronti di coloro che, a

causa delle loro *differenze*, non sono ritenuti in grado di essere pienamente parte del sistema al quale appartengono spesso solo formalmente.

Da ciò deriva l'importanza che la prosocialità sia garantita e incentivata dalle azioni didattiche stesse e che si diffonda il più possibile una modalità di insegnamento dei contenuti disciplinari all'interno della quale i valori dell'accoglienza, dell'ascolto e della condivisione non siano proposti come oggetto e programma di insegnamento, ma rappresentino una qualità ineludibile della stessa didattica, accompagnando in un modo per così dire "naturale" i processi di insegnamento-apprendimento.

Pertanto, in un contesto che è teso alla valorizzazione delle differenze individuali (D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015), la dimensione dell'aiuto dovrebbe essere intesa come una potenzialità a disposizione di tutti, non come un comportamento agito nei confronti di coloro che si trovano in una situazione di difficoltà e/o di svantaggio socio-culturale (gli alunni con bisogni educativi speciali, ad esempio) da parte di coloro che si appaiono più abili nelle attività didattiche (i cosiddetti alunni ad alto rendimento), ma come una abilità che, se esercitata, rappresenta per tutti una possibilità di miglioramento dal punto di vista relazionale e cognitivo.

## CAPITOLO 4

### Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva

*Il legame che salda in modo speciale le persone,  
ed esse ai valori e alle idee condivise,  
è la caratteristica che definisce le scuole come comunità.  
Le comunità sono definite dai loro centri di valore,  
dai loro sentimenti e dalle loro credenze,  
che forniscono le condizioni necessarie per creare  
un senso di “noi” a partire da un “io”.*

(Sergiovanni, 2000)

#### Premessa

Come espresso nel precedente capitolo, l'inclusione rappresenta un processo che chiama in causa l'attuazione di *culture, politiche e pratiche* inclusive. Queste ultime, in particolare, alludono alle metodologie didattiche utilizzate dai docenti, alle modalità di gestione della classe, alla predisposizione di materiali e curricoli e alle procedure di valutazione utilizzate dagli insegnanti, facendo riferimento in definitiva «al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende»<sup>178</sup>. Come evidenziato dai Report statistici precedentemente citati, la scuola italiana vede tuttora il procrastinarsi di metodologie didattiche tradizionali, basate prevalentemente su modalità trasmissive, che offrono una visione lineare della conoscenza, nonostante si attuino all'interno di una realtà socio-economico-politico e culturale che appare sempre più caratterizzata dal criterio di *complessità* e per la cui comprensione svolgono un ruolo strategico i processi legati alla formazione e all'istruzione. Il richiamo alla complessità rappresenta uno degli elementi ispiratori di dichiarazioni di stampo internazionale; solo per fare un esempio, la

---

<sup>178</sup> Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci. p. 39.

Strategia di Lisbona 2000, successivamente integrata dal Piano Europa 2020, nel fissare le linee guida all'interno delle quali devono essere orientate le azioni dei singoli stati, individua tre principi fondamentali: la formazione è un processo che riguarda tutti i cittadini, che si svolge lungo l'intero arco di vita delle persone e, soprattutto, che è finalizzata a promuovere negli individui la capacità di leggere e di interpretare i fenomeni sociali con i quali questi si confrontano e, conseguentemente, di esercitare pienamente quei diritti-doveri che consentono a ciascuno di sentirsi pienamente parte della società. L'apprendimento è quindi considerato lo strumento principe per consentire a tutti, indipendentemente dalle situazioni economiche, familiari e sociali di partenza, di partecipare e di contribuire pienamente al proprio sviluppo personale e collettivo: per tale ragione esso dovrebbe mirare a una formazione completa dell'individuo, assegnando una pari dignità alla dimensione cognitiva, affettiva e relazionale, secondo una prospettiva che considera le competenze come delle opportunità delle quali le persone dispongono per incidere positivamente nel proprio contesto di vita (Ellerani, 2014). Morin, riferendosi a tale nuovo scenario educativo, evidenzia le differenze tra un metodo di insegnamento basato sul programma<sup>179</sup> e uno basato sulla strategia: mentre il primo tende alla riproduzione di se stesso, in una condizione di stabilità, il secondo richiede continuamente, per essere attuato pienamente, flessibilità ed apertura al cambiamento (Morin, 2004). L'interrelazione tra individuo e ambiente è presente anche nelle Indicazioni nazionali, nelle quali si ribadisce che «Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento collaborativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse»<sup>180</sup>.

È possibile affermare quindi che siamo di fronte a un cambiamento che pone agli educatori una nuova sfida educativa, consapevolezza questa avvertita anche dagli stessi docenti. Le ricerche attuali evidenziano infatti le difficoltà percepite dai docenti in

---

<sup>179</sup> Ricordiamo che, come precisato dalle Indicazioni Nazionali (2012) il *programma*, inteso come un insieme di contenuti da svolgere in modo prescrittivo, è stato sostituito dal *curriculum*.

<sup>180</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. In *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale. Firenze: Le Monnier. p. 24.

merito alla gestione della classe, per motivazioni che essenzialmente sono ricondotte dagli stessi a fattori propri degli allievi quali scarsa motivazione, assenza di interesse, difficoltà nel rispettare le regole, ecc... (d'Alonzo, 2015), piuttosto che all'azione didattica da loro intrapresa. D'altro canto, Tschannen-Moran e Hoy (2001) identificano nella capacità di gestione della classe (*classroom management*) una dimensione che concorre, insieme alla capacità di valutazione degli studenti (*students engagement*) e alla competenza nell'utilizzare le strategie di insegnamento (*instructional strategies*), al raggiungimento nei docenti dell'autoefficacia, che come visto precedentemente (Bandura, 1996; Zimmermann, 1996; Rapporto Iard, 2010), rappresenta un fattore che conduce coloro che la possiedono ad attuare più frequentemente pratiche innovative.

Da qui l'attenzione maturata nell'ultimo ventennio da parte del mondo pedagogico all'analisi di differenti metodologie didattiche quali, ad esempio, la *flipped classroom* (Bergmann & Sams, 2012, 2014; Bennett, Kern, Gudenrath & McIntosh, 2011), la *didattica aperta* (Demo, 2015), la *didattica delle intelligenze multiple* (Gentili, 2011, 2015), la *Media Education* (Pinnelli, 2015), o lo *Universal Design for Learning* (Rose & Meyer, 2002), locuzione con il quale ci si riferisce a un curriculum che «includes alternatives to make it accessible and appropriate for individuals with different backgrounds, learning styles, abilities and disabilities in widely varied learning contexts»<sup>181</sup>. E esso pertanto rappresenta, più che una metodologia, «la pianificazione della proposta didattica indirizzata a risolvere le problematiche presenti in classe, ma che è nello stesso tempo utile per tutti i membri della classe»<sup>182</sup> e, in quanto tale, si avvale di una molteplicità di strategie e tecniche.

Ricordiamo, inoltre, altre metodologie che, pur ricorrendo frequentemente nel linguaggio degli insegnanti, risultano tuttora sconosciute nonché scarsamente applicate, quali ad esempio il *peer tutoring* (Ianes & Macchia, 2008), la *didattica metacognitiva* (Borkoski & Muthukrisna, 2011; Cornoldi, 1995; Bocci, 2015d) o il *Cooperative Learning*. È su quest'ultimo che concentreremo la nostra attenzione, con l'obiettivo di indicarne le caratteristiche di fondo, secondo quanto emerge dalle numerose pubblicazioni (si vedano, in Italia, i lavori di Comoglio, 1996, 1999; Ellerani, 2012,

---

<sup>181</sup> Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria. Alexandria: ASCD. p. 70. Trad. nostra: comprende le alternative per renderlo accessibile e appropriato agli individui con differenti backgrounds, stili di apprendimento, abilità e disabilità nella più ampia varietà di contesti di apprendimento.

<sup>182</sup> d'Alonzo, L. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola. p. 51

2013; Ellerani & Pavan, 2003, 2006; Gentile & Petracca, 2003, Ianes & Cramerotti, 2013; La Prova, 2008, 2015; Cacciamani, 2008; Lamberti, 2006, 2010; Portera, Albertini & Lamberti 2015; Polito, 2003; Bocci, 2015d), identificandone i nessi con le tematiche dell'inclusione e della prosocialità.

#### **4.1. Il Cooperative Learning: definizione**

Il Cooperative Learning rappresenta un concetto sul quale, nonostante la sua ampia diffusione nel linguaggio degli insegnanti, tuttora esistono notevoli ambiguità interpretative. Secondo Ellerani (2013), infatti, gli insegnanti nutrono nei confronti di tale metodologia cinque tipologie fondamentali di misconoscenze: la sua identificazione con il generico e non strutturato lavoro di gruppo, la considerazione che questo rappresenta una sorta di *gabbia per gli insegnanti* che li obbliga a seguire percorsi predefiniti e che produce effetti omologanti per l'individuo, considerato esclusivamente in funzione del gruppo, il timore che esso rappresenti una via di promozione per gli alunni ritenuti *migliori*, che potrebbero sentirsi legittimati a lavorare al posto degli altri e che, infine, escluda completamente forme individuali di apprendimento.

Secondo Kagan (2000), inoltre, gli insegnanti si accostano con diffidenza a tale metodologia in quanto temono che i principi di cooperazione veicolati dall'apprendimento cooperativo si pongano in contrasto con le esigenze competitive dettate dalla società esterna. Inoltre, molti insegnanti temono che l'apprendimento cooperativo elimini l'uso della lezione frontale, accentuando così i problemi legati alla conduzione della classe.

Per confutare tali credenze, riportiamo alcune definizioni di apprendimento cooperativo, che ci consentiranno di formulare alcune riflessioni fondamentali. Secondo Kagan, questo rappresenta una «teaching strategy in which small teams of students (usually teams of 4) work together towards a learning goal»<sup>183</sup>, mentre per

---

<sup>183</sup> Kagan, S., *What is Cooperative Learning*. risorsa online. <http://www.t2tuk.co.uk/Default.aspx>. Trad. nostra: metodologia di apprendimento in cui piccoli gruppi di studenti (generalmente da quattro) lavorano insieme in vista di un obiettivo di apprendimento.

Slavin questo è dato da un insieme di «methods that share the idea that students work together to learn and are responsible for their teammates' learning as well as their own»<sup>184</sup>. Una ulteriore definizione è quella di Cohen, per la quale il Cooperative Learning rappresenta una metodologia che utilizza «studenti che lavorano insieme in un gruppo abbastanza piccolo da consentire la partecipazione di ognuno a un compito che sia stato chiaramente assegnato»<sup>185</sup>, mentre secondo Baloché (1997), esso rappresenta la via privilegiata per promuovere la cooperazione tra gruppi eterogenei di studenti, in vista del raggiungimento di uno scopo.

Una definizione particolarmente accurata è quella proposta dai fratelli Johnson, secondo i quali il Cooperative Learning costituisce una metodologia che prevede «the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own reciprocal learning»<sup>186</sup>.

Jacobs et al. integrano questa definizione precisando che si tratta di «principle and techniques for helping students work together more effectively»<sup>187</sup>. Secondo gli studiosi, sarebbe opportuno nella definizione omettere il riferimento ai gruppi in quanto il Cooperative Learning ha in sé un valore che va oltre la loro stessa azione. Comoglio (1999) ha esteso tali definizioni precisando che si tratta di una metodologia didattica a mediazione sociale, che presuppone ruoli di insegnanti e allievi molto differenti rispetto a quanto avviene nelle metodologie didattiche tradizionali, definite a tal proposito a mediazione dell'insegnante, nelle quali la responsabilità del successo scolastico degli studenti è affidato quasi esclusivamente ai docenti.

Come evidenziato dalle tabelle successive, sono notevoli infatti le differenze che si riscontrano in un contesto di apprendimento mediato dall'insegnante oppure, al contrario, in uno che si basa sulla mediazione degli studenti:

---

<sup>184</sup> Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn & Bacon. p.3.

<sup>185</sup> Cohen, E. (1999). *Organizzare I gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson. pp 25-26.

<sup>186</sup> Jhonson, D. & Jhonson, R. (1987). *Learning Together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. p. 6. Trad. nostra: l'uso intenzionale di piccoli gruppi di studenti che lavorano insieme per massimizzare il proprio reciproco apprendimento.

<sup>187</sup> Jacobs, G., Power, M. & Wann Inn, L. (2005). *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning. Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. Thousand Oaks: Corwin. p. 7. Trad. Nostra: principi e tecniche per aiutare gli studenti a lavorare insieme in modo più efficace.

<b>APPRENDIMENTO MEDIATO DALL'INSEGNANTE</b>	
<b>L'insegnante</b>	<b>Lo studente</b>
a) È la risorsa principale del processo di insegnamento; b) È orientato soprattutto verso i contenuti; c) Fissa il ritmo di apprendimento; d) Valuta i livelli raggiunti e il livello minimo da raggiungere; e) Predilige la spiegazione come modalità di comunicazione; f) Insegna secondo le modalità che preferisce o che crede siano efficaci	a) È scarsamente coinvolto nel processo di insegnamento; b) Accoglie con fiducia o remissività i contenuti proposti; c) Si adegua al ritmo proposto o cerca di ostacolarlo; d) Accetta il giudizio espresso dall'insegnante, adeguandosi ai suoi standard; e) È prevalentemente ricettivo di fronte alla spiegazione dell'insegnante; f) Si adatta alla modalità stabilita dall'insegnante
<b>APPRENDIMENTO MEDIATO DAI COMPAGNI</b>	
<b>L'insegnante</b>	<b>Lo studente</b>
a) Agevola l'apprendimento degli alunni; b) Organizza e pianifica il lavoro in funzione di specifici obiettivi cognitivi; c) Favorisce l'integrazione e l'incontro tra competenze e culture diverse organizzando gruppi eterogenei; d) Partecipa alla valutazione degli alunni; e) Assegna una responsabilità personale; f) Forma ordinariamente gruppi eterogenei per abilità e competenze.	a) È responsabile del proprio apprendimento, aiuta e riceve aiuto; b) Partecipa attivamente alla conduzione del proprio apprendimento e di quello dei compagni; c) Vive la diversità come una ricchezza e non come un impedimento o ostacolo; d) Si autovaluta; valuta con i compagni e con l'insegnante; e) Si assume la responsabilità del proprio apprendimento e di quello dei compagni; f) Apprende dalle competenze altrui, è educato a collaborare in modo efficace sulla base del compito affidato, al di là dell'amicizia.

**Tab. 1 Ruoli del docente e degli studenti nei due modelli  
(adattamento da Comoglio, 1999)**

Ciò che cambia fortemente è quindi la dimensione relazionale nella quale si svolge l'apprendimento e la sua differenza da un modello che può essere definito di tipo competitivo o individualistico. Infatti, «a differenza dei metodi tradizionali, che puntano invece sulla qualità e sull'estensione delle conoscenze didattiche e di contenuto dell'insegnante, esso è finalizzato a gestire e a organizzare esperienze di apprendimento condotte dagli stessi studenti e, insieme, a sviluppare obiettivi educativi di

collaborazione, solidarietà, responsabilità e relazione, riconosciuti efficaci anche per una migliore qualità dell'apprendimento»<sup>188</sup>.

Profondamente differente è anche la natura degli obiettivi didattici e le modalità che determinano il loro raggiungimento. Nella prima modalità, quella competitiva, ognuno può raggiungere i propri obiettivi solo grazie al fallimento dell'altro: il successo di un membro (pensiamo, ad esempio, a quanto avviene in una gara di corsa) pregiudica necessariamente la probabilità di un altro di conseguire lo stesso risultato (questa situazione può essere riassunta dall'aforisma *io vinco e tu perdi*). Ciò implica, in particolare:

- a) obiettivi individuali;
- b) lavoro individuale;
- c) interdipendenza negativa;
- d) valutazione di tipo comparativo e con fine selettivo.

La seconda modalità (quella individualistica), che può essere invece sintetizzata con l'espressione *chi fa da sé fa per tre* (Polito, 2003), assume come caratteristiche fondamentali:

- a) assenza di interdipendenza;
- b) lavoro individuale;
- c) obiettivi individuali;
- d) valutazione riferita a criteri esterni rispetto all'allievo.

È bene ricordare che gli insegnanti difficilmente ritengono di promuovere situazioni competitive tra gli allievi, che tuttavia, a un'attenta analisi, risultano ben radicate nelle pratiche educative. Solo per fare un esempio, ricordiamo l'abitudine degli insegnanti di porre una domanda e di consentire a un solo allievo (generalmente il più veloce e/o abile) di rispondere, oppure alle manifestazioni competitive di vario genere (culturali, come le competizioni riguardanti le discipline matematiche o linguistiche, o sportive)

---

<sup>188</sup> Comoglio, M. & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. LAS: Roma. pp. 22-23.

promosse nelle scuole e alle quali partecipano esclusivamente studenti appositamente selezionati.

Riportiamo come esemplificazione un tipico esempio di una modalità di insegnamento che veicola negli studenti atteggiamenti competitivi (Slavin, 1995):

«“Classe” dice Ms. James “chi ricorda a quale categoria di termini appartengono parole come “esso”, “tu” ed “egli”?”

Venti mani si alzano nella quinta classe di Ms. James. Altri dieci studenti cercano di farsi piccoli nella speranza di non essere chiamati da Ms. James. L’insegnante chiama Eddie.

“Proverbio?”

La classe ride. Ms. James dice, “No, non è proprio esatto.” Gli studenti alzano la mano di nuovo. Alcuni di loro si sporgono per metà dalle loro sedie chiamando con fervore: “Io! Io!”»<sup>189</sup>.

Jacobs et al. (2005) individuano a tal fine un elenco di comportamenti degli insegnanti che possono contribuire a favorire o meno atteggiamenti cooperativi tra gli studenti (p. 25, trad. nostra):

<b>Classe che scoraggia la cooperazione</b>	<b>Classe cooperativa</b>
a) Tieni gli occhi sul tuo foglio.	a) Guarda cosa stanno facendo i compagni per imparare dagli altri, aiutarli e condividere idee e materiali.
b) Non parlare con il tuo vicino.	b) Parla con il tuo vicino in modo tale da scambiarsi idee, spiegazioni, suggerimenti e domande.
c) Fai il tuo lavoro e fai in modo che gli altri facciano il proprio.	c) Condividi il tuo lavoro con gli altri così che ciò che fate insieme divenga migliore della somma delle sue parti.
d) Se hai bisogno di aiuto, chiedi all’insegnante.	d) Se hai bisogno di aiuto, chiedi ai compagni di gruppo o agli altri prima di rivolgerti all’insegnante.
e) Ricerca a tutti i costi (anche attraverso la competizione) l’attenzione dell’insegnante.	e) Lascia a ciascuno studente l’opportunità di essere la persona che parla per il gruppo.

**Tab. 2 Cooperazione di classe**

<sup>189</sup> Slavin, R. (1995). *Op. cit.*, p. 1.

Nell'apprendimento cooperativo, esemplificato dal motto *Tutti per uno uno per tutti*, prevale invece una modalità che valorizza contemporaneamente la dimensione individuale e collettiva e che racchiude in sé i seguenti elementi:

- a) quando un membro raggiunge i suoi obiettivi, tutti gli altri raggiungono i propri obiettivi;
- b) interdipendenza positiva;
- c) obiettivi individuali e di gruppo;
- d) funzione positiva e di rinforzo della valutazione.

Come accennato precedentemente, l'apprendimento cooperativo si è strutturato e diversificato con il tempo secondo una multiformità di approcci o modalità (Ellerani, 2013), ciascuno dei quali ha privilegiato alcuni aspetti specifici.

- a) *Student Team Learning* (Slavin, 1983): valorizza la dimensione della motivazione estrinseca. Slavin, infatti, sostiene che non tutti gli studenti possiedono una motivazione tale (motivazione intrinseca) da condurli a impegnarsi in modo continuativo nell'apprendimento. Il confronto con i compagni può agire allora come propellente in tal senso, all'interno di un contesto nel quale i rinforzi positivi assumono un ruolo strategico. Infatti, «provision of group goals based on the individual learning of all group members may affect cognitive processes directly, by motivation students to engage in peer modeling, cognitive elaboration, and/or practice with one another. Group goals may also lead to group cohesiveness, increasing caring and concern among group members, making them feel responsible for one another's achievement, thereby motivating students to take responsibility for one another independently of the teacher, thereby solving important classroom organization problems, and providing increased opportunities for cognitively appropriate learning activities»<sup>190</sup>.

---

<sup>190</sup> Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and achievement: What we Know, What we need to Know, *Contemporary Educational Psychology*, 21, p. 52. Trad. nostra: la predisposizione di obiettivi di gruppo basati sull'apprendimento individuale di tutti i membri del gruppo possono influenzare direttamente i processi cognitivi, a partire dalla motivazione degli studenti a impegnarsi imitando i pari, alla riflessione cognitiva, e/o allo svolgimento di esercizi con un altro compagno. Gli obiettivi di gruppo possono anche portare a una coesione di gruppo, aumentando la cura e la preoccupazione tra i membri del gruppo, facendoli sentire responsabili l'uno dei risultati dell'altro, e motivando in tal modo gli studenti ad

- b) *Complex Instruction* (Cohen, 1986, 1999): pone al centro delle sue riflessioni il concetto di equità (Cohen, Lotan, Scarloss & Arellano, 1999). Essa riconosce, in particolare, che le relazioni degli studenti sono influenzate dallo status che ciascuno di loro assume all'interno di un gruppo. Ci sono così alcuni allievi ai quali, per motivazioni che possono essere di natura sociale, intellettuale o culturale, può essere riconosciuta un'influenza maggiore rispetto agli altri. La didattica tradizionale presenta quindi dei limiti in quanto risulta finalizzata al possesso di poche abilità di base predeterminate (leggere, sintetizzare, memorizzare, ecc...), il cui uso privilegia determinate categorie di studenti. Nello stesso tempo, anche il lavoro di gruppo potrebbe risultare fuorviante, in quanto potrebbe determinare una situazione in cui gli allievi con uno status più elevato tendono a prevalere e ad assumere un ruolo dominante, con una conseguente situazione di isolamento degli allievi che hanno un più basso livello di apprendimento. La conseguenza potrebbe essere la seguente: «Paradoxically, in Cooperative Learning designed to promote equity, unless the teacher intervenes to equalize rates of participation, the rich get richer, and the gap in academic achievement widens»<sup>191</sup>. È necessario allora, per dare a tutti un'opportunità di contribuire al lavoro di gruppo, ampliare la complessità dei compiti proposti agli studenti, inserendo una gamma più estesa di abilità che devono essere attivate all'interno di un compito e che, per la loro variabilità, difficilmente risultano in possesso di un singolo allievo. In questo modo, tutti sentono che il proprio contributo è essenziale per il successo del gruppo, sentendosi quindi valorizzati.
- c) *Collaborative Approach* (Cowie E. & Rudduck, 1988a, 1988b; Reid, Forrester & Cook, 1989): riconosce l'importanza che tra gli studenti esistano dei rapporti di collaborazione, che tuttavia non devono essere confusi con i legami dettati

---

assumersi la responsabilità per l'altro indipendentemente dal docente, risolvendo in tal modo importanti problemi organizzativi in aula, e fornendo una maggiore opportunità per lo svolgimento di attività di apprendimento adeguate dal punto di vista cognitivo,

<sup>191</sup> Cohen, E. & Lotan, R.A. (1997). *Working for Equity in Eterogeneous Classrooms. Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press. p. 85. Trad. nostra: Paradossalmente, nel Cooperative Learning progettato per promuovere l'equità, a meno che l'insegnante non intervenga per eguagliare i livelli di partecipazione, i ricchi diventano più ricchi, e il divario nel rendimento scolastico si accresce.

dall'amicizia. Questi, infatti, sono riconosciuti rilevanti nel consentire l'acquisizione da parte degli allievi delle capacità di comunicare, di condividere le informazioni e di lavorare insieme in vista del raggiungimento di uno scopo comune. Secondo gli studiosi di riferimento, l'acquisizione di queste abilità incide positivamente sulle capacità degli studenti di affrontare e risolvere i conflitti, migliorando le relazioni sociali tra coloro che appartengono a gruppi sociali ed etnici diversi.

- d) *Group Investigation* (Sharan & Sharan, 1992): si ispira direttamente alla teoria di Dewey e ha come focus il concetto di ricerca di gruppo, che rappresenta «un metodo di strutturazione della classe in base a quale gli studenti lavorano in collaborazione a piccoli gruppi per esaminare, sperimentare e comprendere i propri argomenti di studio»<sup>192</sup>. Gli studenti sono sollecitati a porsi degli interrogativi sugli aspetti della realtà che ritengono importanti e ad organizzare attività di ricerca che prevedono la *pianificazione delle attività da svolgere*, la *ricerca delle fonti*, la *discussione delle informazioni* e la *presentazione agli altri gruppi* dei risultati ottenuti. L'interazione tra i diversi membri del gruppo e la presenza all'interno della classe di un clima collaborativo rappresenta un elemento fondamentale ai fini del raggiungimento degli scopi del gruppo e, più in generale, dell'acquisizione e del consolidamento degli apprendimenti.
- e) *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1987) e *Approccio Strutturale* (Kagan, 1994): rappresentano le metodologie che hanno orientato l'asse della ricerca e che, per tale ragione, troveranno una trattazione più esauriente nei prossimi paragrafi. Si tratta, inoltre, delle modalità che hanno incontrato una maggiore diffusione nel contesto italiano, che risultano di maggiore facilità attuativa e che, soprattutto, a nostro avviso rispondono maggiormente alla necessità di potenziare congiuntamente le abilità cognitive e sociali degli studenti, soddisfacendo in misura maggiore ai requisiti, così come evidenziato nel precedente capitolo, richiesti a una didattica che voglia definirsi inclusiva.

---

<sup>192</sup> Sharan, Y. & Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson. p. 27.

A questi si aggiungono poi il metodo *CIRC* (Cooperative Integrated Reading and Composition) per l'apprendimento linguistico e il *TAI* (Team Assisted Individualitation) per l'area logico-matematica (Slavin, 1986).

## 4.2. Fondamenti teorici

Il Cooperative Learning, pur essendo una metodologia di tipo specificatamente didattico, si inserisce all'interno di un panorama culturale caratterizzato dal ripensamento di un paradigma di matrice individualistica, che ha costituito oggetto di riflessione di settori disciplinari di diverso tipo. Possiamo individuare sostanzialmente quattro ambiti, afferenti alle *teorie dell'apprendimento* (nello specifico quelle socio-costruttiviste), alla *psicologia*, alla *pedagogia* e alla *filosofia*<sup>193</sup>.

Per quanto riguarda il primo nucleo tematico, le *teorie dell'apprendimento*, l'idea che nell'apprendimento la dimensione relazionale assuma un ruolo significativo comincia a essere presa in considerazione in modo sistematico a partire dagli anni sessanta. Piaget (1964), ad esempio, pur non approfondendo direttamente tale questione, con la teoria del conflitto cognitivo sostiene che i bambini, nel momento in cui si confrontano con aspetti della realtà che non riescono a spiegare con gli schemi interpretativi dei quali dispongono e che quindi, in un certo senso, confliggono con quanto finora hanno appreso (processi di *assimilazione/accomodamento*), riescono a risolvere le discrepanze percepite attraverso il confronto e l'ascolto reciproco. Il contributo maggiormente significativo nell'elaborazione del Cooperative Learning, come espresso dagli stessi Johnson (1987), è tuttavia riconducibile a Vygotskij (1978): questi, con la teoria della *Zona di Sviluppo Prossimo*, sostiene che il bambino riesce a superare il gap che esiste tra lo sviluppo attuale e potenziale grazie alla presenza di un *altro significativo*, che funge da stimolo e supporto e che in molti casi può essere dato proprio da un coetaneo più esperto. Secondo lo studioso russo, infatti, le competenze prima sono *socializzate*, cioè acquisite in seguito all'interazione con gli altri, per essere

---

<sup>193</sup> Nella modalità della Complex Instruction ritroviamo in realtà anche l'influenza dalle teorie sociologiche, quali quelle relative alla stratificazione sociale e all'influenza dello *status* nelle relazioni tra gli studenti (Rosenthal & Jacobson, 1972).

poi, solo in un secondo momento, *interiorizzate* e consolidate in modo definitivo. Una delle espressioni che meglio riassume questo pensiero è la sua affermazione «Ciò che l'alunno riesce a fare in cooperazione oggi, potrà farlo da solo domani. Pertanto, l'unica buona forma di istruzione è quella che anticipa lo sviluppo e lo conduce; essa non dovrebbe essere indirizzata tanto alle forme mature, quanto a quelle che stanno maturando»<sup>194</sup>.

Un contributo fondamentale è offerto inoltre da Bruner (1971, 1982, 1993), che pone al centro delle sue riflessioni il concetto di *struttura*: le strutture rappresentano dei modelli organizzativi attraverso i quali gli individui leggono e interpretano la realtà circostante e che si modificano e si arricchiscono attraverso il confronto e l'interazione reciproca. Così, ad esempio, ci sono persone che utilizzano prevalentemente una modalità di codifica che predilige l'azione (modalità *prassico-manipolativa*), mentre altre si servono invece soprattutto dei canali visivi (modalità *iconica*) o degli apparati *simbolici* (tra i quali il ruolo predominante è svolto dal linguaggio). Bruner (1997) introduce inoltre il concetto di *Io narrativo*: è attraverso il narrarsi che gli individui, nel tentativo di ricostruire la realtà, scoprono e ridefiniscono la propria soggettività, giungendo a negoziare con gli altri i significati fondamentali. Lo studioso, a tal fine, ribadisce che «L'apprendimento è, tra l'altro, un processo interattivo in cui le persone imparano una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare; è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco»<sup>195</sup>.

Il richiamo allo strutturalismo di Bruner consente di ripercorrere, seppur brevemente, il contributo offerto dagli studi che hanno messo in discussione il concetto monolitico dell'intelligenza, parametro che ha condotto, soprattutto negli Stati Uniti, a pratiche di classificazione e, conseguentemente, di ghettizzazione degli allievi: ci riferiamo, in particolare, alla teoria delle *intelligenze multiple* di Gardner (1994, 2005, 2007), a quella dell'*intelligenza tripartitica* di Stenberg (1988) e, infine, alla *teoria delle disposizioni della mente* di Costa e Kallick (2007). La prima, maggiormente nota nel panorama scientifico e non solo, si basa sul principio secondo il quale esistono nove specifiche modalità, definite *intelligenze*, attraverso le quali ciascun individuo legge e interpreta la

---

<sup>194</sup> Vygotskij, L. (1962). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti. p. 104.

<sup>195</sup> Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli. p.37.

realtà circostante. Oltre a quelle considerate maggiormente nei curricoli scolastici (intelligenza linguistica e logico-matematica) esistono anche altri tipi di abilità delle quali le persone dispongono e che generalmente ricevono un'attenzione marginale da parte degli insegnanti. Pensiamo, ad esempio, all'*intelligenza musicale, spaziale, corporeo cinestetica*, che sono indice, in chi le possiede, di creatività e sensibilità. A queste si affiancano poi le intelligenze che riguardano la sfera relazionale, quali quella *intrapersonale*, che interviene nella comprensione di noi stessi e dei nostri bisogni e aspettative, e *interpersonale*, che consente a un individuo di instaurare relazioni significative con gli altri e di comprenderne il comportamento, le emozioni e le motivazioni. Ricordiamo infine l'*intelligenza esistenziale*, che riguarda «la capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e più in generale nell'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali»<sup>196</sup>.

La seconda teoria menzionata è quella di Stenberg (1988), per il quale l'intelligenza si esprime attraverso tre modalità fondamentali: *analitica* (capacità di valutare ed esprimere confronti tra elementi tra loro diversi), *creativa* (capacità di affrontare con successo situazioni nuove per le quali le conoscenze e le abilità esistenti si mostrano inadeguate), e *pratica*, che riguarda invece la capacità di utilizzare strumenti, applicare procedure e porre in atto progetti.

Infine, un ultimo riferimento in questo ambito è dovuto a Costa e Kallick (2007), che nel dibattito riguardante la teoria delle *disposizioni della mente* (Perkins, Jay & Tishman, 1993; Perkins, Thishman, Ritchart, Donis & Andrade, 2000), riconoscono la differenza esistente tra possedere una determinata abilità ed essere in grado di tradurla effettivamente in azioni concrete. L'ambiente assume allora un ruolo fondamentale nel consentire tale passaggio in quanto «Ci sono ragazzi e ragazze che possono essere intelligenti ma senza alcuna disposizione (come perseverare nella difficoltà o nella sconfitta) risultando superdotati demotivati e apatici o non precisi e accurati. Ci possono poi essere studenti poco *intelligenti* ma curati nella curiosità, nel controllo dell'impulsività, o nella ricerca dell'accuratezza che possono quindi sviluppare grandi capacità»<sup>197</sup>.

---

<sup>196</sup> Bocci, F. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola. p. 109.

<sup>197</sup> Comoglio, M. (2008). Il Cooperative Learning: le disposizioni della mente. In M. Bay. *Cooperative Learning e scuola del XXI secolo: atti del convegno*. Roma: LAS. p. 27.

Ne consegue che, proprio perché esistono una pluralità di modi di comprendere il mondo, un contesto di apprendimento che consente agli individui di partecipare pienamente ai processi di apprendimento, confrontando i diversi modi di leggere e interpretare la realtà circostante, in un'ottica di co-costruzione della conoscenza, riesce ad attivare dei processi che risultano significativi per tutti coloro che vi sono coinvolti. Questo raramente avviene nei percorsi formativi: sappiamo infatti dai dati di ricerca lo scarso riconoscimento attribuito alle capacità creative dell'individuo (Bocci, 2007, 2012) o a quelle sociali, che rappresentano il più delle volte delle finalità auspicabili ma difficilmente perseguibili attraverso prassi didattiche coerenti e strutturate (Portera, Albertini & Lamberti, 2015). In riferimento alla creatività, Ken Robinson (2010, 2015) sottolinea invece come l'istruzione formale abbia avuto come risultato il depotenziamento delle abilità creative dell'individuo.

In psicologia, oltre al contributo di Bandura e dei teorici dell'apprendimento sociale, approfonditi nel precedente capitolo, ricordiamo in particolare le prospettive di analisi formulate da Lewin (1961, 1967, 2011), riconosciuto il padre della psicologia sociale. Attraverso la *teoria del campo*, quest'ultimo evidenzia l'esistenza di un'interconnessione profonda tra individuo e ambiente, che fa sì che il comportamento dell'individuo rappresenti la risultante di dinamiche inter-individuali. Da ciò ne consegue che il modo in cui è strutturato il contesto in cui ci muoviamo influenza noi stessi, dal punto di vista cognitivo, emotivo e comportamentale. Nell'ambito della psicologia sociale, una interpretazione analoga è quella offerta dall'*approccio ecologico* di Bronfenbrenner (2002), che interpreta il comportamento dell'individuo come la risultante di più sistemi (definiti *macro*, *eso*, *meso* e *micro*) che interagiscono tra di loro descrivendo un sistema di cerchi concentrici. Colui che tuttavia influenzò in modo più diretto lo sviluppo dell'apprendimento cooperativo fu Deutsch, allievo di Lewin, che applicò i principi del maestro all'osservazione di gruppi di lavoro. Egli, partendo dall'osservazione che i gruppi cooperativi riuscivano con maggiori facilità ed efficienza a raggiungere i propri obiettivi, elaborò nel 1949 la *teoria dell'interdipendenza*, che individuava nella cooperazione e nell'interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo i fattori predittivi del successo del gruppo stesso. L'elaborazione del concetto di *interdipendenza* costituì, come vedremo successivamente, il fulcro dell'apprendimento cooperativo, ponendosi come l'elemento discriminante rispetto al più generico lavoro di

gruppo. Ulteriori contributi sono riconducibili inoltre a Rogers (1974; 1978), il quale ha evidenziato i tre elementi fondamentali che devono essere presenti all'interno di una relazione di aiuto: l'*autenticità*, l'*accettazione incondizionata* e, soprattutto, la *comprensione empatica*, che si riferisce alla «capacità del terapeuta di percepire con precisione i sentimenti e i significati personali sperimentati dal cliente e alla possibilità di comunicare questa comprensione»<sup>198</sup>. Secondo Rogers, tra insegnanti e studenti esiste una notevole differenza di status, che all'interno di una scuola tradizionale si traduce nella tendenza all'autoritarismo, nel disinteresse per la persona, considerata esclusivamente dal punto di vista intellettuale, e nello scarso rilievo assegnato alla pratica della democrazia. Al contrario, in una scuola *centrata sulla persona*, il concetto di disciplina è sostituito da quello di *autodisciplina*, la valutazione si trasforma essenzialmente in *autovalutazione* (che tuttavia richiede e si arricchisce anche di feedback esterni), mentre il programma acquisisce un ruolo subalterno rispetto all'apprendimento che, in questo modo, diviene «più profondo, procede più rapidamente e si estende nella vita e nel comportamento dello studente più di quanto faccia l'istruzione acquisita nella classe tradizionale»<sup>199</sup>.

Nell'ambito della pedagogia, i contributi maggiori sono pervenuti dalle teorie dall'attivismo pedagogico di Dewey e dalle Scuole Nuove, i cui temi fondamentali possono essere sintetizzati con il *puerocentrismo*, la *valorizzazione del fare*, la *motivazione*, la centralità dello *studio di ambiente*, la *socializzazione*, l'*antiautoritarismo* e l'*antintellettualismo*, aspetti questi che hanno condotto alla svalutazione di programmi formativi oggettivamente determinati (Cambi, 2003). L'opera di Dewey, in particolare, è significativa essenzialmente per due aspetti: il rilievo assegnato, in opere come *Scuola e società* (1949) o *Democrazia e educazione* (1949) della funzione sociale dell'apprendimento, e l'elaborazione di un metodo di insegnamento fondato sull'esperienza diretta degli allievi che, riuniti in piccoli gruppi, compiono delle vere e proprie attività di indagine e scoperta, seguendo fasi di lavoro precise: *individuazione una situazione problematica*, *formulazione delle ipotesi di*

---

<sup>198</sup> Rogers, C. (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Roma: Astrolabio. p. 2.

<sup>199</sup> Rogers, C. (1978). *Op. cit.*, p.72.

*risoluzione, attuazione delle operazioni* finalizzate alla loro verifica, e infine, *valutazione della validità delle ipotesi iniziali* che conduce, in caso negativo, alla *reformulazione di nuove alternative possibili*. Come ulteriore fondamento del Cooperative Learning, possiamo inoltre ricordare, oltre agli autori citati precedentemente (Pestalozzi, Montessori), l'opera degli studiosi appartenenti alla pedagogia speciale che, nel ribadire la funzione positiva svolta dall'eterogeneità nei processi di insegnamento/apprendimento, hanno messo in atto pratiche e modelli che hanno evidenziato come la coeducazione di allievi con differenti livelli di abilità e competenze conduca al raggiungimento di risultati significativi per tutti, superando quindi la dicotomia tra *speciale* e *normale* (si veda, a tal fine, l'opera collettanea *Storia della pedagogia speciale*, a cura di Crispiani, 2016).

In relazione all'ultimo ambito da noi richiamato, la filosofia, è possibile ricordare alcuni autori che hanno messo in discussione una visione individualistica dell'uomo, prendendo nette distanze dal modello dell'*homo homini lupus* di Hobbes (1651) o dalla prospettiva nichilistica nietzschiana (1878;1885): ci riferiamo, in particolare, ai filosofi *del dialogo* (Martini, 1995) quali, ad esempio Buber (1993), secondo il quale l'essenza dell'io si configura come incontro e dialogo tra un *io* e un *tu*, in un rapporto dialettico tra *identità* e *alterità*, e Lévinas, che riconosce nel principio di responsabilità la «struttura essenziale, primaria, fondamentale della soggettività»<sup>200</sup>. Ricordiamo, infine, il *personalismo comunitario* di Mounier (1964) o la prospettiva fenomenologica/ermeneutica di Ricoeur (2011), che ha ripensato radicalmente le modalità, di stampo cartesiano, di considerare l'identità dell'individuo, concepita «non più in termini di autoposizione, ma di eterodeterminazione»<sup>201</sup>.

A questi contributi si aggiungono poi le prospettive del Capability Approach richiamate nel corso del primo capitolo.

---

<sup>200</sup> Lévinas, E. (1982). *Etica e Infinito. Dialoghi con Philippe Nemo*. Roma: Castelvecchi. p. 93.

<sup>201</sup> Castiglioni, C. (2008). Il sé e l'altro. Il tema del riconoscimento in Paul Ricoeur, *Esercizi Filosofici*, 3, p. 10.

L'attenzione alle dinamiche che si originano all'interno di un gruppo ha trovato inoltre uno spazio anche nell'ambito della sociologia: ricordiamo a tal fine l'opera di De Masi sui gruppi creativi (2015), che ha analizzato le potenzialità innovative insite in gruppi di diverso tipo (la Casa Thonet al Bauhaus, l'Istituto Pasteur di Parigi, il gruppo di fisici di via Panisperna a Roma, ecc...).

La seguente tabella sintetizza i nessi tra la visione di fondo veicolata dal Cooperative Learning e i contributi teorici richiamati:

<p><b>Teorie dell'apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Piaget</li> <li>• Vygotskij</li> <li>• Bruner</li> <li>• Gardner</li> <li>• Stenberg</li> <li>• Costa &amp; Kallick</li> </ul>	<p><b>Psicologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lewin</li> <li>• Brofenbrenner</li> <li>• Deutch</li> <li>• Rogers</li> </ul>
<p><b>Pedagogia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dewey</li> <li>• Montessori</li> <li>• Scuole attive</li> <li>• Pedagogia speciale</li> </ul>	<p><b>Filosofia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buber</li> <li>• Munier</li> <li>• Levinas</li> <li>• Ricoeur</li> <li>• Sen, Nussbaum</li> </ul>

**Tab. 3: Framework teorico del Cooperative Learning**

Il richiamo alla relazionalità e al senso di comunità effettuato dagli studiosi citati trova un corrispettivo, a livello concreto, nella diffusione di fenomeni sociali, come l'associazionismo giovanile e il volontariato (in aumento secondo il Rapporto Giovani 2014), che sembrerebbero discostarsi da una lettura della società considerata essenzialmente come liquida, ossia priva di valori (Bauman, 2002, 2006). Ne consegue che anche la scuola, in quanto agenzia educativa primaria, dovrebbe concorrere alla diffusione di queste nuove istanze, per evitare di porsi, attraverso la diffusione di modalità di lavoro di tipo individualistiche, in contraddizione con quanto emergente *nella e dalla* realtà sociale, rischio questo evidenziato anche da Kagan attraverso la seguente affermazione: «Se una cultura dà un valore notevole al lavoro cooperativo e la

scuola sceglie di usare strutture competitive e individuali escludendo strutture cooperative, ci sarà un pasticcio tra valori familiari-culturali da un lato e valori della scuola-classe dall'altro. La scuola, senza volerlo, svaluta la cultura familiare e indebolisce l'identità dell'allievo»<sup>202</sup>.

### 4.3. Cenni storici

Dal punto di vista storico, è possibile evidenziare, come precisato dagli stessi Johnson (1987), che l'apprendimento cooperativo in realtà non costituisce un'idea nuova. Se pensiamo alla filosofia greca, vediamo immediatamente il ruolo significativo che assumevano il confronto e la comunicazione nel processo di costruzione della conoscenza (non è sicuramente un caso che l'opera di Platone ci sia giunta sotto la forma narrativa dei *Dialoghi*, che illustravano il pensiero del maestro attraverso le conversazioni che questi intratteneva con i suoi allievi). Tale modalità rappresentò un elemento centrale anche dell'educazione romana: nel primo secolo d.C., Quintiliano osservava che gli studenti traevano un maggior beneficio dall'insegnamento reciproco, principio ripreso anche da Seneca (4 a.C.-65 d.C.) attraverso la massima *Qui docet discet* (chi insegna apprende). Comenio (1592-1679), nel diffondere l'ideale pansofico del trasmettere *tutto a tutti* riconosceva che gli studenti traessero beneficio nell'apprendere gli uni dagli altri. Tale principio divenne poi un elemento cardine dell'opera educativa di Lancaster e Bell che, pur provenendo da realtà e ambiti diversi (Bell dall'India e Lancaster dall'Inghilterra) decisero nel 1806 di fondare insieme una nuova scuola basata sull'apprendimento cooperativo nella città di New York. Da quel momento e fino alla fine dell'800, venne data una grande enfasi a questa metodologia di insegnamento, per la sua capacità di diffondere gli ideali di libertà e democrazia fra gli studenti. Come evidenziato inoltre da Bocci (2015d), ricordiamo gli esperimenti di educazione libertaria condotti da numerosi educatori quali Tolstoj (promotore dell'esperienza di Jasnaja Polyana), Pëtr Kropotkin, Francisco Ferrer y Guardia

---

<sup>202</sup> Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro. p. 37.

(fondatore della esuela moderna ispirata anche ai modelli educativi della Montessori), il già citato Paul Robin, Sébastien Faure (creatore del laboratorio libertario conosciuto come *La Ruche*), Homer Lane (ideatore di *Little Commonwealth*) e Alexander Neill (fondatore della scuola di Summerhill, ancora attiva grazie alla guida di sua figlia Zoe Readhead).

Un cambiamento radicale di impostazione si ebbe attorno al 1930 allorché la scuola, influenzata dalla profonda crisi economica che attraversò gli Stati Uniti, iniziò a essere orientata da una modalità basata sulla competizione interpersonale, che prevalse per svariati anni, fino al 1960, periodo in cui, grazie ai contributi precedentemente citati della psicologia sociale (Lewin, Deutch) la dimensione individualistica iniziò a essere messa nuovamente in discussione.

A partire dal 1980 l'apprendimento cooperativo iniziò così a diffondersi, oltre al suo contesto originario (Stati Uniti) in diversi paesi, diversificandosi in una molteplicità di approcci e modalità: significativa, ad esempio, è stata l'opera di Freinet (1896-1996), che ha attribuito un particolare rilievo all'editoria scolastica e le cui suggestioni sono state recepite e applicate in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa che, come visto precedentemente, ha avuto come fondatori figure di maestri che hanno contribuito all'innovazione del sistema formativo. In Italia, nonostante il lavoro di teorizzazione e di diffusione compiuto da Comoglio, esso risulta ancora scarsamente conosciuto e applicato, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Come riporta infatti il rapporto Iard sulla situazione docente in Italia (2010), questa modalità di insegnamento è praticata da circa l'8,6% degli insegnanti, con una prevalenza nella scuola dell'infanzia e negli istituti tecnici e professionali, nell'ambito delle discipline laboratoriali, ma risulta ancora scarsamente conosciuta e applicata nella scuola primaria e, soprattutto, nella scuola secondaria di primo grado.

#### **4.4. Il Learning Together**

Il Learning Together (Johnson & Johnson, 1987, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 2015) rappresenta la modalità di Cooperative Learning più diffusa e che è stata oggetto di un maggior numero di ricerche (Slavin, 1995; Comoglio & Cardoso, 1996). Il

*Learning Together* ritiene che, affinché si possa parlare di apprendimento cooperativo, è necessario che siano soddisfatte cinque condizioni fondamentali:

- a) *Interdipendenza positiva*: è una delle caratteristiche salienti, in base alla quale i membri del gruppo lavorano su obiettivi tali per cui nessuno può giungere individualmente al successo se non attraverso il successo dell'intero gruppo. Per la sua importanza, ne sarà data una trattazione più ampia nel paragrafo successivo.
- b) *Responsabilità individuale*: riconosce che tutti gli studenti in un gruppo devono rendere conto agli altri della propria parte di lavoro e di quanto hanno appreso. L'applicazione di tale principio evita quindi che all'interno di un gruppo vi sia un *free rider* (*corridore libero*), ossia colui che compie ogni operazione per conto proprio, senza lasciare spazio agli altri, oppure che qualcuno si trovi a delegare agli altri parte dei propri compiti, in una situazione quindi di *social loafing* (*disimpegno nel gruppo*). Un modo per sottolineare la responsabilità individuale è chiedere agli allievi di utilizzare diversi strumenti (ad esempio, diversi colori) per evidenziare il proprio contributo e di apporre una firma in corrispondenza del lavoro svolto (cfr. app. 16).
- c) *Interazione faccia a faccia*: tale principio attribuisce un'importanza fondamentale all'azione dei feedback agiti tra insegnante-allievi e tra gli allievi. Un'aula tradizionale e strutturata in modo rigido limita le effettive possibilità di confronto tra gli studenti: è necessario quindi che il contesto di apprendimento, nella sua dimensione logistica (banchi, sedie, ecc...) sia predisposto in modo tale da consentire a tutti di potersi guardare reciprocamente per scambiarsi idee e materiali.
- d) *Insegnamento diretto delle abilità sociali*: tale aspetto rappresenta uno dei principi fondamentali dell'apprendimento cooperativo, la cui importanza è ribadita anche in ambiti esterni a questa metodologia (McGinnies, Sprafkin, Goldstein & Gershaw, 1999; Spence, 2003). In base ad esso, si riconosce che per lavorare in modo efficace in un gruppo è necessario che gli studenti possiedano una serie di abilità che consentono loro di interagire gli uni con gli altri in maniera efficace: tra queste rientrano la capacità di ascoltare e di comunicare, di risolvere efficacemente i conflitti, di costruire rapporti basati

sulla fiducia reciproca, di gestire la leadership in un modo distribuito tra tutti. Nei gruppi di apprendimento cooperativo gli studenti devono apprendere quindi sia i contenuti delle discipline curricolari sia le abilità interpersonali e di piccolo gruppo necessarie per il buon funzionamento del lavoro assegnato. Infatti, «Cooperative Learning is not just part of how (the method of learning); it can also be part of the what (the content), as cooperation is woven throughout the learning environment»<sup>203</sup>. L'insegnamento delle abilità sociali rappresenta un aspetto che tuttora è scarsamente riconosciuto nei sistemi formativi: gli insegnanti, infatti, spesso ritengono che non sia possibile svolgere attività di gruppo con gli allievi in quanto gli studenti non sono in grado di interagire positivamente con gli altri, attribuendo quindi le difficoltà agli studenti piuttosto che alla propria personale azione di insegnamento (Bocci & Travaglini, 2016). Gli stessi regolamenti di istituto sono concepiti in modo prescrittivo, secondo una modalità che tende a indicare i comportamenti vietati agli studenti piuttosto che a sollecitare comportamenti finalizzati alla collaborazione reciproca, che veicolano l'idea della scuola come comunità di apprendimento.

Secondo Comoglio (1996), le abilità sociali possono essere insegnate attraverso tre differenti fasi operative:

- a) *Modeling*: l'insegnante mostra direttamente agli allievi il comportamento da adottare per mettere in atto quella specifica abilità (se, ad esempio, si sta affrontando il tema dell'ascolto, l'insegnante mostra come bisogna agire per ascoltare attivamente qualcuno, centrando l'attenzione sugli aspetti verbali e non verbali sottesi a quel determinato comportamento);
- b) *Role playing*: si incoraggiano gli allievi a partecipare a giochi di ruoli che riproducono le situazioni nelle quali si devono ricreare o meno le abilità sociali affrontate, osservando tuttavia contemporaneamente anche

---

<sup>203</sup> Jacobs, G., Power, M. & Wann Inn, L. (2005). *Op. cit.*, p. 24. Trad. nostra: L'apprendimento cooperativo non riguarda solo il come (il metodo di apprendimento); può anche essere una parte del cosa (il contenuto), così come la cooperazione è sottostante a tutto l'ambiente di apprendimento.

i cambiamenti che sono associati a una loro eventuale assenza, o messa in atto parziale. Così, ad esempio, all'interno di una esercitazione sull'abilità di ascoltare, gli allievi possono mostrare le situazioni nelle quali l'ascolto è esercitato in modo parziale o non è presente affatto, oppure quelle nelle quali il comportamento verbale si pone in antitesi con quello non verbale (come esemplificazione si pensi, ad esempio, a una situazione comunicativa in cui un soggetto può fornire un'affermazione di assenso nei confronti del suo interlocutore che tuttavia non rispecchia un interesse reale, come trapela effettivamente dalla postura e dal linguaggio corporeo).

c) *Carte a T*: insegnanti e allievi rielaborano e sintetizzano le esperienze e le osservazioni condotte nelle fasi precedenti attraverso la compilazione di una tabella, definita carta a T per la specifica forma grafica che assume, tale da ricordare la scrittura di una T, che evidenzia gli aspetti verbali (cosa dico) e non verbali (cosa faccio) connessi all'abilità sociale affrontata.

Ecco alcuni esempi di carta a T:

<b>CHIEDERE AIUTO</b>	
<b>COMPORAMENTO NON VERBALE COSA FACCIO</b>	<b>COMPORAMENTO VERBALE COSA DICO</b>
Tono di voce dolce Vicinanza Guardare negli occhi Modi garbati, modesti Atteggiamenti cordiali	“Per piacere...” “Hai per favore tempo...” “Vorresti...” “Vorrei fare una domanda per me molto importante...” “Quando saresti disponibile per...”

**Tab. 4 Carta a T abilità ascoltare (adattamento da Comoglio, 1999)**

<b>INCORAGGIARE</b>	
<b>COMPORAMENTO NON VERBALE COSAFACCIO</b>	<b>COMPORAMENTO VERBALE COSA DICO</b>
Sguardo di assenso Annuire con la testa Dare un colpetto sulla spalla Battere le mani	“Ti sei espresso proprio bene” “Hai fatto fatica ma alla fine ci sei riuscito” “Forza, continua così” “È stato di più quello che hai fatto correttamente che quello che hai sbagliato”

**Tab. 5 Carta a T abilità incoraggiare (Comoglio & Cardoso 1996)**

L'uso delle carte a T risulta particolarmente efficace per la condivisione all'interno della classe dei comportamenti effettivamente richiesti agli studenti. Spesso, infatti, gli insegnanti sono soliti apporre dei cartelloni sulle pareti dell'aula che indicano le regole che gli studenti sono tenuti a rispettare. Il limite di questa procedura è che, nell'arco di pochi giorni, i comportamenti indicati nei cartelloni, non essendo stati opportunamente operazionalizzati, cioè scomposti in singoli elementi, possono non essere realmente compresi o interiorizzati dagli studenti, correndo il rischio di divenire parole reiterate e prive di efficacia trasformativa.

- 4) *Valutazione individuale e di gruppo*: i membri verificano e discutono i progressi compiuti in vista del raggiungimento degli obiettivi preposti e l'efficacia dei loro rapporti relazionali, attivando percorsi di riflessione metacognitivi che, come visto nel capitolo precedente, assumono un ruolo fondamentale ai fini dell'interiorizzazione e della rielaborazione delle conoscenze. Tale valutazione si fonda su attività specifiche di rilevazione delle abilità sociali degli studenti, effettuata attraverso la costruzione di griglie che utilizzano item che richiamano gli elementi descrittivi presenti nelle carte a T. Si possono avere così attività valutative in itinere di *monitoring*, svolte dall'insegnante o da uno studente incaricato e finali di *processing*, realizzate dagli allievi in forma individuale e di gruppo (per una visualizzazione di queste schede consultare gli allegati 10-14). Gli stessi Johnson hanno effettuato delle sperimentazioni riguardanti l'applicazione del Cooperative Learning con o senza la riflessione sulle abilità sociali, riscontrando una maggiore efficacia nella prima modalità, nelle situazioni cioè in cui gli studenti avevano la

possibilità di confrontarsi su come il loro gruppo aveva funzionato e su come avevano potuto migliorare la loro efficacia (Yager, Johnson & Johnson, 1985).

Alcuni insegnanti, dopo una prima sperimentazione dell'apprendimento cooperativo, si scoraggiano da un suo uso più prolungato in quanto osservano che gli studenti hanno difficoltà a lavorare con gli altri, perdendo tempo in discussioni e conflitti, altri invece cercano di risolvere tali difficoltà cambiando la composizione dei gruppi. In realtà, in questi casi è bene tenere presente che l'acquisizione delle abilità sociali necessarie per rendere produttivo il lavoro di gruppo non rappresenta un punto di partenza, ma l'esito di un percorso, e che uno degli obiettivi fondamentali è aiutare gli allievi a gestire autonomamente i conflitti e le divergenze che nascono dal confronto con gli altri. L'indicazione di tutti gli studiosi di riferimento è pertanto quella di non sciogliere i gruppi che presentano delle difficoltà, perché in questo modo gli studenti non apprendono le abilità necessarie a risolvere i problemi che incontrano lavorando insieme agli altri.

Il ruolo dell'insegnante nell'incoraggiare e fornire rinforzi positivi assume allora un ruolo fondamentale, in quanto veicola negli allievi l'idea che è possibile giungere, attraverso i giusti accorgimenti e in modo sostanzialmente autonomo, alla gestione e risoluzione di criticità che, in base a una prima valutazione, apparirebbero altrimenti insormontabili.

Le osservazioni finora espresse fanno comprendere allora le notevoli differenze esistenti tra una situazione di apprendimento basata sul Cooperative Learning e una che, al contrario, utilizza il più generico lavoro di gruppo:

<b><i>Gruppi tradizionali di apprendimento</i></b>	<b><i>Gruppi di Cooperative Learning</i></b>
Bassa interdipendenza. I membri sono responsabili solamente di se stessi.	Alta interdipendenza positiva. I membri sono responsabili dell'apprendimento proprio e di quello dei compagni.
Responsabilità individuale.	Responsabilità individuale e di gruppo.
È rivolta un'attenzione predominante al compito e ai risultati individuali.	È rivolta un'attenzione specifica al compito e alla qualità delle interazioni che si instaurano all'interno del gruppo. I membri promuovono il successo reciproco, lavorando insieme e sostenendosi nell'apprendimento.
Le abilità sociali sono scarsamente considerate. È stabilito un leader per dirigere la partecipazione dei membri.	Le abilità necessarie per il lavoro in gruppo sono enfatizzate e direttamente insegnate. I membri riflettono periodicamente sull'uso delle abilità sociali, condividendo una leadership diffusa.
La valutazione è svolta a livello individuale, secondo una modalità che non tiene conto dei processi di gruppo.	La valutazione è svolta a livello individuale e di gruppo, tenendo in considerazione i miglioramenti del gruppo.

**Tab. 6 Differenze tra lavoro di gruppo e apprendimento cooperativo**

**(Adattamento da Johnson & Johnson, 1987)**

#### **4.5. L'interdipendenza positiva**

Tra i cinque elementi fondamentali del Cooperative Learning, l'interdipendenza positiva assume un ruolo determinante (Johnson & Johnson, 1987, 1996; Kagan 1994, 2000). Come rilevato da ricerche specifiche (Comoglio & Cardoso, 1996), essa è infatti l'elemento centrale, la cui assenza, pur in presenza degli altri fattori, rischia di trasformare una situazione apparentemente cooperativa in una dimensione individualistica o addirittura competitiva (si parla in questo caso di *interdipendenza negativa* o di *assenza di interdipendenza*).

L'interdipendenza positiva può assumere diverse forme (Johnson & Johnson, 1987):

- a) *di scopo*: tutti i membri lavorano per conseguire un obiettivo comune (es. presentare un progetto, un PowerPoint, risolvere un problema, ecc...);
- b) *di compito*: ciascun membro svolge una parte del compito per conseguire un obiettivo comune (ad esempio, se l'obiettivo è presentare un cartellone che abbia come tema la presentazione di uno stato, vi sarà chi si occupa delle immagini e delle didascalie, chi della composizione dei testi, chi del reperimento delle fonti, ecc...);

c) *di ruolo*: si assegnano agli studenti ruoli complementari e interconnessi per aiutare il gruppo a svolgere la propria funzione.

Esistono principalmente quattro tipologie di ruoli (Johnson, Johnson & Holubec, 1996):

1. *gestione del gruppo*: controllare i toni di voce, controllare i rumori, regolare i tempi e i turni;
2. *funzionamento del gruppo*: spiegare idee e procedure; registrare le idee; incoraggiare la partecipazione; osservare i comportamenti (un incaricato registra la frequenza con cui i membri si impegnano nelle abilità da acquisire); fornire guida; fornire sostegno; chiarire e illustrare (l'incaricato chiarisce ciò che è stato detto dagli altri).
3. *apprendimento*: ricapitolare; precisare; verificare la comprensione (l'incaricato si assicura che tutti i membri del gruppo abbiano acquisito i concetti studiati); fare ricerche/comunicare (l'incaricato si occupa di reperire il materiale necessario per lo svolgimento di un progetto, svolgendo una funzione di *staffetta* tra il suo gruppo, gli altri gruppi e l'insegnante); elaborare (l'incaricato collega i concetti affrontati con quanto appreso e affrontato in precedenza); approfondire i concetti e le conclusioni del gruppo.
4. *stimolo al gruppo*: criticare le idee, non le persone; chiedere motivazioni rispetto a quanto evidenziato da un altro; distinguere (l'incaricato evidenzia come i membri del gruppo abbiano idee e logiche diverse in modo che ognuno comprenda le diverse posizioni di ciascuno); sintetizzare i contributi di ciascuno; verificare la congruenza delle idee emerse; sviluppare le possibili opzioni di fronte ad un problema dato; valutare il lavoro svolto.

Nell'assegnazione dei diversi ruoli tra i membri del gruppo, sarebbe opportuno secondo i fratelli Johnson (1996) iniziare da quelli più semplici (ad esempio di *gestione*), per passare poi gradualmente a quelli più complessi (ad esempio quelli inerenti lo *stimolo al gruppo*), che richiedono l'applicazione di abilità sociali maggiormente diversificate. Inoltre, risulta preferibile effettuare una turnazione dei diversi ruoli, in modo che tutti

abbiano la possibilità di sperimentarli, garantendo tuttavia un tempo minimo di apprendimento (ciascun ruolo dovrebbe essere quindi sperimentato da ciascuno per almeno una settimana consecutiva, evitando in tal modo di fare cambiamenti troppo ravvicinati che non consentono agli allievi di riflettere con i compagni sulle esperienze connesse alla funzione esercitata).

- d) *Di risorse*: i membri condividono le loro differenti abilità, competenze, idee... Tanto più quindi il compito sarà diversificato e strutturato in modo tale da prevedere l'applicazione delle diverse *intelligenze*, tanto più gli allievi saranno incoraggiati ad applicare le proprie specifiche abilità. È bene tuttavia evidenziare che l'assegnazione di un compito a un allievo può essere effettuata non solo tenendo conto delle abilità delle quali è in possesso, ma anche di quelle che ancora non ha conseguito pienamente. L'aiuto dei suoi compagni può infatti rappresentare un fattore di stimolo e di incoraggiamento per lo svolgimento di attività che da soli non si ritiene in grado di condurre in modo efficace.
- e) *Di materiali*: i membri condividono materiali e informazioni tra loro diversificate. Ai fini del mantenimento dell'interdipendenza è opportuno che ciascuno sia in possesso in modo esclusivo di una tipologia di materiale (cartelloni, pennarelli, testi di diverso tipo). Ciò fa sì che, per conseguire il raggiungimento dell'obiettivo del gruppo, il contributo di ciascuno diviene indispensabile e insostituibile dagli altri.
- f) *Di identità*: i membri inventano un nome, uno slogan, un motto per la classe o per il gruppo, rafforzando quindi il senso di appartenenza al gruppo di riferimento.

Per strutturare l'interdipendenza positiva è necessario che l'insegnante ponga inoltre attenzione ai seguenti aspetti:

- *il contesto*: l'ambiente fisico assume un ruolo importante nei percorsi cooperativi, in quanto una sua buona predisposizione (ad esempio la disposizione dei banchi a isole) facilita e incoraggia l'interazione degli studenti (Johnson, Johnson & Holube, 1996);

- *la celebrazione*: i membri del gruppo dovrebbero essere incoraggiati a celebrare insieme il raggiungimento di un obiettivo. Gli insegnanti dovrebbero quindi (Kagan, 2000):
  - a) fare in modo che i membri del gruppo si congratulino tra loro per il lavoro svolto e i successi ottenuti;
  - b) predisporre strutture premianti cooperative, che tengano conto dei miglioramenti del gruppo e dell'aiuto reciproco degli studenti;
  - c) evitare comunque la *guerra tra i gruppi*: privilegiare al contrario obiettivi e premi di classe (proporre, ad esempio, la visione di un film, una visita d'istruzione, un'attività didattica da scegliere a piacimento nel corso della giornata).
  
- *la valutazione*: rappresenta uno degli aspetti di maggiore complessità nella didattica, tanto da aver dato luogo, con la nascita della *docimologia*, a una quantità innumerevole di studi e pubblicazioni (solo per fare alcuni esempi Gagnè, 1973; Wiggins, 1998; Vertecchi, 2003; Vertecchi, La Torre & Nardi, 1994; Domenici, 1993; Pellerey, 2004). In relazione all'apprendimento cooperativo, si può parlare di *interdipendenza di valutazione* quando è assegnato dall'insegnante un riconoscimento congiunto per i risultati individuali e collettivi. La valutazione dovrebbe quindi essere strutturata in modo tale da rispondere al principio di promuovere la responsabilità individuale degli studenti e, per tale ragione, non deve essere svolta esclusivamente in modo collettivo, procedura questa che rischia di far perdere l'attenzione sul contributo e sull'impegno effettivo di ciascun allievo. In particolare, sono state individuate le seguenti modalità (Comoglio & Cardoso, 1996):
  - la valutazione individuale finale deriva da una media ponderata tra il risultato individuale e quello del gruppo;
  - si attribuiscono due valutazioni da registrare separatamente sul registro: una valutazione individuale e una per il gruppo (intesa come media dei voti individuali);
  - si elargisce un bonus, un più, o altro oppure si assegna mezzo voto in più al gruppo se tutti i membri raggiungono uno standard prestabilito (ad

esempio, una valutazione pari alla sufficienza, rispetto dei tempi di consegna, ecc...).

In merito a quest'ultimo aspetto, è bene tuttavia ricordare l'importanza che l'esperienza stessa di apprendimento rappresenti un'occasione positiva di apprendimento per gli allievi. Kagan stesso riconosce che «come insegnanti, dovremmo progettare compiti di apprendimento intrinsecamente interessanti. Ma se aggiungiamo punteggi, elogi e giochi, non è un problema. Il problema nasce quando cerchiamo di motivare gli studenti senza concentrarci sulla creazione dell'esperienza di apprendimento più significativa»<sup>204</sup>. L'eccessiva enfasi sul voto corre quindi il rischio di ricreare, seppur all'interno di un contesto cooperativo, una dimensione competitiva che, di fatto, misconosce i progressi e i miglioramenti compiuti dagli allievi. Per tale ragione, è opportuno fare in modo che siano riconosciuti l'impegno e i progressi individuali piuttosto che evidenziare la distanza tra le performance ottenute e quelle ritenute come standard dai docenti. Infatti, «The growing emphasis on product, sometimes to the exclusion of other goals, including group interaction, may erode careful attention to how the group reached consensus, created the “shared” poster, or participated in the Cooperative Learning process»<sup>205</sup>.

#### **4.6. La progettazione di un percorso cooperativo**

Gli aspetti precedentemente elencati devono essere tenuti in considerazione nel momento della progettazione di un percorso cooperativo, all'interno del quale, come espresso in apertura del capitolo, l'insegnante deve acquisire un ruolo strategico, che affianca la trasmissione delle conoscenze disciplinari a quelle relative alla gestione dei gruppi e alla predisposizione di un accurato contesto di apprendimento.

---

<sup>204</sup> Kagan, S. (2000). *Op. cit.*, p. 29.

<sup>205</sup> Cohen, E., Brody, C. & Shevin, N (2004). *Theaching Cooperative Learning. The challenge for teacher education*. New York: SUNY Press. p. 220. Trad. nostra: La crescente enfasi sul risultato, a volte con l'esclusione di altri obiettivi, tra cui l'interazione di gruppo, può far perdere l'attenzione sul modo in cui il gruppo ha raggiunto il consenso, ha creato il poster “condiviso”, o ha partecipato al processo di Cooperative Learning.

Egli dovrebbe svolgere quindi attività e funzioni che si stagliano lungo quattro fasi principali (Comoglio, 1999; Ellerani, 2013):

<b>Prima della lezione</b>	
L'insegnante prende decisioni su:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) obiettivi cognitivi e cooperativi della lezione;</li> <li>b) composizione dei gruppi;</li> <li>c) sistemazione dell'aula;</li> <li>d) definizione ruoli di leadership;</li> <li>e) pianificazione del materiale didattico.</li> </ul>
<b>Introduzione alla lezione</b>	
L'insegnante comunica:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) la motivazione al lavoro;</li> <li>b) gli obiettivi cognitivi e cooperativi della lezione;</li> <li>c) la composizione dei gruppi e la sistemazione dell'aula;</li> <li>d) la scelta delle competenze sociali e la definizione dei comportamenti desiderati;</li> <li>e) il compito da svolgere e i criteri di valutazione del lavoro;</li> <li>f) la struttura dell'interdipendenza positiva che sarà utilizzata;</li> <li>g) la definizione e l'attribuzione di ruoli individuali;</li> <li>h) la consegna dei materiali.</li> </ul>
<b>Durante la lezione</b>	
L'insegnante:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) avvia l'eventuale insegnamento diretto delle abilità sociali;</li> <li>b) aiuta ad analizzare i contenuti;</li> <li>c) controlla e intervenire sul lavoro dei gruppi;</li> <li>d) usa la griglia di osservazione delle competenze sociali.</li> </ul>
Lo studente affronta tre fasi di lavoro:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) studio o elaborazione individuale;</li> <li>b) studio di gruppo (studio, soluzione di problemi o scrittura creativa...);</li> <li>c) produzione di gruppo (generazione di un prodotto comune).</li> </ul>
<b>Dopo la lezione</b>	
L'insegnante:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) ascolta la presentazione dei lavori;</li> <li>b) svolge un'attività di verifica sui processi attivati dal gruppo (applicazione delle abilità sociali) e sul grado di preparazione raggiunto dagli studenti;</li> <li>c) favorisce negli allievi, attraverso l'attivazione di percorsi di riflessione e di discussione, l'autovalutazione sul lavoro svolto (processi metacognitivi);</li> <li>d) definisce insieme agli allievi obiettivi di miglioramento.</li> </ul>

**Tab. 7 Fasi principali di un percorso didattico cooperativo**

L'insegnante diviene quindi una sorta di *regista*, con il compito, arduo ma stimolante nello stesso tempo, di strutturare un contesto di apprendimento che assolve alla finalità principale di mettere ciascuno in condizione non solo di utilizzare ma, soprattutto, di valorizzare le proprie competenze e abilità. Si tratta, inoltre, di una metodologia che non elimina la dimensione individuale dell'apprendimento in quanto la inserisce piuttosto in un contesto di crescita e benessere collettivo.

Nella progettazione del percorso cooperativo, un criterio da tenere in considerazione è inoltre quello dell'*eterogeneità*, che è applicata in merito alla:

- *Composizione dei gruppi* (che possono essere, a seconda dell'ampiezza della loro durata, di base, formali o informali). I gruppi generalmente hanno una composizione di tre o quattro elementi (soluzione quest'ultima preferibile in quanto rende possibile una sottoarticolazione del lavoro in coppia) e dovrebbero essere composti in modo da consentire l'interazione tra allievi di sesso, culture e competenze, cognitive e sociali, tra loro diversificate, evitando comunque contemporaneamente situazioni di incompatibilità o, al contrario, di eccessiva affinità caratteriale (come precisato dagli stessi Johnson, i *peggiori nemici* o i *migliori amici*). Un'eterogeneità così strutturata garantisce infatti maggiori opportunità di *mutuo insegnamento* tra gli alunni, fattore quest'ultimo riconosciuto uno degli elementi più efficaci nell'insegnamento (Hattie, 2009, 2011, 2012; Hattie, Masters & Birch, 2015).
- *Natura del compito*: secondo Kagan (2000), gli obiettivi di un progetto dovrebbero essere costruiti tenendo in considerazione il modello tassonomico di Bloom (1956), secondo il quale la comprensione di concetti e procedure avviene secondo criteri crescenti di complessità, che vanno dalle abilità più semplici (conoscenza di concetti e procedure) a quelle più complesse (la valutazione di un enunciato, un'idea, una procedura, ecc...).

Pertanto, nel momento che si assegna un compito a un gruppo, più ampia è sfera della complessità cognitiva che questo ricopre, maggiore è la possibilità che tutti gli studenti possano partecipare positivamente al lavoro proposto. Questo concetto consente inoltre di considerare sotto una prospettiva differente la questione relativa alla progettazione dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dei Piani educativi individualizzati (PEI), che spesso sono elaborati dagli

insegnanti in modo tale da rispondere al principio della *semplificazione* di curricoli standard piuttosto che a quello della *differenziazione*. Questa tendenza si riflette nella pratica di consegnare agli allievi classificati come BES materiali e schede che appartengono alle classi inferiori, rimarcando una presunta distanza tra questi e il resto della classe, piuttosto che prevedere l'uso contemporaneo di modalità differenti di apprendimento per tutti gli allievi. Tale principio è ribadito da Nevin, che evidenzia come «teachers should make sure that regardless of a student's performance level, the objectives and materials are appropriately to those provided for his or her chronological-age peers. For example, a 15 year old functioning at the level of a 6 years old should not be given first grade worksheets and crayons for a math assignment but instead should receive computer-assisted instruction»<sup>206</sup>.

La tabella seguente illustra la relazione tra i livelli tassonomici di Bloom, le attività cognitive che questi coinvolgono e le domande che a essi si riconducono (Bocci, 2015d):

<b>Livelli tassonomici</b>	<b>Attività cognitive</b>	<b>Domande</b>
Conoscenza	Richiamare e riconoscere informazioni. Richiamare, definire, riconoscere, identificare.	Chi era.....? Che cos'era.....?
Comprensione	Organizzare il materiale appreso, riscriverlo, descriverlo con parole proprie, descrivere, confrontare, illustrare, riscrivere, spiegare.	Perché era....? Qual'era l'idea principale di...?
Applicazione	Applicare, classificare, scegliere, usare, selezionare, risolvere.	Applica una regola, una procedura, ecc...
Analisi	Individuare le ragioni, le cause e i motivi, analizzare una conclusione, una generalizzazione, indagare.	Qual era la causa di...? Cosa si può concludere da...? Fornite la prova di...

<sup>206</sup> Nevin, A. (1998). Curricular and Instructional Adaptation for including students. In Putnam, J.W., *Cooperative Learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Brookes Publishing. p.51. Trad. nostra: gli insegnanti dovrebbero fare in modo che, indipendentemente dal livello di prestazioni di uno studente, gli obiettivi e i materiali siano coerenti con quelli previsti per i coetanei. Ad esempio, a un allievo di 15 anni con un funzionamento pari a 6 anni non dovrebbero essere somministrati dei fogli di lavoro e pastelli per un'attività di matematica di classe prima, in quanto dovrebbe ricevere un'istruzione assistita da computer.

<b>Livelli tassonomici</b>	<b>Attività cognitive</b>	<b>Domande</b>
Sintesi	Collegare le idee o le informazioni, progettare, pianificare, risolvere un problema usando diverse fonti.	Costruite un progetto per soddisfare le esigenze di tutti i membri del gruppo.... Collegate le idee dei diversi autori...
Valutazione	Criticare un'idea, una soluzione, dimostrare, apprezzare, motivare.	Indica la prospettiva che appare migliore... Elenca gli aspetti positivi e negativi delle due alternative.

**Tab. 8: Relazione tra livelli tassonomici di Bloom, attività cognitive e domande a essi riconducibili (adattamento da Kagan, 2000)**

#### **4.7. Kagan: l'Approccio Strutturale**

L'Approccio Strutturale è stato elaborato da Kagan verso il 1990 e ha trovato un'ampia diffusione negli Stati Uniti penetrando poi, anche se in parte, nel contesto italiano. Kagan, in seguito all'osservazione di numerose classi al lavoro, aveva constatato come la didattica tradizionale non consentiva una piena partecipazione di tutti alle attività scolastiche. Gli studenti, infatti, che si mostravano più pronti dal punto di vista intellettuale e sociale, riuscivano a prendere parte alle discussioni, a esprimere il proprio pensiero e, conseguentemente, a migliorare nell'apprendimento. Per gli altri, invece, la scuola non riusciva a garantire queste opportunità. Il punto di partenza di Kagan è dato dall'introduzione del concetto di *elemento*, che rappresenta l'associazione tra un'azione (es. spiegare, rispondere, porre domande, ecc...) e il corrispondente soggetto (che può essere, a seconda dei casi, l'allievo o l'insegnante). Secondo l'autore il limite più grande della didattica tradizionale è dato dal fatto che questa si svolge all'interno di una dimensione lineare, caratterizzata dalla sequenzialità temporale, che prevede lo svolgimento di singoli *elementi*, che si succedono l'uno all'altro e che coinvolgono un basso numero di individui per volta. Come esemplificazione pensiamo, ad esempio, alla classica interrogazione, che in alcuni casi occupa una gran parte dell'orario di un insegnante e che coinvolge in modo attivo un esiguo numero di studenti alla volta, o alla lezione frontale, nell'ambito della quale a pochi allievi (generalmente quelli riconosciuti come maggiormente *capaci*) è consentito intervenire

per porre domande o confermare quanto espresso dall'insegnante. In un contesto così altamente omologante, gli allievi ritenuti dai docenti più *deboli* non hanno la possibilità effettiva di partecipare a quanto proposto, trovandosi quindi in una situazione di marginalizzazione che conduce, come evidenziato precedentemente, a pratiche discriminatorie (allontanamento dall'aula, bocciature, ecc...). Il superamento di una situazione di linearità è reso possibile secondo Kagan dall'uso delle *strutture*, che rappresentano delle modalità di organizzare l'interazione tra gli studenti in classe attraverso un uso congiunto di singoli elementi. In questo modo, un po' come avviene nella chimica, dove la combinazione di elementi basilari dà vita a delle sostanze (così è, ad esempio, per il cloruro di sodio, ottenuto dall'unione di due elementi, il sodio e il cloruro) la combinazione di diversi elementi, che ha luogo nelle strutture, riesce ad ottenere il risultato di creare situazioni di apprendimento nuove, che rispondono al criterio di accrescere la partecipazione e il coinvolgimento di tutti alle attività proposte. Nello stesso tempo, nel confronto con le altre modalità di Cooperative Learning, le strutture hanno il merito di possedere una maggiore facilità di attuazione da parte degli insegnanti, riuscendo quindi nell'obiettivo di garantire una maggiore continuità. Kagan infatti osservava che gli insegnanti generalmente abbandonavano l'uso del Cooperative Learning, anche dopo poco tempo dalla sua prima applicazione in quanto lo ritenevano troppo complesso. Secondo Kagan, l'introduzione delle strutture riesce a sciogliere queste difficoltà e ad aprire la strada per quello che lui definisce un *New Cooperative Learning* (Kagan, 1994, 1997, 2000): esse infatti, per la loro immediatezza e versatilità, contribuiscono in modo significativo alla strutturazione di un contesto cooperativo e stimolante.

Pertanto, i principi sui quali si basa l'approccio strutturale sono:

- a) *Interazione simultanea*: le attività didattiche devono essere progettate in modo tale da offrire agli studenti di una classe la possibilità di interagire nello stesso tempo. Nella didattica tradizionale, che si sviluppa secondo una successione temporale lineare, gli allievi sono chiamati a parlare uno alla volta, usufruendo quindi di occasioni di confronto minori rispetto a quelle previste da una interazione simultanea in piccoli gruppi.
- b) *Egua partecipazione*: tutti gli studenti devono essere incoraggiati a partecipare alle attività proposte. La partecipazione è infatti considerata un ingrediente

fondamentale del successo scolastico ed è favorita dall'assegnazione di turni e da una divisione del lavoro tra i membri del gruppo che tiene conto delle specifiche abilità possedute da ciascuno.

- c) *Interdipendenza positiva*: tale principio riconosce che il profitto di ogni studente è correlato a quello degli altri. In modo analogo al Learning Together, l'interdipendenza può essere *di obiettivi* (i membri del gruppo hanno uno scopo comune, come la realizzazione di un cartellone, una relazione, ecc...), *di premi* (il riconoscimento di gruppo è basato sui contributi offerti da ciascuno), *di compito* (si suddivide il compito in sotto-unità, che sono svolte da ciascuno), *di risorse* (differentemente dall'approccio dei fratelli Johnson, in questo caso si fa riferimento in modo specifico non alle risorse intese come abilità specifiche degli studenti, ma alla diversa tipologia di materiali che occorrono per la realizzazione di un lavoro di gruppo e che è bene sia distribuita in modo equo tra i diversi membri), e *di ruoli*.
- d) *Responsabilità individuale*: in base ad essa, il contributo di ogni studente è ritenuto fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi del gruppo.

La seguente tabella offre una esemplificazione del significato che assume la gestione simultanea in alcuni aspetti organizzativi riguardanti l'azione didattica del docente:

<b>Scopo</b>	<b>Metodo sequenziale</b>	<b>Metodo simultaneo</b>
Formare i gruppi	Si chiamano gli studenti uno alla volta	Gli studenti si aggregano secondo le consegne date
Distribuire i materiali	L'insegnante o uno studente distribuisce i materiali uno alla volta	Tutti i responsabili dei materiali vanno al tavolo e li prendono per i compagni.
L'insegnante risponde alle domande degli studenti	Tutti i gruppi aspettano mentre l'insegnante parla	I gruppi lavorano mentre l'insegnante parla con lo studente
Gli studenti comunicano le risposte	Viene chiamato uno studente alla volta	Uno studente per ciascun gruppo va a scrivere alla lavagna
Gli studenti presentano i progetti	Un gruppo alla volta presenta i progetti	I gruppi presentano i progetti ai gruppi partner

**Tab. 9 Differenze principali tra metodo sequenziale e metodo simultaneo (Kagan, 2000)**

Le strutture inoltre non sono legate specificatamente ad alcun concetto disciplinare in quanto, rappresentando piuttosto un *modo di dar forma* all'interazione degli studenti, prescindono da contenuti specifici e possono essere utilizzate per sollecitare ambiti più estesi quali la *padronanza delle conoscenze*, le *competenze cognitive*, la *condivisione delle informazioni* e le *competenze comunicative*. Esse inoltre, dovrebbero essere predisposte in modo tale da consentire contemporaneamente il miglioramento del clima di gruppo (*team-building*) e di classe (*class-building*). Nei suoi lavori Kagan (1994, 2000) ha individuato un centinaio di strutture, precisando tuttavia che queste rappresentano degli strumenti flessibili, che possono essere modificate dagli stessi insegnanti, secondo il principio per il quale «The more ways we teach, the more pupils we reach»<sup>207</sup>. In questa sede, riportiamo le strutture che sono state applicate nel nostro lavoro di ricerca, che sarà illustrato in modo dettagliato successivamente. Si tratta, in particolare, di strutture che si caratterizzano per la loro semplicità di attuazione e che perseguono la finalità di promuovere contemporaneamente le abilità cognitive, sociali e prosociali degli allievi.

1) Strutture per la *padronanza delle conoscenze*:

- a) *Paircheck* (controllo di coppia): uno studente lavora su un compito dato mentre l'altro, con il ruolo di istruttore, controlla ed eventualmente aiuta.
- b) *Flash cards game*: i ragazzi preparano le flashcards, cioè delle carte che riportano su una facciata una domanda o una formula e sul retro la risposta, che poi si scambiano tra di loro; tale struttura consente quindi di lavorare contemporaneamente su domande di diverso tipo e riduce la necessità dell'intervento dell'insegnante nelle operazioni di correzione.
- c) *Numbered heads* (Teste numerate). Si svolge attraverso le seguenti fasi:
  - 1) a ogni studente del gruppo è assegnato un numero progressivo pari al numero dei componenti;
  - 2) l'insegnante fornisce una consegna o pone una domanda avendo cura di avvertire i gruppi che ciascun componente sia edotto su quanto richiesto, stabilendo anche un tempo massimo da

---

<sup>207</sup> Kagan, S. & Kagan, M. (1998). *Multiple Intelligences: The Complete MI Book*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. p. 6. Trad. nostra: più strategie si utilizzano nell'insegnamento, maggiori sono le possibilità di raggiungere gli allievi.

rispettare; 3) gli studenti di ciascun gruppo uniscono le loro teste per pensare e per concordare la risposta, facendo attenzione che tutti sappiano rispondere; 4) l'insegnante chiama un numero per rispondere, verificando poi la correttezza della risposta.

d) *Send a problem* (invia un problema). Si articola nel modo seguente:

1) ciascun componente del gruppo formula una domanda e la scrive su una carta, condividendola con i propri compagni. Sul retro di ciascuna carta sono poi scritte le risposte concordate insieme; 2) le carte sono inviate a un altro gruppo: un membro legge la prima domanda e tutti cercano di rispondere, se c'è accordo con la risposta scritta sulla carta si passa alla seconda domanda, altrimenti si scrive una risposta alternativa; 3) completato il giro, tutti i gruppi discutono insieme le alternative trovate.

2) Strutture per le competenze cognitive:

a) *Think pair share* (pensa, coppia, condividi):

1) gli alunni, a livello individuale, sono sollecitati dall'insegnante a riflettere su un argomento assegnato e, successivamente, in coppia con un compagno a confrontare le proprie osservazioni giungendo infine a una risposta condivisa; 2) un membro della coppia è invitato a riferire quanto emerso dal confronto con il compagno e tutte le osservazioni sono discusse con l'intera classe.

Questa struttura può essere applicata secondo diverse varianti: il *Write, pair, share* se è proposta in forma scritta, oppure il *Think pair square*, se il confronto finale avviene nei singoli gruppi anziché con tutta la classe.

3) Strutture per la condivisione delle informazioni:

a) *Roundrobin* (Circolo). Si articola nel seguente modo:

1) si formano gruppi di 4-5 studenti; 2) l'insegnante assegna un argomento di discussione, stabilendo un tempo per pensare individualmente alla risposta; 3) nei gruppi gli studenti rispondono oralmente, secondo un ordine prefissato (per esempio facendo il giro in senso orario). Ciascuno ha a disposizione lo stesso tempo per rispondere (è consigliabile che il gruppo individui un controllore del tempo); 4) l'insegnante chiama un rappresentante dei diversi gruppi chiedendogli di esporre la risposta. Questa

struttura assume la denominazione di *Roundtable* se è svolta in forma scritta (gli allievi si passano un foglio sul quale scrivono le loro risposte, confrontando al termine del tempo assegnato quanto evidenziato da ciascuno).

b) *Three step interview* (Intervista a tre passi). In questo caso:

1) l'insegnante pone un quesito, assegnando agli studenti, organizzati in gruppi da quattro, un tempo dato per la riflessione individuale; 2) i gruppi si suddividono al loro interno in coppie: ciascuna coppia ha a disposizione un certo intervallo (all'incirca un paio di minuti per componente) per esprimere la propria opinione o rispondere al quesito, assegnando a ciascun membro a turno il ruolo dell'intervistatore e dell'intervistato; 3) le coppie si riuniscono in quartetti e ciascuno riferisce quanto ha ascoltato dal proprio compagno di coppia; 4) tutti partecipano alla discussione sulle varie idee emerse.

4) Strutture per le competenze comunicative:

a) *Talking chips* (Gettoni per parlare). Ogni studente possiede un numero fisso di gettoni, che posiziona al centro del tavolo nel momento in cui vuole parlare, fino al loro termine. In questo modo è garantita la partecipazione di tutti i membri del gruppo alle attività.

b) *Corners* (Angoli):

1) l'insegnante annuncia tre o quattro argomenti di discussione, chiedendo agli studenti di scrivere individualmente una risposta; 2) nell'aula sono predisposti degli *angoli di discussione*, ciascuno dei quali è espressione di una determinata posizione in merito al problema affrontato; 3) gli studenti si muovono verso l'angolo che ritengono maggiormente rappresentativo della propria prospettiva; 4) l'insegnante fornisce domande guida per la discussione, chiedendo agli allievi di discuterne prima in coppia, poi a coppie prima e infine in gruppo; 5) l'insegnante interpella gli studenti di ciascun angolo invitandoli a condividere le proprie ragioni con il resto della classe, avviando così una discussione collettiva.

- c) *Paraphrase* (Parafrasi): ogni componente del gruppo esprime la propria opinione avendo cura, prima del proprio intervento, di fare la parafrasi, cioè di sintetizzare il contenuto dell'opinione di chi l'ha preceduto.
- d) *Team value lines* (linee dei valori di gruppo):
- 1) si definisce un certo argomento sul quale emergono idee differenti; l'insegnante prepara una *linea di valore* indicando agli estremi due posizioni antitetiche; b) gli studenti esprimono la propria posizione ponendo un segno sulla linea di valore, costruita secondo una scala che va da 1 (massimo disaccordo) a 10 (massimo accordo); c) gli studenti avviano una discussione di gruppo per motivare la propria scelta; d) al termine del confronto gli studenti sono chiamati a ridefinire o a ribadire le proprie posizioni.

Oltre alle strutture Kagan (1994, 2000) ricorda poi il *Jigsaw*, che, a partire dall'elaborazione fornita da Aronson (Aronson & al., 1978), si è diffuso in modo trasversale nelle diverse modalità di Apprendimento cooperativo, dando luogo a tre differenti versioni (*Jigsaw I, II e III*) e il *Co-op, Co-op*, basato sulla suddivisione di una unità in sottoargomenti, che sono affidati in forma individuale a ciascun allievo.

#### **4.8. L'efficacia del Cooperative Learning: risultati di ricerca**

Il Cooperative Learning è stato oggetto, soprattutto negli Stati Uniti, di numerose sperimentazioni, che sono state sottoposte ai criteri di *best evidence* da parte dei fratelli Johnson (1989a, 1990, 1998, 1999, 2005, 2009; Roseth, Johnson & Johnson, 2008; Johnson, Johnson & Stanne, 2000) e di Slavin (1991, 1996; Slavin & Madden, 2006). Essi riscontrarono effetti positivi «in all major subjects, all grade levels, in urban, rural, and suburban schools, and for high, average, and low achievers»<sup>208</sup>. In particolare, i

---

<sup>208</sup> Dotson, J. (2001). Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement. *Kagan online Magazine*. Winter 2001. Disponibile su [http://www.kaganonline.com/free\\_articles/research\\_and\\_rationale/increase\\_achievement.php](http://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/increase_achievement.php). Trad. nostra: in tutti le principali discipline, in tutti i livelli scolastici, nelle scuole urbane, rurali e suburbane, e per gli studenti con livelli alti, medi, e bassi di apprendimento.

risultati positivi riguardavano la motivazione all'apprendimento, il tempo dedicato al compito, il livello di ansia percepito nell'esecuzione di un compito, il clima di classe e i livelli di apprendimento (Comoglio & Cardoso, 1996). Secondo le ricerche citate, il Cooperative Learning ha inoltre rivelato la sua validità nel contrastare e prevenire fenomeni di bullismo, segregazione razziale, risultando inoltre efficace per favorire per i docenti l'interdisciplinarietà e accrescere la condivisione con i colleghi sui percorsi di apprendimento e le strategie adottate. In relazione al comportamento insegnante, uno studio di Sharan & Sharan (1994) evidenzia come i docenti che applicavano il Cooperative Learning mutavano in breve tempo il tipo di linguaggio che utilizzavano con i propri allievi, sostituendo espressioni che risultavano svalutanti con altre che, al contrario, miravano al sostegno e all'incoraggiamento.

Tra i vari fattori indagati, la variabile che è risultata maggiormente incisiva riguarda la cooperazione tra gli studenti.

Così riconoscono infatti i fratelli Johnson (1989) «When all of the studies were included in the analysis, the average student cooperating performed at about two-thirds a standard deviation about the average student learning within a competitive (effect size = 0.67) situation or individualistic (effect size = 0.64) situation. When only high-quality studies were included in the analysis, the effect sizes were 0.88 and 0.61 respectively»<sup>209</sup>. Per tale ragione «the interactive relationships among students were more powerful than the influences of any other factor on students' learning achievement, socialization and development»<sup>210</sup>.

Pertanto, l'efficacia degli stessi metodi variano a seconda che siano utilizzati in una forma individualistica o cooperativa, come rileva la seguente tabella:

---

<sup>209</sup> Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition. Theory and research*. Edina: Book Company. p. 38. Trad. nostra: in base a tutti gli studi inclusi nell'analisi, la media degli studenti che cooperavano si trovava a circa due-tre deviazioni standard rispetto alla media degli studenti che apprendevano all'interno di una situazione competitiva (effect size = 0,67) o individualistica (effect size = 0.64). Quando sono stati considerati solo gli studi di elevata qualità dal punto di vista scientifico, le dimensioni dell'effetto erano rispettivamente pari a 0,88 e 0,61.

<sup>210</sup> Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Op. cit.*, p. 7. Trad. nostra: le relazioni interpersonali tra gli studenti erano più decisive delle influenze di ogni altro fattore sui livelli di apprendimento, sulla socializzazione e sullo sviluppo degli studenti.

Learning Together	Average Effect Sizes			Weighted Effect Sizes				fsn	Qw	pvalue	df
	Effect	Sd	k	Effect	SE	k	Cld 95%				
Cooperation vs. Competition	0.82	0.50	25	0.70	0.06	25	+0.12	62	54.23	0.00	24
Cooperative vs. Individualistic	1.03	0.69	56	0.91	0.04	56	+0.08	200	188.66	0.00	55
Competitive vs. Individualistic	0.06	0.47	10	0.08	0.10	10	+0.19	0	15.76	0.07	9

**Tab. 10 Meta-Analysis Results For Cooperative Learning Methods  
(ad. Johnson, Johnson & Stanne, 2000, p. 9)**

Questi risultati sono stati confermati anche dalla meta-analisi di Hattie (2015), che assegna ai metodi cooperativi un effect size pari a 0,55 nel confronto con i metodi individualisti e allo 0,53 con quelli competitivi.

Un contributo particolare è stato inoltre offerto da Webb (1985), che ha sottolineato la particolare efficacia svolta dalla possibilità per gli allievi di fornire spiegazioni reciproche (aspetto questo, in un certo senso, già evidenziato da Seneca, nella sua massima ricordata precedentemente *qui docet discet* e, più recentemente, da Glaser, che ha evidenziato come il 95% di quanto apprendiamo derivi dalle spiegazioni che elargiamo nei confronti degli altri, contro il 10% proveniente da ciò che leggiamo).

All'interno di questi studi complessivi, si sono sviluppate ricerche che hanno indagato diversi ambiti, quali, ad esempio, il ruolo svolto dalle tecnologie multimediali all'interno di una situazione di Cooperative Learning oppure, ad esempio, l'applicazione di questa metodologia nelle classi in cui sono presenti allievi con Bisogni Educativi Speciali.

In merito al primo aspetto, i primissimi studi risalgono ai Johnson (1986; Johnson, Johnson & Stanne, 1985, 1986) che riscontrarono come l'uso del computer in una situazione cooperativa fosse in grado di innalzare gli standard di apprendimento e i processi interpersonali; Roschelle & Teasley (1995) rilevarono inoltre come, nell'ambito dei processi di risoluzione dei problemi riguardanti, in particolare, i concetti

di velocità e accelerazione, l'uso del computer intensificava le possibilità di confronto tra i membri del gruppo e, nello stesso tempo, incentivava la possibilità di risolvere conflitti o di superare situazioni di indecisioni.

I processi relazionali attivati dall'uso di questo dispositivo in una situazione di apprendimento cooperativo sono stati oggetto di riflessione della Webb, che riconobbe come il computer rappresentasse una buona opportunità per l'apprendimento, riuscendo a intensificare i processi legati al dare e chiedere aiuto (Webb, 1987). A conclusioni analoghe giunsero poi gli studi successivi condotti da Hooper & Hannafin (1991) e Rysavy & Sales (1991). Secondo Cohen & Riel (1989), tuttavia, per ottenere i risultati desiderati è importante porre una particolare attenzione al materiale proposto attraverso il computer, in quanto la CBI (Computer Based Instruction) in un contesto di Cooperative Learning deve essere predisposta nel rispetto dei suoi principi fondamentali, in particolare di quelli dell'interdipendenza positiva e della responsabilità individuale. Tra gli studi più recenti, ricordiamo la meta-analisi di Slavin (2009) riguardo la promozione delle abilità di lettura degli alunni frequentanti la scuola primaria (seconda-quinta classe), in base alla quale le metodologie che promuovono, seppure attraverso diverse strategie, l'interazione degli alunni in attività di sintesi, confronto e autovalutazione possiedono una efficacia maggiore (es. da 0,26 a 0,32) rispetto a quelle che, al contrario, si servono prevalentemente dell'ausilio del computer (e.s. 0,06) (Slavin & al., 2009).

Slavin giunge alla conclusione che sia necessario indagare ulteriormente la funzione svolta dall'uso del computer in una situazione cooperativa in quanto, se è vero che questo dispositivo di per sé non produce risultati particolarmente significativi, è tuttavia innegabile che offra degli innumerevoli vantaggi se applicato in concomitanza di metodologie didattiche intenzionali che si basano su una dimensione di gruppo (Slavin et al., 2009).

Si è aperto così un filone di studi che ha condotto al modello del *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL), acronimo con il quale ci si riferisce a una modalità di interazione tra gli alunni basata sulla ricerca di una collaborazione reciproca<sup>211</sup>, che è alimentata e sostenuta dall'azione delle tecnologie informatiche

---

<sup>211</sup> Non vi è una concordanza tra gli autori sull'uso dei termini *collaborazione* o *cooperazione*. Molti studiosi li considerano tra di loro equivalenti, mentre Haye, ad esempio, preferisce parlare di

(Suthers, 2012). Kaye, a tal fine, ricorda che: «Collaborare attraverso il computer vuol dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di aggiungere valore per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo. Un'ampia definizione di apprendimento collaborativo potrebbe essere l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'azione di gruppo o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo»<sup>212</sup>.

Un ulteriore ambito di studi ha riguardato invece l'applicazione dell'apprendimento cooperativo in un contesto di formazione di tipo *blended*, basato sull'alternanza di momenti di formazione in aula e on line. In questo ambito, ricordiamo uno studio di Liao, Tien et al. (2012), che rilevò come gli studenti che utilizzavano la piattaforma in modo cooperativo ottenevano risultati migliori, con un più elevato di gradimento e di soddisfazione per la proposta formativa ricevuta rispetto a coloro che la utilizzavano per accedere ai materiali di insegnamento. Significativa è anche la meta-analisi condotta da Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones (2010), che riconobbero un'efficacia maggiore alle situazioni nelle quali le istruzioni on line erano collaborative o dirette dall'insegnante rispetto a quelle in cui gli studenti lavoravano da soli in modo indipendente e a quelle che si basavano su una varietà di materiali e metodologie di insegnamento (alternanza di lavori in gruppo ad altre di lavoro individuale).

La riflessione sulla relazione tra Cooperative Learning e tecnologie multimediali spinge alla riflessione sul fatto che è possibile riconoscere l'esistenza di punti di contatto tra l'approccio strutturale di Kagan e le potenzialità comunicative riconosciute a quest'ultime. Prendiamo, infatti, in considerazione le azioni di una persona che partecipa a una piattaforma multimediale: il suo intervento (responsabilità individuale) è recepito dai membri di un gruppo che possono intervenire in modo pressoché istantaneo

---

apprendimento collaborativo, condividendo il pensiero di Hooper, secondo il quale si parla di apprendimento cooperativo quando il lavoro all'interno del gruppo è strutturato attraverso una diversificazione netta di compiti tra i suoi membri, mentre si parla di apprendimento collaborativo nei casi in cui ciascun membro lavora in parallelo sullo stesso compito, condividendo nello stesso tempo le proprie acquisizioni e le difficoltà con gli altri (Hooper, 1992). Nonostante le differenze interpretative, comunque, ciò che accomuna gli studiosi è la considerazione che l'apprendimento abbia una natura individuale e sociale allo stesso tempo e che la collaborazione tra i membri di un gruppo e l'intensità e la qualità delle interazioni che li attraversano rappresentino degli elementi che animano e sostengono i processi di insegnamento-apprendimento.

<sup>212</sup> Kaye, A.R. (1994). Apprendimento collaborativo basato sul computer, *TD-Rivista di Tecnologie didattiche*, 4 . p. 11.

(interazione simultanea), all'interno di un sistema (la Rete) che garantisce a ciascuno la possibilità di intervenire con la stessa modalità e percentuale (equa partecipazione). All'interno della Rete, inoltre, spesso la comunicazione è strutturata in modo tale da far sì che le opinioni di ciascuno sono importanti per il raggiungimento di uno scopo condiviso (interdipendenza positiva).

Per quanto riguarda gli effetti riscontrati nei confronti degli allievi con Bisogni educativi speciali, Stevens & Slavin (1995) riconoscono che il Cooperative Learning produce dei validi risultati nei confronti di tutti gli studenti, da quelli con disabilità a quelli che invece hanno livelli molto alti di apprendimento (*gift students*). Inoltre, esso sembrerebbe in grado di promuovere negli allievi con disabilità l'autostima, l'accettazione sociale e le opinioni degli insegnanti (Putnam, Markovchick, Johnson & Johnson, 1996).

Questi risultati tuttavia non ricevono una conferma univoca. Infatti, uno studio di Tateyama-Sniezek (1990) rileva che l'opportunità per gli studenti di lavorare insieme non rappresenta un fattore che, di per sé, garantisce il raggiungimento di buoni risultati, mentre, secondo Beaumont (1999), solamente il 40% delle situazioni che incoraggiavano l'aiuto nei confronti degli allievi con disabilità poteva considerarsi effettivamente vantaggiosa, sotto il punto di vista delle abilità cognitive e sociali. Risultati contrastanti si riscontrano anche negli studi di Masters & Fuchs (2002) i quali, in merito all'efficacia del Cooperative Learning negli studenti con disabilità, hanno ritenuto che «...in light of the inclusive findings in the research literature regarding the efficacy of using Cooperative Learning (CL) with students with learning disabilities (LD), teachers may wish to exercise caution in deciding whether to use CL to improve these students' academic performance»<sup>213</sup>.

Una prospettiva interessante in questo ambito è quella offerta da uno studio qualitativo sulle opinioni degli insegnanti condotto da Antil et al. (2006), in base al quale gli insegnanti associano positivi effetti al Cooperative Learning nei termini di incremento negli allievi di variabili quali l'autostima, il senso di appartenenza al gruppo

---

<sup>213</sup> Mc-Masters and Fuchs (2002). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review, *Learning Disabilities Research & Practice*, 17/2 107-117, p. 116. Trad. nostra: alla luce dei risultati di ricerca presenti nella letteratura per quanto riguarda l'efficacia dell'utilizzo di Cooperative Learning (CL) sugli studenti con difficoltà di apprendimento (LD), gli insegnanti dovrebbero essere cauti nel decidere se utilizzare il CL per migliorare il rendimento scolastico di questi studenti.

e il miglioramento delle performance. Tuttavia, gli studiosi riscontrarono una particolare efficacia in quelle situazioni nelle quali c'era stata una risposta positiva da parte dell'insegnante e del gruppo dei pari. Le situazioni di maggior criticità erano invece evidenziate dai docenti che ritenevano che alcuni allievi, per motivi riconducibili a problematiche di tipo comportamentale, attentivo o cognitivo, non potessero prendere parte alle attività di gruppo. La conclusione a cui giungono i ricercatori è che «Listening to general education teachers describe their thoughts about the utility of Cooperative Learning for special education and remedial students reveals that many teachers have embraced this teaching approach and the philosophy behind it. Other research has shown that Cooperative Learning is a blunt instrument, the efficacy of which depends as much on how it is implemented as on whether it is implemented»<sup>214</sup>.

Un ulteriore attuale campo di indagine riguarda l'applicazione del Cooperative Learning nell'ambito del contesto universitario (Johnson, Johnson & Smith, 2014), e delle comunità di pratica (Wenger, 1998, 2002, 2006), connubio questo studiato in Italia in modo particolare da Trentin (2002, 2004) e Calvani (2005).

Per quanto riguarda il contesto più strettamente italiano, ricerche recenti hanno inoltre analizzato ulteriori campi di indagine quali, ad esempio, gli effetti riguardanti la capacità di gestione dei conflitti (Lamberti, 2006), l'educazione interculturale (Lamberti, 2010, 2015) e l'accrescimento nella motivazione (Gentile, 2000).

Ci sono tuttavia alcune questioni che ancora necessitano di essere chiarite: secondo Chiari (2011), ad esempio, è necessario attuare delle ricerche finalizzate ad analizzare: a) l'interazione fra status socio-accademico degli allievi, metodo di apprendimento di gruppo e livello di apprendimento cognitivo; b) la relazione fra lo status degli studenti nei gruppi e l'integrazione razziale; c) l'effetto della cooperazione/competizione sul comportamento prosociale; d) la relazione tra la qualità e il tempo di applicazione del Cooperative Learning e il livello di efficacia riscontrato. Secondo Comoglio (1999; 2008) è necessario compiere degli studi riguardanti, ad esempio, la sua efficacia con gli

---

<sup>214</sup> Antil, L.R., Jenkins, J.R., Wayne, S.K. & Vadasy, P.F. (2006). How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students, *Exceptional Children*, Vol. 69, No. 3, pp. 290-291. Trad. nostra: L'ascolto dei pensieri degli insegnanti di classe in merito all'utilità del Cooperative Learning nell'educazione speciale e nei confronti degli studenti con difficoltà rivela che molti insegnanti hanno abbracciato questo approccio didattico e la filosofia dietro di esso. Un'altra ricerca ha dimostrato che il Cooperative Learning è semplicemente uno strumento, la cui efficacia dipende sia da *come* esso è implementato sia *se* è implementato.

allievi con difficoltà di apprendimento o con difficoltà più complesse, la sua potenzialità nel promuovere lo sviluppo delle competenze metacognitive, gli effetti che si generano a livello di scuola dalla sua applicazione da parte di un docente o di piccoli gruppi di docenti. Ulteriori campi di indagine riguardano inoltre l'effetto del Cooperative Learning nei confronti degli allievi con un alto livello di apprendimento e la sua combinazione con altri metodi quali, ad esempio, il Mastery Learning (Comoglio, 2015).

## Conclusioni

Nel concludere la nostra panoramica sull'apprendimento cooperativo, riteniamo importante sottolineare essenzialmente due elementi, che a nostro avviso richiamano maggiormente la didattica inclusiva: la valorizzazione dell'eterogeneità nei processi di insegnamento-apprendimento, intesa come garanzia di equità nei confronti degli studenti, e la sua potenzialità a creare un contesto di cambiamento che vede coinvolti in modo congiunto allievi e docenti.

Per quanto riguarda il primo aspetto, infatti, «Cooperative Learning advocates support the idea that diversity is something to be worked with, not negotiated around, and that the richness of the educational experience is improved for all students when they are active participants in a mutually supportive environment»<sup>215</sup>. Questa affermazione suscita la riflessione che in realtà uno più uno non fa due, ma tre, in quanto la realtà generatasi dal confronto tra due idee/personone non costituisce la loro sommatoria, ma una nuova sintesi, nella quale la variabile significativa è data dalla relazione tra i due, che rappresenta l'elemento in grado di attivare un processo che nessuno sarebbe stato in grado di compiere da solo.

---

<sup>215</sup> Sapon-Shevin, M., Ayres, B.J. & Duncan, J. (1994). Cooperative Learning and inclusion. In S. Thousand, R.A. Villa & A. Nevin. *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Brooks. p.46. Trad. nostra: i sostenitori dell'apprendimento cooperativo sostengono l'idea che la diversità sia qualcosa con cui è necessario lavorare, senza essere manipolata, e che la ricchezza dell'esperienza educativa sia migliore per tutti gli studenti, quando questi partecipano attivamente in un ambiente di reciproco sostegno.

Nello stesso tempo, gli aspetti richiamati sottolineano il fatto che l'inclusione non può essere attuata se non attraverso una ridefinizione totale del sistema scuola. Così infatti si esprime Cohen:

«Creating equitable classrooms is imperative, though no easy task. We have found that it requires changing the organization of the classroom, the roles of teacher and student, and the nature of the curriculum. Above and beyond these far-reaching changes, an equitable classroom requires deliberate interventions to produce equal-status relationships within the groups. Failing this last step will mean that some students will not have equal access to learning. Current rhetoric speaks of schools where all students can learn. Complex instruction tries to make those words a reality»<sup>216</sup>.

Per tale ragione, l'applicazione del Cooperative Learning non può essere pensata in modo semplicistico come una ricetta, un insieme precodificato di norme e regole alle quali si assegna il potere di risolvere tout court le difficoltà degli studenti, non solo in quanto, proprio come ogni metodo, esso indica una serie di procedure che richiedono di essere contestualizzate nel rispetto delle specifiche situazioni, ma soprattutto in quanto chiama in causa un modo preciso di essere dell'insegnante. Jacobs et al. (2005) esprime con chiarezza questo aspetto, precisando che esso rappresenta un Value, il sesto principio fondamentale del Cooperative Learning, oltre ai cinque evidenziati dai fratelli Johnson, che richiede nei docenti la convinzione che la scuola è una comunità di apprendimento animata da centri di valori che seguono logiche umane, che non sono dettate esclusivamente da fattori di tipo economico-manageriale (Sergiovanni, 2000). Secondo Comoglio (2015) inoltre, esso rappresenta quasi una filosofia, uno stile di vita, che riconosce nella condivisione tra i docenti la via privilegiata per un percorso di cambiamento che coinvolge l'intera comunità scolastica e che consente a tutti, allievi e docenti, il raggiungimento di obiettivi validi, significativi nonché duraturi nel tempo.

Bocci (2015d) sostiene a tal fine che esso indica non tanto una tecnica, un metodo o una procedura quanto una *metafora* di un modello di insegnamento-apprendimento

---

<sup>216</sup> Cohen, E., Lotan, R.A, Beth A. Scarloss, B.A & Arellano, A.R. (1999). Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms, *Theory into practice*, 38.2, p. 86. Trad. nostra: La creazione di classi eque è indispensabile, anche se non è un compito facile. Noi abbiamo scoperto che richiede il cambiamento dell'organizzazione della classe, dei ruoli di insegnante e studente, e la natura del curriculum. Oltre a questi cambiamenti di vasta portata, una classe equa richiede interventi deliberati per la creazione di rapporti di pari status all'interno dei gruppi. Il fallimento di questo ultimo obiettivo implica che alcuni studenti non hanno parità di accesso all'apprendimento. La retorica corrente parla di scuole in cui tutti gli studenti possano imparare. L'istruzione complessa cerca di rendere quelle parole una realtà.

finalizzato alla valorizzazione delle differenze, alla riduzione degli ostacoli e alla promozione della partecipazione di tutti, in funzione di quella che rappresenta una *impresa collettiva*, un compito che *non ha fine* (Booth & Ainscow, 2014).

Per tale ragione, nella riflessione sul rapporto tra Cooperative Learning e didattica inclusiva, sentiamo di condividere quanto espresso da Shevin, per la quale esso può essere definito inclusivo nella misura in cui «1) it benefits all students, 2) it is an integral part of current school reform efforts, and 3) it promotes collaboration between educators who have traditionally worked in isolation from others»<sup>217</sup>.

Secondo Kagan, inoltre, considerato in questi termini, esso è in grado di innescare un circuito virtuoso che trascende i confini di una singola scuola, per avere come risultato «un mutuo sostegno tra studenti e insegnanti di una scuola, tra le scuole e tra le scuole e la comunità più estesa»<sup>218</sup>.

---

<sup>217</sup> Sapon-Shevin, M., Ayres, B.J. & Duncan, J. (1994). *Op. cit.*, p. 45. Trad. nostra: 1) beneficia tutti gli student; 2) è una parte integrante del programma di riforma attuale della scuola; 3) promuove la collaborazione tra gli insegnanti che tradizionalmente lavorano in modo isolato gli uni dagli altri.

<sup>218</sup> Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Clemente (CA). Kagan (eds.). p. 2:1.

## **PARTE SPERIMENTALE**

## CAPITOLO 5

### La ricerca

#### 5.1. Il disegno di ricerca

Ai fini di una maggior comprensione del percorso di ricerca riteniamo utile suddividere la trattazione in quattro parti essenziali:

- a) la finalità, il modello di intervento e le ipotesi;
- b) strumenti utilizzati e data analysis;
- c) il campione;
- d) le fasi operative.

##### 5.1.1. Finalità, modello di intervento e ipotesi

Lo scopo della ricerca di dottorato è stato quello di analizzare i cambiamenti indotti nel sistema scolastico, a livello di classe e di scuola, dall'introduzione di una azione metodologica centrata sul Cooperative Learning, considerato nelle modalità del Learning Together dei fratelli Johnson (1987, 1996) e dell'Approccio Strutturale di Kagan (1992, 2000). In modo particolare, si è focalizzata l'attenzione sui livelli della *prosocialità*, dell'*autoefficacia* e dell'*inclusione*.

Come evidenziato nel capitolo precedente, la motivazione che ha condotto alla scelta di queste due metodologie è stata dettata dal fatto che il primo (il Learning Together), ha delineato una procedura precisa di insegnamento delle abilità sociali, che acquisiscono una rilevanza pari a quelle cognitive, mentre l'Approccio Strutturale

riconosce nell'*equa partecipazione* – aspetto questo, come rilevato precedentemente, di notevole rilevanza ai fini dell'inclusione - uno dei requisiti fondamentali dei processi didattici. Kagan, inoltre, attraverso le strutture suggerisce ai docenti alcune modalità semplici ed efficaci per organizzare e predisporre le interazioni degli studenti.

Per quanto riguarda il framework teorico di riferimento sono stati adottati la *teoria dell'apprendimento sociale*, nelle elaborazioni formulate da Caprara (2006) e Bandura (1997, 2000), e il modello sociale della disabilità teorizzato dai Disability Studies. La contestualizzazione di questi aspetti nel contesto scolastico è stata possibile grazie alla mediazione svolta dall'Index per l'Inclusione (Booth & Aiscow, 2014) che, attraverso la sua articolazione in *culture, politiche e pratiche*, ha consentito di osservare l'azione inclusiva delle scuole in modo complessivo, verificando in particolar modo l'attinenza e la concordanza tra i valori dichiarati (*culture*) e le scelte metodologico-didattiche intraprese (*pratiche*).

Coerentemente con gli aspetti di interesse della ricerca, è stato così formulato un percorso didattico che prevede l'integrazione tra alcuni elementi dell'*Approccio Strutturale* di Kagan (Kagan, 2000) e una modalità di riflessione sulle abilità sociali proprie del *Learning Together* dei fratelli Johnson (Johnson & Johnson, 1987; Johnson, Johnson & Holubec, 1996). Nello specifico, sono state considerate quelle abilità che, per la loro attinenza con le dimensioni della prosocialità individuate da Caprara (*aiutare, consolare - prendersi cura, condividere, empatia*), possono essere considerate abilità di tipo prosociale (Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri & Vecchio 2014).

Sulla base di tali premesse, è stato individuato il seguente modello di intervento, che abbiamo denominato *Prosocialità e Didattica inclusiva* (Travaglini, 2016; Travaglini & Bocci, 2016):

<b>PROSOCIALITÀ</b>	<b>COOPERATIVE LEARNING</b>			
<b>Dimensioni della prosocialità (Caprara)</b>	<b>Abilità prosociali del CL (Johnson &amp; Johnson, 1987)</b>	<b>Schemi di interazione (Strutture Kagan, 2000)</b>	<b>Finalità didattiche</b>	<b>Progetti cooperativi</b>
Aiutare	Chiedere aiuto Offrire aiuto (spiegazioni)	Paircheck Numbered heads	Padronanza delle conoscenze	Gruppi di interesse Jigsaw Co-op. Co-op
Consolare Prendersi cura	Esprimere sostegno Incoraggiare	Paircheck; Numbered heads	Padronanza delle conoscenze	
		Talking chips	Competenze comunicative	
Condividere	Condividere i materiali Condividere le idee	Think, pair, share	Competenze cognitive	
		Roundrobin Three steps interview	Condivisione delle informazioni	
		Flash card game Send a problem	Padronanza delle conoscenze	
Empatia	Ascoltare attentamente Comprendere il punto di vista degli altri	Corners Paraphrase Team value lines	Competenze comunicative	
		Pair, team discussion	Competenze cognitive	

**Tab. 1: Modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning**

Coerentemente con la definizione di inclusione, intesa come un processo che chiama in causa l'azione congiunta di allievi e docenti, l'attenzione del ricercatore è stata volta a osservare i cambiamenti indotti in entrambe le categorie di soggetti coinvolti (allievi e docenti), secondo una prospettiva basata sulla triangolazione dei punti di vista (Trincherò, 2002). Pertanto, le domande dalle quali è stata avviata la ricerca hanno riguardato le potenzialità del modello nelle sue capacità di (Travaglini, 2015):

1. incidere positivamente sui livelli di prosocialità e di autoefficacia percepita degli allievi;
2. accrescere i livelli di autoefficacia percepita degli insegnanti;
3. contribuire alla creazione di contesti inclusivi.

Sulla base di queste domande, è stato ipotizzato che l'attuazione del modello delineato fosse in grado di determinare un innalzamento:

1. Negli allievi:
  - a) dei livelli di prosocialità;
  - b) dei livelli di autoefficacia.
2. Nei docenti:
  - a) dei livelli di autoefficacia;
  - b) della qualità dell'inclusione percepita.

Come ipotesi secondaria, abbiamo ritenuto che i cambiamenti riscontrati in queste aree avrebbero determinato il miglioramento della quantità (allievi) e qualità (allievi e docenti) delle relazioni tra tutti i soggetti coinvolti nella sperimentazione (tra allievi, tra allievi e docenti, tra i docenti).

### **5.1.2. Strumenti utilizzati e metodi di analisi**

Coerentemente con gli obiettivi della ricerca sono stati individuati, in seguito al confronto con quanto già presente in letteratura, i seguenti strumenti di indagine, che sono stati analizzati, ad eccezione del Test sociometrico, attraverso il software SPSS:

- 1) Allievi:
  - a) *Scala della Prosocialità* (Caprara et al. 2005): si tratta di un test di autovalutazione del comportamento prosociale composto da 16 item, costruiti secondo una scala likert che oscilla da 1 (*mai*) a 5 (*quasi sempre/sempre*) (cfr. app.1).
  - b) *Peer Rating* (Caprara et al., 1993): si tratta di un test eterovalutativo nel quale ciascun allievo deve indicare la frequenza, attraverso una scala likert che va da 1 (*mai*) a 5 (*molto spesso*), con la quale i compagni di classe manifestano quattro comportamenti prosociali, che rinviano alle dimensioni della prosocialità individuate da Caprara (*condividere, consolare, aiutare, empatia*) (cfr. app. 2).

- c) *Questionario Studenti Invalsi* (Poliandri & Sette, 2012): è un questionario strutturato rivolto agli allievi che esplora, attraverso 16 item costruiti su una scala che va da 1 (*mai*) a 4 (*sempre*), tre aree: *l'autoefficacia scolastica* percepita, *l'accettazione* da parte dei compagni e la *presenza di comportamenti problematici* con i compagni. Il Questionario comprende inoltre la sezione *Percezione della qualità dell'insegnamento*, nella quale gli allievi devono indicare il numero di insegnanti con i quali svolgono alcune attività didattiche (lavori individuali e di gruppo, discussioni collettive, lezioni interattive, ecc...). La scala in questo caso varia da 1= *con nessun insegnante* a 4= *con tutti gli insegnanti* (cfr. app. 3).
- d) *Test sociometrico* (Moreno, 1943)<sup>219</sup>: coerentemente con la teoria sociometrica, è basato sull'individuazione di quattro situazioni (due interne e due esterne al contesto scolastico), per le quali gli allievi devono nominare i compagni di classe da invitare e, al contrario, da escludere in riferimento a situazioni date (es. partecipare a un lavoro di gruppo, trascorrere un pomeriggio fuori, ecc...). Agli allievi è inoltre chiesto di effettuare delle previsioni in merito ai compagni che, in quelle medesime situazioni, li avrebbero scelti o rifiutati (cfr. app. 4).

## 2) Docenti:

- a) *TSES-Teachers' Self Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, trad. it. Sacco, 2003): si tratta di un questionario che esplora, attraverso 24 item costruiti su una scala che oscilla da 1 (*per nulla capace*) a 9 (*del tutto capace*) l'autoefficacia percepita dai docenti in merito a tre dimensioni: la *gestione della classe (classroom management)*, il *coinvolgimento degli allievi (students engagement)* e le *strategie di insegnamento (instructional strategies)* (cfr. app. 5).

Oltre a questi strumenti, si è avvertita l'esigenza di introdurre i seguenti questionari, creati *ad hoc* congiuntamente con il docente tutor, al fine di rispondere in modo più puntuale alle finalità dell'indagine:

---

<sup>219</sup> Nello specifico è stata utilizzata una versione sperimentata da Fabio Bocci e Gianluca Amatori (Bocci, Amatori & Corsi, 2012).

- a) *Il termometro del mio benessere* (allievi): si tratta di uno strumento composto da 8 item nei quali gli allievi sono chiamati a indicare, colorando in modo metaforico un termometro contrassegnato da una scala che oscilla da  $-20^{\circ}$  (influenza decisamente negativa) a  $+40^{\circ}$  (massima importanza), il rilievo assunto da alcuni fattori (*aiuto reciproco, condivisione dell'apprendimento, valutazione scolastica*) nella percezione del benessere. Nello specifico, il questionario è stato somministrato al termine dell'applicazione del *modello prosociale inclusivo* (dicembre 2015) e sollecitava gli allievi a ripensare a se stessi e alla propria esperienza nel periodo antecedente e seguente l'attuazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning (cfr. app. 6).
- b) *Questionario semistrutturato I* rivolto agli allievi (Bocci & Travaglini, 2016): si tratta di un questionario di 12 item, nel quale gli allievi devono esprimere una valutazione sulla quantità (domande chiuse) e qualità (domande aperte) dei cambiamenti riscontrati in merito ai seguenti aspetti: 1) relazioni con i compagni; 2) relazioni con gli insegnanti; 3) miglioramento nell'apprendimento; 4) cambiamenti nelle pratiche valutative utilizzate dai docenti; 5) difficoltà incontrate; 6) punti di forza e di debolezza del percorso proposto (cfr. app. 7).
- c) *Questionario semistrutturato II* rivolto ai docenti (Bocci & Travaglini, 2016): si tratta di un questionario di 16 item, costruito in modo speculare rispetto a quello degli allievi in modo da indagare aree tra loro complementari. In particolare, lo strumento si pone l'obiettivo di analizzare la quantità (domande chiuse) e qualità (domande aperte) dei cambiamenti riscontrati dai docenti nei seguenti ambiti: 1) relazioni con gli allievi; 2) relazioni con i colleghi; 3) miglioramento nelle pratiche di insegnamento; 4) cambiamento nelle pratiche valutative; 5) difficoltà incontrate; 6) punti di forza e di debolezza del percorso proposto. L'ultimo item pone infine ai docenti la richiesta di indicare la relazione tra apprendimento cooperativo e didattico inclusivo (cfr. app. 8).
- d) *Questionario di Rilevazione delle Dimensioni dell'Inclusione Scolastica-QueRiDIS* (Bocci & Travaglini, 2016) rivolto ai docenti. Questo strumento è

stato costruito in seguito alla necessità di analizzare la percezione degli insegnanti in merito ai processi inclusivi attuati a livello di scuola e di classe. Esso ha come riferimento principale l'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014), per il quale l'inclusione costituisce un processo che richiede l'armonizzazione e la coerenza tra i valori diffusi dichiarati all'interno di una scuola (*culture*), le scelte organizzative compiute (*politiche*) e le metodologie didattiche utilizzate con gli allievi dai docenti (*pratiche*). L'Index offre un questionario strutturato rivolto a tutti i soggetti coinvolti nei processi formativi (insegnanti, allievi e famiglie) ma, essendo nato all'interno del panorama culturale inglese, presenta lo svantaggio di utilizzare alcuni termini ed espressioni che non risultano facilmente contestualizzabili nella realtà italiana. Un ulteriore fattore che a nostro avviso rappresentava un limite al suo uso riguardava il fatto che esso è composto prevalentemente da item di tipo valoriale che tendono a suscitare nei rispondenti risposte univoche e uniformi, ispirate al criterio della desiderabilità sociale, limitando così la possibilità di approfondire il modo in cui i valori trovano un'adeguata concretizzazione in prassi e azioni didattiche. Ne è una prova la prima domanda con la quale si apre il questionario per i docenti, espressa nella forma *Ciascuno è benvenuto*. A nostro avviso, si tratta di un item che difficilmente i docenti dichiarerebbero di non applicare, in quanto l'ammissione di una mancanza in tal senso richiede una forte disponibilità a mettersi in discussione e a rivedere completamente i propri comportamenti, come persone prima e come insegnanti poi. Pertanto, l'uso dell'Index come processo autovalutativo, secondo quanto indicato dai suoi estensori, avrebbe richiesto tempi eccessivamente lunghi di attuazione, mentre come strumento di rilevazione risultava troppo sintetico rispetto agli obiettivi dell'indagine.

Nella costruzione del questionario, gli autori sono stati quindi orientati essenzialmente da due domande:

1. Quali sono le variabili fondamentali sulle quali si basa una didattica che possa essere definita inclusiva?

2. Come si declinano operativamente le variabili individuate all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento?

In linea con il nostro framework teorico di riferimento, sono state individuate tre variabili, che a nostro avviso descrivono una scuola inclusiva: *cooperazione*, *valorizzazione delle differenze individuali* e *partecipazione di tutti*. In altre parole, una scuola inclusiva è una scuola nella quale a ciascuno è garantita l'opportunità di partecipare e di contribuire (*partecipazione di tutti*), con il proprio corredo di doti e potenzialità (*valorizzazione delle differenze individuali*), alla co-costruzione di un benessere che è individuale e collettivo allo stesso tempo (*cooperazione*).

Pertanto, al fine di individuare una traduzione operativa il più possibile sistematica di questi tre aspetti, per ogni variabile sono stati individuati 10 item all'interno di ciascuna dimensione dell'Index (culture, politiche e pratiche). In questo modo ogni dimensione risulta composta da 30 item, dei quali 10 riferiti alla variabile *cooperazione*, 10 a *valorizzazione delle differenze* e 10 a *partecipazione di tutti*, per un totale complessivo di 90 item. Per quanto riguarda la scala da utilizzare all'interno del questionario, in seguito ad una prima fase di try-out, la preferenza è stata accordata agli indicatori temporali (*mai*, *raramente*, *qualche volta*, *spesso*), che consentono di quantificare in modo più preciso la presenza/assenza di un fenomeno piuttosto che a quelli che indicano il livello di accordo/disaccordo dei rispondenti con quanto dichiarato (*molto in disaccordo*, *parzialmente in disaccordo*, *parzialmente d'accordo*, *molto d'accordo*). Per quanto attiene i destinatari della somministrazione, il QueRiDIS è stato rivolto ai docenti coinvolti nella ricerca e ai loro colleghi operanti all'interno dell'istituto, con la finalità di osservare le differenze tra docenti sperimentali e non nelle modalità di considerare la qualità e quantità dei processi inclusivi presenti nella propria scuola (cfr. app. 9).

Oltre agli strumenti di natura quantitativa, sono stati svolti con i docenti interviste e focus group (analizzate attraverso il software NVivo 11), secondo un modello di ricerca di tipo quali-quantitativo (Calvani, 1998; Mantovani, 1998; Coggi & Ricchiardi, 2005, Sorzio, 2005; Tarozzi 2008). Questa procedura consente di osservare in modo

approfondito un fenomeno educativo attraverso la sua *scomposizione in variabili* (approccio quantitativo) senza tuttavia tralasciare le opportunità di analisi che provengono da uno studio approfondito di tipo idiografico-qualitativo (Vannini, 2009). In particolare, le finalità delle interviste e dei focus group si diversificavano in corrispondenza dei momenti dell'indagine: in entrata, si proponevano di analizzare le percezioni dei docenti in merito alle caratteristiche delle classi a loro affidate e le aspettative connesse alla partecipazione alla ricerca, mentre in uscita miravano a indagare le difficoltà incontrate nel percorso di cambiamento e le potenzialità riscontrate in quanto attuato.

Il quadro finale degli strumenti utilizzati, in corrispondenza dei diversi soggetti coinvolti, è stato il seguente:

<b>SOGGETTI COINVOLTI</b>	<b>STRUMENTI QUANTITATIVI</b>	<b>STRUMENTI QUALITATIVI</b>
<p><b>ALLIEVI</b> (quattro classi seconde, per un totale di 92 allievi, 42 sperimentali e 50 di controllo)</p>	<p>Questionario Studenti Invalsi (Poliandri &amp; Sette, 2012) Scala della Prosocialità (Caprara et al. 2005) Peer Rating (Capara et al., 2012) Il termometro del mio benessere (Bocci &amp; Travaglini, n.p.) Test sociometrico (Moreno, 1943)</p>	<p>Questionario Semistrutturato I (Bocci &amp; Travaglini, n.p.)</p>
<p><b>DOCENTI</b> (22 docenti, 13 sperimentali e 9 di controllo)</p>	<p>Teachers' Self Efficacy Scale (Tschannen-Moran &amp; Woolfolk Hoy, 2001, trad. it. Sacco, 2003)</p>	<p>Questionario Semistrutturato II (Bocci &amp; Travaglini, n.p.) 6 Focus group 13 Interviste</p>
<p><b>DOCENTI</b> (42 docenti, 12 sperimentali e 30 di controllo)</p>	<p>Questionario Rilevazione Dimensioni dell'Inclusione (QueRiDIS) (Bocci &amp; Travaglini, 2016)</p>	

**Tab. 2 Strumenti utilizzati e soggetti coinvolti**

L'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning si è svolta nel periodo gennaio-dicembre 2015 con una articolazione interna tra una prima (gennaio-giugno 2015) e una seconda fase (settembre-dicembre 2015).

### 5.1.3. Il campione

Per quanto attiene i soggetti coinvolti, la nostra scelta è stata rivolta alla scuola secondaria di primo grado in quanto, secondo quanto emerso dal Rapporto Scuola (2011), risulta maggiormente attraversata da criticità (demotivazione degli studenti, carenza negli apprendimenti, fenomeni di marginalizzazione, ecc...) e dalla prevalenza di metodologie trasmissive (Cavalli & Argentin, 2010). In particolare, sono state scelte le classi seconde in quanto si tratta di gruppi di allievi che, avendo iniziato il percorso scolastico già da un anno, presentano una struttura maggiormente definita rispetto a quanto generalmente si riscontra nelle classi prime, che a gennaio si trovano ancora in una fase di ambientamento al nuovo contesto scolastico. Gli eventuali cambiamenti riscontrati negli allievi di seconda classe avrebbero consentito quindi di osservare con maggiore precisione la qualità e la quantità dei cambiamenti introdotti dall'azione del modello proposto. Le classi terze sono state escluse in quanto, trattandosi di una ricerca di durata annuale (febbraio-dicembre) non avrebbero potuto partecipare all'intero corso delle attività.

Sono state individuate così quattro classi seconde appartenenti a quattro differenti istituti (in modo da evitare che i docenti sperimentali svolgessero contemporaneamente la propria attività di insegnamento anche sulle classi di controllo), due con funzione di *gruppo sperimentale* e due con funzione di *gruppo di controllo*. I due gruppi si presentavano tra loro omogenei dal punto di vista della vicinanza territoriale e della comune identificazione con l'indicatore di status socio-economico-culturale ESCS rilevato dall'Invalsi, rispondendo in tal modo un modello di ricerca di tipo quasi sperimentale con un piano a due gruppi (Trincherò, 2002).

Per la partecipazione alla ricerca delle classi sperimentali, è stato posto come requisito l'esistenza delle seguenti condizioni:

- la presenza tra gli allievi di difficoltà nelle aree dell'apprendimento e delle relazioni, secondo quanto riconosciuto dai docenti;
- il desiderio avvertito dai docenti di cambiare le metodologie didattiche finora adottate, in quanto ritenute non efficaci per rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi degli allievi.

Complessivamente, hanno partecipato alla ricerca i seguenti soggetti<sup>220</sup>:

<b>Gruppo sperimentale</b>	<b>Gruppo di controllo</b>	<b>Indicatore Status socio economico culturale (ESCS Invalsi)</b>	<b>Insegnanti delle classi sperimentali coinvolti</b>
Classe 1 (24 allievi, 7 insegnanti)	Classe 1 (26 allievi, 4 insegnanti)	Medio-basso	lettere, matematica, inglese, spagnolo, arte, musica, spec. sostegno <sup>221</sup>
Classe 2 (18 allievi, 6 insegnanti)	Classe 2 (24 allievi, 5 insegnanti)	Medio-alto	lettere, matematica, francese, tecnologia, 2 spec. sostegno <sup>222</sup> , spec. sostegno <sup>223</sup>

**Tab.3: soggetti coinvolti nella ricerca**

Il presente campione ha subito tuttavia nella seconda fase un ridimensionamento nella composizione del team docente. In corrispondenza dell'inizio del nuovo anno scolastico (settembre 2015), in seguito all'assegnazione di nuove cattedre, sono subentrati insegnanti che hanno espresso il desiderio di non prendere parte alla ricerca. In altri casi le difficoltà sono state dettate da disorganizzazioni burocratiche legate all'avvio dell'anno scolastico. In una scuola, ad esempio, l'assegnazione definitiva dell'insegnante specializzato è avvenuta solamente a fine novembre, in seguito ad un avvicendamento continuo di docenti. Nello specifico, la seconda parte del progetto non ha visto il coinvolgimento di discipline quali, ad esempio, francese e matematica. Pertanto, nell'analisi del TSES è stato preso in considerazione il numero complessivo di docenti che hanno partecipato interamente alle due fasi della ricerca (gennaio-dicembre 2015), corrispondente a 15 unità. Per gli altri strumenti, l'attenzione è stata posta invece su tutti i soggetti coinvolti.

---

<sup>220</sup> Quattro insegnanti hanno revocato la partecipazione al progetto in prossimità dell'avvio dell'applicazione del modello.

<sup>221</sup> È da precisare che si tratta di un insegnante che svolgeva le attività di sostegno come supplente temporaneo senza tuttavia disporre di titolo di specializzazione.

<sup>222</sup> Vedi nota precedente.

<sup>223</sup> Questo insegnante ha partecipato nel periodo settembre-dicembre.

#### 5.1.4. Fasi operative

Per quanto attiene la strutturazione dell'intervento, la ricerca si è articolata lungo la seguente tempistica:

- a) ottobre-dicembre 2014: individuazione delle scuole e delle classi coinvolte, analisi del contesto, somministrazione all'intera popolazione scolastica del Questionario Studenti Invalsi;
- b) gennaio 2015: formazione dei docenti coinvolti nella sperimentazione sulle tematiche di apprendimento cooperativo, inclusione e prosocialità (due incontri da quattro ore, svolti congiuntamente agli insegnanti dei due istituti);
- c) febbraio 2015:
  - pre-test allievi dei gruppi sperimentale e di controllo (*Scala della Prosocialità, Peer Rating, Test sociometrico, Questionario studenti Invalsi*);
  - pre-test docenti sperimentali e di controllo (*TSES*);
  - 2 focus group con i docenti sperimentali (uno per ciascun istituto coinvolto);
  - 3 interviste ai docenti specializzati sperimentali.
- d) febbraio-maggio 2015: prima fase dell'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning;
- e) giugno 2015:
  - post-test allievi del gruppo sperimentale e di controllo (*Scala della Prosocialità, Peer Rating, Test sociometrico, Questionario studenti Invalsi*);
  - somministrazione del *Questionario semistrutturato I* agli allievi sperimentali;
  - post-test docenti sperimentali e di controllo (*TSES*);
  - somministrazione del *Questionario Semistrutturato II* ai docenti sperimentali;
  - somministrazione del *QueRiDIS* ai docenti sperimentali (12) e docenti non sperimentali (22 curricolari e 8 specializzati al sostegno) appartenenti agli stessi Istituti scolastici dei docenti sperimentali;
  - 2 focus group con i docenti dei gruppi sperimentali (uno per ciascun istituto coinvolto);
  - 4 interviste ai docenti curricolari sperimentali;

- 2 interviste ai docenti specializzati sperimentali.
- f) settembre-dicembre 2015: seconda fase dell'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning;
- g) dicembre 2015:
- secondo post-test allievi del gruppo sperimentale e di controllo (*Scala della Prosocialità, Peer rating, Test sociometrico, Questionario studenti Invalsi*);
  - somministrazione agli allievi sperimentali del questionario *Il termometro del mio benessere*;
  - post-test *Questionario Semistrutturato I* agli allievi sperimentali;
  - secondo post-test docenti sperimentali e di controllo (*TSES*);
  - post-test *Questionario Semistrutturato II* ai docenti sperimentali;
  - 2 focus group con i docenti del gruppo sperimentale (uno per ciascun istituto coinvolto);
  - 3 interviste docenti curricolari;
  - 1 intervista docente specializzato sperimentale.
- h) aprile 2016:
- Restituzione dei risultati alle classi (sperimentali e di controllo) coinvolte.

Il confronto con la letteratura ha rappresentato un riferimento costante lungo l'intero arco della ricerca: infatti, oltre all'analisi di ciò che riguardava direttamente le ipotesi di ricerca (accrescimento dei livelli di prosocialità, di autoefficacia e miglioramento dei contesti inclusivi), l'interesse è stato rivolto all'individuazione di eventuali punti di debolezza propri del modello proposto, con l'obiettivo di enucleare possibili modalità alternative di implementazione per il futuro, nonché ulteriori piste di ricerca e di indagine.

## **5.2. Descrizione dei contesti scolastici**

Il modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning è stato applicato in due classi seconde di due istituti romani, che per convenzione chiameremo Scuola 1 e

Scuola 2. Si tratta di due scuole che, pur trovandosi tra di loro in zone limitrofe, presentano differenti caratteristiche dal punto di vista del background sociale dell'utenza. Infatti, la scuola 1 svolge la sua azione all'interno di un territorio attraversato da fenomeni di emarginazione e povertà sociale e culturale, tanto da far parte del gruppo di scuole identificate dall'Ufficio Scolastico Provinciale come *area a rischio*, mentre la Scuola 2 è ubicata in un punto stradale strategico del quartiere, corrispondente al capolinea della metropolitana, opportunità questa che le consente di accogliere allievi provenienti da quartieri anche lontani ed eterogenei dal punto di vista socio-economico.

Ulteriori differenziazioni tra le due scuole riguardano la composizione e la stabilità del personale scolastico. La Scuola 1 costituisce un istituto che presenta una popolazione scolastica ridotta per il contesto romano (undici classi e 24 docenti) e che ha attraversato nel corso degli ultimi cinque anni notevoli cambiamenti dal punto di vista burocratico-organizzativo. Questa infatti, da istituzione autonoma qual era, in conseguenza del dimensionamento che ha condotto alla formazione di Istituti Comprensivi, ha subito nell'ultimo quinquennio due successivi accorpamenti ad altre realtà scolastiche, che hanno determinato dei notevoli cambiamenti sotto diversi punti di vista: nella denominazione dell'Istituto (la scuola ha infatti perso il nome storico trentennale con il quale si era sempre identificata), nella composizione del corpo docente (in seguito della riformulazione delle graduatorie molti insegnanti si sono trovati nella situazione di essere trasferiti ad altri istituti) e nell'assegnazione del Dirigente Scolastico (nello specifico gli insegnanti in nove anni si sono confrontati con nove differenti dirigenti). Queste trasformazioni sono state accompagnate a loro volta da una perdita annua di nuove iscrizioni da parte delle famiglie. Per quanto attiene l'ubicazione territoriale, la Scuola 1 si trova in una via secondaria e poco trafficata del quartiere, che la rende poco visibile e riconoscibile all'esterno. A queste criticità, di natura logistico-amministrativa, si aggiunge la scarsa reputazione assegnata alla scuola dai residenti per il fatto che si trova all'interno di un territorio connotato negativamente dal punto di vista sociale e la conseguente resistenza delle famiglie a iscriverci i propri figli. Queste temono infatti che l'elevato numero di allievi ritenuti *difficili* e con *problematiche comportamentali* (percezione questa, come vedremo successivamente, diffusa dagli stessi operatori scolastici), renda difficile la conduzione della classe da

parte dei docenti, ostacolando pertanto l'andamento regolare delle lezioni e dei processi di insegnamento-apprendimento.

La scuola 2, al contrario, conta un numero piuttosto elevato di classi (22 classi), nella quale lavorano complessivamente 46 docenti, che hanno mostrato una buona stabilità nel corso del tempo e dei quali il 90% circa è titolare di un contratto a tempo indeterminato. Analogamente ai docenti, anche il Dirigente Scolastico svolge la sua azione all'interno della scuola con continuità, mostrando di conoscere bene il contesto nel quale opera e di essere riconosciuto come un punto di riferimento sia dai docenti sia dagli stessi allievi.

Ne è una prova la crescita costante delle iscrizioni, che ha condotto negli ultimi anni a un incremento del 40% degli studenti e, in alcuni casi, anche all'impossibilità della scuola di accogliere tutte le nuove richieste per sovraffollamento.

Per conoscere in modo più approfondito la situazione delle due scuole, ci siamo rivolti a due tipologie di fonti: il Piano dell'Offerta formativa (POF) e il Piano annuale per l'inclusione (PAI) utilizzati nell'anno di riferimento della ricerca (a.s. 2014/2015), e il punto di vista degli allievi, considerato attraverso la somministrazione del *Questionario Studenti Invalsi*. Questa procedura ha consentito di confrontare quanto dichiarato all'interno di due documenti (il POF e il PAI) che, secondo la normativa in vigore (DPR 8 marzo 1999 per il POF e CM 6 marzo 2013 per il PAI), identificano le linee di indirizzo della scuola con quanto, al contrario, percepito direttamente dagli studenti.

L'analisi dei POF e dei PAI, in linea con il framework teorico dell'Index e dei Disability Studies, mirava inoltre a verificare, attraverso l'identificazione dei termini utilizzati e delle espressioni ricorrenti, la congruenza tra i valori e i fini assegnati all'educazione, i modelli inclusivi emergenti e le scelte organizzative compiute dalla scuola.

Per quanto riguarda la Scuola 1, si tratta di un istituto che individua tra i suoi obiettivi prioritari l'attuazione dei dettami costituzionali e il raggiungimento per tutti gli allievi di una *uguaglianza sostanziale* attraverso l'implementazione di *iniziative che mirano a favorire l'accoglienza, l'inclusione, la prevenzione dell'insuccesso scolastico*. Il punto di riferimento imprescindibile per l'azione della scuola è rappresentato dalla centralità assegnata al concetto di *bisogno*, che indica uno stato che riguarda ogni

individuo in quanto *persona*. Ne consegue il riconoscimento dell'importanza che ogni membro della comunità scolastica, che si tratti degli utenti (allievi o famiglie) o del personale scolastico (docente, Dirigente Scolastico, ATA), indipendentemente dal ruolo che ricopre nell'ambito dell'istituzione, debba essere ascoltato e sostenuto da un contesto costruttivo e collaborativo. Per attuare ciò, sono elencati alcuni principi ai quali deve essere uniformata l'azione dei docenti. In particolare, le attività didattiche devono rispondere al principio della *flessibilità didattica*, attuata attraverso l'alternanza tra attività condotte con i gruppi classe al completo e attività in piccoli gruppi, e dell'*insegnamento orientato all'individualizzazione*, in modo da consentire a ogni allievo di sperimentare percorsi formativi adeguati alle proprie esigenze. Un ulteriore aspetto di particolare importanza riguarda il principio della *cooperazione*: il POF specifica a tal fine che i docenti dovrebbero promuovere un atteggiamento cooperativo e costruttivo non solo all'interno della propria classe, ma anche nelle relazioni a livello di plesso e di istituto. Inoltre, un atteggiamento altrettanto positivo dovrebbe essere esteso alle realtà territoriali, al fine di intraprendere percorsi di arricchimento dell'offerta formativa che abbiano delle ricadute positive a livello comunitario. Per quanto riguarda invece il ruolo degli insegnanti specializzati, è presente una visione che indurrebbe a ipotizzare la presenza all'interno della scuola di una cultura inclusiva: infatti, a essi è affidato il compito di agire in funzione *dell'individuazione delle strategie didattiche/educative a favore del successo formativo per tutti gli alunni*. Tuttavia, da un'analisi più approfondita di questo documento emerge il fatto che le differenze, i bisogni degli allievi assumono nella realtà il sinonimo di *problema*: una delle maggiori difficoltà dichiarate dalla scuola è riconducibile infatti al rapportarsi con famiglie e allievi ritenuti problematici. Una visione analoga (differenze come problema) si estende anche al ruolo degli insegnanti specializzati, identificati come *osservatori e referenti privilegiati del disagio*: il POF assegna al GLI (Gruppo di lavoro sull'inclusione) il ruolo di offrire un *supporto agli insegnanti per l'individuazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e per la definizione delle strategie di intervento per l'inclusione*. L'affermazione *individuazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali* enfatizza gli aspetti diagnostici/medici della professione docente, chiamata a individuare criteri di classificazione degli allievi ritenuti *problematici* piuttosto che a ridefinire i contesti educativi in funzione del raggiungimento per tutti del benessere e del successo

scolastico. L'analisi dei progetti attivati a livello di istituto consente di effettuare una ulteriore osservazione: mentre nella scuola primaria le attività previste sono rivolte a tutti gli allievi e in orario curricolare, con la finalità di agire in modo trasversale rispetto alle suddivisioni disciplinari, nella scuola secondaria si svolgono il pomeriggio, con la finalità prevalente del *recupero* nelle discipline ritenute fondamentali (italiano, matematica, lingua inglese).

Queste criticità non sono tuttavia rilevate all'interno del PAI, che riconosce all'azione della scuola i punti di forza e di debolezza evidenziati nella tab. 4.

<b>Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati*:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo			X		
Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti			X		
Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive;			X		
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola				X	
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti;			X		
Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative;			X		
Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;				X	
Valorizzazione delle risorse esistenti			X		
Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione		X			
Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.				X	
Coordinamento Docenti di Sostegno				X	
Coordinamento Staff				X	
Accoglienza alunni/famiglie				X	
Organizzazione sostegno per interclasse (scuola primaria)				X	
Coordinamento delle attività e valorizzazione delle risorse da parte della Dirigenza		X			
* = 0: per niente 1: poco 2: abbastanza 3: molto 4 moltissimo					
Adattato dagli indicatori UNESCO per la valutazione del grado di inclusività dei sistemi scolastici					

**Tab. 4 Autovalutazione del PAI Scuola 1**

Nel complesso, l'autovalutazione compiuta dalla scuola in merito ai percorsi inclusivi adottati appare abbastanza positiva: sono riconosciuti, in particolare, come punti di forza l'attività di coordinamento dei docenti specializzati (che nella scuola primaria sono svolte a livello di interclasse piuttosto che di classe) e l'attenzione alla promozione di un curriculum che valorizzi le differenze individuali degli allievi.

Gli elementi di criticità individuati riguardano invece il ruolo svolto dal Dirigente Scolastico nel valorizzare le risorse esistenti nella scuola (valore assegnato 1= poco), aspetto questo probabilmente dovuto ai numerosi cambiamenti nella dirigenza subiti dall'istituto, e la scarsa possibilità di usufruire di risorse aggiuntive da destinare alla realizzazione di progetti inclusivi.

Secondo il POF della scuola 2, la *mission* dell'Istituto è riconducibile a tre finalità fondamentali: a) creare cittadini responsabili; b) consentire agli studenti di orientarsi in un contesto multiculturale; c) realizzare l'inclusione. Quest'ultima, in particolare, è definita in modo piuttosto ampio come *il processo attraverso il quale il contesto scuola, con i suoi diversi protagonisti (organizzazione scolastica, studenti, insegnanti, famiglia, territorio), assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti gli studenti. Nella scuola dell'inclusione l'esperienza della DIVERSITÀ è vasta e può offrire a tutti i bambini esperienze uniche nell'imparare a misurarsi con l'UGUALE/DIVERSO DA SÈ = uguale quanto a diritti universali, diverso in quanto ad abilità, lingua, costumi, sistemi simbolici*. Per tale ragione, l'Istituto si propone di creare un processo a doppio senso in cui anche quegli alunni che vivono situazioni di difficoltà possano avere le stesse possibilità di sviluppo. Per raggiungere ciò, una particolare importanza è assegnata alla diffusione dei seguenti valori: la *responsabilità sociale*, intesa come la sensibilità alle problematiche etiche all'interno del sistema-scuola, *l'attenzione alle persone*, considerata lo strumento per prevenire i problemi e le devianze e che può essere attuata valorizzando le eccellenze e costruendo nello stesso tempo percorsi guidati per superare le difficoltà individuali e di gruppo, *l'innovazione* nello svolgimento delle attività scolastiche, *l'autonomia* nelle possibilità di adottare, nel rispetto delle direttive ministeriali, le scelte didattiche e organizzative più confacenti alla realtà territoriale e alle esigenze degli studenti, e infine *l'interculturalità/internazionalizzazione*, intesa quale apertura al confronto tra le diversità in una società sempre più multiculturale.

Il POF riconosce inoltre nell'isolamento emotivo e relazionale una delle principali difficoltà degli studenti, che rende impellente l'attuazione di interventi efficaci per migliorare le relazioni tra pari e le regole del vivere insieme. La positività di questi enunciati si scontra tuttavia con due elementi che a nostro avviso si pongono in contraddizione con quanto dichiarato. Ci soffermeremo, in modo particolare, sulle modalità con le quali sono descritti i processi di insegnamento-apprendimento e i criteri che determinano il voto di condotta.

Per quanto riguarda il primo aspetto, è possibile osservare che, nonostante il richiamo forte alla valorizzazione delle differenze individuali, i processi didattici si svolgono in modo tradizionale, risultando ancorati e orientati da una modalità che classifica gli allievi secondo il duplice parametro eccellenza/recupero. Le attività di recupero, in particolare, riguardano gli allievi ritenuti più *deboli*, in funzione del raggiungimento di quelli che sono considerati gli *obiettivi minimi*. Ne è una prova la premessa del POF, che porta la firma del Dirigente Scolastico, nella quale emerge con evidenza tale contrapposizione, nel punto in cui è ribadita *la necessità della scuola di dare valori culturali uguali per tutti e differenziare le attività in relazione ai bisogni (recupero, cura dell'eccellenza ma anche diverse proposte di attività aggiuntive)*. Quanto dichiarato non trova tuttavia riscontro nelle attività didattiche, che generalmente sono svolte in classe secondo una modalità collettiva, prevedendo solamente *in alcune circostanze insegnamenti individualizzati, in piccoli gruppi, a classi aperte e in contesti diversi dall'aula*. Allo stesso modo, anche il *potenziamento* di ciò che è definito eccellenza non è attuato all'interno dei percorsi curricolari, che risulterebbero così articolati in modo tale da valorizzare le risorse degli allievi, ma nell'ambito di corsi pomeridiani specifici, riguardanti perlopiù il conseguimento di certificazioni nella seconda lingua e nell'informatica, attuati attraverso la partecipazione economica delle famiglie. Per quanto riguarda invece le attività extrascolastiche rivolte a coloro che sono ritenuti in difficoltà, si tratta generalmente di corsi di alfabetizzazione della lingua italiana per allievi non italofoeni. Inoltre, all'interno del POF si riscontra una confusione nell'uso di termini quali *metodologie didattiche* e *strumenti multimediali*, definiti erroneamente *metodi di apprendimento*, laddove si afferma che *Accanto alla didattica tradizionale sono favoriti metodi di apprendimento (LIM- Libri di testo digitali, etc) che aiutano gli studenti a selezionare le informazioni, nonché ad approfondire le tematiche*

*delle varie discipline in modo rapido trasformandole in percorsi ripetibili e trasmissibili.*

Per quel che concerne invece l'aspetto relativo alle norme disciplinari, nonostante il POF riconosca l'importanza di attuare interventi disciplinari che siano formativi piuttosto che repressivi, trapela una visione di fondo che considera il clima scolastico come uno stato di ordine fondato sul rispetto di norme precodificate piuttosto che sulla partecipazione attiva degli studenti alla costruzione di un clima comunitario. Infatti il voto di condotta, al quale è riconosciuto una importante funzione educativa, è la risultante di nove indicatori, dei quali solamente uno indica la partecipazione attiva dello studente al dialogo educativo. Gli altri otto descrivono comportamenti che rinviano al mantenimento dell'ordine scolastico (rispetto di cose e persone, svolgimento dei compiti, frequenza delle lezioni) ma che non richiedono l'impegno attivo dello studente nel miglioramento della propria realtà. All'interno di tale prospettiva, l'aspetto sanzionatorio, definito *la questione principale*, acquisisce una particolare rilevanza: secondo gli estensori del documento è infatti importante adottare *le necessarie sanzioni per chi ripetutamente non le rispetta*, per ottenere quello che è definito *un ambiente sereno in cui gli alunni si relazionano con serenità con gli altri con un margine di libertà individuale che sviluppi la crescita autonoma*. All'interno del PAI, emergono inoltre alcune riflessioni che si pongono in continuità con quanto emergente dal POF. Al fine di garantire l'attuazione di un contesto inclusivo, il PAI prevede essenzialmente tre tipologie di intervento: *verifica della situazione iniziale* di tutti gli allievi, *formazione di classi eterogenee* nei livelli di apprendimento e la *redazione di Piani personalizzati*, strutturati in modo tale da prevedere *percorsi di recupero con rapporto uno a uno*, anche in orari diversi dalle lezioni, e *sessioni di recupero*. Queste ultime, in particolare, hanno una durata di due settimane e sono attuate a febbraio, al termine del primo quadrimestre, periodo nel quale gli insegnanti hanno il compito di sospendere l'introduzione di nuovi argomenti per affrontare nuovamente con gli studenti gli aspetti che non sono stati sufficientemente compresi (nella narrazione degli insegnanti in questo periodo *la didattica si ferma*). Le *sessioni di recupero*, in particolare, *si basano su diverse metodiche: a) tutoring; b) scomposizione delle classi e ricomposizione degli alunni per fasce di livello; c) attività organizzate per classi parallele strutturate per fasce di livello; d) definizione di un piano di recupero che l'alunno svolgerà*

*individualmente con la supervisione del docente; e) riproposizione dei nuclei fondamentali della disciplina.* La criticità di questo modello, nonostante la positività degli intenti dichiarati, risiede nella rigidità e nella frammentarietà del tempo di attuazione (ci si domanda, infatti, come possa essere possibile prevedere che un allievo riesca ad acquisire un insieme di abilità nell'arco di sole due settimane) nonché nel separare in modo netto una didattica definita *ordinaria* da una finalizzata al *recupero*, come se insegnare non contemplasse, per definizione, tutto ciò che dovrebbe garantire a tutti gli allievi in qualunque momento l'acquisizione di competenze e abilità. L'idea di fondo è quella di una scuola che, nonostante l'impegno dichiarato nel *promuovere le specificità di ogni alunno come risorsa per la didattica*, considera le differenze individuali degli allievi come una difficoltà piuttosto che come una risorsa. Ne è una prova anche l'elevato numero di allievi riconosciuti con bisogni educativi speciali in assenza di una certificazione, che costituisce un gruppo di 362 studenti (il 37,6% della popolazione scolastica), la maggior parte dei quali appartenenti al sottogruppo dello svantaggio socio-economico (167 allievi) e al disagio comportamentale/relazionale (97 allievi).

Per quanto attiene l'autovalutazione della scuola (cfr. tabella 5, p. 199), nonostante la numerosità degli allievi identificati come BES (in particolare di quelli per i quali non è richiesta una certificazione) che dovrebbe di per sé costituire oggetto di riflessione e di autoanalisi in merito all'efficacia dei processi didattici proposti, all'interno del PAI non emerge una situazione ritenuta problematica: l'autovalutazione della scuola in merito ai percorsi inclusivi adottati è infatti positiva, con un unico elemento di particolare criticità individuato nella scarsa partecipazione delle famiglie nel coinvolgimento nella vita scolastica.

Sembrerebbe efficace anche il ruolo svolto dall'insegnante specializzato, al quale è assegnata la funzione di *promuovere attività che coinvolgono indistintamente allievi con e senza difficoltà*, rappresentando quindi *una risorsa per tutta la classe in cui svolge il suo lavoro* e divenendo così *veicolo per l'integrazione e la valorizzazione di tutte le diversità in essa presenti*. In linea con quanto rilevato per la Scuola 1, emerge anche in questo caso la perplessità su come sia possibile attuare quanto dichiarato all'interno di un contesto che risulta, di fatto, basata sull'uso di gruppi di livello e sulla

contrapposizione costante tra coloro che sono elevati al rango delle *eccellenze* e coloro che, al contrario, sono ritenuti in una situazione di *recupero*.

<b>Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati*:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo					<b>X</b>
Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti				<b>X</b>	
Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive				<b>X</b>	
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola					<b>X</b>
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti			<b>X</b>		
Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative;		<b>X</b>			
Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi				<b>X</b>	
Valorizzazione delle risorse esistenti					<b>X</b>
Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione				<b>X</b>	
Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.				<b>X</b>	
Altro:				/	
Altro:				/	
* = 0: per niente 1: poco 2: abbastanza 3: molto 4 moltissimo					
<i>Adattato dagli indicatori UNESCO per la valutazione del grado di inclusività dei sistemi scolastici</i>					

**Tab. 5 Autovalutazione del PAI Scuola 2 (maggio 2015)**

Per comprendere in maniera più approfondita la ricaduta di quanto evocato dal POF e dal PAI nella percezione degli studenti, abbiamo somministrato a tutta la popolazione scolastica il Questionario Studenti Invalsi.

In merito ai punteggi medi riscontrati nelle tre dimensioni indagate dal Questionario (*autoefficacia, accettazione sociale e presenza di comportamenti problematici con i compagni*), riportiamo quanto segue:

<b>Dimensioni</b>	<b>Scuola 1</b>	<b>Scuola 2</b>
Autoefficacia	2,9	3
Accettazione da parte dei compagni	2,7	2,8
Presenza di comportamenti problema con i compagni	1,7	1,6
Tot. allievi	218	462

**Tab. 6 Punteggi medi Questionario Invalsi**

**1= mai; 2= qualche volta; 3= spesso; 4= sempre**

La distribuzione dei punteggi tra le due scuole sembrerebbe confermare, anche se in modo lieve, una situazione maggiormente favorevole per la Scuola 2, nella quale gli allievi riportano livelli più elevati di autoefficacia e di accettazione sociale, nonché una più bassa diffusione di comportamenti aggressivi. È da segnalare inoltre come in entrambe le scuole l'autoefficacia percepita dagli studenti raggiunga un livello piuttosto elevato (3= spesso).

Per quanto riguarda i punteggi medi riguardanti la scala dell'accettazione sociale, sembrerebbero descrivere anche questi una situazione complessivamente positiva. Tuttavia, la distribuzione dei punteggi all'interno dei tre item dei quali è composta la scala mostra quanto segue:

<b>Scuole</b>	<b>I miei compagni mi cercano per le attività proposte</b>	<b>I miei compagni mi cercano durante la ricreazione</b>	<b>I miei compagni mi cercano fuori</b>
Scuola 1	2,5	3	2,7
Scuola 2	2,6	3	2,8

**Tab. 7 Punteggi interni alla scala accettazione sociale del Questionario Invalsi**

**1= mai; 2= qualche volta; 3= spesso; 4= sempre**

In base a quanto riportato, è possibile constatare come, in entrambe le scuole, il senso di esclusione percepito dagli allievi si accentui in corrispondenza delle attività svolte in classe piuttosto che in ciò che riguarda il contesto extrascolastico.

Se poi analizzassimo la distribuzione dei punteggi all'interno del gruppo di studenti che usufruiscono di piani didattici/educativi personalizzati/individualizzati (PDP/PEI) e di quello di coloro per i quali, al contrario, non sono previste differenziazioni curriculari, osserveremmo la seguente situazione:

Perorsi curriculari	Scuola 1				Scuola 2			
	I miei compagni mi cercano per le attività proposte	I miei compagni mi cercano durante la ricreazione	I miei compagni mi cercano fuori	Tot. allievi	I miei compagni mi cercano per le attività proposte	I miei compagni mi cercano durante la ricreazione	I miei compagni mi cercano fuori	Tot. allievi
Con PEI/PDP	2,2	2,7	2,6	29	2,3	2,8	2,3	70
Senza differenziazioni	2,5	3,1	2,8	189	2,7	3,1	2,8	392

**Tab. 8 Punteggi medi della scala dell'accettazione sociale (differenza tra gruppi)  
1= mai; 2= qualche volta; 3= spesso; 4= sempre**

Nonostante la differente numerosità dei gruppi esaminati, che rende impossibile compiere generalizzazioni, è possibile constatare che coloro che si sentono meno cercati, soprattutto nelle attività scolastiche, sono proprio gli allievi che usufruiscono di percorsi didattici differenziati (PDP/PEI). Questi, infatti, dichiarano di essere cercati per le attività proposte con una frequenza media pari a 2,2, contro il 2,6 espresso dagli altri (punteggi medi dei due istituti).

Analoghe difficoltà si riscontrano in merito alla scala dell'*autoefficacia* e della *presenza dei comportamenti problematici con i compagni*:

Percorsi curriculari	Scuola 1			Scuola 2		
	Autoefficacia	Comportamenti problematici	N. allievi	Autoefficacia	Comportamenti problematici	N. allievi
Con PEI/PDP	2,7	1,8	29	2,8	1,6	70
Senza differenziazioni	3	1,6	189	3	1,5	392

**Tab. 9** Punteggi medi delle scale Autoefficacia e Comportamenti problematici con i compagni (differenza tra gruppi)  
1= mai; 2= qualche volta; 3= spesso; 4= sempre

Anche in questo caso, è possibile evincere un più basso livello di autoefficacia negli allievi che usufruiscono di PEI/PDP rispetto a coloro per i quali, al contrario, non sono previste differenziazioni didattiche. Per questo stesso gruppo di soggetti, contrariamente all'autoefficacia, si riscontra una maggior frequenza, seppur lieve, di comportamenti problematici con i compagni (presenza di litigi e/o conflitti).

Per quanto riguarda invece l'area *Percezione della qualità dell'insegnamento*, è stato chiesto agli allievi di specificare con quanti insegnanti svolgessero le attività indicate (in questo caso le opzioni variano da 1= con nessun insegnante a 4= con tutti gli insegnanti):

	Facciamo esercizi da soli	Facciamo esercizi in coppia	Parliamo insieme di un argomento	Correggiamo insieme gli argomenti	Facciamo ricerche, progetti, esperimenti
Scuola 1	2,4	2	2,9	3	2,1
Scuola 2	2,4	2,1	2,9	3,1	2,4

**Tab. 10** Punteggi medi riguardanti le attività svolte con gli insegnanti  
1= con nessun insegnante; 2= con qualche insegnante;  
3= con molti insegnanti; 4= con tutti gli insegnanti

In entrambe le scuole, le attività didattiche maggiormente diffuse riguardano il lavoro collettivo e quello individuale, che è generalmente svolto da *molti insegnanti*, mentre risultano marginali quelle che sollecitano competenze tra loro diversificate (ricerche, progetti, esperimenti, ecc...) o che sono svolte *in coppia*.

Un ulteriore quesito posto all'interno del questionario riguarda l'aspetto relativo alla differenziazione didattica: alla domanda *Quanti insegnanti danno esercizi che non sono uguali per tutti* si riscontra in entrambe le scuole un valore piuttosto basso (1,9 per la Scuola 1 e 1,6 per la Scuola 2), dato questo che mette in rilievo il fatto che la differenziazione dei percorsi scolastici non appare una pratica consolidata e diffusa, se non in concomitanza di un PEI/PDP, a conferma di un'interpretazione erronea dei concetti di personalizzazione e valutazione (Demo, 2014; Bocci, 2015a).

In conclusione, il nostro lavoro di analisi condotto su queste fonti (POF, PAI, Questionario Studenti Invalsi), consente di formulare le seguenti osservazioni:

- nonostante gli intenti dichiarati da entrambe le scuole nel promuovere contesti inclusivi, orientati dai principi della flessibilità e della ricerca dell'equità delle opportunità formative, le attività didattiche rivelano la tendenza all'uniformità e standardizzazione;
- gli allievi che evidenziano una situazione di maggiore difficoltà, dal punto di vista dell'*autoefficacia*, dell'*accettazione sociale* e della *presenza di comportamenti problematici con i compagni*, sono coloro per i quali sono attivati percorsi differenziati (PDP/PEI);
- la percezione di esclusione di questi allievi appare maggiormente accentuata in corrispondenza delle attività didattiche, piuttosto che in momenti quali la ricreazione o le attività extrascolastiche.

I dati ricavati consentono quindi di porre in discussione l'effettiva efficacia dei percorsi progettati per gli studenti identificati come BES, in quanto, pur rispondendo formalmente a principi inclusivi, sono progettati all'interno di contesti nei quali l'allontanamento negli allievi da una norma ritenuta ideale è ancora percepita come un *problema*, un *disagio* riguardante l'allievo e/o la sua famiglia e al quale è necessario rispondere secondo l'ottica del *recupero* e della normalizzazione, attivando dei percorsi che, anziché porsi come strumenti che accrescono la partecipazione e che valorizzano

l'individuo, rappresentano fattori di esclusione e di separazione tra gli studenti.

### 5.3. Descrizione delle classi coinvolte

Le classi coinvolte nella ricerca hanno riguardato un campione complessivo di 42 allievi, così suddivisi:

<b>Sesso</b>	<b>Scuola Sperimentale 1</b>	<b>Scuola Sperimentale 2</b>
Maschi	7	10
Femmine	17	8
Totale	24	18

**Tab.11 Allievi coinvolti (gruppo sperimentale)**

All'interno di questi gruppi, erano inoltre presenti 4 allievi identificati come BES nella Scuola 1 (1 disabilità e 3 DSA) e 7 nella Scuola 2 (1 disabilità, 3 DSA e 3 dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale). In entrambe le classi erano inoltre presenti 2 allievi che erano stati respinti due volte e 3 che, invece, avevano ripetuto una volta (2 nella Scuola 1 e 1 nella Scuola 2). Erano inoltre presenti 2 allievi, uno per ciascuna classe che, essendo giunti da pochissimo tempo in Italia, comprendevano la lingua italiana in modo parziale e frammentario (i pre-test infatti sono stati somministrati nelle lingue di origine).

Per quanto riguarda invece le classi di controllo, riportiamo la seguente distribuzione:

<b>Sesso</b>	<b>Scuola di controllo 1</b>	<b>Scuola di controllo 2</b>
Maschi	15	12
Femmine	11	12
Totale	26	24

**Tab.12 Allievi coinvolti (gruppo di controllo)**

In relazione alla loro composizione interna, la Scuola di controllo 1 presentava caratteristiche maggiormente simili al gruppo sperimentale, in quanto in essa erano

presenti complessivamente 4 allievi identificati come BES (2 disabilità e 2 DSA), un allievo respinto due volte e uno che aveva ripetuto una volta una classe. Per quanto attiene invece la Scuola di controllo 2, nonostante le richieste poste e le conferme ricevute dal Dirigente in tal senso, è stata assegnata una classe che possedeva caratteristiche molto differenti rispetto a quella del gruppo sperimentale: in essa infatti era presente un allievo con disabilità e non si erano verificati casi di ripetenza. Per questa classe gli insegnanti contattati non riportavano inoltre situazioni di particolare criticità. Nonostante la constatazione di questa differente situazione iniziale, l'assenza all'interno della scuola di ulteriori disponibilità da parte dei docenti e la dilatazione dei tempi necessari per ottenere da parte delle famiglie le relative autorizzazioni, ha reso impossibile formulare richieste presso altre istituti.

Per quanto attiene la conoscenza della situazione delle classi sperimentali, oltre ai dati di natura quantitativa provenienti dal pre-test, dei quali parleremo successivamente, ci siamo serviti di tre interviste<sup>224</sup> agli insegnanti specializzati e di due focus group, che hanno coinvolto complessivamente 6 docenti, con una maggiore partecipazione nella Scuola 1. Lo svolgimento dei focus ha rappresentato per tutta la ricerca un aspetto di particolare criticità di natura organizzativa: molti insegnanti infatti hanno evidenziato delle difficoltà nel prendere parte ad attività che non erano previste nel monte ore lavorativo annuale. Di più facile attuazione è stata invece l'esecuzione delle interviste, che generalmente si sono svolte a scuola durante le ore disponibili dei singoli docenti. Gli insegnanti di lettere sono stati in entrambe le scuole coloro che hanno mostrato un investimento iniziale maggiore e che hanno offerto una presenza continuativa a tutte le fasi operative previste, riuscendo poi a coinvolgere gradualmente i propri colleghi.

Come evidenziato precedentemente, tra i criteri di partecipazione alla ricerca vi era la presenza nei docenti della percezione dell'esistenza di criticità. Questa richiesta è stata dettata dal fatto che, a nostro avviso, una percezione di tale genere suscita negli insegnanti coinvolti una maggiore motivazione all'attuazione di pratiche migliorative e

---

<sup>224</sup> Collochiamo in questa parte una intervista svolta all'insegnante specializzato che è stato assegnato alla classe sperimentale a settembre, in corrispondenza dell'avvio della seconda fase. Tuttavia, trovandosi in un contesto a lui nuovo e non conoscendo la metodologia proposta, operava in una situazione assimilabile a quella dei docenti nel periodo immediatamente precedente l'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning.

una più ampia disponibilità a riflettere e a confrontarsi sui cambiamenti e/o miglioramenti riscontrati nell’arco del percorso affrontato. Di fatto, gli insegnanti hanno evidenziato in tutte le circostanze la disponibilità a fare emergere i propri vissuti e le proprie considerazioni, contribuendo attivamente a costruire con il ricercatore un rapporto basato sul confronto, sulla fiducia e sulla collaborazione reciproca, che ha consentito a sua volta la persistenza nel percorso proposto.

Per analizzare la situazione iniziale, l’attenzione è stata posta alle modalità descrittive utilizzate dai docenti in merito a tre aspetti:

1. caratteristiche delle classi assegnate;
2. metodologie didattiche utilizzate;
3. ruolo dell’insegnante specializzato per il sostegno all’interno del team docente.

L’analisi delle interviste e dei focus group, ha condotto essenzialmente a tre risultati:

1. Preponderanza di modalità narrative riconducibili al modello medico, che riconosce la presenza di problematiche in classe come la risultante delle caratteristiche degli allievi e/o dell’azione delle famiglie.

Infatti, i termini maggiormente ricorrenti nelle risposte alla domanda *Parla della classe* sono stati:

Parole	Frequenza
Difficoltà	29
Bene	28
Problema	23
Mamma	20
Stato	19
Essere	18
Gruppo	18
Ragazzi	18
DSA	17
Riesce	17

**Tab. 13: termini maggiormente ricorrenti nella domanda *Parla della class***



**Fig. 1 Word cloud domanda *parla della classe***

Ecco, a titolo esemplificativo, quanto esprimono gli insegnanti in proposito:

Insegnante 1: *In classe ci sono i 3 bocciati che hanno appesantito la classe, che era ad un livello medio-alto.*

Insegnante 2: *I ragazzi spesso sono superficiali, sono distratti da altro. Usano sempre le stesse parole (bello, brutto). Il lavoro va fatto a casa, i genitori devono aiutare, ascoltare, favorire la dimestichezza con il lessico. Loro sono poco abituati a riflettere.*

Insegnante 3: *Il problema è la famiglia, se i ragazzi non studiano i genitori non ci sono.*

Insegnante 4: *...Allora dal punto di vista sociologico problematico è un ragazzo che è pluriripetente, lui ha ripetuto tre volte la prima l'ultima volta l'ha ripetuta non per nostra cattiva volontà ma per le assenze, perché non ha raggiunto il monte ore. Quindi ha quattordici, dovrebbe fare il primo superiore. Il contesto familiare è problematico...*

Un punto di vista analogo si riscontra anche nella tendenza manifestata dai docenti a descrivere la classe nei termini della tipologia di certificazioni mediche assegnate agli allievi. Così, ad esempio, si esprime un'insegnante:

Insegnante 4: *Poi abbiamo 3 DSA in classe, non ci facciamo mancare niente, uno è dislessico, però molto in gamba molto seguito. Se non fosse dislessico sarebbe comunque nella fascia alta, certo ha questa lentezza nella lettura, nella scrittura fa piccoli errori però è una lentezza molto sorvegliata. Lui ci sta molto attento, ha i processi di controllo e è molto in gamba, molto propositivo, molto stimolato dalla madre, tant'è che è rappresentante per cui lui si sa porre bene... L'altra è filippina e conta che lei aveva il sostegno alle elementari e qui glielo hanno tolto. Lei ha proprio problemi di apprendimento, nei processi di apprendimento; io la lascio molto indipendente perché alle elementari ha elaborato un suo schema e quindi io la dispenso dall'imparare a memoria, dalla lettura, programmo le interrogazioni, però io non riesco a compensare...*

*perché lì veramente M. secondo me il sostegno lo doveva comunque avere, conta l'anno scorso neanche la certificazione per cui io ho spinto la mamma, più volte l'ho convocata per fargliela fare la certificazione e quindi almeno ha la certificazione... Il terzo è una ragazza che, a detta della mamma non ricorda le cose e anche dalla certificazione non si capisce che cosa ha, lei secondo me non è un vero e proprio DSA: io ho l'impressione che sia più la mamma che spinga perché non ha problemi... ha solo problemi a livello emotivo, lei è una maschera di cera, è inespressiva...*

L'aspetto riguardante la presenza o meno di una certificazione rappresenta una questione particolarmente avvertita dai docenti:

*Insegnante 4: (Con le certificazioni) in alcuni casi si va oltre, in altri c'è bisogno della certificazione e non la danno... Poi abbiamo una ragazza segnalata l'anno scorso, la mamma sta continuando il processo però non gli abbiamo fatto il PDP perché se siamo in attesa della certificazione come lo facciamo il PDP? Da BES no, perché sta facendo l'iter... inoltre questa che abbiamo segnalato per il DSA ha la gemella in classe, secondo noi pure lei ha qualcosa però compensa molto meglio. Noi delle due abbiamo segnalato G. anche se quest'anno ci risulta più problematica paradossalmente A., è lei che ci sta dando più problemi, non studia, fa spesso assenze, invece G. è molto più collaborativa da quest'anno.*

La prevalenza dell'approccio medico si riscontra anche negli insegnanti specializzati che, nel riferirsi all'allievo da loro seguito, esordiscono precisando la situazione clinica di riferimento, per individuare solo in un secondo momento le risorse e le abilità possedute dall'allievo.

*Insegnante 5: S. ha una situazione che sembra inizialmente apparentemente semplice perché è una ragazza con dei modi carini, dolce e quando uno comincia a conoscerla in modo più approfondito si capisce che ha dei problemi soprattutto di concentrazione perché lei riesce a stare attenta per pochissimo tempo perché ha una diagnosi, te la leggo, di "borderline cognitivo con disturbo specifico di scrittura" quindi ha difficoltà di "comprensione del testo sia orale che scritto, lettura poco fluida con scarso rispetto della punteggiatura, scarso controllo della scrittura e lentezza in tutte le aree di apprendimento". All'inizio sembrava una situazione gestibile anche a livello di miglioramento anche se graduale e insomma mi dava delle buone speranze poi*

*conoscendola meglio ho incominciato a capire meglio le sue difficoltà...Per me senza fare appunto una diagnosi ora proprio dal punto di vista del deficit psicofisico suo, chiaramente ha un atteggiamento un po' infantile rispetto all'età che ha, anche se ora è in età adolescenziale quindi avrà anche una serie di emozioni che cominciano a farsi sentire".*

*Insegnante 6: M., invece, ha una diagnosi di iperattività e DSA per quanto riguarda la Diagnosi Funzionale e il PEI osservato dallo scorso anno, risulta questa insofferenza, tant'è vero che lui ha queste 15 ore di AEC... Comunque fondamentalmente, quello che ho osservato in M. è che è un bambino che ha un ritardo di carattere psicofisico, nello sviluppo sembra un bambino di 8/9 anni, è molto piccolo, è gracile, e anche negli atteggiamenti non sembra un ragazzino di 13 anni. Ha degli atteggiamenti immaturi, anche negli scherzi, nei giochi, gira per la classe, fa finta di sparare, ha una modalità un pochino infantile. È un ragazzino intelligente sul quale si potrebbe sicuramente lavorare bene, il problema che riscontro è proprio una difficoltà di gestione delle energie come tempo attento.*

Considerazioni di diversa natura emergono invece dall'intervista svolta all'insegnante specializzato subentrato a settembre, condotta nel periodo corrispondente all'avvio della seconda fase dell'applicazione del *modello prosociale inclusivo* in classe. Questi (che, tra l'altro, è l'unico dei docenti specializzati coinvolti in possesso del titolo di specializzazione), in riferimento all'allievo da lui seguito si esprime nel seguente modo:

*Insegnante 7: Innanzitutto mi sembra che in relazione all'alunno seguito dal sostegno l'elemento caratterizzante è proprio questo coinvolgimento che in qualche modo un po' elimina il gap che c'è nei confronti dei compagni. Si vede questa volontà di partecipare perché in qualche modo il livello viene abbassato, nel senso che poi all'interno del gruppo ognuno ha il suo ruolo e quindi anche il ragazzo portatore di handicap trova comunque un suo ruolo all'interno del gruppo e sa di essere necessario all'interno del lavoro che viene richiesto per cui si integra in una maniera molto soddisfacente e anche autograticificante.*

Queste parole evidenziano un parziale allontanamento dal modello medico, anche se nella descrizione fornita sono presenti termini (*handicap, integrazione, livello, gap*) che

evidenziano la persistenza di modalità interpretative che hanno come riferimento l'esistenza di una norma ritenuta ideale.

2. Difficoltà nell'attuare percorsi didattici eterogenei. Alla domanda sulle modalità didattiche attraverso le quali si risponde alle differenze individuali degli allievi, la risposta di un'insegnante è la seguente:

*Insegnante 8: Noi abbiamo fatto un unico PDP per tutti e poi alla fine si crocetta se è un H, un DSA o altro.*

Modalità analoghe si riscontrano nei confronti dell'eterogeneità culturale, considerata dai docenti negativamente nei termini dell'assenza di una completa padronanza della lingua italiana:

*Insegnante 4: Eh, ti potrei dire che (l'eterogeneità) non la gestiamo perché essendo la maggior parte di loro comunque nati in Italia li calcoliamo comunque come italiani, l'unico problema è il ragazzo marocchino che tra l'altro ha fatto una lunghissima assenza per malattia, è stato in ospedale, è rientrato a fine novembre ed è stato via un mese abbondante a fine novembre per incidente. Quindi la lingua è rimasta ferma all'entrata perché è rientrato adesso, non è neanche una settimana che è rientrato. Questo per quanto riguarda il contesto diciamo culturale.*

Nello stesso tempo, non emerge negli insegnanti la percezione che i percorsi didattici attuati a scuola possano risultare inefficaci, in quanto gli scarsi risultati riscontrati negli allievi sono ricondotti essenzialmente alla carenza dell'impegno dello studente nel lavoro a casa:

*Insegnante 2: La difficoltà è che i ragazzi non vedono l'attività scolastica come importante. Ci vuole il richiamo continuo alla loro attenzione. L'insegnante usa tutte le sue risorse ma spesso la classe è distratta.*

*Insegnante 9: La motivazione della classe è calata, la II media di solito è la classe peggiore in assoluto, quindi è normale. La motivazione di solito rappresenta un grosso problema, come sollecitare l'interesse? Se loro non leggono, la sollecitazione delle*

*famiglie è importante. È importante che le famiglie controllino i compiti, aiutano, insistono sul fatto dell'impegno, a scuola non sempre si riesce a fare tutto.*

*Insegnante 3: Molto lavoro va fatto a casa, i genitori devono aiutare, ascoltare, favorire la dimestichezza con il lessico. Loro sono poco abituati a riflettere.*

È da evidenziare tuttavia come, nonostante l'emergere di un quadro ritenuto critico, gli insegnanti coinvolti si sono dimostrati possibilisti rispetto al conseguimento di miglioramenti futuri da parte degli allievi (fattore questo che, come precisato precedentemente, li ha condotti ad aderire alla ricerca):

*Insegnante 9: Penso che si può lavorare bene, l'unico limite in tutta la classe è la mancanza di un lavoro serio fatto a casa, nel senso che loro in classe poi ci sono, apprendono, sono anche curiosi, hanno energia, insomma si fanno cose...*

*Insegnante 4: Io sono abbastanza ottimista nel senso che anche il fatto che loro siano uniti anche fuori dalla classe, mi lascia sperare... loro si aprono molto.... sono aperti a qualsiasi cosa gli proponi, non dicono mai di no... Io dico: vi piace se facciamo questo? Dicono: "Sì" e cominciano che si organizzano, con le loro difficoltà....*

3. Marginalizzazione dell'insegnante specializzato, con la tendenza ad attuare percorsi formativi all'esterno della classe.

Sono riportate le seguenti esemplificazioni relative alle pratiche inclusive:

*Insegnante 1: La lezione è di solito fuori e durante le lezioni io sto lì vicino a lei. Lei comunque vuole sempre qualcuno e alla fine abbiamo sempre fatto lezione insieme a qualcun altro, le ragazze DSA M. e A.*

*Insegnante 2: M. spesso si autosvaluta e dice: "non capisco niente, sono rimasto troppo indietro" perché lui quando torna in classe si rende conto, anche aprendo il libro, che la classe sta andando avanti e che c'è tutto un percorso che lui sta saltando e che non c'è il collegamento con quello che fa lui. Quindi questo secondo me lo svaluta sempre di più. Inoltre ha problemi di ansia per cui le interrogazioni, ad esempio, io gliele ho fatte a lui da solo, fuori dalla classe fondamentalmente.*

Insegnante 3: *Molto spesso ci sono proprio delle difficoltà di tipo logistico sul dove posizionarsi, e si fanno due lezioni parallele. Inoltre, se la disabilità non è grave, c'è il rischio che l'alunno diventi un po' in qualche modo dicità proprietà dell'insegnante curricolare, che poi tende a gestirlo al di fuori da quello che può essere l'insegnante specializzato, mentre nel caso contrario quando invece la disabilità è molto grave c'è il rischio di demandare completamente... addirittura ci sono insegnanti che chiedono di fare lezione fuori... Le difficoltà sono queste: di gestione dei ruoli, di rispetto dei ruoli, di poca cognizione da parte dei colleghi curricolari di quello che è l'insegnante di sostegno per cui bisogna lottare per far riconoscere la propria figura. Se ci fosse un po' di più una cultura dell'integrazione, ma questa purtroppo ancora manca nonostante abbiamo delle leggi all'avanguardia, forse le leggi migliori al mondo...*

#### **5.4. Le attività con gli allievi**

Come espresso precedentemente, l'attuazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning, pur essendo stato concettualizzato come un unico intervento, da attuarsi con modalità analoghe, di fatto si è svolto in due fasi, coincidenti con due periodi scolastici differenti, il secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2014/2015 (*fase I*) e l'inizio di quello successivo (2015/2016, *fase II*). Queste due fasi sono state caratterizzate da situazioni differenti, in merito alle abilità prosociali affrontate con gli allievi e alla quantità e qualità del livello di partecipazione dei docenti.

Per quanto attiene le abilità prosociali, l'intervento in classe è stato così strutturato:

Fase 1: è stata posta l'attenzione sulle dimensioni *aiutare*, *condividere*, e *comprendere* (quest'ultima considerata in relazione all'abilità *ascoltare attentamente*). In relazione all'Approccio Strutturale, sono state utilizzate le seguenti strutture<sup>225</sup>: *Pair check*,

---

<sup>225</sup> Per una descrizione delle strutture, si veda il paragrafo 4.7.

*Numbered head, Think-pair-share, Roundrobin* (con la variante scritta *Roundtable*), *Three steps interview, Pair-team-discussion*.

Fase 2: sono state affrontate le aree non ancora esplorate del modello prosociale inclusivo (dimensioni *consolare-prendersi cura e ascoltare*, relativamente all'abilità *comprendere il punto di vista degli altri*), secondo una modalità analoga rispetto a quella utilizzata nel corso della prima fase. Sono state introdotte inoltre le strutture di *Kagan Talking chips, Flashcards game, Send a problem, Corners, Paraphrase, Team-value-line*.

La riflessione sulle abilità prosociali è stata svolta, secondo quanto indicato nel quarto capitolo, attraverso l'applicazione degli elementi propri del Cooperative Learning (modeling, role-playing, carte a T) e l'utilizzo di schede di *Monitoring* (cfr. app. 10) e *Processing*, strutturate dal ricercatore coerentemente con quanto presente nella letteratura di riferimento (cfr. app. 11-14). Per quanto riguarda le schede di *Monitoring*, è da precisare che sono state utilizzate con regolarità dagli insegnanti di lettere che, come già visto in precedenza, sono stati coloro che hanno dimostrato un investimento più costante nel progetto, probabilmente in quanto hanno avvertito con maggiore consapevolezza la necessità di attuare percorsi migliorativi con gli allievi. La difficoltà di compilare le schede è stata ricondotta dagli altri insegnanti all'assenza di tempo e al fatto di usufruire di un orario più ridotto rispetto ai colleghi di lettere. Nonostante ciò, in entrambe le classi tutti i docenti hanno contribuito, seppur in forma orale, a confrontarsi con gli allievi sui processi relazionali attivati in classe dalla nuova situazione di apprendimento. Gli insegnanti di lettere inoltre, che svolgevano in entrambi i casi la funzione di coordinatori di classe, hanno svolto un ruolo di mediazione prezioso con i colleghi, in particolare con gli insegnanti specializzati. In relazione alle schede di *Processing*, queste sono state compilate dagli allievi con cadenza quindicinale e hanno rappresentato delle occasioni importanti di autoriflessione sulle dinamiche presenti a livello di gruppo e di classe. Nei primi mesi dell'intervento, gli allievi hanno usufruito anche di un *diario di bordo* nel quale annotavano le proprie riflessioni e proposte in merito all'esperienza svolta. Un analogo diario era stato previsto per i docenti, ma di fatto non è stato mai utilizzato.

Riguardo la composizione dei gruppi di Cooperative Learning, la scelta è stata adottata, in collaborazione con i docenti di lettere, in modo da ottenere all'interno di ogni gruppo l'eterogeneità dei livelli di prosocialità, della tipologia di competenze e abilità possedute dagli allievi, del sesso e dello status sociometrico. I gruppi mutavano secondo una rotazione mensile, ma è stato sempre tenuto in considerazione il principio della flessibilità, per cui la durata effettiva era regolata nel rispetto della necessità di concludere i progetti avviati (in alcuni casi è stato dato luogo a una durata leggermente maggiore o inferiore).

Per quanto riguarda gli elementi propri del Cooperative Learning, è stato chiesto ai docenti di applicare in modo costante le strutture di Kagan presenti nel modello, secondo la differenziazione prevista tra la prima e la seconda fase, e di strutturare almeno una attività progettuale nella quale coinvolgere gli allievi, utilizzando una scheda preparata ad hoc (cfr. app. 15). Nell'ambito delle strutture, gli insegnanti avevano tuttavia la possibilità di orientarsi in modo autonomo, in funzione del raggiungimento dei propri obiettivi (alcuni insegnanti, ad esempio, hanno utilizzato maggiormente il Pair check, il Roundrobin o il Pair-team-discussion, altri invece hanno privilegiato Numbered heads o il Jigsaw).

I progetti, in particolare, hanno riguardato l'approfondimento di argomenti curricolari, quali, ad esempio, gli stati europei (geografia), gli apparati e gli organi del corpo umano (scienze), il rinascimento (affrontato parallelamente dagli insegnanti di musica e arte), la funzione delle materie plastiche (tecnologia) e, infine l'elaborazione di un ricettario di dolci tipici inglesi e la scrittura di una piccola guida turistica sui monumenti principali di Parigi. In entrambe le classi sperimentali l'insegnamento della storia è avvenuto prevalentemente attraverso l'applicazione del Jigsaw, che è stato affiancato dal coinvolgimento degli allievi in *gruppi di interesse*, finalizzati ad approfondire alcune figure di rilievo scelte liberamente dagli allievi (es. Galileo, Giordano Bruno, Maria Antonietta di Francia, ecc...). Le modalità di presentazione dei progetti sono state scelte liberamente dagli studenti in funzione dei loro interessi e delle loro competenze: alcuni gruppi, ad esempio, hanno presentato il proprio lavoro attraverso cartelloni, che è stata la modalità maggiormente utilizzata, altri invece hanno realizzato libri o PowerPoint.

La seconda fase dell'intervento (settembre-dicembre 2015), coincidente con l'inizio di un nuovo anno scolastico, è stato caratterizzato da notevoli difficoltà di coinvolgimento di alcuni docenti, dettate in parte, come espresso precedentemente, dai cambiamenti delle assegnazioni di titolarità, in parte dal timore dei docenti di *perdere tempo* rispetto a un *programma* da svolgere, in vista degli esami di licenza media. Gli insegnanti di matematica, arte e inglese in particolare, non hanno realizzato progetti, continuando tuttavia ad applicare le strutture di Kagan ritenute, come vedremo successivamente, di particolare efficacia. Gli insegnanti di lettere sono invece coloro che hanno evidenziato una continuità maggiore in quanto proposto, iniziando ad applicare il modello appreso anche nelle altre classi loro affidate. L'insegnante di lettere della Scuola 2, in particolare, nel periodo settembre-dicembre non ha adottato i libri di testo di storia e di geografia, in quanto ritenuti ostativi rispetto all'applicazione del principio di interdipendenza richiesto dal Learning Together, nonché omologanti rispetto alla complessità delle competenze che si intendevano sollecitare attraverso il Cooperative Learning. In conseguenza di questa scelta, i libri sono stati elaborati dagli allievi in modo costante e continuativo attraverso la modalità del Learning Together, aspetto questo che ha consentito una maggiore fluidità e naturalezza alla conduzione delle attività.

In relazione alle modalità di valutazione adottate dai docenti, questa tematica, per la particolare importanza che ha rivestito all'interno del percorso proposto, sarà oggetto di trattazione specifica successiva (cfr. par. 7.5.).

## **CAPITOLO 6**

### **I risultati degli allievi**

#### **Premessa**

Come espresso nel corso del capitolo precedente, la ricerca ha seguito un'impostazione *mix method* (Trinchero, 2004), affiancando analisi di tipo quantitativo ad altre di tipo qualitativo. In relazione ai dati relativi agli allievi, inizieremo con l'illustrare gli esiti, di natura quantitativa, relativi alle aree della prosocialità (*Scala della Prosocialità, Peer Rating*), dell'autoefficacia (*Questionario Studenti Invalsi*) e delle qualità e quantità delle relazioni tra pari (*Test Sociometrico*). Procederemo poi con il confronto con quanto emerso dalla somministrazione del *Questionario Semistrutturato I*, analizzato attraverso il ricorso al software NVivo 11 per identificare, nella conclusione, alcune linee di continuità tra i diversi aspetti indagati. Il nostro obiettivo è, in definitiva, quello di considerare il fenomeno educativo nella sua complessità, con l'accortezza tuttavia di non cadere nel rischio di compiere generalizzazioni che potrebbero risultare tanto impraticabili quanto infondate.

#### **6.1. La prosocialità**

Per la valutazione dei livelli di prosocialità degli allievi, sono stati utilizzati due strumenti: a) il test autovalutativo *Scala della Prosocialità* (Caprara et al., 2005); b) il test eterovalutativo *Peer Rating* (Caprara & Pastorelli, 1993).

Per ognuno di questi strumenti saranno illustrati gli esiti in corrispondenza del campione complessivo e dei sottogruppi di corrispondenti al sesso (maschi-femmine) e alla presenza di situazioni identificate dai docenti come BES. Tale modalità di analisi, pur non consentendo generalizzazioni, non applicabili in un modello di ricerca di tipo

quasi sperimentale, risponde alla finalità di individuare alcune differenziazioni tra i gruppi di soggetti analizzati, misurate nei termini di confronto tra la situazione iniziale e finale.

### 6.1.1. La Scala della Prosocialità: analisi dei dati

Sulla base dei punteggi standardizzati riportati dagli allievi, sono stati identificati cinque livelli di prosocialità, classificati nel seguente modo: 1)  $\pm 0,5$  d.s = medio; 2)  $\pm 0,6-1,5$  d.s = medio-alto/medio-basso; 3)  $\pm 1,6$  d.s. = alto/basso.

Le seguenti tabelle illustrano il modo in cui gli allievi dei gruppi sperimentali e di controllo si distribuiscono all'interno di ciascuna classe, secondo quanto emerso in corrispondenza delle tre somministrazioni effettuate (febbraio, giugno e dicembre 2015). I maschi e le femmine sono stati considerati separatamente in quanto, secondo quanto evidenziato dalla letteratura di riferimento (Caprara, 2006, Caprara et al., 2014) presentano un'evoluzione differente in merito allo sviluppo e all'attivazione del comportamento prosociale.

	<b>Gruppo sperimentale Maschi (17 el.)</b>		
<b>Livelli di prosocialità</b>	<b>Febbraio 2015</b>	<b>Giugno 2015</b>	<b>Dicembre 2015</b>
Basso	3	1	3
Medio-basso	3	3	6
Medio	9	6	5
Medio-alto	2	4	3
Alto		3	

**Tab 1: Numero di allievi del gruppo sperimentale per livello di prosocialità**

	<b>Gruppo di controllo maschi (27 el.)</b>		
<b>Livelli di prosocialità</b>	<b>Febbraio 2015</b>	<b>Giugno 2015</b>	<b>Dicembre 2015</b>
Basso	3	2	3
Medio-basso	7	7	6
Medio	12	11	14
Medio-alto	5	7	1
Alto			3

**Tab. 2: Numero di allievi del gruppo di controllo per livello di prosocialità**

	<b>Gruppo sperimentale femmine (25 el.)</b>		
<b>Livelli di prosocialità</b>	<b>Febbraio 2015</b>	<b>Giugno 2015</b>	<b>Dicembre 2015</b>
Basso	1	3	4
Medio-basso	2	6	13
Medio	14	7	7
Medio-alto	6	9	1
Alto	2		

**Tab. 3: Numero di allieve del gruppo sperimentale per livello di prosocialità**

	<b>Gruppo di controllo femmine (23 el.)</b>		
<b>Livelli di prosocialità</b>	<b>Febbraio 2015</b>	<b>Giugno 2015</b>	<b>Dicembre 2015</b>
Basso	1	1	0
Medio-basso	0	4	6
Medio	7	11	6
Medio-alto	15	4	10
Alto	0	3	1

**Tab. 4: Numero di allieve del gruppo di controllo per livello di prosocialità**

A livello complessivo, aggregando i dati provenienti dai due sottogruppi (maschi e femmine), gli allievi dei due gruppi (sperimentali e di controllo) risultano così distribuiti all'interno dei cinque livelli:

	<b>Basso N. al</b>	<b>Basso %</b>	<b>Medio basso N. al</b>	<b>Medio basso %</b>	<b>Medio N.al</b>	<b>Medio %</b>	<b>Medio alto N.al</b>	<b>Medio alto %</b>	<b>Alto N.al.</b>	<b>Alto %</b>
Feb	4	9,5	5	11,9	23	54,8	8	19	2	4,8
Giu	4	9,5	9	21,4	13	30,9	13	30,9	3	7,1
Dic	3	7,1	10	23,8	18	42,8	10	23,8	1	2,4

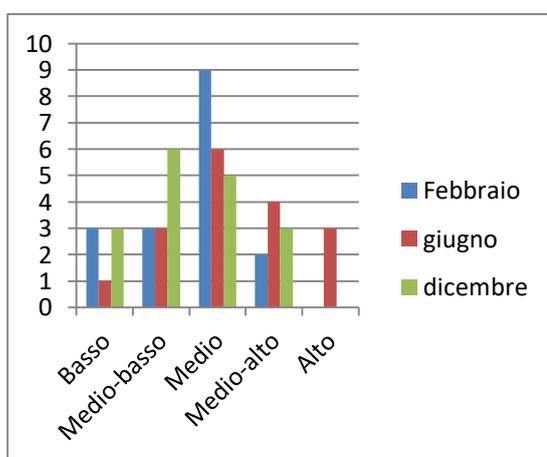
**Tab. 5 Distribuzione complessiva degli allievi del gruppo sperimentale per livello di prosocialità**

	Basso N. al.	Basso o %	Medio -basso N. al	Medio -basso %	Medio N.al	Medio %	Medio alto N.al	Medio alto %	Alto N.al.	Alto %
Feb	4	8	7	14	19	38	20	40		
Giu	3	6	11	22	22	44	11	22	3	5,8
Dic	3	6	12	24	20	40	11	22	4	8

**Tab. 6 Distribuzione complessiva degli allievi del gruppo di controllo per livello di prosocialità**

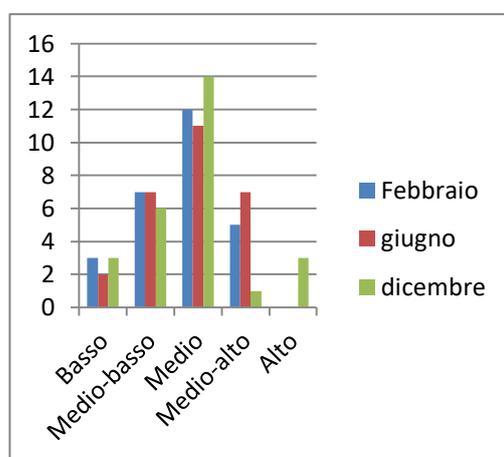
I dati riportati assumono la seguente rappresentazione grafica:

Maschi gruppo sperimentale (17):



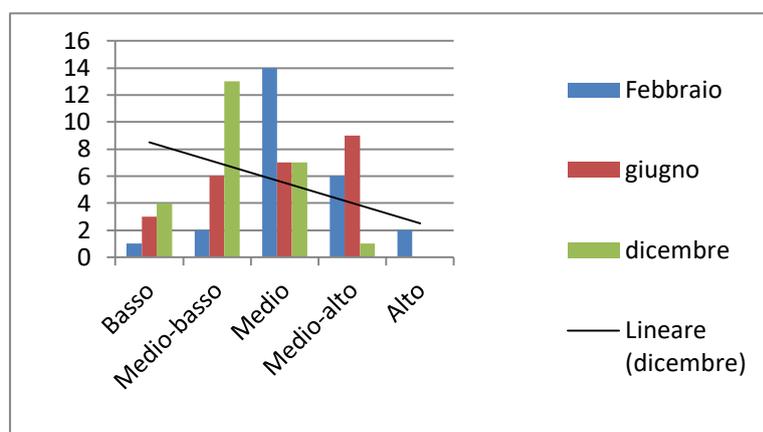
**Fig. 1: N. di allievi per livello di prosocialità (gr. sperimentale)**

Maschi gruppo controllo (27):



**Fig. 2: N. di allievi per livello di prosocialità (gr. di controllo)**

Femmine gruppo sperimentale (25)



**Fig. 3: N. di allieve per livello di prosocialità (gr. sperimentale)**

Femmine gruppo controllo (23)

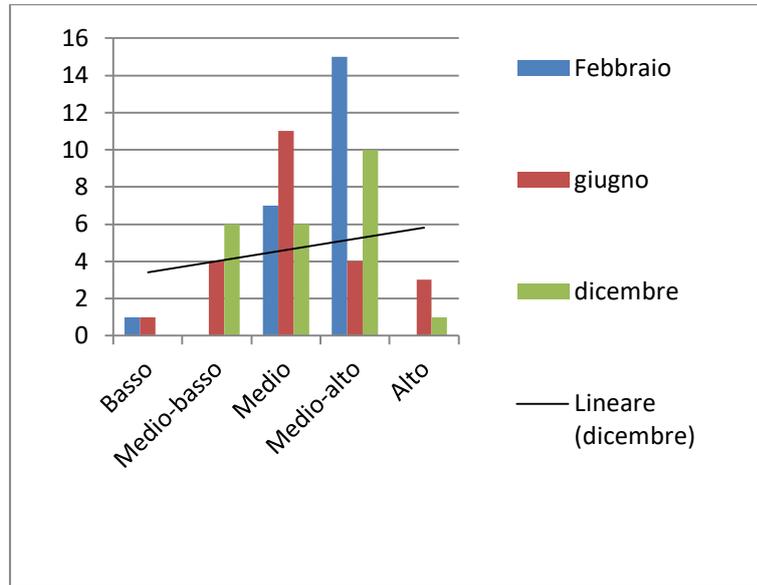


Fig. 4: N. di allieve per livello di prosocialità (gr. controllo)

Gruppo sperimentale (42 allievi, valori in percentuale)

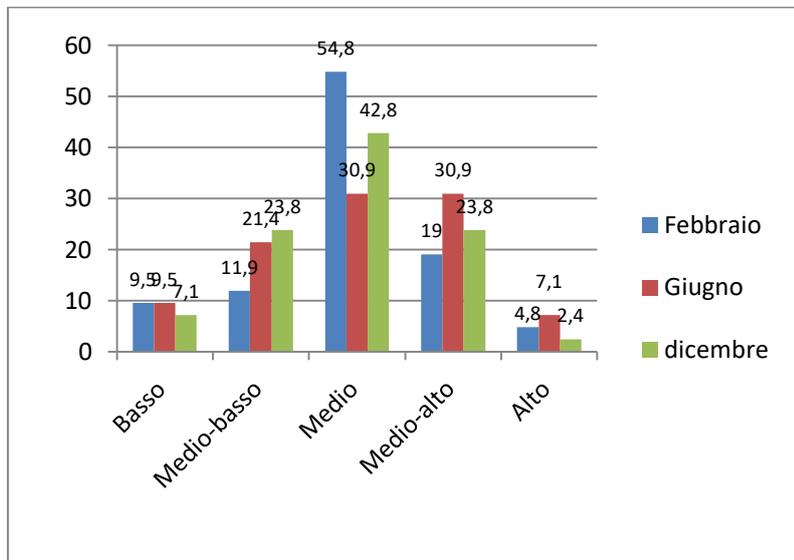
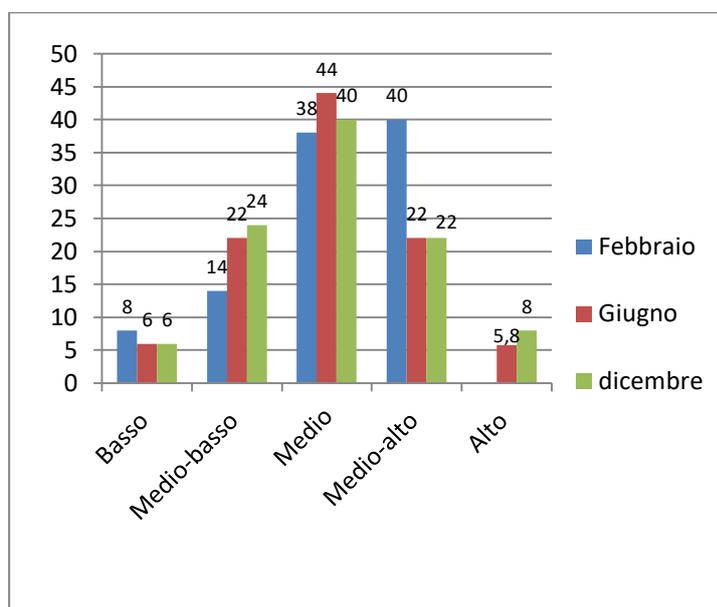


Fig. 5: Percentuale di allievi per livello di prosocialità (gr. sperimentale)

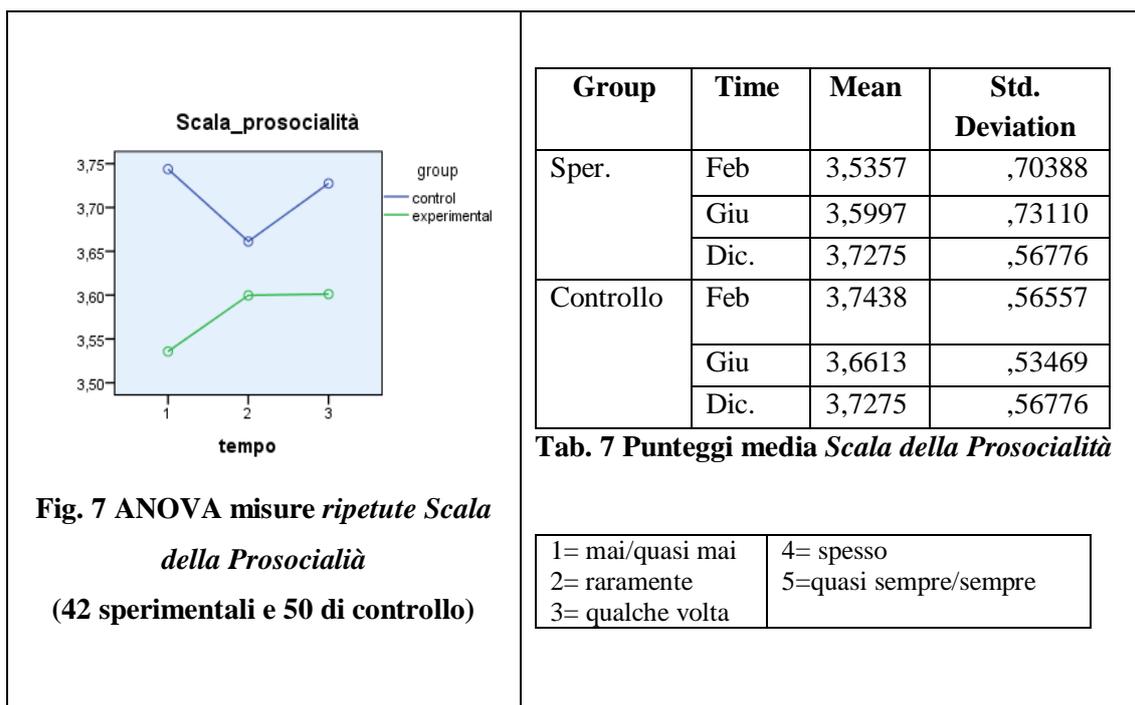
Gruppo di controllo (50 allievi, valori in percentuale)



**Fig. 6: Percentuale di allievi per livello di prosocialità (gr. controllo)**

Dall'analisi dei punteggi ottenuti è possibile rilevare due fenomeni: 1) una percentuale più alta di allievi del gruppo di controllo con i livelli più alti di prosocialità percepita (il 40% di loro si colloca infatti nella fascia medio-alta contro il 23,8% del gruppo sperimentale); 2) un andamento differente tra il gruppo sperimentale e di controllo in corrispondenza del sottogruppo femmine. Nel gruppo sperimentale infatti si riscontra, nel periodo febbraio-dicembre, una diminuzione di allieve con un livello di prosocialità alto e medio-alto, cui fa seguito una maggior numerosità nella fascia medio e medio-bassa, contrariamente al gruppo di controllo, nel quale si evidenzia una linea di tendenza che presenta la direzione opposta.

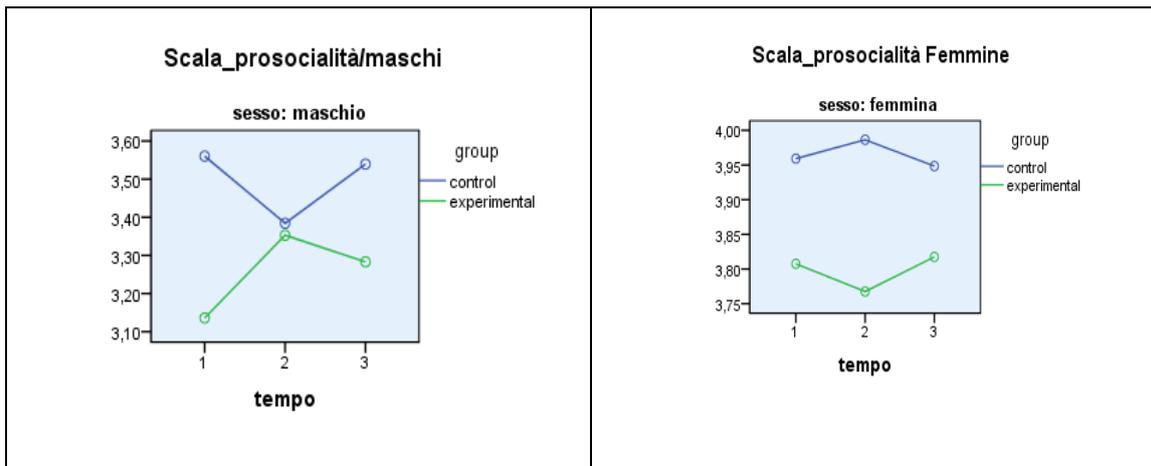
Per quanto attiene la valutazione dell'efficacia dell'intervento, riportiamo gli esiti del Test ANOVA a misure ripetute sui valori ottenuti in relazione al campione complessivo (fig. 7, tab. 7 e 8) e al sottogruppo maschi (fig. 8, tab. 9 e 11) e femmine (fig. 9, tab. 10 e 12):



Scala della Prosocialità	tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tempo	Linear	,028	1	,028	,138	,711
	Quadratic	,028	1	,028	,232	,631
tempo*	Linear	,076	1	,076	,382	,538
	Quadratic	,170	1	,170	1,390	,241
Error (tempo)	Linear	17,976	90	,200		
	Quadratic	10,989	90	,122		

**Tab. 8 Test of Within subject contrasts Scala della Prosocialità campione complessivo (42 sperimentali e 50 di controllo)**

Per quanto riguarda invece la differenza maschi-femmine, possiamo riscontrare quanto segue:



**Fig. 8 Test Anova Scala della prosocialità (maschi, 17 sperimentali e 27 di controllo)**

**Fig. 9 Test Anova Scala della prosocialità (femmine, 25 sperimentali e 23 di controllo)**

Group	Time	Mean	Std. Dev.
Sper.	Feb.	3,1360	,68295
	Giugno	3,3529	,59701
	Dic.	3,2831	,46410
Controllo	Feb.	3,5602	,56370
	Giugno	3,3843	,45359
	Dic.	3,5394	,60376

**Tab. 9 Punteggi medi Scala della Prosocialità maschi**

Group	Time	Mean	Std. Dev.
Sper.	Feb.	3,8075	,58767
	Giugno	3,7675	,77655
	Dic.	3,8175	,54454
Controllo	Feb.	3,9592	,49701
	Giugno	3,9864	,43463
	Dic.	3,9484	,43898

**Tab. 10 Punteggi medi Scala della Prosocialità femmine**

Source	Tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tempo	Linear	,083	1	,083	,370	,546
	Quadratic	,003	1	,003	,040	,843
Tempo * group	Linear	,147	1	,147	,654	,423
	Quadratic	,664	1	,664	7,761	<b>,008</b>
Error(Temp)	Linear	9,441	42	,225		
	Quadratic	3,591	42	,085		

**Tab. 11 Test of Within subject contrasts Scala della Prosocialità (maschi)**

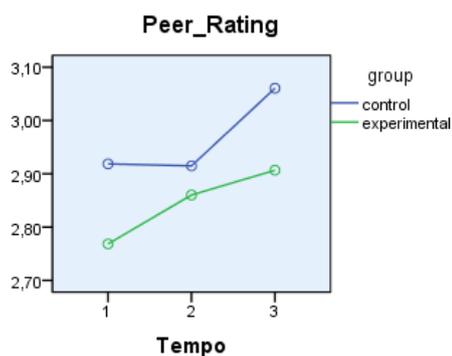
Source	tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tempo	Linear	4,529E-006	1	4,529E-006	,000	,996
	Quadratic	,001	1	,001	,008	,928
tempo * group	Linear	,003	1	,003	,014	,906
	Quadratic	,048	1	,048	,324	,572
Error(tempo)	Linear	8,439	46	,183		
	Quadratic	6,834	46	,149		

**Tab. 12 Test of Within subject contrasts *Scala della Prosocialità* (femmine)**

In base ai valori emersi, si osserva un valore di efficacia dell'intervento significativo in relazione al campione sperimentale dei maschi, soprattutto in corrispondenza della prima fase dell'intervento, nella quale si riscontra un innalzamento maggiore dei livelli di prosocialità percepiti.

### 6.1.2. Il Peer Rating: analisi dei dati

Per quanto attiene il Peer Rating, il test ANOVA a misure ripetute sul campione complessivo (42 allievi sperimentali e 50 di controllo) rileva quanto segue:



**Fig. 10: Test Anova Peer rating  
(campione complessivo,  
42 allievi sperimentali e  
50 di controllo)**

Group	Time	Mean	Std. Deviation
Sper.	Feb.	2,7685	,51712
	Giugno	2,8602	,53962
	Dic.	2,9067	,52950
Controllo	Feb.	2,9186	,44271
	Giugno	2,9149	,44041
	Dic.	2,9067	,52950

**Tab. 13 Punteggi medi Peer Rating**

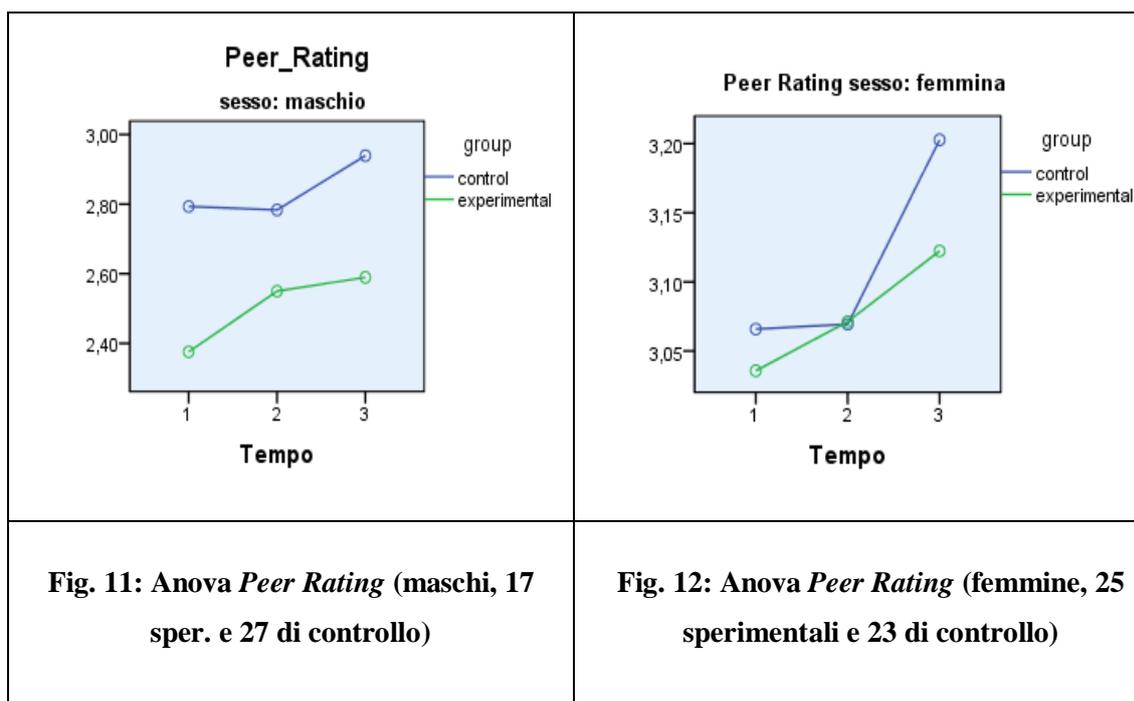
1= mai	4= spesso
2= raramente	5= molto spesso
3= qualche volta	

Source	Tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tempo	Linear	,896	1	,896	27,868	,000
	Quadratic	,041	1	,041	1,680	,198
Tempo * group	Linear	,000	1	,000	,005	,945
	Quadratic	,144	1	,144	5,852	<b>,018</b>
Error(Temp)	Linear	2,892	90	,032		
	Quadratic	2,213	90	,025		

**Tab. 14: Test of Within subject contrasts *Peer Rating* (campione complessivo, 42 allievi sperimentali e 50 di controllo)**

I dati riportati evidenziano, oltre alla presenza di livelli iniziali (feb. 2015) di prosocialità più bassi in corrispondenza del gruppo sperimentale, un incremento diversificato dei punteggi in corrispondenza dei due differenti post-test: infatti, mentre a giugno, in linea con quanto rilevato nella Scala della Prosocialità, si riscontrano valori più elevati nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo, a dicembre è possibile constatare un'inversione di tendenza in favore del gruppo di controllo.

Per quanto attiene invece la differenza maschi-femmine, si riscontrano i seguenti valori (fig. 11 e 12, tab. 15-18):



Group	Time	Mean	Std. Deviation	Group	Time	Mean	Std. Deviation
Sper.	Feb.	2,3756	,40589	Sper.	Feb.	3,0357	,40410
	Giugno	2,5498	,47442		Giugno	3,0713	,48247
	Dic.	2,5897	,53792		Dic.	3,1224	,40794
Contr.	Feb.	2,7932	,44307	Contr.	Feb.	3,0659	,40315
	Giugno	2,7833	,50268		Giugno	3,0694	,29521
	Dic.	2,9393	,37432		Dic.	3,2027	,35858

**Tab. 15 Punteggi medi Peer Rating  
maschi**

**Tab.16 Punteggi medi Peer Rating  
femmine**

Source	Tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tempo	Linear	,677	1	,677	20,382	,000
	Quadratic	,002	1	,002	,069	,794
Tempo * group	Linear	,024	1	,024	,723	,400
	Quadratic	,157	1	,157	6,276	<b>,016</b>
Error(Tempo)	Linear	1,395	42	,033		

**Tab. 17 Test of Whitin subject contrasts Peer Rating (maschi, 17 sper. e 27 di controllo)**

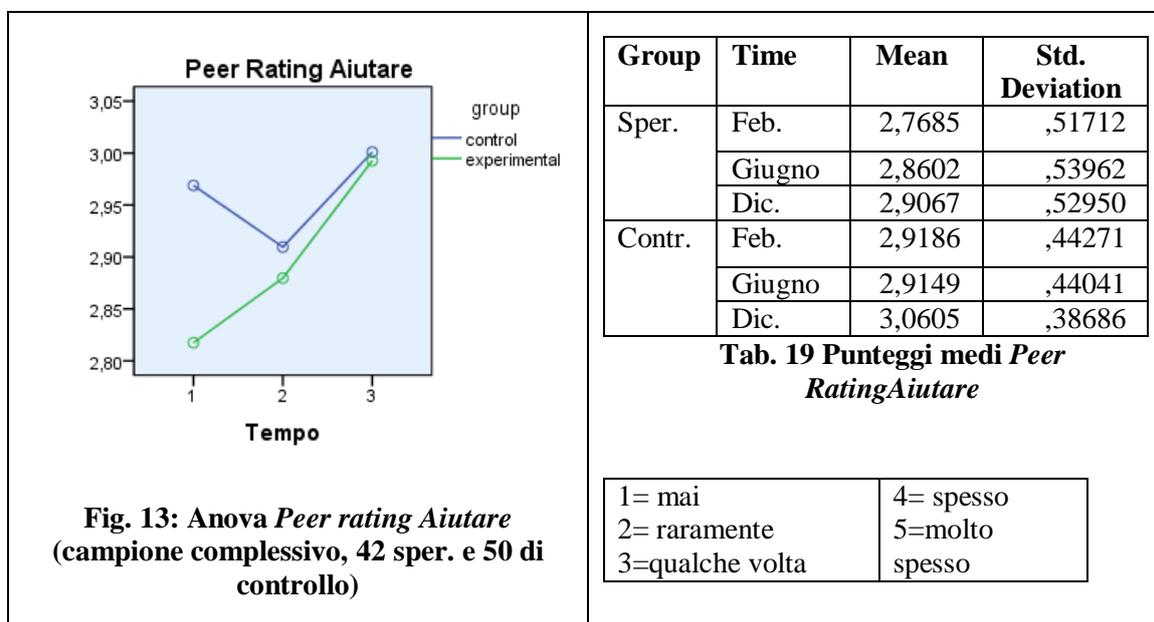
Source	Tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tempo	Linear	,299	1	,299	9,730	,003
	Quadratic	,042	1	,042	1,729	,195
Tempo * group	Linear	,015	1	,015	,490	,487
	Quadratic	,026	1	,026	1,068	,307
Error (Tempo)	Linear	1,415	46	,031		
	Quadratic	1,122	46	,024		

**Tab. 18 Test of Whitin subject contrasts Peer Rating  
(femmine, 25 sper. e 23 di controllo)**

I risultati ottenuti evidenziano il fatto che i miglioramenti emersi a livello complessivo all'interno del gruppo sperimentale non sono distribuiti uniformemente tra

i due sottogruppi maschi-femmine. L'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning sembrerebbe aver inciso in modo positivo su un gruppo di soggetti (i maschi) che, secondo le rilevazioni iniziali, erano ritenuti meno propensi rispetto alle ragazze ad attivare comportamenti prosociali.

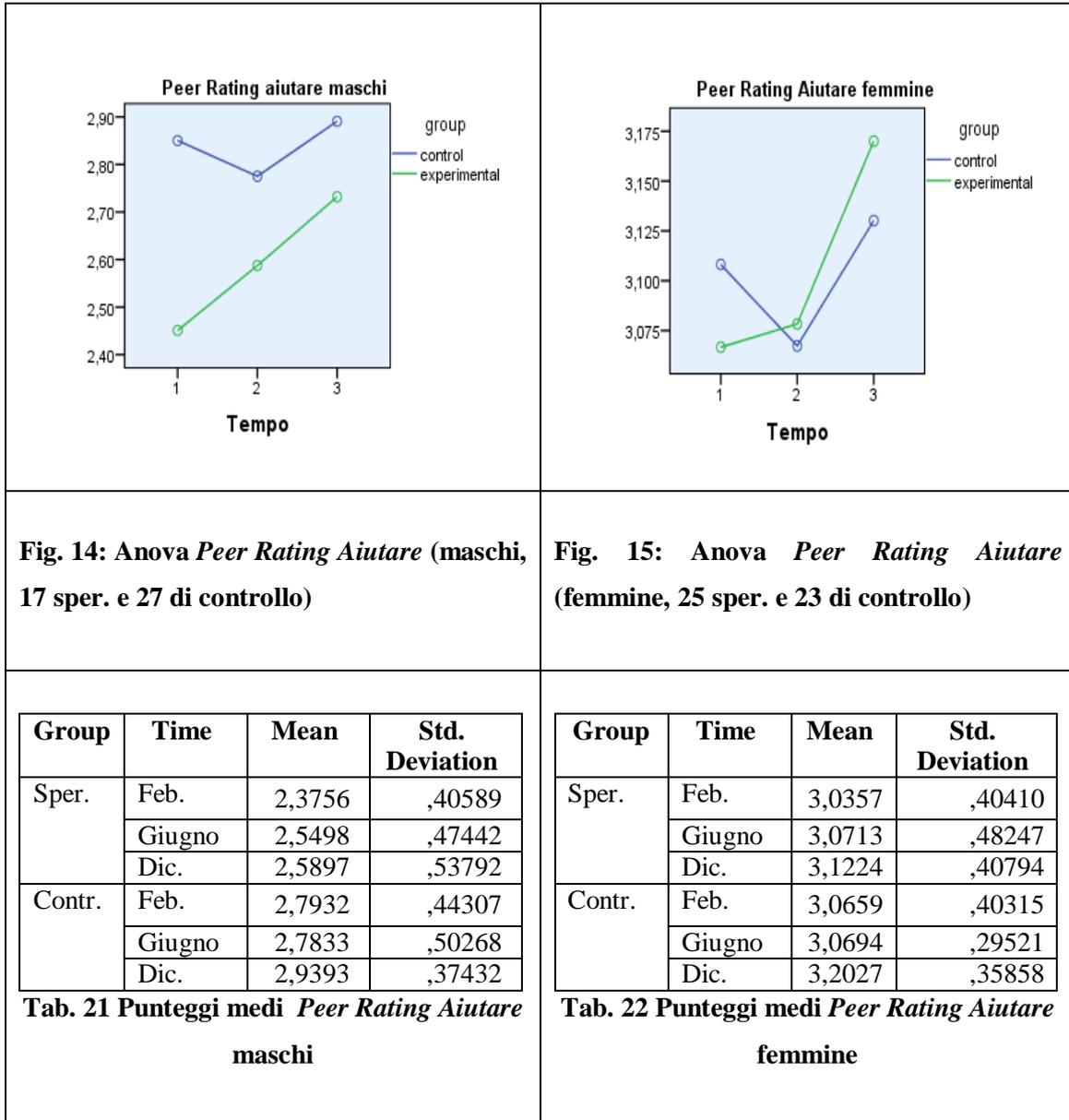
Per quanto riguarda le quattro dimensioni della prosocialità individuate da Caprara nel *Peer Rating* (*consolare, condividere, aiutare e empatia*), il risultato migliore del gruppo sperimentale è stato riscontrato nella dimensione *aiutare*, nella quale si apprezza un livello di significatività pari a 0,038, come riportato qui di seguito (fig. 13, tab. 19 e 20):



Source	Tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tempo	Linear	,491	1	,491	9,308	,003
	Quadratic	,155	1	,155	4,131	,045
Tempo * group	Linear	,234	1	,234	4,435	<b>,038</b>
	Quadratic	,038	1	,038	1,012	,317
Error (Tempo)	Linear	4,746	90	,053		
	Quadratic	3,369	90	,037		

**Tab. 20: Test of Within subject contrasts Peer Rating Aiutare (Campione complessivo, 42 sper. e 50 di controllo)**

Anche in questo caso si osserva un risultato maggiormente positivo in corrispondenza del sottogruppo maschile (fig. 14, tab. 21 e 23), per il quale è stimato un valore di significatività pari allo 0,016:



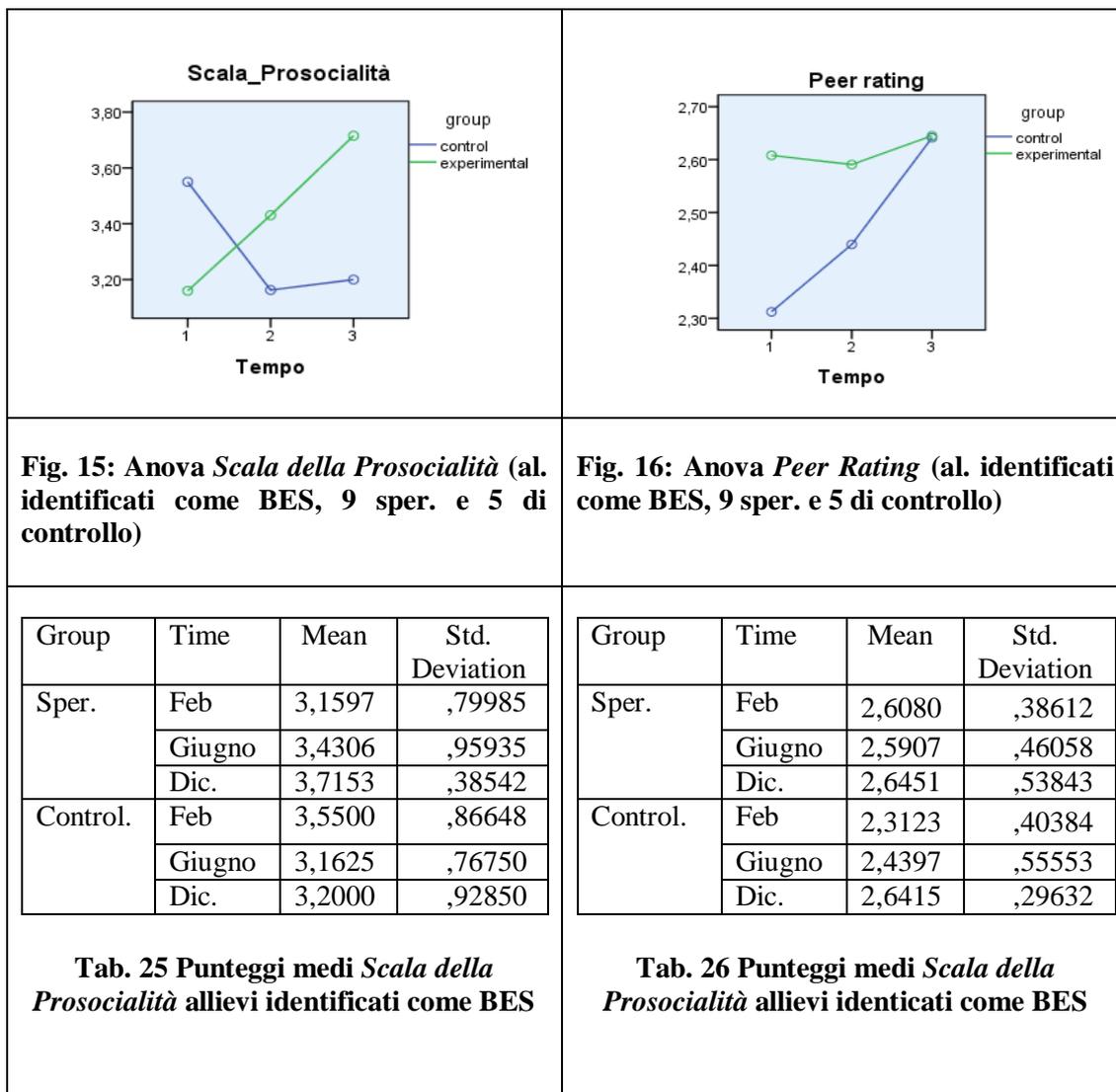
Source	Tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tempo	Linear	,677	1	,677	20,382	,000
	Quadratic	,002	1	,002	,069	,794
Tempo * group	Linear	,024	1	,024	,723	,400
	Quadratic	,157	1	,157	6,276	<b>,016</b>
Error (Tempo)	Linear	1,395	42	,033		
	Quadratic	1,050	42	,025		

**Tab. 23 Test of Within subject contrasts *Peer Rating Aiutare* (maschi, 17 sper. e 27 di controllo)**

Source	Tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tempo	Linear	,094	1	,094	1,706	,198
	Quadratic	,067	1	,067	2,049	,159
Tempo * group	Linear	,040	1	,040	,718	,401
	Quadratic	,001	1	,001	,034	,854
Error (Tempo)	Linear	2,538	46	,055		
	Quadratic	1,512	46	,033		

**Tab. 24 Test of Within subject contrasts *Peer Rating Aiutare* (femmine, 25 sper. e 23 di controllo )**

Una ulteriore diversificazione appare in corrispondenza degli allievi identificati come BES, i quali manifestano andamenti opposti tra il gruppo sperimentale e di controllo nella Scala della Prosocialità (fig. 15, tab. 25) e nel Peer Rating (fig. 16, tab. 26):



Per quanto riguarda il gruppo sperimentale, è possibile osservare che l'incremento dei punteggi ottenuti dagli allievi considerati BES nella Scala della Prosocialità non riceve conferme nel Peer Rating. All'interno del gruppo di controllo, possiamo invece constatare la tendenza opposta, in quanto per questi allievi si riscontra un innalzamento dei livelli di prosocialità eteropercepita, al quale tuttavia non corrisponde un innalzamento nel test autovalutativo. È da segnalare inoltre come, relativamente a questi valori, il test ANOVA non abbia dato esiti di significatività.

Anche per questo sottogruppo di allievi emerge una situazione sovrapponibile a quella dei compagni per la dimensione *aiutare* del *Peer Rating* (Tab. 27):

Gruppo	Tempo	Mean	Std. Error
Sperimentale	Feb	2,611	,126
	Giugno	2,505	,171
	Dicembre	2,559	,189
Controllo	Feb	2,296	,169
	Giugno	2,402	,229
	Dicembre	2,415	,253

**Tab. 27 Media Peer Rating *Aiutare***  
(allievi identificati come BES, 9 sper. e 5 di controllo)

Dalla lettura della tabella, inoltre, si evince come gli allievi identificati BES del gruppo di controllo sembrerebbero aver attuato, con una maggiore frequenza rispetto al gruppo sperimentale, comportamenti di aiuto in favore del loro compagni.

In sintesi, in base alle rilevazioni effettuate, è possibile riscontrare quanto segue:

- l'applicazione del modello prosociale inclusivo ha condotto in generale a un innalzamento dei punteggi riscontrati nella *Scala della Prosocialità* e nel *Peer Rating*;
- l'incremento maggiore si è verificato in corrispondenza del primo post-test (giugno 2015);
- in relazione alla dimensione *aiutare* l'intervento sperimentato appare statisticamente significativo;
- I maschi sembrerebbero aver giovato maggiormente dell'applicazione del modello rispetto alle coetanee femmine, per le quali le attività, nel confronto con il gruppo di controllo, non risultano significative;
- in relazione agli allievi identificati come BES non si riscontrano livelli di significatività statistica in relazione agli strumenti utilizzati. Riteniamo tuttavia oggetto di riflessione l'aver rilevato la non corrispondenza dei risultati ottenuti in auto ed eterovalutazione. Tale divergenza potrebbe essere spiegata, per il gruppo sperimentale, con la difficoltà per questi allievi di smentire il sistema di attese sociali che pongono pre-giudizi in merito al loro comportamento, sottovalutando i progressi che, al contrario, sono percepiti a livello individuale. In relazione al *gruppo di controllo*, la decrescita dei valori iniziali dei cosiddetti BES potrebbe evidenziare il fatto che questi con il

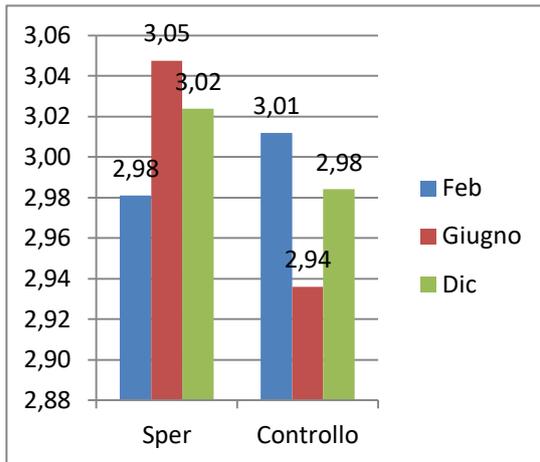
passare del tempo avvertono in modo più intenso il divario che, in un sistema che considera importante il possesso di abilità precodificate (*abilismo*), li separa dal resto dei compagni.

## **6.2. L'autoefficacia scolastica e la percezione della qualità dell'insegnamento: analisi dei dati**

La misurazione dell'autoefficacia scolastica percepita è stata possibile grazie all'uso di cinque item presenti nel *Questionario Studenti Invalsi* (Poliandri & Sette, 2012), riguardanti la percezione degli studenti in merito alle capacità connesse allo studio (capacità di concentrazione, di ricordare ciò che gli insegnanti hanno spiegato o ciò che si è appreso, di finire i compiti per casa e di fare ciò che è richiesto a scuola). La rilevazione dell'autoefficacia acquisisce una particolare rilevanza in quanto essa risulta associata positivamente al comportamento prosociale (Caprara et. al., 2014), a una maggiore accettazione sociale e a una minore presenza in classe di comportamenti ritenuti problematici (Poliandri & Sette, 2012). Nello stesso tempo, secondo quanto espresso nei capitoli precedenti, riteniamo che l'ambiente scolastico assuma un ruolo strategico nel creare le condizioni atte a garantire agli studenti la possibilità di agire o meno un determinato comportamento. Per tale ragione in questa sede ci soffermeremo anche sulla valutazione della qualità dell'insegnamento percepita dagli studenti.

Per la valutazione dell'autoefficacia, così come effettuato per la prosocialità, procederemo con l'illustrare i risultati complessivi dei due gruppi (sperimentale e di controllo) per procedere all'analisi del sottogruppo maschi-femmine e degli allievi identificati come BES.

In relazione al campione complessivo, riportiamo quanto segue:



**Fig. 17** Punteggi medi autoefficacia campione complessivo (42 allievi sper. e 50 di controllo)

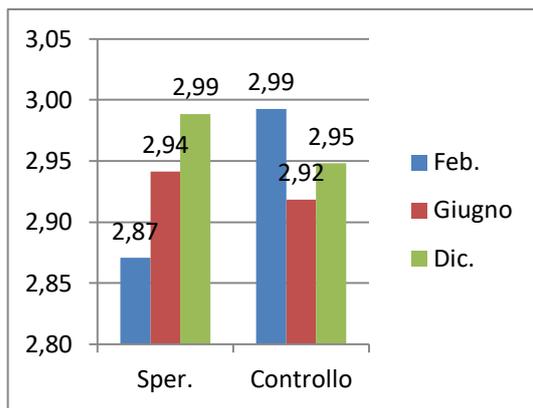
Group	Time	Mean	Std. Deviation
Sper.	Feb	2,9810	,53885
	Giugno	3,0476	,54961
	Dic.	3,0238	,56258
Contr.	Feb	3,0120	,46670
	Giugno	2,9360	,47542
	Dic.	2,9840	,42731

**Tab. 28** Punteggi medi autoefficacia

1= mai	3= spesso
2= qualche volta	4=sempre

I punteggi riscontrati evidenziano, in linea con quanto rilevato con la prosocialità, un livello più elevato di autoefficacia nel gruppo di controllo e un incremento maggiore nel gruppo sperimentale in corrispondenza del primo post-test (giugno 2015). Per quanto riguarda la valutazione dell'efficacia dell'applicazione del modello prosociale inclusivo, si riscontra un valore di significatività nel primo post-test ( $S= 0,37$ ), che decresce a un livello di non significatività in corrispondenza del secondo post-test ( $S= 0,67$ ).

Per quanto attiene il sottogruppo maschi-femmine, i punteggi riscontrati sono i seguenti (fig. 18 e 19, tab. 29 e 30):

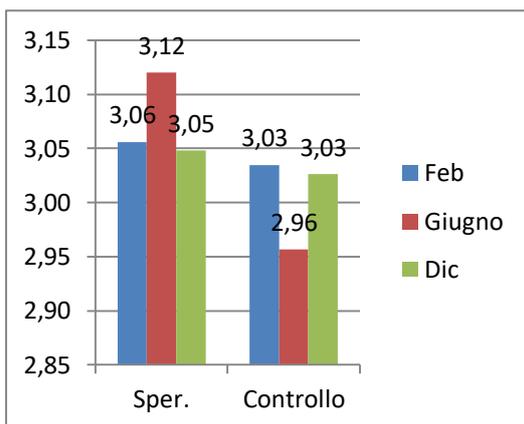


**Fig. 18** Punteggi medi autoefficacia maschi (17 sper. e 27 di controllo)

Group	Time	Mean	Std. Deviation
Sper.	Feb	2,8706	,70690
	Giugno	2,9412	,64329
	Dic.	2,9882	,68363
Contr.	Feb	2,9926	,46237
	Giugno	2,9185	,49384
	Dic.	2,9481	,47261

**Tab. 29** Punteggi medi autoefficacia maschi

1= mai	3= spesso
2= qualche volta	4=sempre



**Fig. 19** Punteggi medi autoefficacia femmine (25 sper. e 23 di controllo)

Group	Time	Mean	Std. Deviation
Sper.	Feb	3,0560	,38523
	Giugno	3,1200	,47610
	Dic.	3,0480	,47707
Controllo	Feb	3,0348	,48111
	Giugno	2,9565	,46302
	Dic.	3,0261	,37321

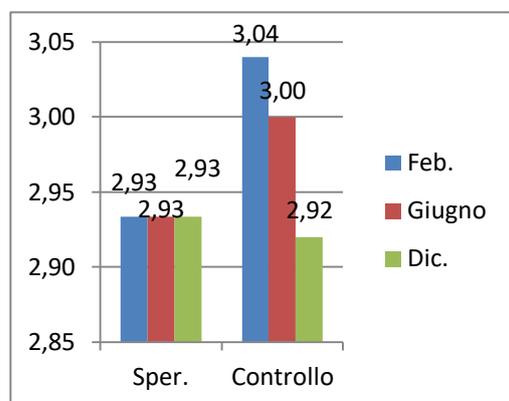
**Tab. 30** Punteggi medi autoefficacia Femmine

1= mai	3= spesso
2= qualche volta	4=sempre

Anche in questo caso, nonostante la non significatività statistica dell'efficacia dell'intervento, è possibile constatare nel gruppo sperimentale dei maschi un innalzamento maggiore rispetto a quello di controllo, con una crescita lineare nel periodo febbraio-dicembre, contrariamente alle allieve, per le quali si segnala una decrescita in corrispondenza secondo post-test (dicembre 2015). Nel gruppo di controllo è possibile invece osservare un andamento non lineare, caratterizzato da un decremento

iniziale per entrambi i gruppi (maschi e femmine) seguito da un incremento che ha riportato i valori in prossimità di un livello simile a quanto riscontrato a febbraio. È da segnalare inoltre come, generalmente, sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo i ragazzi si percepiscano come meno autoefficaci rispetto alle proprie coetanee.

Per quanto riguarda gli allievi identificati come BES, si riscontra la seguente situazione:



**Fig. 20 Punteggi medi autoefficacia allievi identificati come BES (9 sper. e 5 di controllo)**

Group	Time	Mean	Std. Deviation
Sper.	Feb.	2,9333	,60000
	Giugno	2,9333	,59161
	Dic.	2,9333	,60000
Contr.	Feb.	3,0400	,21909
	Giugno	3,0000	,28284
	Dic.	2,9200	,38987

**Tab. 31 Punteggi medi autoefficacia allievi identificati come BES**

1= mai	3= spesso
2= qualche volta	4=sempre

All'interno di questo sotto-campione, è possibile riscontrare una stabilità dei livelli di autoefficacia nel gruppo sperimentale, al quale corrisponde un decremento dei punteggi del gruppo di controllo, che scendono da una media del 3,04 a febbraio a una pari al 2,9 a dicembre, rilevando un andamento analogo a quanto riscontrato nella Scala della Prosocialità ed evidenziando una situazione di progressivo distanziamento dal resto del gruppo.

Un ulteriore oggetto di osservazione ha riguardato inoltre la percezione degli allievi in merito alla qualità dell'insegnamento, misurata attraverso l'uso di cinque item tratti

dal *Questionario Studenti Invalsi*, nei quali gli studenti dovevano indicare il numero di docenti, all'interno di una scala che oscillava da 1 (*con nessun insegnante*) a 4 (*con tutti gli insegnanti*), con i quali svolgevano determinate attività.

Si riportano a tal fine i risultati ottenuti nel gruppo sperimentale e di controllo in relazione alle tre fasi di rilevazione (febbraio, giugno e dicembre 2015):

<b>Gruppo</b>	<b>Con quanti insegnanti:</b>	<b>Feb.</b>	<b>Giugno</b>	<b>Dic.</b>
Sperimentale	Facciamo esercizi da soli	2,3	2,3	2,5
	Facciamo esercizi in coppia	2,1	2,8	2,8
	Parliamo insieme di un argomento	2,8	3,1	3,2
	Correggiamo insieme gli argomenti	2,7	2,6	2,7
	Facciamo ricerche, progetti, esperimenti	2	2,5	2,5
Controllo	Facciamo esercizi da soli	2,4	2,5	2,4
	Facciamo esercizi in coppia o in gruppo	2,1	2,1	2,2
	Parliamo insieme di un argomento	3	3,1	3,1
	Correggiamo insieme gli argomenti	2,9	2,9	2,8
	Facciamo ricerche, progetti, esperimenti	2,5	2,5	2,6

**Tab. 32 Punteggio medio di risposte agli item della scala  
Percezione della qualità dell'insegnamento  
sul campione complessivo (42 allievi sperimentali e 50 di controllo)**

1= con nessun insegnante	3= con molti insegnanti
2= con alcuni insegnanti	4= con tutti gli insegnanti

I dati rilevati a febbraio nel gruppo sperimentale si collocano in linea con quanto osservato a livello di scuola (cfr. cap. 5, tab. 10): le lezioni sono condotte dagli insegnanti secondo una modalità prevalentemente collettiva (discussioni e correzione di compiti o elaborati) mentre risulta saltuario lo svolgimento di attività che prevedono il lavoro in coppia e ricerche e/o progetti di gruppo. Una situazione leggermente diversa trapela nel gruppo di controllo, nel quale queste attività appaiono maggiormente praticate (media 2.5). In corrispondenza del primo post-test (giugno 2015), è possibile osservare che i valori di questi due item (*lavoro in coppia o in gruppo* e *ricerche, progetti, esperimenti*) all'interno del gruppo sperimentale subiscono un incremento,

raggiungendo a giugno una media del 2,8 per il *lavoro in coppia o in gruppo* e del 2,5 per *ricerche, progetti o esperimenti*, senza tuttavia evidenziare incrementi successivi a dicembre.

Abbiamo quindi posto attenzione all'aspetto relativo alla diffusione di pratiche orientate alla differenziazione didattica per tutti gli studenti, attraverso l'osservazione dei valori interni all'item *Quanti insegnanti danno esercizi che non sono uguali?*, anch'esso tratto dal Questionario Studenti Invalsi, per il quale si riporta quanto segue:

	<b>Quanti insegnanti danno esercizi che non sono uguali?</b>		
Tempo	Feb.	Giugno	Dic.
Gr. sperimentale	1,9	2,1	2,1
Gr. controllo	1,9	1,9	2

**Tab. 33** Punteggio medio di risposte alla domanda

*Quanti insegnanti danno esercizi che non sono uguali per tutti?*  
**Campione complessivo (42 allievi sperimentali e 50 di controllo)**

1= nessun insegnante	3= molti insegnanti
2= alcuni insegnanti	4= tutti gli insegnanti

In questo caso è possibile riscontrare nel periodo considerato una maggiore diffusione, seppure di lieve entità, di pratiche orientate alla differenziazione dei compiti proposti: all'interno del gruppo sperimentale questo valore passa infatti da una media dell'1,9 a una del 2,1, rilevando un incremento dello 0,2, contrariamente al gruppo di controllo, per il quale si registra un incremento dello 0,1. È da segnalare inoltre come il gruppo sperimentale presenti nell'ambito di questo item, un punteggio iniziale leggermente superiore rispetto alla media dell'1,7 osservata nelle due scuole di appartenenza (cfr. cap. 5, par.2). Sembrerebbe quindi che i docenti coinvolti nella sperimentazione anche prima dell'attuazione del modello attuassero secondo la percezione degli alunni più frequentemente dei propri colleghi procedure basate sulla differenziazione didattica.

In sintesi, dall'analisi di quanto emerso dalle tre somministrazioni (febbraio, giugno e dicembre) è possibile desumere quanto segue:

- le allieve in entrambi i gruppi sembrano possedere livelli di autoefficacia scolastica maggiori rispetto ai coetanei maschi;
- gli allievi del gruppo sperimentale sono coloro per i quali si riscontra, così come per la prosocialità, un più basso livello di autoefficacia;
- la prima fase dell'intervento sembrerebbe aver avuto una maggiore efficacia soprattutto nei confronti della popolazione maschile. Infatti, gli allievi che hanno partecipato all'applicazione del modello rivelano un incremento dei livelli di autoefficacia percepita, contrariamente al gruppo di controllo, per i quali nel primo post-test (giugno 2015) si segnala un decremento.
- gli allievi identificati come BES evidenziano dei buoni livelli iniziali di autoefficacia, che si pongono in linea con quelli rilevati per la popolazione femminile: per quanto attiene la differenza tra gruppo sperimentale e di controllo, è da segnalare che per gli allievi sperimentali il valore di riferimento appare stabile nel corso del tempo, contrariamente a quanto si riscontra nel gruppo di controllo, per il quale si attesta un decremento costante nell'arco delle tre somministrazioni;
- in relazione agli item riguardanti le attività didattiche, è possibile constatare un maggior incremento nel gruppo sperimentale di esercitazioni *in coppia e/o in gruppo* rispetto a quello di controllo, che riporta tuttavia nel pre-test (febbraio 2015) una maggiore frequenza di attività quali *progetti, ricerche o esperimenti* (media pari a 2,5 contro il 2 del gruppo sperimentale);
- la possibilità per gli studenti di usufruire di compiti e attività differenziate non è diffusa in modo costante tra gli insegnanti, rilevando un incremento marginale nel gruppo sperimentale.

### **6.3. Il Test Sociometrico: analisi dei dati**

L'ipotesi secondaria presente nel disegno di ricerca riguardava l'insorgenza di miglioramenti delle relazioni esistenti tra gli allievi, considerati sotto l'aspetto quantitativo e qualitativo. In particolare, si prevedeva che l'applicazione del modello

prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning avrebbe condotto, coerentemente con quanto rilevato dai fratelli Johnson (Johnson & Johnson, 1987), a una maggior diffusione della leadership tra gli studenti, con una conseguente riduzione di situazioni di isolamento. È stato così somministrato agli allievi il Test sociometrico di Moreno (1949), in una versione utilizzata da Bocci & Amatori (2012), che prevede l'uso di quattro item, due inerenti la vita scolastica (eseguire un lavoro di gruppo e scegliere un compagno di banco), un terzo un'attività ricreativa extrascolastica (un pomeriggio da trascorrere insieme) e un quarto la fiducia interpersonale (confidare un segreto) (cfr. app. 4). Per ciascun item, gli allievi dovevano indicare tre compagni preferiti e tre da escludere, effettuando anche delle previsioni in merito a coloro dai sarebbero stati a loro volta scelti o rifiutati. Per il calcolo dei punteggi sono stati assegnati 5 punti alla prima scelta o rifiuto, 3 alla seconda/o e 1 alla terza/o. Sulla base dei punteggi complessivi riportati da ciascun allievo, è stato possibile suddividere la classe in sei fasce di punteggio, rappresentate graficamente da cerchi concentrici che indicano in modo progressivo i nomi degli allievi più scelti o rifiutati, consentendo così, in linea con la teoria di Moreno (1949) l'identificazione di coloro che sono riconosciuti dagli altri come *popolari*, *rifiutati* e *isolati*.

Si riportano a tal fine, per ognuna delle quattro classi partecipanti, la rappresentazione grafica delle scelte e dei rifiuti relative a ciascun allievo (fig. 21-24) nell'arco delle tre somministrazioni effettuate (febbraio, giugno e dicembre) e le tabelle n. 34-36 che indicano: a) la suddivisione degli studenti nelle fasce di punteggio individuate; b) la quantità di previsioni corrette di scelte formulate da ciascuno.

## Classe sperimentale 1

Scelte

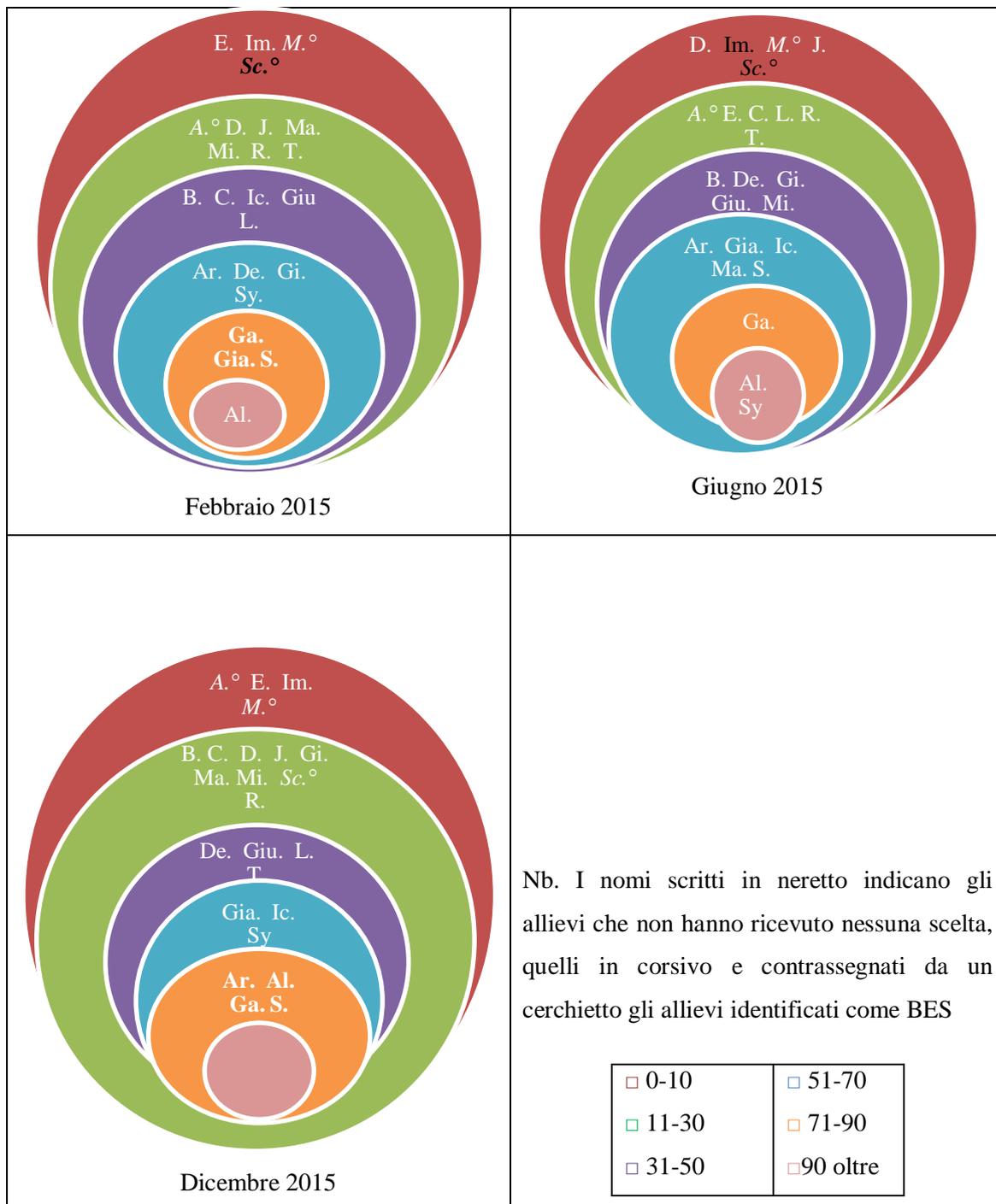
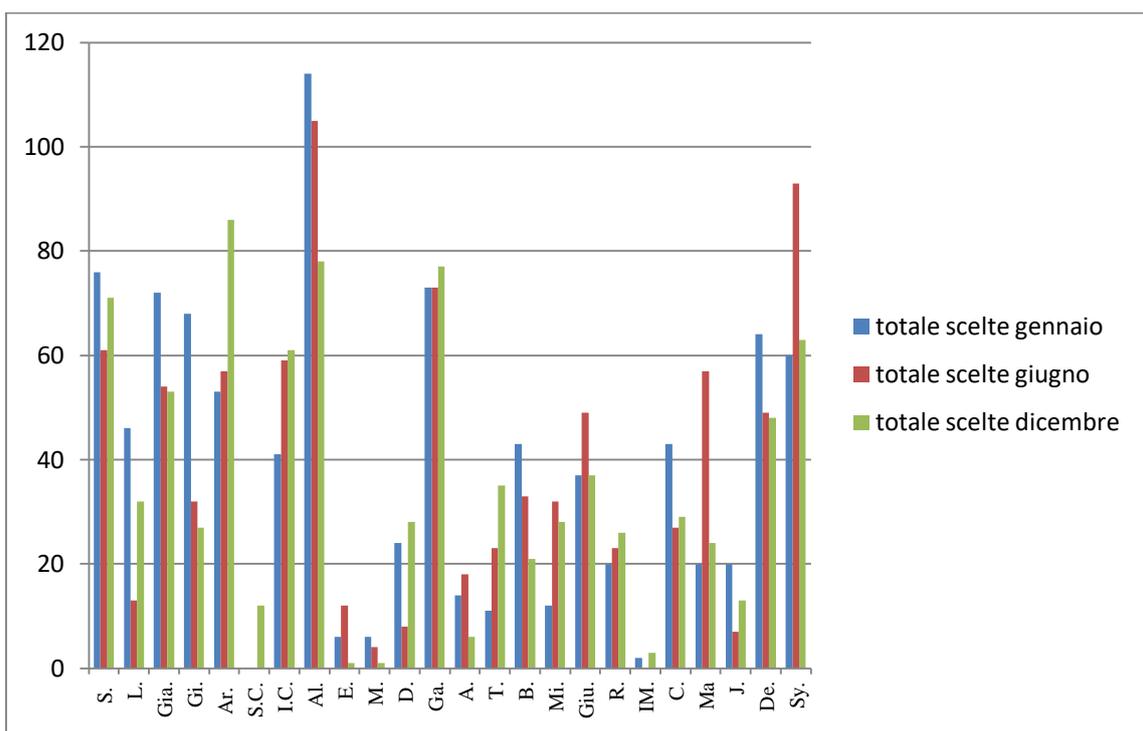


Fig. 21 Rappresentazione grafica delle scelte classe sperimentale 1

	ALLIEVI		
Fasce di punteggio scelte	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
0-10	E., Im., M., Sc.	D., Im., J., M., Sc.	A., E., Im., M.
11-30	A., D., J., Ma., Mi.,R.,T.	A., C., E., L., T., R.	D., B., C., Gi., J., Ma., Mi., R., Sc.
31-50	B., C., Giu., Ic., L.	B., De., Gi., Giu., Mi.,	De., Giu., L., T.,
51-70	A., De., Gi., Sy.	Ar., Gia, I.c., Ma., S.	Gia., Ic., Sy.
71-90	Ga., Gia., S.	Ga.	A., Al., Ga., S.
90 oltre	Al.	Al., Sy.	

**Tab. 34** Suddivisione degli allievi per fasce di punteggio (classe sperimentale 1)



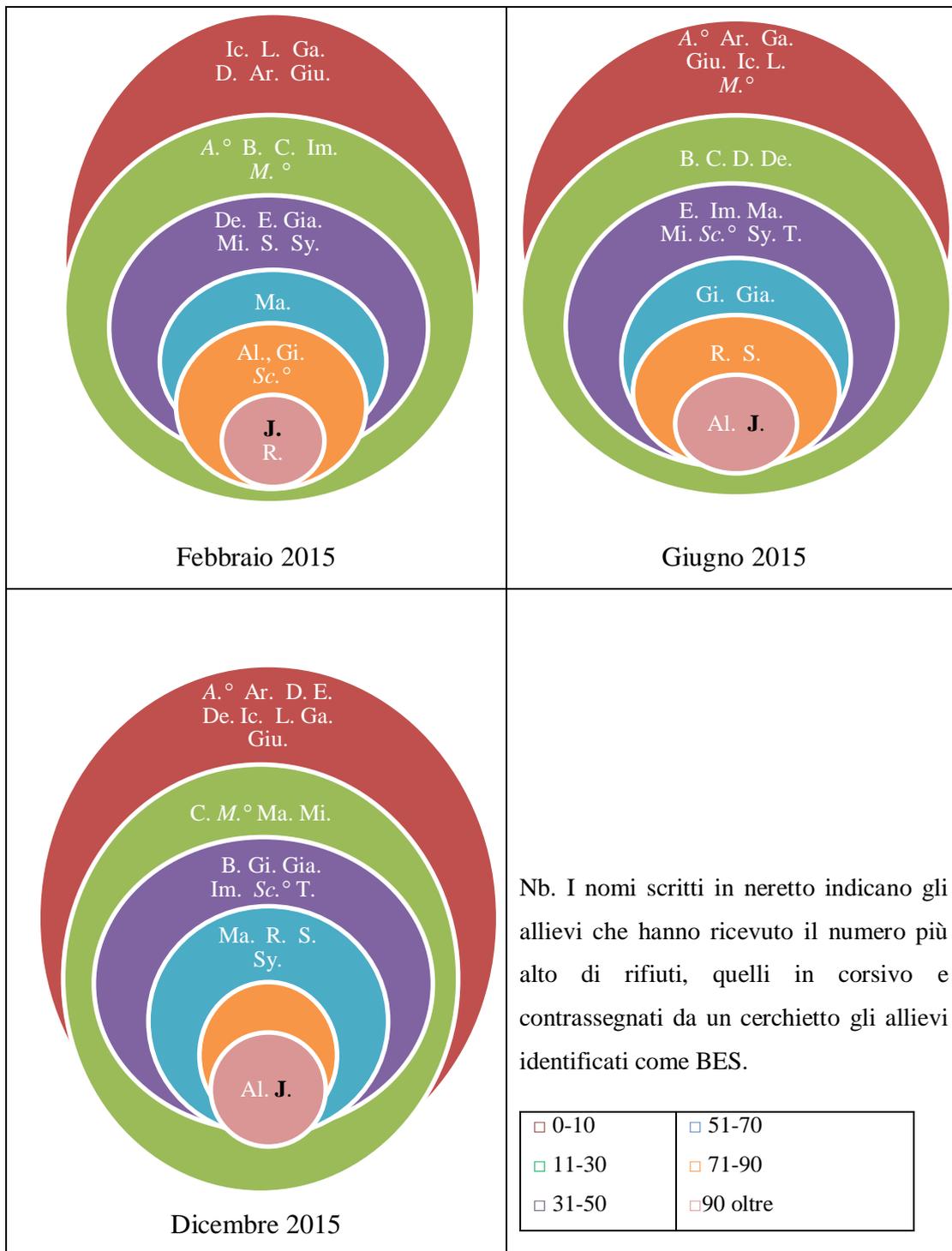
**Fig. 22.** Scelte complessive ottenute da ciascun allievo (classe sperimentale 1)

Allievi	Numero delle previsioni di scelta corrette		
	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
S.	7	7	9
L.	9	3	7
Gia.	7	6	5
Gi.	7	4	6
Ar.	7	10	10
S.C.	0	0	2
I. C.	7	6	10
Al.	12	12	12
E.	1	1	1
M.	1	0	0
D.	3	1	4
Ga.	8	8	6
A.	5	3	1
T.	5	10	9
B.	2	1	4
Mi.	2	5	6
Giu.	6	7	8
R.	5	4	4
I. M.	0	0	0
C.	4	11	7
Ma.	5	7	7
De.	8	8	8
Sy.	8	10	7
J.	4	3	3
<b>Media</b>	<b>5,1</b>	<b>5,3</b>	<b>5,7</b>

**Tab. 35 Numero di previsioni di scelta corrette per ciascun allievo  
(classe sperimentale 1)**

Nel passaggio da febbraio a dicembre, è possibile riscontrare la diminuzione delle scelte effettuate nei confronti di Al. (riconosciuta a febbraio come leader) e la presenza di quattro allievi nella fascia di punteggio 70-90. Per quanto riguarda la situazione degli allievi identificati come BES, questi sono collocati in una situazione marginale, anche se appare migliorata la situazione di Sc., che riceve a dicembre un numero più alto di scelte. È da sottolineare, inoltre, che a dicembre non ci sono allievi che non ricevono nessuna scelta. Si evidenzia, infine, anche un lieve aumento di previsioni di scelta corrette.

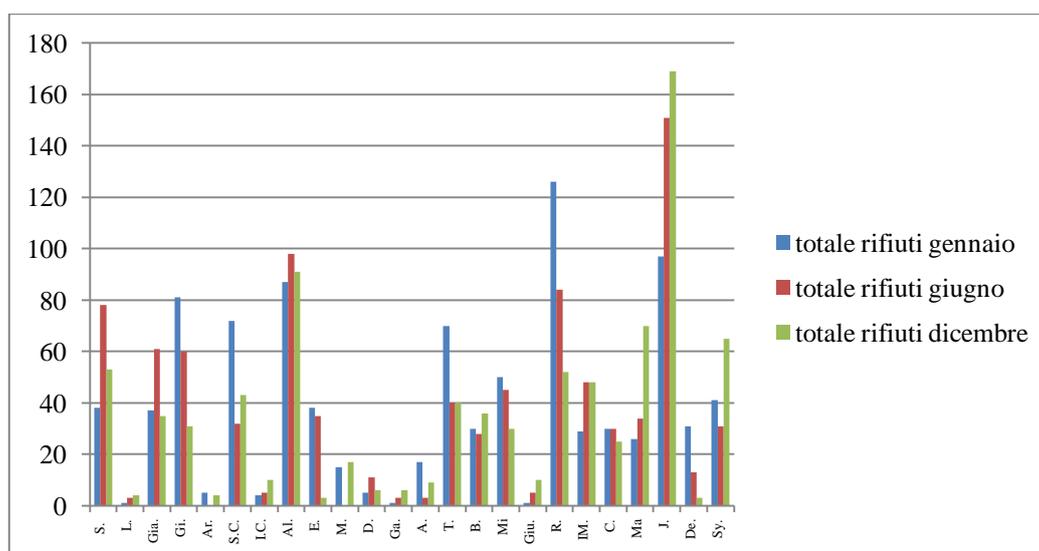
Rifiuti



**Fig. 23** Rappresentazione grafica dei rifiuti (classe sperimentale 1)

Fasce di punteggi rifiuti	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
0-10	Ar., Ic., L., Ga., D., Giu.,	A., Ar., Ga., Giu., Ic., L., M.,	A., Ar., D., E., De., Ic., L., Ga, Giu.,
11-30	A., B., C., Im., M., Ma.	B., C., D., De.	C., M., Mi.
31-50	De., E., Gia., Mi., S., Sy.,	E., Im., Ma., Mi., Sc., Sy., T.,	B., Gi., Gia., Im., Sc., T.
51-70	T.	Gi., Gia.,	Ma., R., S., Sy.
71-90	Al., Gi., Sc.,	R., S.	
90 oltre	J., R.	Al., J.,	Al., J.

**Tab. 36** Suddivisione degli allievi per fasce di punteggio (classe sperimentale 1)



**Fig. 24** Rifiuti complessivi riportati da ciascun allievo (classe sperimentale 1)

Nel passaggio da febbraio a dicembre, è da segnalare la quantità minore di rifiuti verso Sc. e un aumento di quelli verso Al., per la quale è stata riscontrata anche una riduzione delle scelte. Non ci sono cambiamenti in merito alla situazione di J., che risulta in tutte e tre le somministrazioni l'allievo maggiormente rifiutato.

## Classe sperimentale n. 2

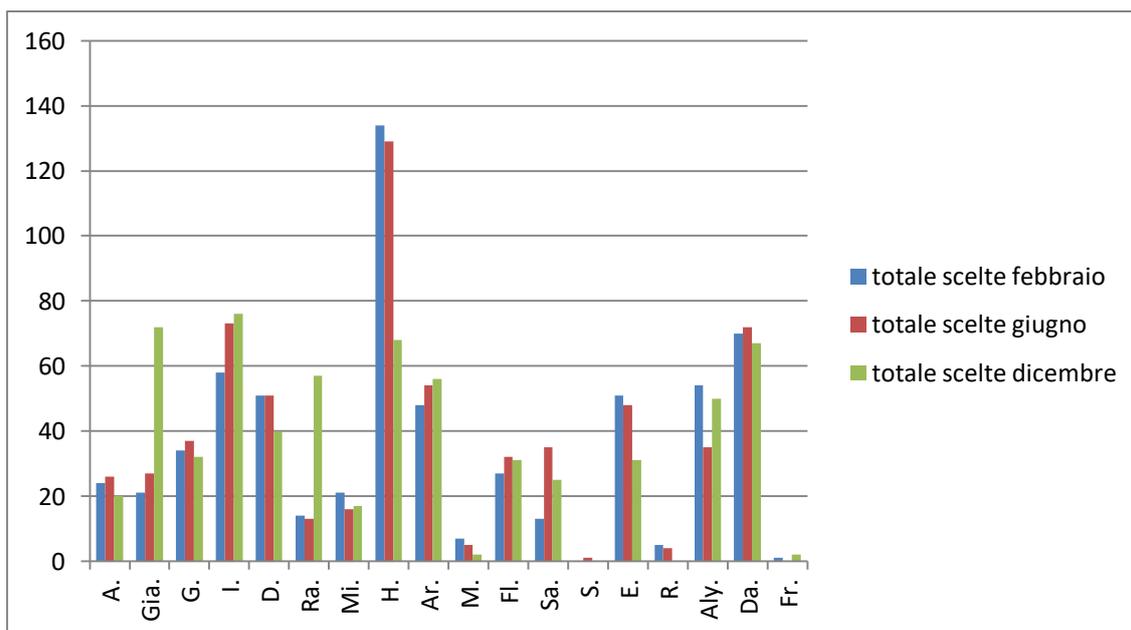
### Scelte



**Fig. 25 Rappresentazione grafica delle scelte (classe sperimentale 2)**

Fasce di punteggi scelte	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
0-10	Fr., M., R., S.,	Fr., R., S., M.	Fr., M., R., S.,
11-30	A., Gia., Mi., Ra.	A., Gia., Ra., Mi	A., Mi., Sa.
31-50	Ar., Aly., Fl., G., Sa.	Aly, E., Fl., G., Sa.	Aly., D., E., Fl., G.,
51-70	D., Da, E., I.,	Ar., D.	Ar., Da., H., Ra.,
71-90		Da., I.	Gia., I.
90 oltre	H.	H.	

**Tab. 37** Suddivisione degli allievi per fasce di punteggio (classe sperimentale 2)



**Fig. 26** Scelte complessive riportate da ciascun allievo (classe sperimentale 2)

Allievi	N. previsioni di scelta corrette		
	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
A.	2	1	3
Gia.	2	4	3
G.	2	4	3
I.	7	7	8
D.	5	9	6
Ra.	4	2	9
Mi.	4	4	1
H.	9	11	7
Ar.	9	10	10
M.	3	1	0
Fl.	5	4	8
Sa.	4	5	4
S.	0	0	0
E.	10	6	5
R.	1	1	0
Aly.	7	6	5
Da.	9	9	9
F.	1	0	1
<b>Media</b>	<b>4,7</b>	<b>4,7</b>	<b>4,5</b>

**Tab. 38 Numero previsioni di scelta corrette per ciascun allievo  
(classe sperimentale 2)**

Analogamente a quanto rilevato per la classe precedente, si riscontra una riduzione delle scelte nei confronti di H., che risulta leader a febbraio, e un aumento di quelle effettuate nei confronti di Gia., che passa dalla fascia 11-30 a quella 71-90. Inoltre, tre allievi BES su 6 si trovano in una situazione di marginalità, senza evidenziare cambiamenti nel corso del tempo. La media delle previsioni indica una stabilità nel corso del tempo, con un lieve decremento a dicembre.

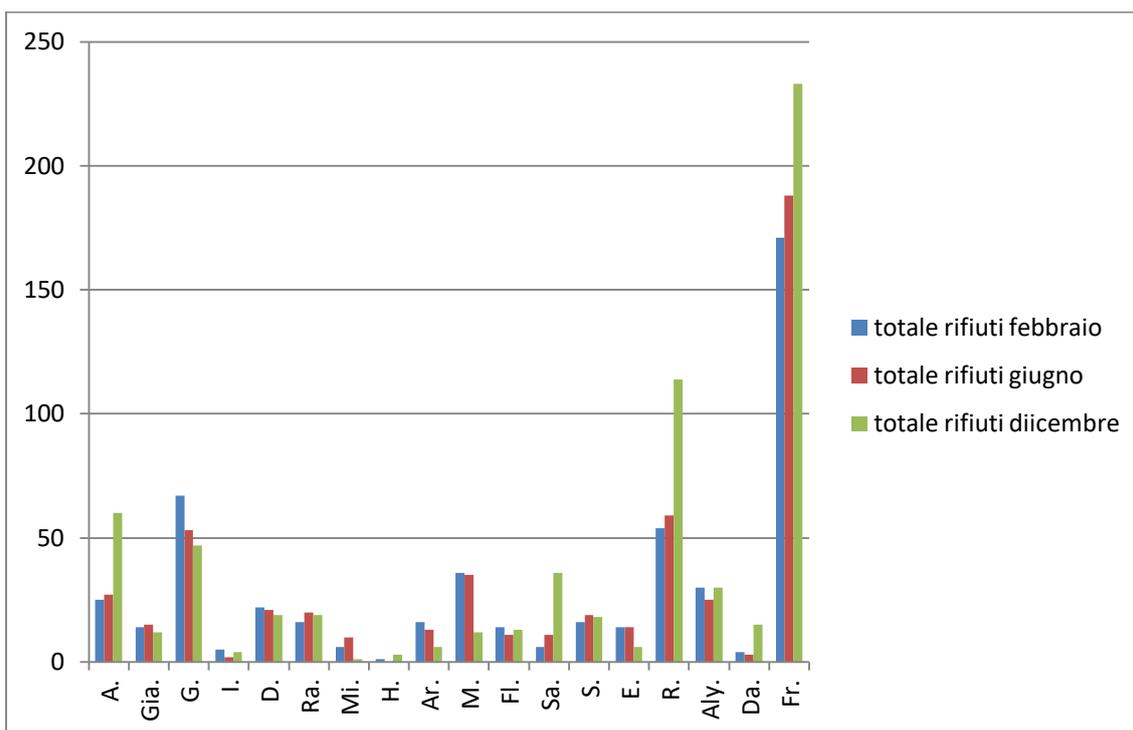
## Rifiuti



Fig. 27 Rappresentazione grafica dei rifiuti (classe sperimentale 2)

Fasce di punteggi <i>rifiuti</i>	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
0-10	Da., H., I., Mi., Sa.	Ar., D., H., I., Mi.	Ar., E., H., I., Mi.,
11-30	A., Aly., Ar., D., E., Fl., Gia., Ra., S.,	A., Aly., D., E., Fl., Gia., Ra., S., Sa.,	Aly., D., Da., Fl., Gia., M., Ra., S.,
31-50	M.	M.	G., Sa.
51-70	G., R.,	G., R.	A.
71-90			
90 oltre	Fr.	Fr.	Fr., R.

**Tab. 39 fasce di punteggio rifiuti (classe sperimentale 2)**

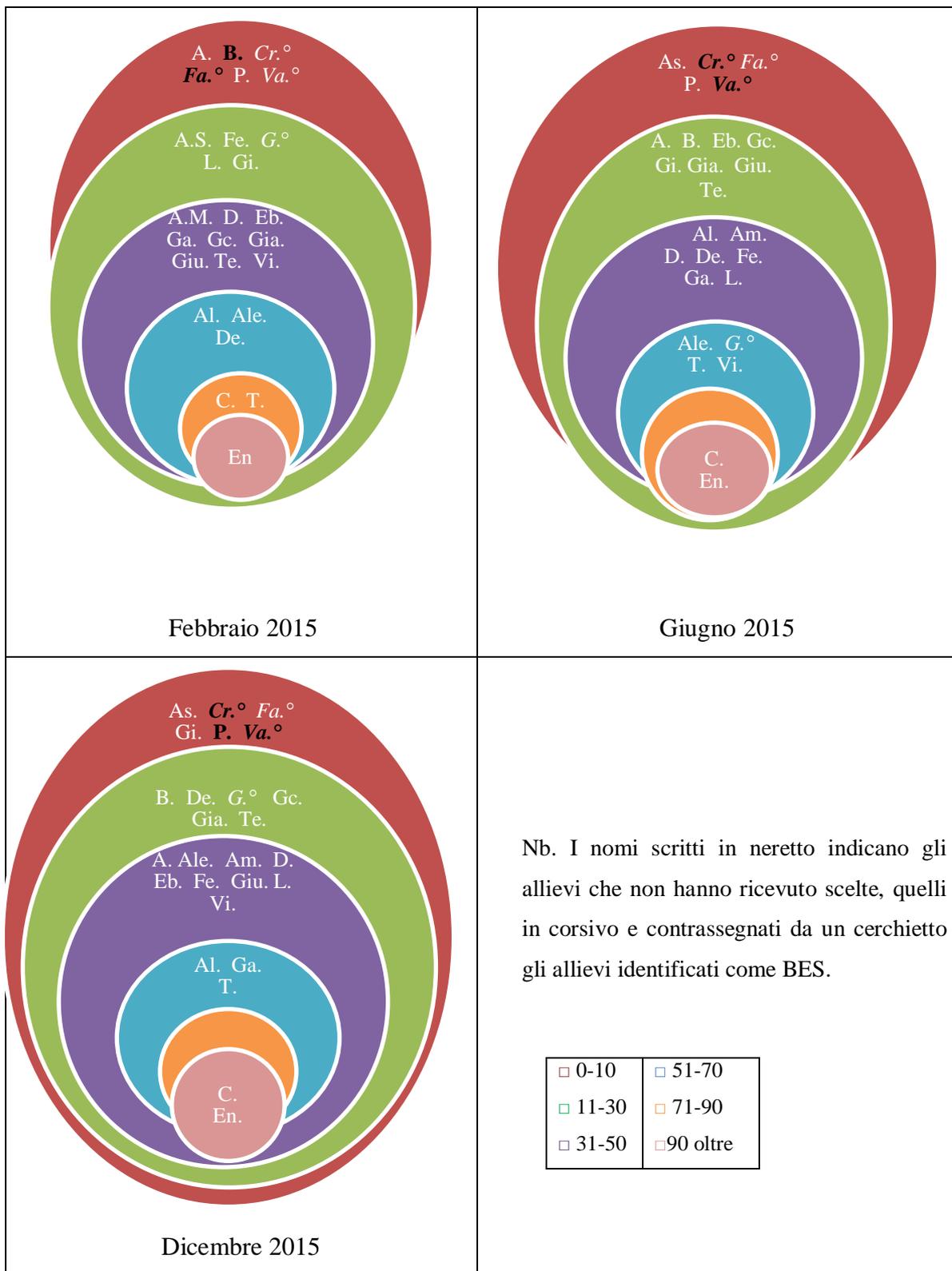


**Fig. 28 Numero complessivo rifiuti riportati da ciascun allievo (classe sperimentale 2)**

La distribuzione dei rifiuti tra gli allievi non sembra riflettere differenze significative all'interno del periodo considerato. La maggior parte dei rifiuti si concentra infatti in ogni somministrazione sull'allievo Fr., identificato come BES.

**Classe di controllo n.1**

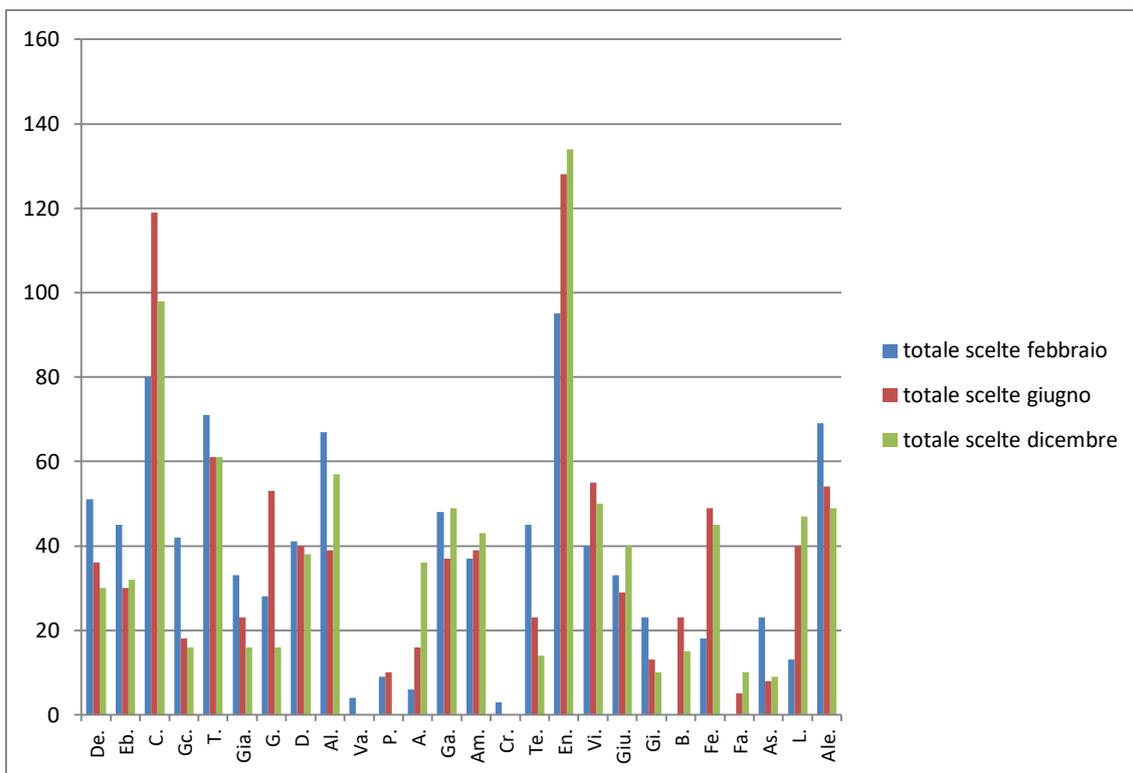
Scelte



**Fig. 29 Rappresentazione grafica delle scelte (classe di controllo 1)**

Fasce di punteggi scelte	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
0-10	A., B., Cr., Fa., P., Va.	As., Cr., Fa., P., Va.	As., Cr., Fa., Gi., P., Va.
11-30	As., Fe., G., L., Gi.	A., B., Eb., Gc., Gi., Gia., Giu., Te.	B., De., Gc., G., Gia., Te.
31-50	A.M., D., Eb., Ga., Gc., Gia., Giu., Te., Vi.	Al., Am., D., De., Fe., Ga., L.	A., Ale., Am., D., Eb., Fe., Giu., L., Vi.
51-70	Al., Ale., De.	Ale., G., T., Vi.	Al., Ga., T.
71-90	C., T.		
90 oltre	En.	C., En.	C., En.

**Tab. 40 Fasce di punteggio scelte (classe di controllo 1)**



**Fig. 30 Numero complessivo scelte riportate da ciascun allievo (classe di controllo 1)**

Allievi	Numero di previsioni di scelta corrette		
	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
De.	6	4	4
Eb.	8	2	4
C.	8	10	10
Gc.	4	0	2
T.	8	7	10
Gia.	6	3	3
G.	6	7	3
D.	4	5	4
Al.	9	6	8
Va.	2	0	0
P.	0	0	0
A.	1	4	6
Ga.	1	6	3
Am.	5	5	5
Cr.	1	0	1
Te.	8	4	2
En.	7	9	10
Vi.	7	5	6
Giu.	3	2	4
Gi.	0	0	1
B.	0	2	3
Fe.	2	4	8
Fa.	0	0	2
As.	3	2	1
L.	1	4	8
Ale.	7	8	4
<b>Media</b>	<b>4,1</b>	<b>3,8</b>	<b>4,3</b>

**Tab. 41 Numero di previsioni di scelta corrette (classe di controllo 1)**

In relazione a questa classe, si segnala l'assenza di cambiamenti significativi nell'identificazione dei leader e degli allievi che si trovano in una posizione marginale rispetto al gruppo, la maggior parte dei quali corrisponde agli allievi identificati come BES. La media delle previsioni corrette indica inoltre un andamento fluttuante, con diminuzione a giugno e incremento a dicembre.

Rifiuti

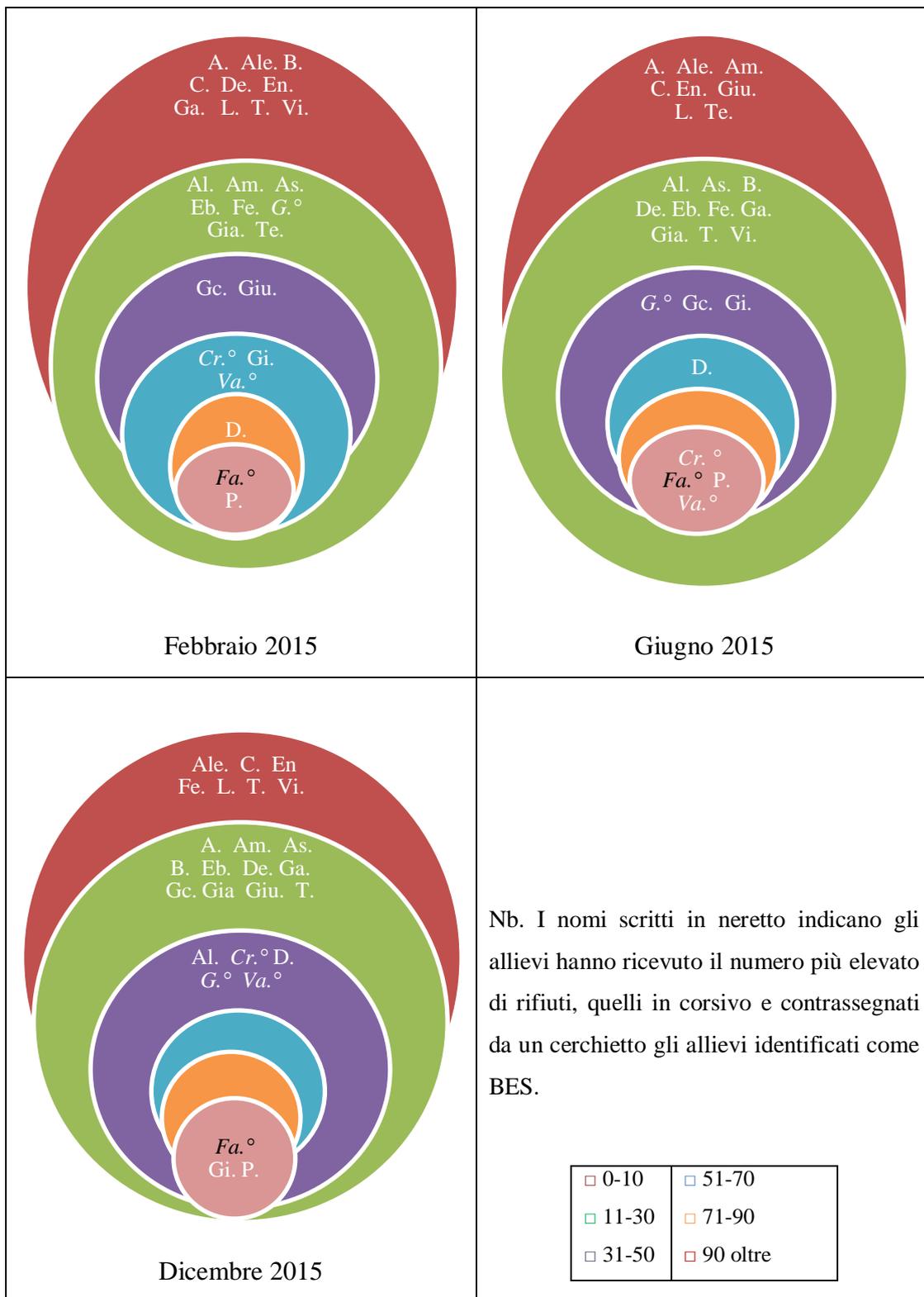
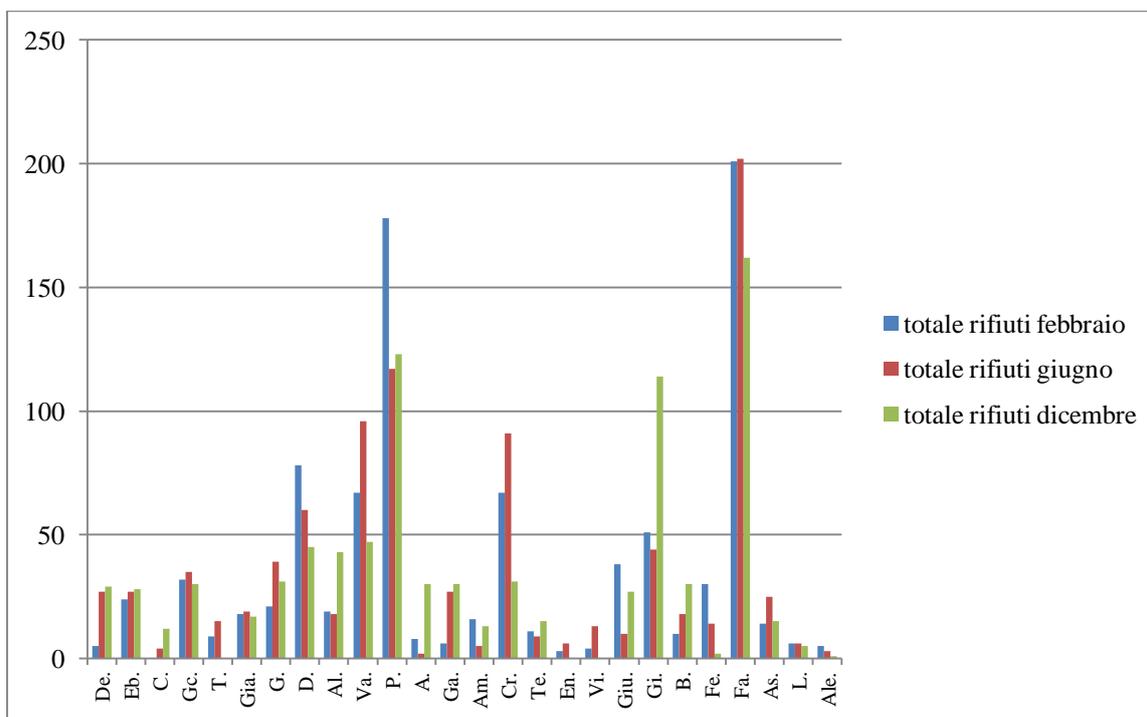


Fig. 30 Rappresentazione grafica dei rifiuti (classe di controllo 1)

Fasce di punteggi rifiuti	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
0-10	A., Ale., B., C., De., En., Ga., L., T., Vi.	A., Ale., Am., C., En., Giu., L., Te.	Ale., C., En, Fe., L., T., Vi.
11-30	Al., Am., As., Eb., Fe., G., Gia., Te.,	Al., As., B., De., Eb., Fe., Ga., Gia., T., Vi.	A., Am., As., B., Eb., De., Ga., Gc., Gia, Giu., T.
31-50	Gc., Giu.	G., Gc., Gi.	Al., Cr., D., G., Va.
51-70	Cr., Gi., Va.	D.	
71-90	D.		
90 oltre	<b>Fa., P.</b>	Cr., <b>Fa., P.</b> , Va.	Fa., Gi., P.

**Tab. 42 Fasce di punteggio rifiuti (classe di controllo 1)**

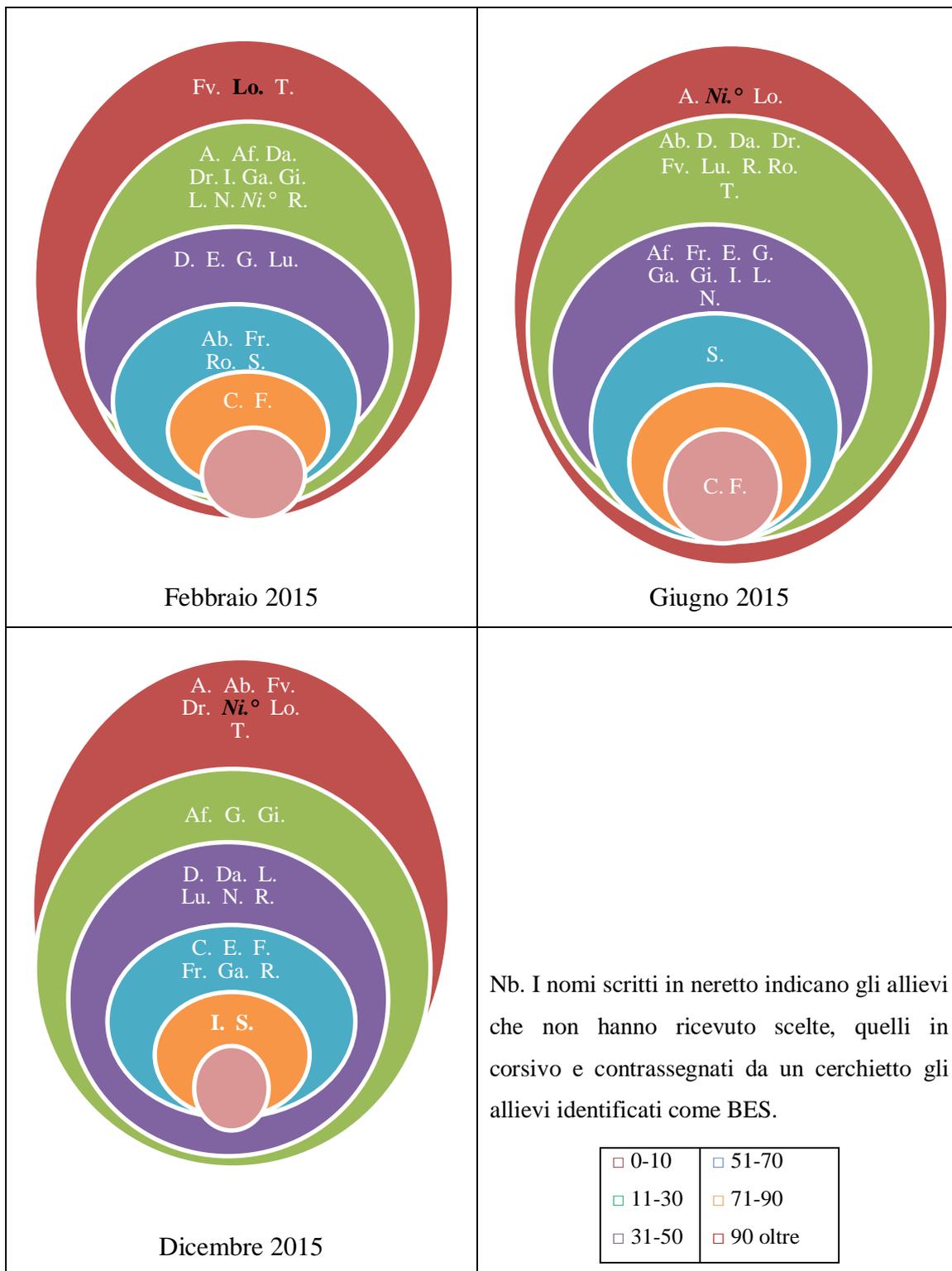


**Fig. 31 Numero complessivo di rifiuti riportati da ciascun allievo (classe di controllo 1)**

Nel passaggio da febbraio a dicembre, si segnala la stabilità dei rifiuti nei confronti di Fa. e P., mentre migliora la situazione dei due allievi Cr. e Va.

**Classe di controllo n.2**

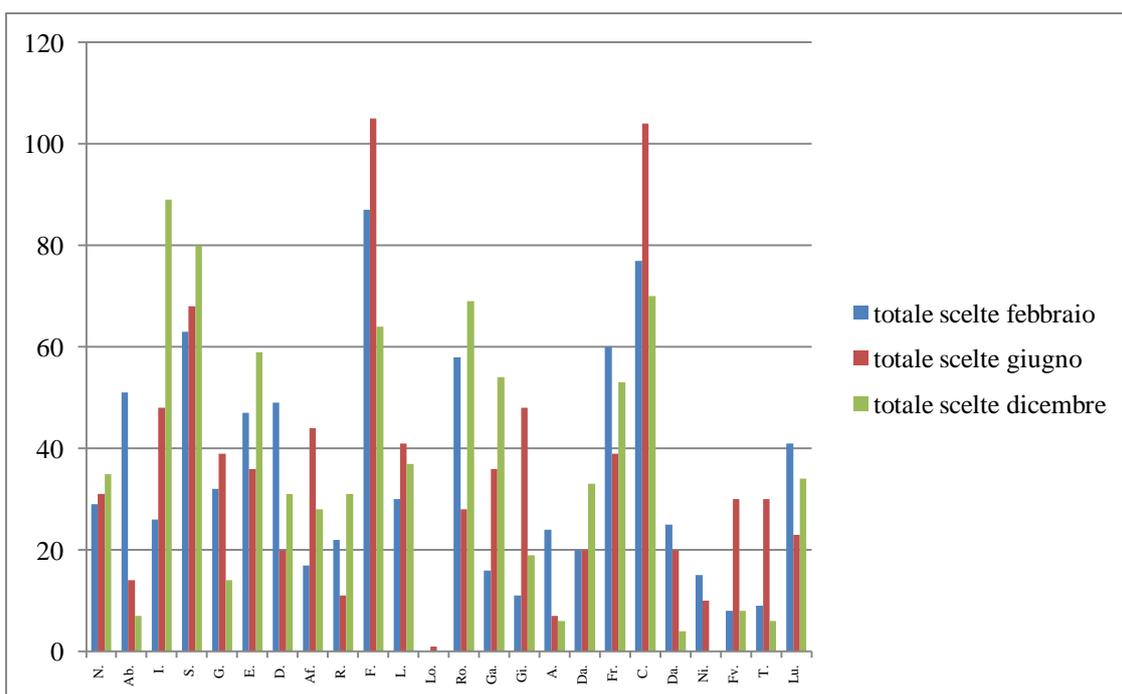
Scelte



**Fig. 32 Rappresentazione grafica delle scelte (classe di controllo 2)**

Fasce di punteggi scelte	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
0-10	Fv., Lo., T.	A., Ni., Lo.	A., Ab., Fv., Dr., Ni., Lo., T.
11-30	A., Af., Da., Dr., I., Ga., Gi., L., N., Ni., R.,	Ab., D., Da., Dr., Fv., Lu., R., Ro., T.,	Af., G., Gi.
31-50	D., E., G., Lu.	Af., Fr., E., G., Ga., Gi., I., L., N.,	D., Da., L., Lu., N., R.,
51-70	Ab., Fr., Ro., S.	S.	C., E., F., Fr., Ga., R.
71-90	C., F.		I., S.
90 oltre		C., F.,	

**Tab. 43 Fasce di punteggio scelte (classe di controllo 2)**



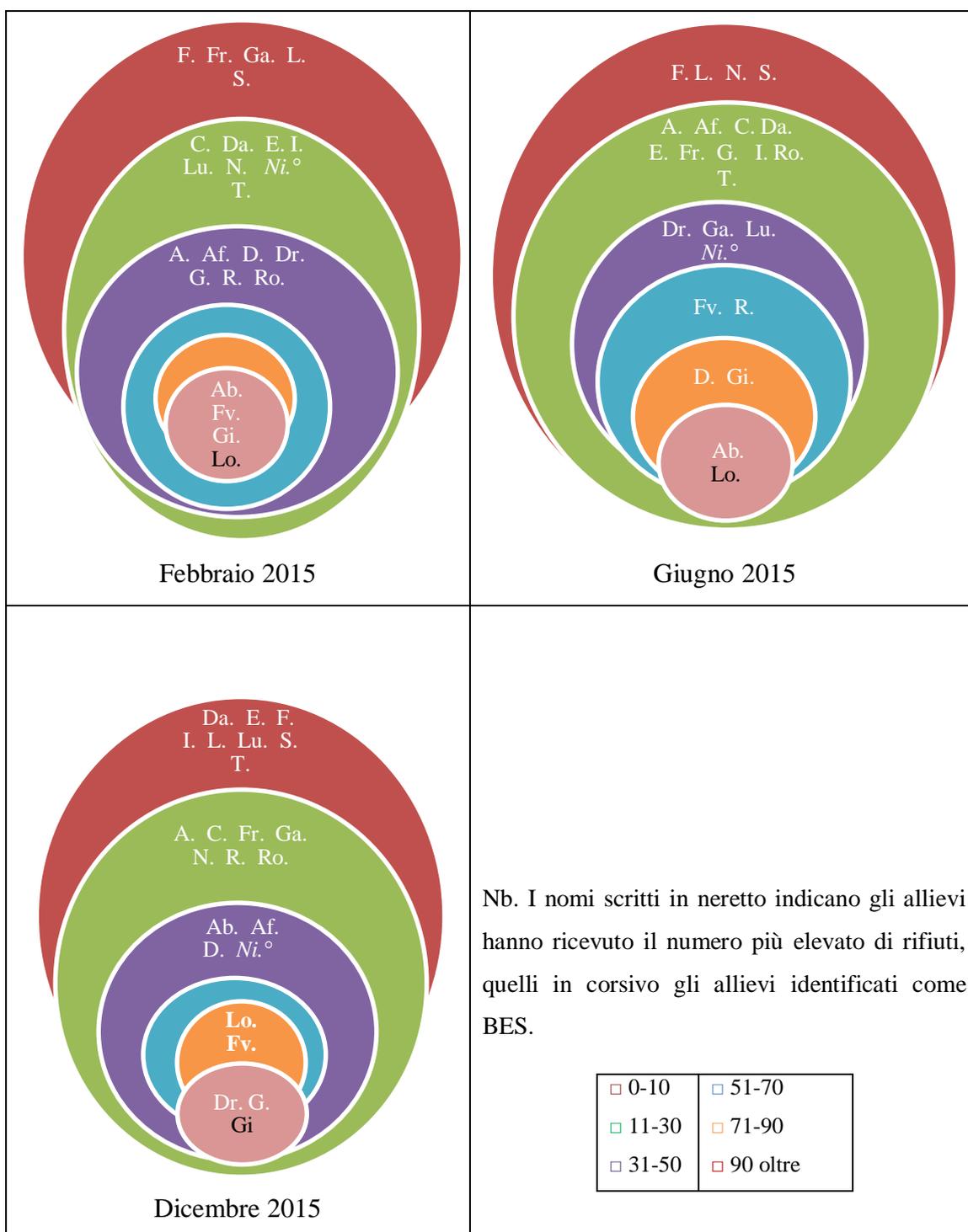
**Fig. 33 Numero complessivo scelte riportate da ciascun allievo (classe di controllo 2)**

Allievi	N. previsioni di scelta corrette		
	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
N.	8	4	8
Ab.	9	3	1
I.	4	5	10
S.	9	5	9
G.	5	8	3
E.	6	7	4
F.	9	4	4
Af.	6	7	7
R.	4	1	4
F.	9	9	6
L.	8	3	6
Lo.	0	0	0
Ro.	4	2	9
Ga.	1	6	8
Gi.	3	8	6
Al.	5	3	1
Da.	2	5	5
Fr.	5	8	5
C.	10	11	11
Da.	4	3	1
Ni.	2	0	0
Fv.	1	6	1
T.	4	5	0
Lu.	6	1	6
<b>Media</b>	<b>5,2</b>	<b>4,7</b>	<b>4,8</b>

**Tab. 44 Numero di previsioni di scelta corrette (classe di controllo 2)**

La distribuzione delle scelte nell'arco dei tre tempi considerati evidenzia dei cambiamenti nella considerazione del leader (a dicembre non sono presenti allievi nella fascia più elevata). A dicembre, appare più elevato il numero di allievi in situazione marginale rispetto al gruppo, mentre per Ni., allievo identificato come BES, non si evidenziano scelte nel periodo giugno-dicembre. Il numero di previsioni corrette sembrerebbe inoltre ridursi da febbraio a giugno.

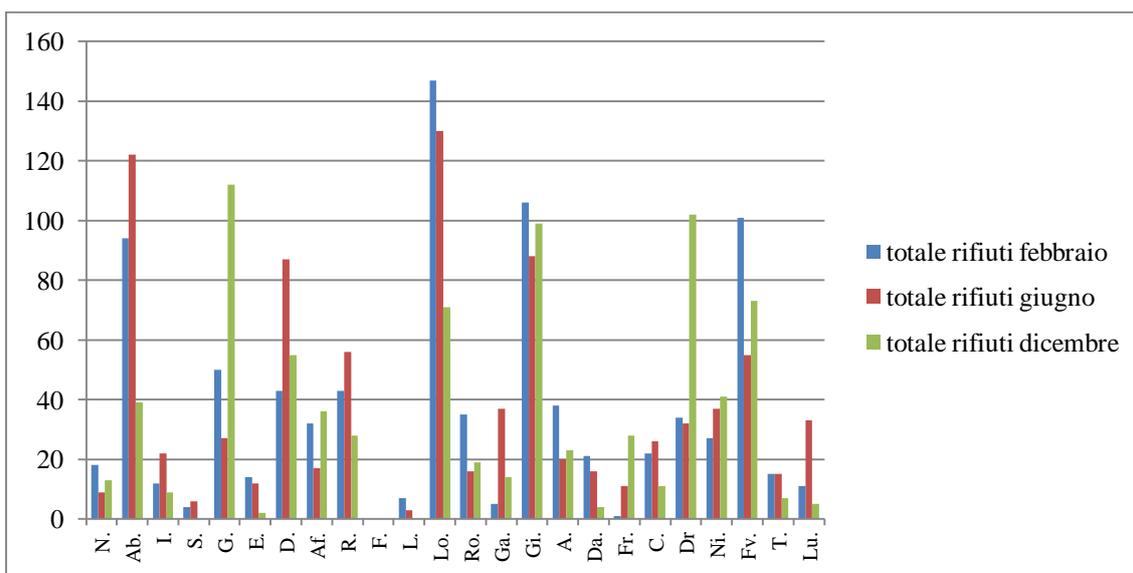
## Rifiuti



**Fig. 34 Rappresentazione grafica rifiuti (classe di controllo 2)**

Fasce di punteggi scelte	Febbraio 2015	Giugno 2015	Dicembre 2015
0-10	F., Fr., Ga., L., S.,	F., L., N., S.,	Da., E., F., I., L., Lu., S., T.
11-30	C., Da., E., I., Lu., N., Ni., T.,	A., Af., C., Da., E., Fr., G., I., Ro., T.,	A., C., Fr., Ga., N., R., Ro.,
31-50	A., Af., D., Dr., G., R., Ro.,	Dr., Ga., Lu., Ni.,	Ab., Af., D., Ni.
51-70		Fv., R.,	
71-90		D., Gi.,	Lo., Fv.,
90 oltre	Ab., Fv., Gi., Lo.,	Ab., Lo.,	Dr., G., Gi.,

**Tab. 45 Fasce di punteggio rifiuti (classe di controllo 2)**



**Fig. 35 Numero complessivo di rifiuti riportati da ciascun allievo (classe di controllo 2)**

Nell'ambito di questa rilevazione, è significativo osservare la situazione di G., per il quale si riscontra un ampliamento dei rifiuti, e di Ni. (allievo identificato come BES), che si trova da febbraio a giugno in una situazione di maggiore allontanamento da parte dei compagni.

In sintesi, l'analisi del test sociometrico nelle quattro classi evidenzia quanto segue:

- in tutte le classi si trovano allievi popolari (leader), isolati e rifiutati;
- gli allievi rifiutati corrispondono nella maggior parte dei casi agli allievi identificati come BES;
- nelle classi sperimentali sembrerebbe osservare un ampliamento della leadership tra gli studenti, con un lieve aumento di scelte nei confronti degli allievi isolati;
- gli allievi per i quali si era evidenziato un forte rifiuto nella maggior parte dei casi analizzati non hanno modificato il loro status nell'arco del tempo.

Per una più accurata valutazione della percezione di inserimento degli allievi nel gruppo classe, riportiamo quanto emerso dagli item appartenenti alla scala *Accettazione Sociale* del Questionario Invalsi.

	<b>Item Accettazione sociale Questionario studenti Invalsi</b>	<b>Feb. 2015</b>	<b>Giugno 2015</b>	<b>Dicembre 2015</b>
Gruppo sperimentale	i miei compagni mi cercano per le attività proposte	2,43	2,76	2,72
	i miei compagni mi cercano durante la ricreazione	3,02	3,05	3,18
	i miei compagni mi cercano fuori	2,54	2,73	2,77
	Media	2,66	2,84	2,89
Gruppo di controllo	i miei compagni mi cercano per le attività proposte	2,62	2,82	2,72
	i miei compagni mi cercano durante la ricreazione	3,02	3,08	3,12
	i miei compagni mi cercano fuori	2,87	2,88	2,88
	Media	2,84	2,90	2,91

**Tab. 46 Punteggi medi scala *Accettazione Sociale***

I valori emersi sembrerebbero evidenziare nel gruppo sperimentale un incremento nella percezione di accettazione soprattutto in corrispondenza delle attività svolte a scuola.

Risultati positivi sembrerebbero provenire anche dalla scala *Comportamenti Problematici*, che evidenzia nel gruppo sperimentale una loro progressiva riduzione (tab. 47).

<b>Scala comportamenti problematici con i compagni</b>	<b>Febbraio 2015</b>	<b>Giugno 2015</b>	<b>Dicembre 2015</b>
Gruppo sperimentale	1,97	1,78	1,56
Gruppo di controllo	1,47	1,61	1,52

**Tab. 47** Punteggi medi scala *Comportamenti Problematici*

#### **6.4. Il Questionario Semistrutturato I: analisi dei dati**

Per comprendere il processo di cambiamento scaturito dall'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning è stato somministrato agli allievi il *Questionario semistrutturato I* (cfr. app. 8), che attraverso 12 domande esplora le percezioni e rileva le esperienze vissute dagli allievi in merito ai seguenti aspetti: a) relazioni con i compagni; b) relazioni con gli insegnanti; c) miglioramento nell'apprendimento; e) difficoltà incontrate; f) punti di forza e di debolezza del percorso proposto; d) cambiamenti nelle pratiche valutative utilizzate dai docenti.

Le risposte fornite dagli allievi sono state analizzate attraverso il software NVivo 11, secondo una modalità basata sull'individuazione dei temi e delle espressioni ricorrenti (classificate come *nodi*) utilizzate dagli studenti nel corso delle diverse domande. I risultati così ottenuti sono stati poi confrontati con quanto emergente dagli item a risposta chiusa, costruiti generalmente in modo tale da prevedere quattro opzioni di scelta.

Riportiamo l'elenco dei dieci nodi maggiormente frequenti nei questionari in corrispondenza delle due somministrazioni (giugno e dicembre 2015):

<b>NODES</b>	<b>SOURCES</b>	<b>REFERENCES</b>
Aiuto tra compagni	22	34
Apprendimento migliorato	23	34
Conosco di più i compagni	23	31
Maggiore confronto	18	22
Relazioni migliorate con i compagni	18	22
Difficoltà nel trovare l'accordo con gli altri	15	18
Rapporto con gli insegnanti immutato	18	18
Maggiore confronto con gli insegnanti	15	15
Valutazione immutata	15	15
Difficoltà di concentrazione	13	14

**Tab. 48 Dieci nodi maggior frequenti nel  
Questionario Semistrutturato I (giugno 2015)**

<b>NODES</b>	<b>SOURCES</b>	<b>REFERENCES</b>
Apprendimento migliorato	24	42
Aiuto tra compagni	18	38
Relazioni migliorate con i compagni	22	29
Soddisfazione per gli insegnanti	21	21
Difficoltà con i compagni	18	20
Conosco di più i compagni	13	17
Importanza dell'accordo	13	15
Difficoltà di organizzazione	11	14
Perplessità iniziali	13	13
Valutazione immutata	12	13
Maggiore confronto con gli altri	10	13

**Tab. 49 Dieci nodi maggior frequenti nel  
Questionario Semistrutturato I (dicembre 2015)**

La distribuzione della frequenza dei nodi nell'ambito delle due somministrazioni evidenzia una linea di continuità tra i due momenti di rilevazione: gli aspetti ritenuti

fondamentali in entrambe le circostanze sono, infatti, il miglioramento nell'apprendimento e nelle relazioni con i compagni e l'aiuto reciproco.

Ecco a tal proposito alcune affermazioni degli allievi:

*Nodo Apprendimento migliorato:*

*Studente 1: Ora capisco subito al volo diciamo e poi con la spiegazione delle prof. apprendo subito e dopo studio.*

*Studente 2: Ora grazie al cl e con l'aiuto dei miei compagni sono migliorata in tutte le materie soprattutto in matematica.*

*Studente 3: Ripetendo più e più volte e poi rispiegandola ai miei compagni ho memorizzato molto di più le lezioni.*

*Studente 4: Mi so esprimere meglio rispetto a come mi esprimevo prima: sono migliorata nello scrivere, nel partecipare alla lezione e nell'esposizione orale.*

*Nodo Relazioni migliorate con i compagni:*

*Studente 5: Sono riuscito a fare amicizia con tutti e ad andare d'accordo con quasi tutti.*

*Studente 6: Ho conosciuto meglio compagni con cui non parlavo e rafforzato alcune amicizie già esistenti.*

Questi aspetti ricevono una conferma anche dalle domande chiuse presenti nel questionario. Infatti, in relazione agli item riguardanti i miglioramenti nell'apprendimento e nelle relazioni con i compagni, all'interno di una scala che va da *per niente* a *molto*, gli allievi si collocano lungo le seguenti posizioni<sup>226</sup>: a) apprendimento: *poco* più per *niente* = 32,6% vs *abbastanza* più *molto* = 77,78%; b)

---

<sup>226</sup> Riportiamo i valori riscontrati a dicembre, che non si discostano molto da quelli rilevati a giugno.

relazioni con i compagni: *poco* più per *niente* = 31,9% vs *abbastanza* più *molto* = 68,08%.

Nella considerazione del rapporto con gli insegnanti, è da notare invece una situazione di minore ottimismo: la maggior parte degli allievi si distribuisce infatti lungo i valori inferiori della scala: *poco* più per *niente* = 58,3% vs *abbastanza* più *molto* = 41,6%, riportando le seguenti motivazioni:

Studente 7: *Non è cambiato il rapporto con gli insegnanti anche se abbiamo fatto molti progetti.*

Studente 8: *Non sono sicuro che mi vedono diverso, perché sono già tre professoresse che mi dicono che verrò bocciato.*

Studente 9: *Questo progetto non ha cambiato il mio rapporto con gli insegnanti perché in qualsiasi modo sono messo i professori hanno la stessa opinione su di me.*

Studente 10: *Secondo me è stato poco importante perché quando parlo nessuno mi ascolta quindi non è cambiato molto.*

Ci sono tuttavia alcuni allievi che riconoscono alcuni cambiamenti nella relazione con i docenti, come riportato a giugno dalle seguenti testimonianze:

Studente 11: *Ritengo importante il poter discutere con gli insegnanti su un argomento e prendere decisioni insieme con il loro aiuto perché hanno più esperienza di noi.*

Studente 12: *Il rapporto con gli insegnanti è cambiato abbastanza perché facciamo molte più cose con loro e ci capiamo di più.*

Studente 13: *Con la professoressa C. abbiamo parlato molto di questo e di come potevamo migliorare.*

In relazione agli aspetti di maggiore criticità, il *Questionario* ha evidenziato l'esistenza di due tipologie di difficoltà: quelle relazionali e quelle di natura più

strettamente organizzativa. Queste due categorie sono state identificate come dei *nodi* di particolare significatività.

Le prime, quelle di natura relazionale, rinviano essenzialmente alla difficoltà per gli allievi di confrontare il proprio punto di vista con gli altri e collaborare in vista di un fine comune, come evidenziato da quanto segue:

*Studente 14: Secondo me la cosa più difficile è andare d'accordo con i compagni perché non sempre è facile andare d'accordo con tutti.*

*Studente 15: Noi non siamo molto bravi nell'ascoltarci in silenzio e nell'andare d'accordo.*

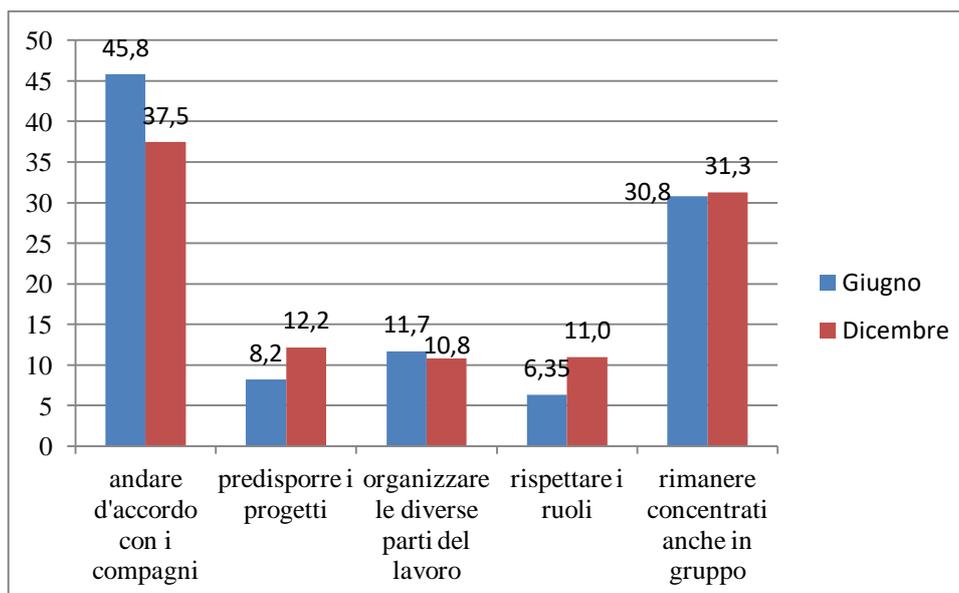
*Studente 16: Io credo che sia difficile perché ognuno ha il proprio punto di vista e per questo è difficile andare d'accordo, ma ci si può lavorare.*

Le seconde riguardano invece aspetti di natura organizzativa riconducibili più direttamente all'attuazione dei principi fondamentali del Cooperative Learning (rispetto dei tempi di consegna, organizzazione e gestione del materiale, ecc...).

*Studente 17: Ho trovato molto difficile predisporre i progetti perché ogni componente del gruppo si immagina la pagina di storia o di geografia in modo diverso e a volte la pagina non veniva fatta.*

*Studente 18: Organizzare le parti del lavoro non è facile in quanto può capitare che due o più persone vogliono fare la stessa cosa.*

Dal punto di vista quantitativo, gli aspetti evidenziati trovano la seguente rappresentazione:



**Fig. 36** Percentuale di risposte a giugno e a dicembre alla domanda: *Qual è stato l'aspetto più difficile?*

Nel passaggio tra giugno e dicembre, è significativo sottolineare: 1) la diminuzione delle difficoltà riguardanti l'*andare d'accordo con i compagni*, che comunque è considerato in entrambe le somministrazioni, insieme a *rimanere concentrati anche in gruppo*, l'aspetto di maggiore criticità; 2) un accrescimento delle difficoltà di natura organizzativa (*predisporre i progetti* e *rispettare i ruoli*).

Nel superamento di tali difficoltà, un ruolo significativo è riconosciuto all'*aiuto tra i compagni*, che sia a giugno che a dicembre si trova a i primi posti per ordine di frequenza. Ad esso gli allievi hanno ricondotto i principali miglioramenti avvertiti nell'apprendimento e nelle relazioni, secondo quanto espresso dalle affermazioni sottostanti:

Studente 19: *Prima non capivo bene anche perché non chiedevo aiuto ma adesso posso contare sul mio gruppo e ne sono contenta perché è un gruppo fantastico.*

Studente 20: *Avendo i banchi messi in un determinato schema si può dialogare anche con le persone che ti stanno accanto, ci si possono scambiare idee e opinioni e ci si può aiutare anche con gli altri gruppi se nel proprio gruppo non si ha la possibilità di essere aiutati.*

Studente 21: *Con il Cl ho anche imparato a chiedere, quando c'era bisogno, aiuto ai miei compagni.*

Studente 22: *Dato che siamo in quattro riusciamo ad aiutarci meglio e inoltre quattro teste è meglio di due o una testa.*

Incisivo è stato anche il confronto tra allievi e insegnanti sulle abilità prosociali. Infatti, alla domanda *Quale importanza ha avuto il poter riflettere con gli insegnanti su questa esperienza*, all'interno di una scala che va da *per niente importante* a *molto importante*, gli allievi esprimono così la loro opinione: a) giugno: *per niente più poco* = 20,1% vs *abbastanza più molto* = 79,9%; b) dicembre: *per niente più poco* = 31,2 vs *abbastanza più molto* = 68,8%.

È da evidenziare in questo caso come la maggior concentrazione di risposte a giugno nella fascia più alta della scala (*abbastanza più molto* = 79,9%) sia stata dettata dalle maggiori difficoltà vissute dagli allievi nella fase iniziale dell'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning, che hanno richiesto un costante ruolo di mediazione da parte degli insegnanti.

A titolo esemplificativo, riportiamo due schede autovalutative di *processing*, elaborate secondo i principi del Cooperative Learning (Comoglio, 1999; Johnson, Johnson & Holubec, 1996) compilate dagli allievi in prossimità dell'inizio (scheda n. 1) e della conclusione dell'intervento (scheda n. 2).

#### **AUTOVALUTIAMOCI**

Nome:..... Gruppo: Verde Data: 20/02/2015

1. Ho chiesto aiuto quando ne avevo bisogno  
 Sempre     A volte     Mai
2. Ho chiesto a un compagno se serviva aiuto  
 Sempre     A volte     Mai
3. Ho parlato con i compagni delle mie difficoltà  
 Sempre     A volte     Mai

Di gruppo:

<b>Ciò che abbiamo trovato più positivo</b>	<b>Il nostro gruppo dovrebbe migliorare a:</b>
Partecipiamo tutti, grazie ai gettoni.	Rispettare il silenzio.
	Non distrarci.
	Non copiare gli altri solo perché siamo un gruppo.

**Fig. 37 Scheda autovalutativa 1 di Processing (febbraio 2015)**

**AUTOVALUTIAMOCI**  
 Nome:..... Gruppo: Nutella 2.0 Data: 27/11/2015

- Ho ascoltato con attenzione un compagno  
 Sempre     A volte     Mai
- Ho fatto domande al compagno per comprendere il suo punto di vista  
 Sempre     A volte     Mai
- Ho confrontato punti di vista differenti  
 Sempre     A volte     Mai

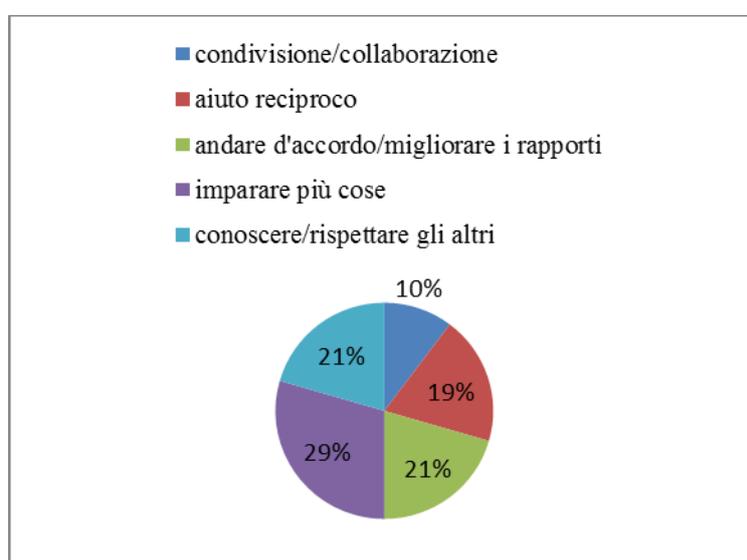
Di gruppo:

<b>Ciò che abbiamo trovato più positivo</b>	<b>Il nostro gruppo dovrebbe migliorare a:</b>
Abbiamo condiviso le nostre idee	Parlare di meno.
Pur non andando sempre d'accordo siamo riusciti ad aiutarci.	Studiare di più a casa.
Abbiamo coinvolto tutti i partecipanti.	

**Fig. 38 Scheda autovalutativa 2 di Processing (dicembre 2015)**

È possibile constatare in questo caso, nel passaggio da febbraio a dicembre, la riduzione del numero di criticità rilevate (da tre a due) e, soprattutto, il cambiamento del linguaggio utilizzato: mentre a febbraio, infatti, l'attenzione degli allievi era posta sulla necessità di *non copiarsi a vicenda*, a dicembre è riconosciuto come elemento positivo il fatto che esistano punti di vista diversi, che tuttavia non impediscono la collaborazione e l'aiuto reciproco.

Questo aspetto è confermato anche dall'analisi dei punti di forza riconosciuti al percorso proposto, che si distribuiscono a dicembre nel seguente modo<sup>227</sup>:



**Fig. 39 Percentuale di risposte alla domanda  
Quali sono i punti di forza del Cooperative Learning?**

Per quanto attiene invece i punti di debolezza, questi sono riconducibili essenzialmente alle difficoltà riscontrate precedentemente, che riguardano, nell'ordine, la concentrazione (42,4%), l'accordo con gli altri (33,3%), il rispetto di tempi e ruoli (18,2%) e l'organizzazione del lavoro (6,1%).

<sup>227</sup> Riportiamo i valori riscontrati a dicembre, che non si discostano rispetto a quanto rilevato a giugno.

## Discussione

Ai fini di una maggiore lettura degli esiti della ricerca riportiamo la seguente tabella di sintesi, che illustra i risultati ottenuti nel gruppo sperimentale in relazione alle diverse aree indagate:

<b>Dimensioni/ Strumenti</b>	<b>Gruppi</b>	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>	<b>Totale allievi</b>
Scala della prosocialità	Gruppo sperimentale	Andamento non lineare: incremento significativo a giugno, decremento a dicembre.	Stabilità dei punteggi iniziali.	Incremento non significativo
	Gruppo di controllo	Andamento non lineare (decremento a giugno, incremento a dicembre)	Andamento non lineare (incremento a giugno, decremento a dicembre)	Andamento non lineare (decremento a giugno, incremento a dicembre)
Peer Rating	Gruppo sperimentale	Incremento significativo a giugno	Incremento non significativo	Incremento non significativo
	Gruppo di controllo	Andamento non lineare (decremento a giugno, incremento a dicembre).	Incremento significativo a dicembre	Incremento a dicembre
Peer Rating dimensione Aiutare	Gruppo sperimentale	Incremento significativo a dicembre	Incremento non significativo	Incremento significativo
	Gruppo di controllo	Incremento complessivo significativo	Andamento non lineare (decremento a giugno, incremento a dicembre).	Andamento non lineare (decremento a giugno, incremento a dicembre)

<b>Dimensioni/ Strumenti</b>	<b>Gruppi</b>	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>	<b>Totale allievi</b>
Autoefficacia	Gruppo sperimentale	Incremento complessivo dei livelli iniziali	Andamento non lineare (incremento a giugno, decremento a dicembre)	Andamento non lineare (incremento a giugno, decremento a dicembre)
	Gruppo di controllo	Andamento non lineare (decremento a giugno, incremento a dicembre)	Andamento non lineare (decremento a giugno, incremento a dicembre)	Andamento non lineare (decremento a giugno, incremento a dicembre)
<b>Test sociometrico</b>				
Gruppo sperimentale	Scelte	Ampliamento della leadership a dicembre		
	Rifiuti	Assenza di cambiamenti complessivi significativi		
Gruppo di controllo	Scelte	Lievi cambiamenti nella leadership		
	Rifiuti	Assenza di cambiamenti complessivi significativi		

**Tab. 50 Esiti complessivi della ricerca**

<b>Dimensioni</b>	<b>Allievi identificati come BES</b>	
	<b>Gr. sperimentale</b>	<b>Gr. Controllo</b>
Scala della prosocialità	Incremento dei punteggi iniziali	Andamento non lineare (decremento a giugno, lieve incremento a dicembre)
Peer Rating	Stabilità dei punteggi iniziali	Incremento lineare
Autoefficacia	Stabilità dei livelli iniziali	Decremento dei punteggi iniziali
Test sociometrico Scelte	Lieve ampliamento del numero delle scelte ricevute	Stabilità del numero delle scelte ricevute
Test sociometrico Rifiuti	Lieve riduzione del numero dei rifiuti ottenuti	Lieve ampliamento del numero dei rifiuti ottenuti

**Tab. 51 Esiti complessivi della ricerca (allievi identificati come BES)**

L'analisi dei dati evidenzia alcune concordanze con le teorie di riferimento presentate nella parte teorica: in particolare, è significativo osservare l'esistenza di una relazione, come riscontrato da Caprara et al. (2014), tra la prosocialità e l'autoefficacia. Infatti, in entrambi i gruppi osservati i punteggi di queste due dimensioni seguono un andamento tra loro parallelo: l'incremento della prosocialità è accompagnato da un innalzamento analogo dei livelli dell'autoefficacia, e viceversa. Questo aspetto richiama direttamente la teoria di Caprara et al. (2006, 2014), che riconosce nella prosocialità un elemento predittivo del successo scolastico.

Per quanto attiene il test sociometrico, l'ampliamento della leadership riscontrata nel gruppo sperimentale si pone in accordo con la teoria dei fratelli Johnson (2005) che riconoscono nella *leadership diffusa* uno dei principali effetti del Cooperative Learning.

Risultati confermativi provengono anche dai dati qualitativi, che riconoscono nel Cooperative Learning le potenzialità di migliorare il clima comunicativo e le relazioni tra gli allievi (Sharan & Sharan, 1994; Roche, 2002), con ricadute positive anche sugli apprendimenti (Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Slavin & Madden, 2006).

Nello stesso tempo, l'enfasi posta dagli allievi sulle difficoltà nell'*andare d'accordo con i compagni* evidenzia il fatto che il Cooperative Learning possa rappresentare uno strumento efficace per l'apprendimento delle abilità sociali (Comoglio, 1999) e della gestione dei conflitti (Lamberti, 2006; Johnson & Johnson, 2005).

Dal nostro punto di vista, al di là dei risultati ottenuti e della significatività riconosciuta all'applicazione del *modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning* in relazione ad alcuni degli aspetti analizzati, riteniamo sia utile formulare alcune considerazioni conclusive, che reputiamo opportune e significative ai fini dell'analisi del nostro percorso di ricerca.

In primo luogo, la situazione di marginalizzazione nella quale sono collocati gli allievi identificati come BES, che in tutte le classi analizzate (sperimentali e di controllo) si trovano a maggior rischio di esclusione, rischio che appare preponderante proprio nell'ambito del contesto scolastico. Nonostante si parli di inclusione, ci troviamo quindi di fronte a dei *modi di fare scuola* che, di fatto, rischiano di determinare o determinano marginalizzazione e emarginazione e che non consentono a ciascuno di percepirsi autoefficace in merito a quelle che sono le sue competenze e capacità, che siano di tipo cognitivo e/o prosociale/relazionale.

Da quanto emerge nella nostra indagine, questo non riguarda solo gli allievi identificati come BES ma anche, ad esempio, gli allievi di sesso maschile, che sembrerebbero in misura maggiore rispetto alle proprie coetanee rispecchiare i fenomeni descritti, in analogia con quanto rilevato da ricerche precedenti (Trellle, Fondazione Agnelli e Caritas italiana, 2011). Tali studenti infatti, sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo, ottengono punteggi inferiori rispetto a quelli delle femmine nel campo della prosocialità e dell'autoefficacia, evidenziando maggiori difficoltà di partecipazione attiva nel contesto scolastico. Ci si domanda, in questo caso, se ciò avvenga *per natura*, ossia per la presenza di determinanti biologici individuali, o *per status*, in risposta a dei condizionamenti indotti dal/i contesto/i. In tal caso, gli allievi sarebbero orientati a comportarsi in risposta al sistema delle aspettative sociali, secondo il meccanismo dell'*effetto alone* e della *profezia che si autoavvera*. Aver ottenuto dei risultati positivi, anche se di lieve entità, per quel che riguarda gli studenti di sesso maschile ci spinge a sostenere che la ridefinizione del sistema scolastico nella sua effettiva capacità di garantire a tutti le condizioni per una partecipazione piena alla vita scolastica contribuisce ad abbattere gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento dimostrando l'infondatezza di certi presupposti che a loro volta producono immagini stereotipate e stigmatizzanti.

Un ulteriore aspetto che ci appare maggiormente significativo riguarda il fatto che la diffusione nelle due classi di atteggiamenti prosociali ha contribuito a mettere in discussione tre modi di pensare (vere e proprie *formae mentis* pedagogiche) che, spesso, rappresentano lo sfondo sul quale si stagliano la maggior parte delle azioni didattiche ancora oggi agite dai docenti (Travaglini & Bocci, 2016): a) quello dell'*abilismo* che tende a classificare gli allievi sulla base delle prestazioni, perlopiù di natura accademica, che questi sanno offrire; b) quello dell'*individualismo* e c) della *competitività*, in base ai quali il raggiungimento di standard elevati di apprendimento è considerato possibile solo se, e nella misura in cui, ciascun soggetto in modo isolato e competitivo cerca di raggiungere prestazioni ritenute migliori rispetto a quelle degli altri.

L'analisi dei dati effettuata ha mostrato, al contrario, come possibilità sperimentata dagli allievi di confrontarsi tra loro, risolvendo gli inevitabili conflitti che il lavoro in gruppo implica, rappresenti la premessa per sviluppare capacità critiche, che si estendono a macchia d'olio ai diversi compiti cognitivi richiesti da una società che,

come visto precedentemente, appare sempre più attraversata da fenomeni di complessità e, nello stesso tempo, di inintelligibilità (Morin, 2004).

## CAPITOLO 7

### I risultati dei docenti

#### Premessa

Oltre agli aspetti relativi agli allievi, la ricerca ha focalizzato l'attenzione sui docenti. In particolare, due sono state le prospettive di fondo che hanno maggiormente orientato il lavoro: la consapevolezza che la ridefinizione di un contesto scolastico richiede l'apporto sinergico di tutti coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nei processi formativi e l'adesione al principio, illustrato nel corso del quarto capitolo, in base al quale il Cooperative Learning non rappresenti una scelta neutrale per i docenti. La sua applicazione, all'interno di un contesto di riflessione centrata sulla prosocialità, chiama in causa gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti in merito ad una precisa *idea di scuola*, che a sua volta orienta le competenze dei docenti nell'ambito della gestione della classe e della strutturazione dei processi di insegnamento-apprendimento.

Per tale ragione, abbiamo ritenuto opportuno utilizzare i seguenti strumenti:

- 1) il *Questionario di rilevazione delle dimensioni dell'inclusione scolastica* (QueRiDIS, Bocci & Travaglini, 2016);
- 2) il *Teachers' Self Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, trad. it. Sacco, 2003);
- 3) il *Questionario Semistrutturato II* (Travaglini & Bocci, 2016).

Per approfondire ulteriormente tali aspetti, abbiamo inoltre svolto con i docenti interviste e focus group al termine della prima (giugno 2015) e seconda fase della ricerca (dicembre 2015) finalizzati a esplorare le difficoltà incontrate nel percorso di cambiamento, le resistenze avvertite, a livello individuale e di scuola, e, infine, le diverse modalità di concettualizzare le differenze individuali e, più in generale, la questione dell'inclusione scolastica.

Come effettuato nel capitolo 6 per gli allievi, riportiamo gli esiti riscontrati nei diversi strumenti, con l'obiettivo di delineare, in conclusione, alcune riflessioni che ci consentano di identificare alcune piste di riflessioni attraverso il confronto con quanto già emerso nel corso della trattazione.

## 7.1. Il QueRiDIS: analisi dei dati

Prima di procedere all'analisi dei dati, ricordiamo brevemente che Il *QueRiDIS* è nato dall'esigenza di individuare uno strumento atto a rilevare le percezioni dei docenti in merito ai processi inclusivi attuati a livello di scuola e di classe, attraverso l'analisi della relazione esistente tra il dichiarato (*culture*), le scelte organizzative compiute dalla scuola (*politiche*) e le metodologie didattiche attuate in aula (*pratiche*).

Costruito sulla base dell'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014) esplora le percezioni degli insegnanti (e, più a latere, degli operatori scolastici tutti) in merito a tre variabili: *cooperazione, valorizzazione delle differenze e partecipazione di tutti*. Nello specifico il Questionario si compone di 90 item ed è così articolato: per ciascuna dimensione (*culture, politiche e pratiche*) sono presenti 30 item riconducibili alle tre variabili prese in esame (*cooperazione, rispetto/valorizzazione delle differenze, partecipazione di tutti*) ognuna delle quali rappresentata da 10 quesiti (cfr. app. 10). I docenti sono chiamati quindi a indicare la frequenza con la quale l'elemento indagato è presente a livello di scuola (*culture e politiche*) e di classe (*pratiche*).

Per la sua particolare struttura, il QueRiDIS consente di osservare la distribuzione delle risposte: a) all'interno di gruppi specifici di docenti, (*curricolari vs specializzati, ad esempio*); b) all'interno di ciascuna dimensione (*culture, politiche, pratiche*); c) all'interno di ciascuna variabile (*cooperazione, valorizzazione delle differenze, partecipazione di tutti*).

Per la nostra ricerca, abbiamo ipotizzato che gli insegnanti sperimentali avrebbero evidenziato una modalità di concettualizzazione dei processi inclusivi differente rispetto a quanto emergente dai loro colleghi non coinvolti, rilevando una maggiore frequenza dei valori *spesso* e *qualche volta* soprattutto in corrispondenza della dimensione

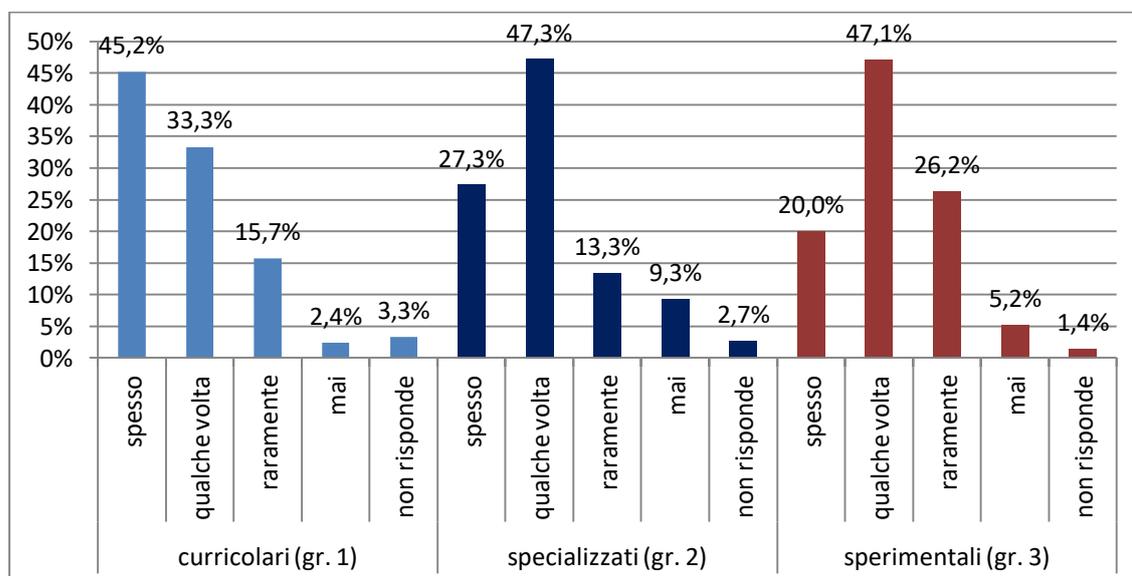
*pratiche inclusive*, ambito sul quale l'applicazione del modello prosociale inclusivo proposto aveva agito in maniera maggiormente diretta e intenzionale.

Per tale ragione, abbiamo suddiviso i docenti in tre gruppi: 1) *curricolari non sperimentali* (gr. 1); 2) *specializzati non sperimentali* (gr. 2); 3) *curricolari e specializzati sperimentali*<sup>228</sup> (gr. 3), in modo da osservare, per ciascuna dimensione e per ciascuna variabile, la differente distribuzione delle risposte tra i soggetti.

Si riportano gli esiti riscontrati all'interno di ciascuna dimensione nelle due scuole considerate.

### All'interno di ciascuna dimensione:

#### Scuola 1<sup>229</sup>:

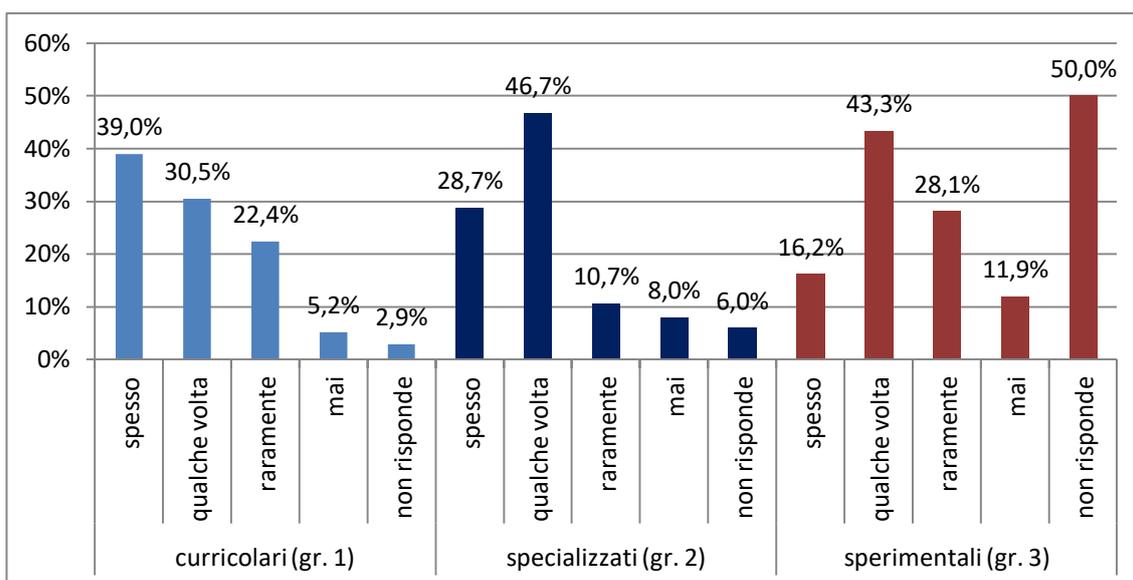


**Fig. 1 Distribuzione delle risposte dimensione *culture* per tipologia di insegnante Scuola 1, 7 ins. curricolari (gr. 1), 5 specializzati (gr. 2) e 7 sperimentali (gr. 3)**

<sup>228</sup> In relazione a questo gruppo, trattandosi di un un solo insegnante specializzato, per entrambe le scuole non è stata effettuata l'analisi disgiunta tra insegnanti curricolari e specializzati.

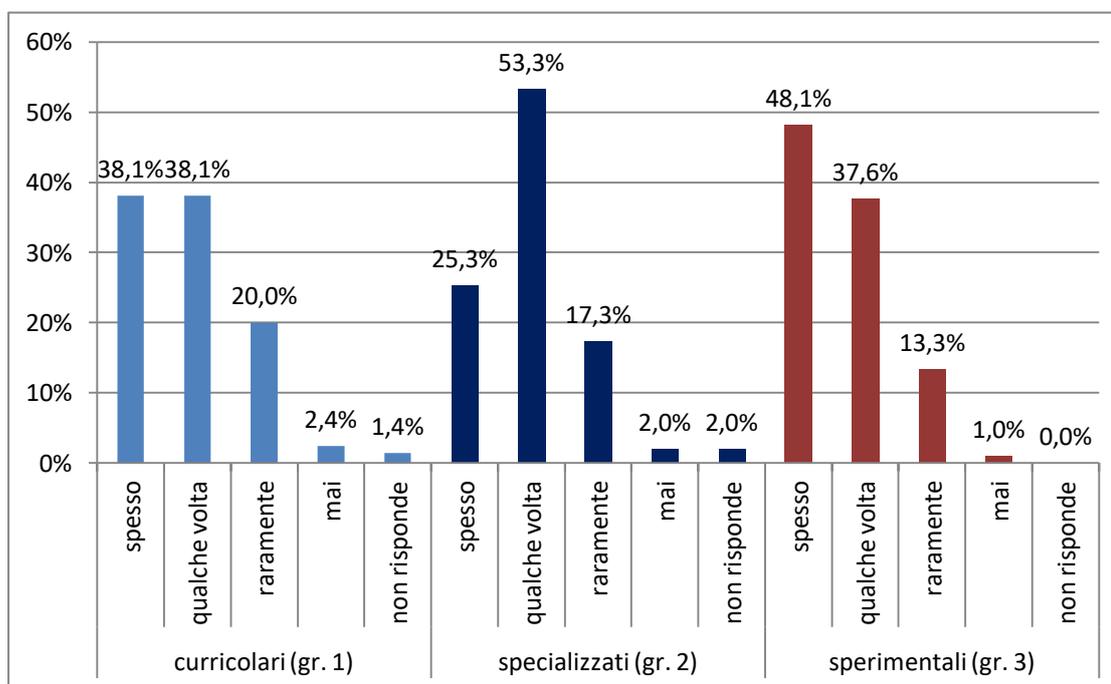
<sup>229</sup> È da precisare che il numero complessivo dei docenti operanti all'interno dell'istituto corrispondeva a 24 unità. È stata quindi raggiunta la quasi totalità degli insegnanti.

### Politiche inclusive



**Fig. 2** Distribuzione delle risposte dimensione *politiche* per tipologia di insegnante Scuola 1, 7 ins. curriculari (gr. 1), 5 specializzati (gr. 2) e 7 sperimentali (gr. 3)

### Pratiche inclusive

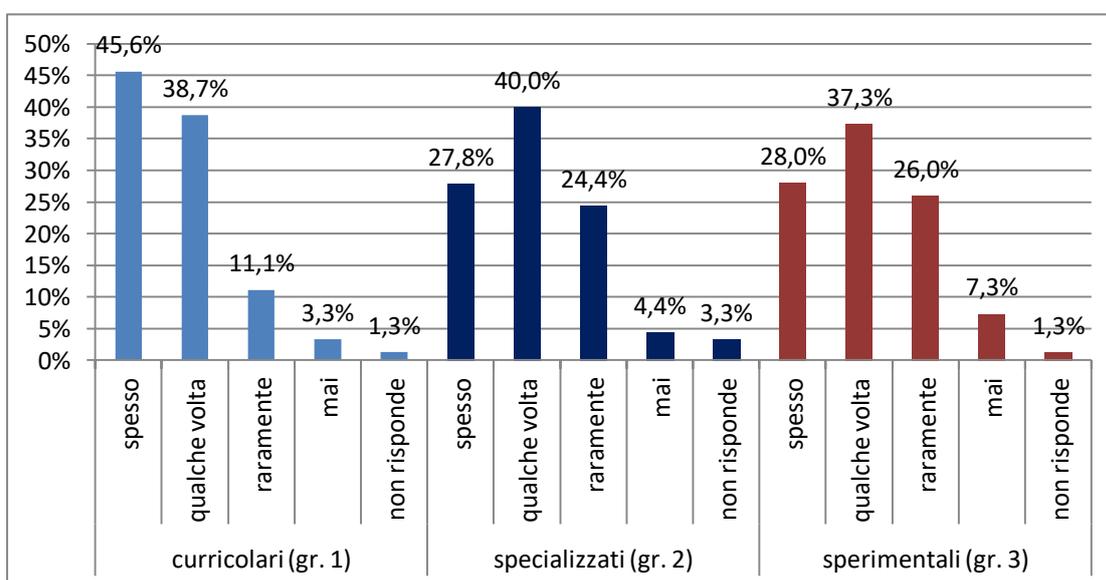


**Fig. 3** Distribuzione delle risposte dimensione *pratiche* per tipologia di insegnante Scuola 1, 7 ins. curriculari (gr. 1), 5 specializzati (gr. 2) e 7 sperimentali (gr. 3)

Dagli istogrammi è possibile constatare la diversa percezione degli insegnanti nell'ambito delle tre dimensioni indagate. In particolare, gli insegnanti sperimentali sembrerebbero esprimere in relazione a *culture* e *politiche* una visione meno ottimistica rispetto ai colleghi curricolari, che utilizzano più frequentemente le opzioni *spesso* e *qualche volta*, che raggiungono il 78% delle scelte complessive in *culture* e il 69% in *politiche*, contro il 67,1% e il 59,5% espresso rispettivamente dagli insegnanti sperimentali. Questi ultimi sembrano inoltre esprimere una posizione che si avvicina a quella dei colleghi specializzati. In altre parole, per i docenti curricolari sembrerebbe *andare tutto bene*, opinione questa non condivisa dagli altri colleghi. Nell'ambito delle *pratiche*, sembrerebbe riscontrare la tendenza opposta, con una maggiore positività espressa dai docenti sperimentali (*spesso più qualche volta* = 85,7% vs il 78,6 dei docenti specializzati e il 76,2% dei docenti curricolari).

## Scuola 2<sup>230</sup>

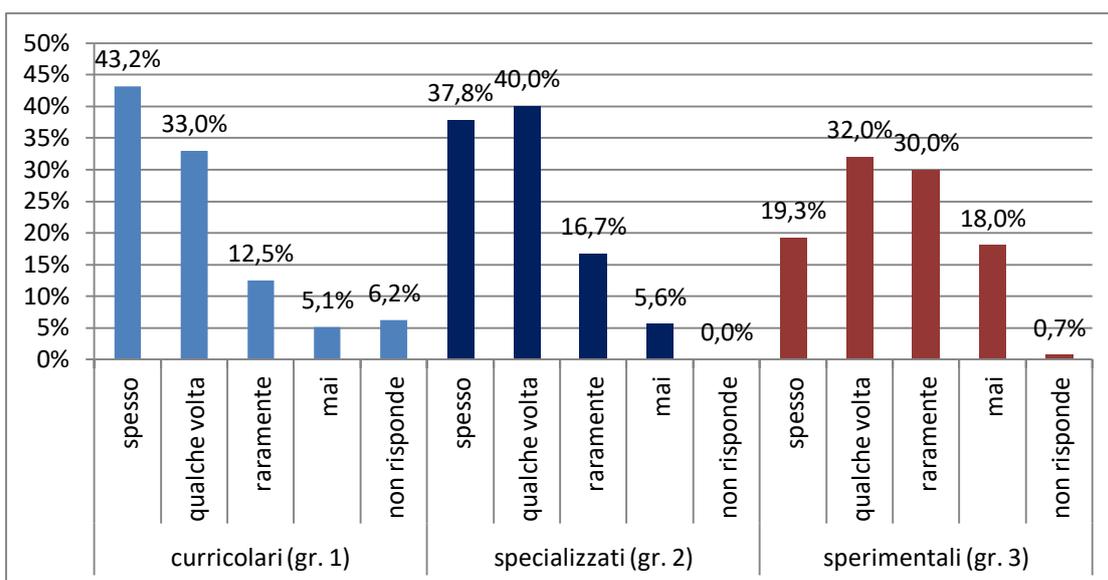
### Culture inclusive



**Fig. 4 Distribuzione delle risposte dimensione *politiche* per tipologia di insegnante Scuola 2, 15 ins. curricolari (gr. 1), 3 specializzati (gr. 2) e 5 sperimentali (gr. 3)**

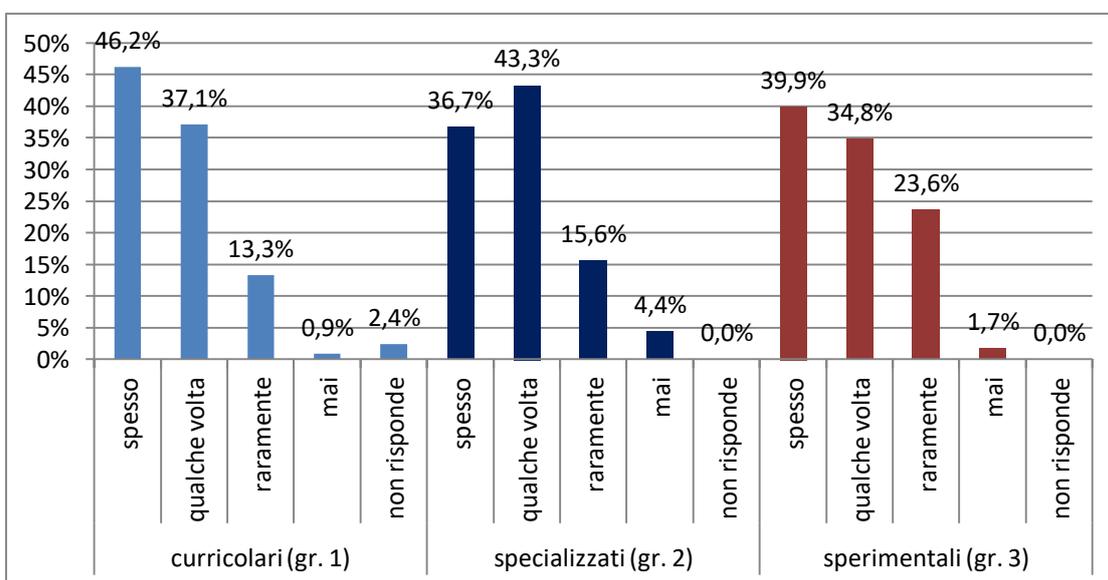
<sup>230</sup> Il QueRiDIS è stato somministrato a 15 insegnanti curricolari, 3 specializzati e 5 sperimentali, per un totale di 23 insegnanti su un numero complessivo di 45 docenti. In questo caso quindi la percentuale dei docenti raggiunti corrisponde a circa il 50%.

### Politiche inclusive



**Fig. 5** Distribuzione delle risposte dimensione *politiche* per tipologia di insegnante Scuola 2, 15 ins. curricolari (gr. 1), 3 specializzati (gr. 2) e 5 sperimentali (gr. 3)

### Pratiche inclusive



**Fig. 6** Distribuzione delle risposte dimensione *pratiche* per tipologia di insegnante Scuola 2, 15 ins. curricolari (gr. 1), 3 specializzati e 5 sperimentali

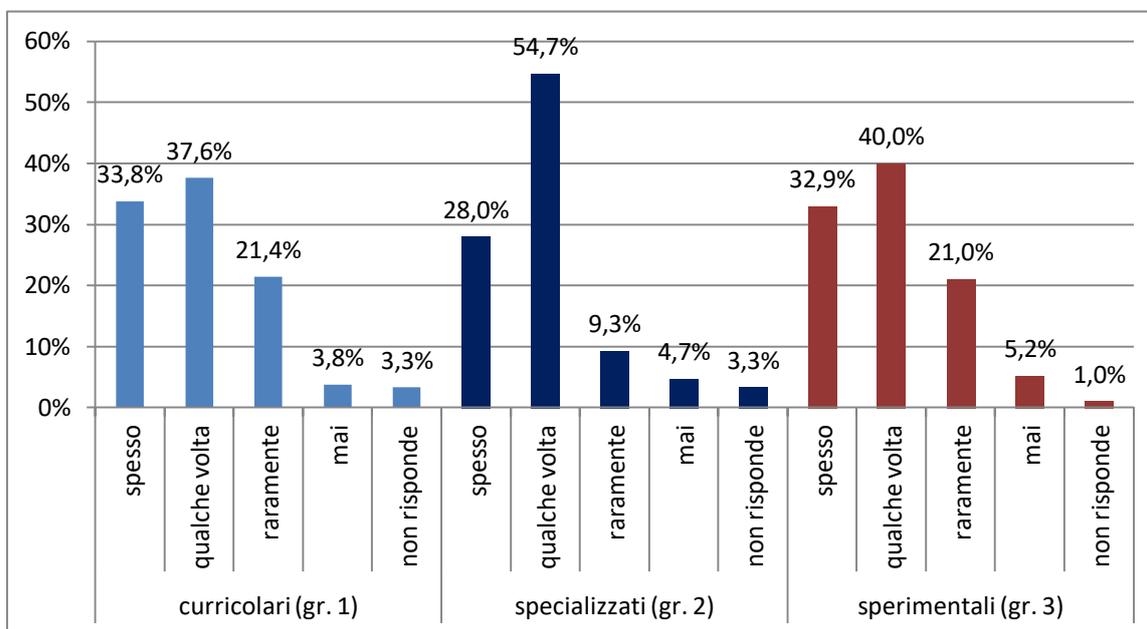
Gli istogrammi confermano anche in questo la situazione di perplessità e di criticità avvertita dai docenti sperimentali nelle dimensioni *culture* e *politiche*, che esprimono una posizione che si avvicina a quella dei docenti specializzati. La distanza tra i docenti curricolari e sperimentali è molto ampia in corrispondenza di *politiche* (spesso più qualche volta = 76,2% dei primi vs il 51,3% dei secondi) per ridursi nella dimensione *pratiche* (spesso più qualche volta = 83,3% dei primi vs il 74,7% dei secondi). Delineando una scala di chi appare più ottimista, al primo posto sembrerebbero posizionarsi i docenti curricolari, che evidenziano criticità marginali, seguiti dai docenti specializzati e, infine, da quelli sperimentali, i quali esprimono riserve soprattutto in merito alle scelte organizzative compiute dalla scuola (*politiche*).

Per quanto attiene la distribuzione delle risposte all'interno delle tre variabili, si riportano i seguenti valori per ciascuna scuola considerata:

#### All'interno di ciascuna variabile:

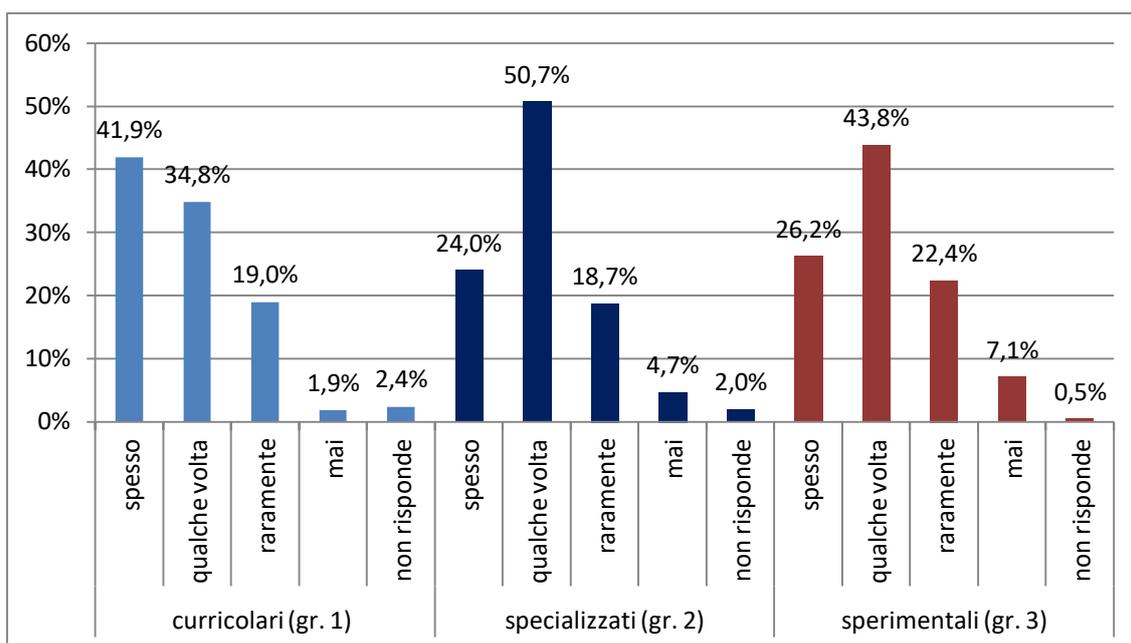
##### Scuola 1:

##### Cooperazione



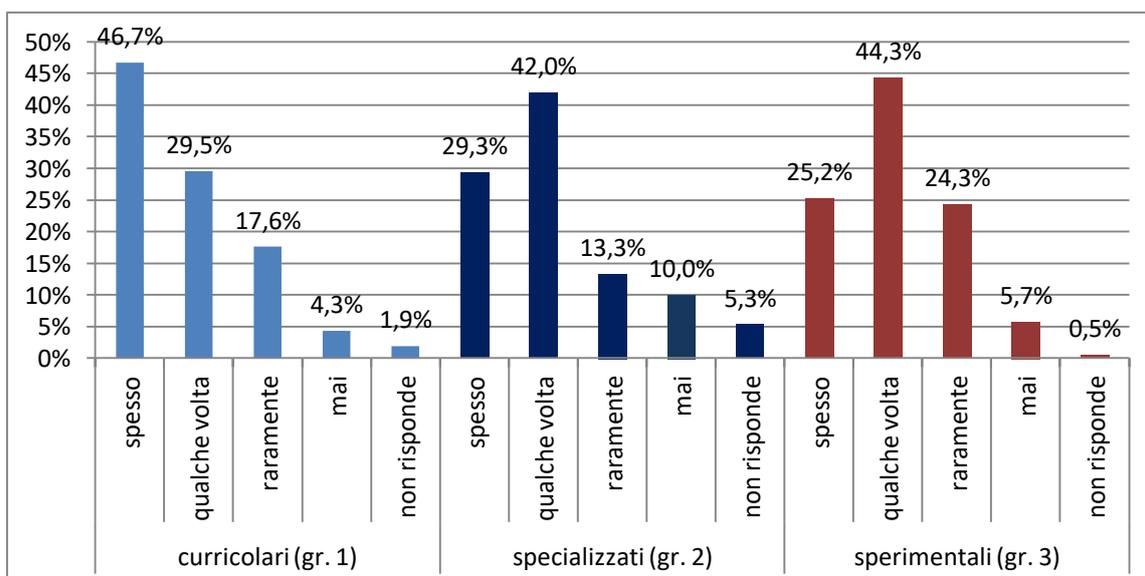
**Fig. 7** Distribuzione delle risposte variabile *cooperazione* per tipologia di insegnante Scuola 1, 7 ins. curricolari (gr. 1), 5 specializzati (gr. 2) e 7 sperimentali (gr. 3)

### Valorizzazione delle differenze



**Fig. 8** Distribuzione delle risposte variabile *valorizzazione delle differenze* per tipologia di insegnante  
Scuola 1, 7 ins. curricolari (gr. 1), 5 specializzati (gr. 2) e 7 sperimentali (gr. 3)

### Partecipazione di tutti

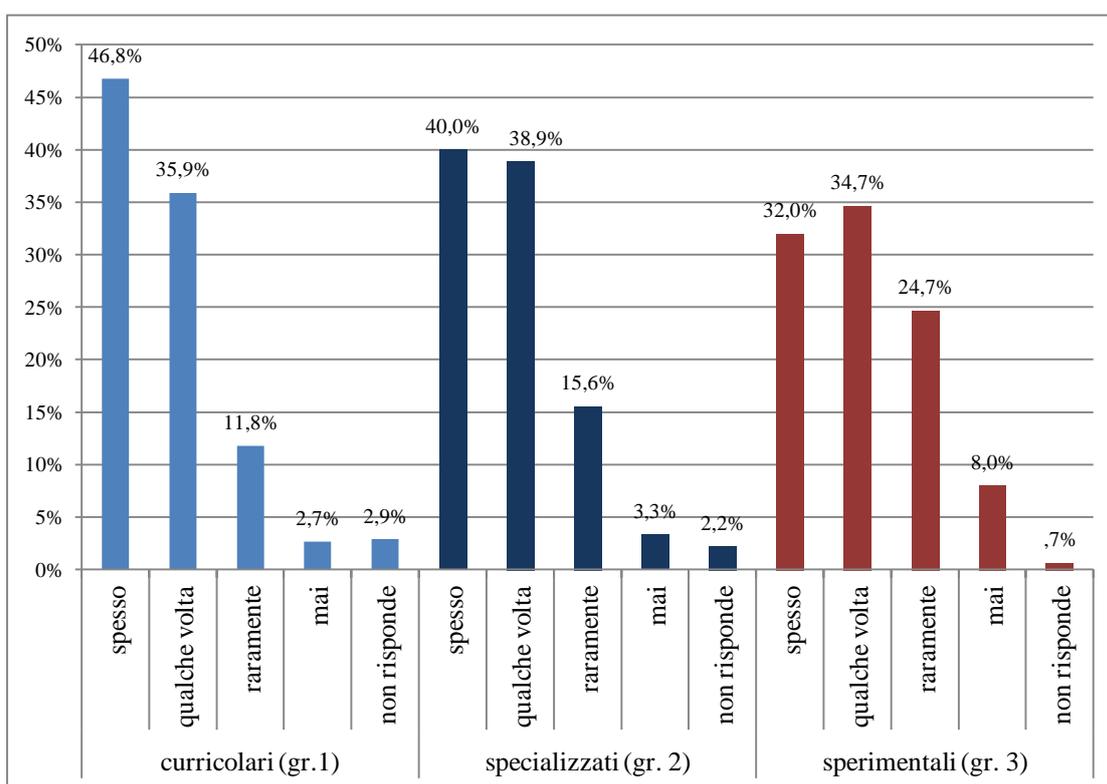


**Fig. 9** Distribuzione delle risposte variabile *partecipazione di tutti* per tipologia di insegnante  
Scuola 1, 7 ins. curricolari (gr. 1), 5 specializzati (gr. 2) e 7 sperimentali (gr. 3)

Gli istogrammi riportati confermano la percezione dei docenti sperimentali di criticità in merito ai processi inclusivi attuati dalla scuola, soprattutto nell'ambito delle variabili *valorizzazione delle differenze* e *partecipazione di tutti*, nelle quali utilizzano con maggiore frequenza degli altri le opzioni *raramente* e *mai*. È significativo osservare inoltre che in relazione a *cooperazione* i docenti specializzati esprimono la maggiore positività (spesso più qualche volta = 82,7% vs il 71,4% dei docenti curricolari e il 72,9% di quelli sperimentali), contrariamente ai docenti curricolari, che riportano solamente in questa variabile i valori più bassi dei loro colleghi.

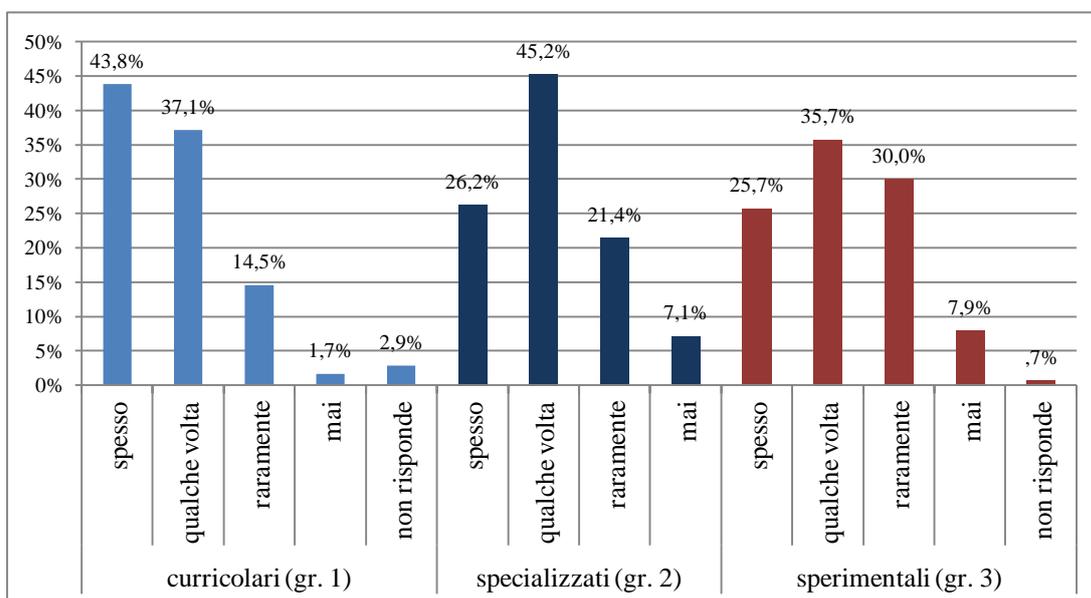
## Scuola 2:

### Cooperazione



**Fig. 10 Distribuzione delle risposte variabile *cooperazione* per tipologia di insegnante Scuola 2, 15 ins. curricolari (gr. 1), 3 specializzati (gr. 2) e 5 sperimentali (gr. 3)**

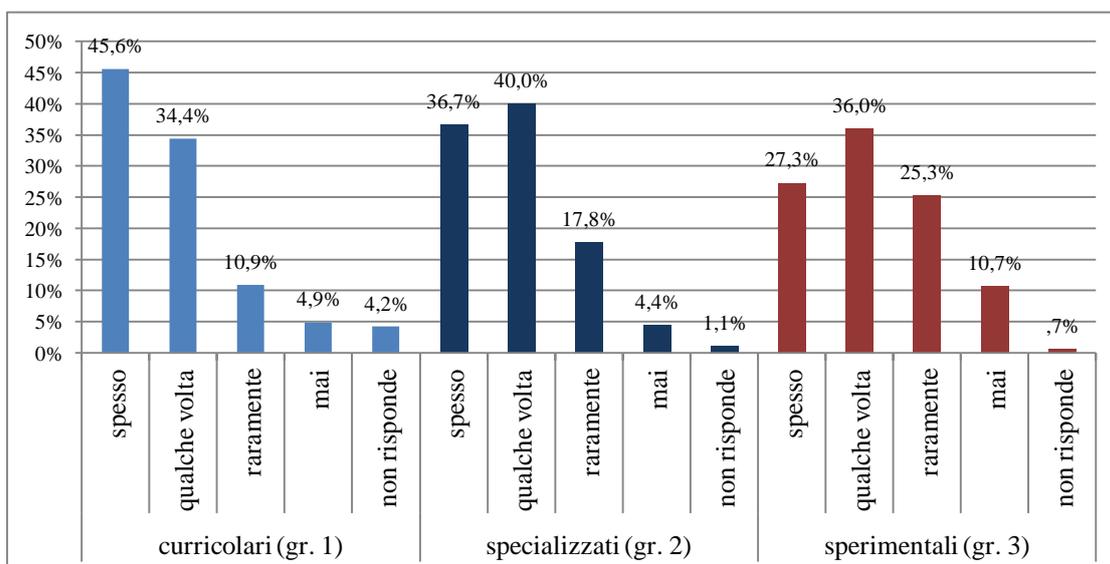
### Valorizzazione delle differenze



**Fig. 11** Distribuzione delle risposte variabile *valorizzazione delle differenze* per tipologia di insegnante

Scuola 2, 15 ins. curriculari (gr. 1), 3 specializzati (GR. 2) e 5 sperimentali (gr. 3)

### Partecipazione di tutti



**Fig. 12** Distribuzione delle risposte variabile *partecipazione di tutti* per tipologia di insegnante

Scuola 2, 15 ins. curriculari (gr. 1), 3 specializzati (gr. 2) e 5 sperimentali (gr. 3)

La distribuzione delle risposte all'interno delle tre variabili considerate (*cooperazione, valorizzazione delle differenze e partecipazione*) conferma la situazione di soddisfazione dei docenti curricolari nei confronti dei processi inclusivi attuati a livello di scuola e di classe. I docenti sperimentali sembrerebbero invece avanzare le maggiori perplessità, soprattutto nell'ambito di *valorizzazione delle differenze*, nella quale appare la distanza maggiore con i docenti curricolari (spesso più qualche volta= 61,4% vs l'80,9% di questi ultimi).

Le ipotesi iniziali della ricerca prevedevano che i docenti sperimentali avrebbero presentato una diversa consapevolezza in merito alle modalità di concettualizzare e di valutare i processi inclusivi attuati a scuola. L'aspettativa iniziale era che la differenza con gli altri docenti sarebbe stata visibile soprattutto all'interno della dimensione *pratiche*, come conseguenza dell'applicazione del modello proposto. In seguito all'analisi di quanto emerso dalla somministrazione del QueRiDIS è possibile affermare che questa attesa è stata verificata solamente per la Scuola 1. Tuttavia, riteniamo significativo avere rilevato, in modo inatteso rispetto alle ipotesi iniziali, in entrambe le scuole un'ampia divergenza tra i docenti nella valutazione dei processi inclusivi. Sorprende osservare la situazione di generale soddisfazione espressa dai docenti curricolari, che sembrano attuare *spesso* modelli di intervento basati sulla *cooperazione*, sulla *valorizzazione delle differenze individuali* e finalizzate alla *partecipazione di tutti*. L'analisi dei risultati del Questionario Studenti Invalsi, che ha coinvolto la quasi totalità degli studenti delle due scuole (90% della popolazione complessiva) e i cui risultati sono stati illustrati nel Capitolo Quinto evidenzia al contrario una situazione di scarsa differenziazione didattica e di diffuso senso di esclusione, che riguarda in particolare gli studenti identificati come BES, che si sentono poco cercati soprattutto in corrispondenza delle attività proposte in classe. I dati raccolti dal QueRiDIS sembrerebbero quindi mostrarci docenti e allievi che percepiscono una medesima realtà in un modo profondamente differente: da un lato i docenti curricolari, che esprimono un'ampia soddisfazione nella quasi totalità degli aspetti considerati, dall'altra gli insegnanti sperimentali, per i quali l'inclusione sembrerebbe essere un processo ancora in via di attuazione. In una posizione intermedia si collocano invece gli insegnanti specializzati, che individuano alcune criticità soprattutto in merito alla variabile *valorizzazione delle differenze*, che rileva una più alta percentuale di opzioni

corrispondenti a *raramente e mai*. E, infine, abbiamo la posizione degli studenti, che sembrerebbero far trapelare un quadro, seppur con le limitazioni derivanti dall'aver utilizzato un unico strumento di indagine, che si discosta da quanto dichiarato dai docenti curricolari.

## 7.2. L'autoefficacia: analisi dei dati

Una delle ipotesi della ricerca riguardava l'innalzamento dei livelli di autoefficacia negli insegnanti sperimentali in seguito all'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning. Questo aspetto è stato valutato attraverso la somministrazione ai docenti sperimentali e di controllo del TSES (Teachers' Self Efficacy Scale, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) che esplora, attraverso un questionario di 24 item, tre dimensioni, relative alla capacità del docente di: 1) ottenere l'impegno degli studenti (*student engagement*); 2) scegliere strategie di insegnamento adeguate (*instructional strategies*); 3) gestire la classe in modo funzionale agli obiettivi prefissati (*classroom management*). Gli insegnanti in questo caso sono chiamati ad autovalutare il proprio livello di autoefficacia, assegnandosi un valore che va da 1 (*per nulla capace*) a 9 (*del tutto capace*) (cfr. app. 5).

Si riportano in questa sede gli esiti conseguiti in corrispondenza delle tre somministrazioni<sup>231</sup>:

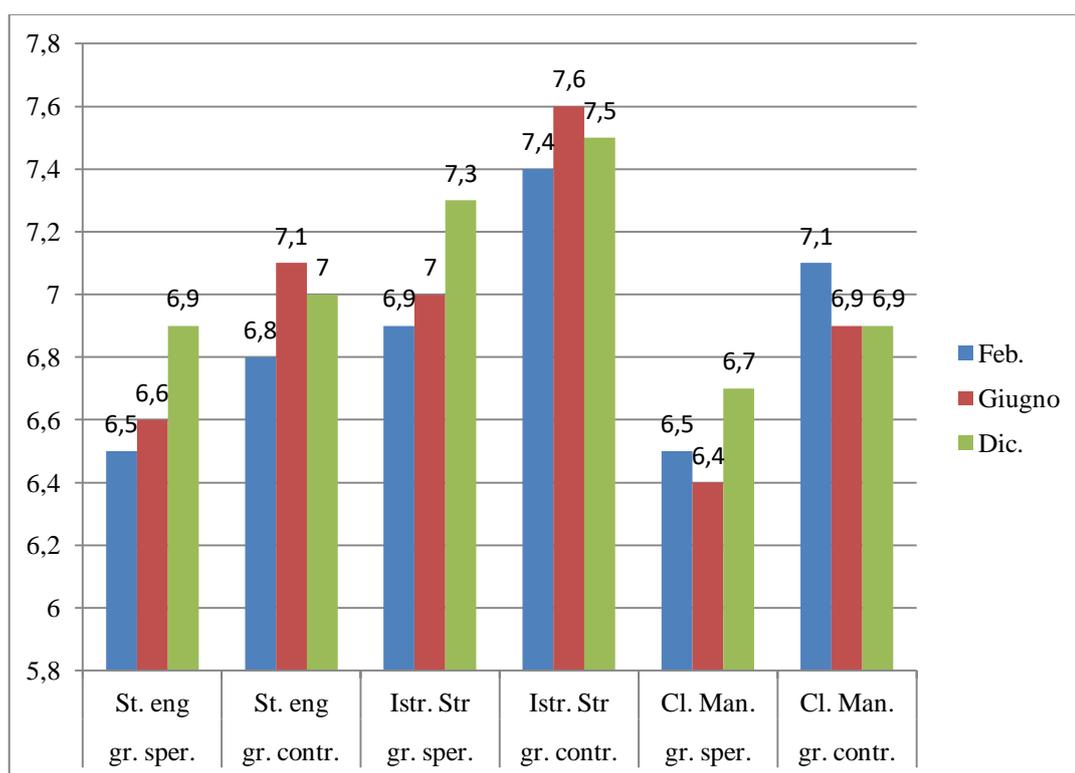
<b>Dinensioni TSES</b>	<b>Gruppi</b>	<b>Feb. 2015</b>	<b>Giugno 2015</b>	<b>Dic. 2015</b>
Media	Sper.	6,5638	6,6625	6,9313
Dev. std.	sper.	,72879	1,13041	1,27365
Media	controllo	7,0957	7,2157	7,1857
Dev. std.	controllo	,52265	,68120	,71176

**Tab. 1 Punteggi medi TSES  
(8 ins. sperimentali e 7 di controllo)<sup>232</sup>**

<sup>231</sup> Sono illustrati i punteggi conseguiti dagli insegnanti che hanno partecipato all'intera durata della somministrazione (8 sperimentali e 7 di controllo).

Dalla lettura della tabella si evince un differente andamento delle medie all'interno del gruppo sperimentale e di controllo: nel primo i valori tendono a crescere in modo pressoché costante, con una maggiore intensificazione nel periodo giugno-dicembre, mentre nel secondo il fenomeno presenta un andamento non lineare (incremento dei punteggi nel primo post-test e decremento nel secondo). È possibile constatare inoltre la presenza di un livello iniziale più basso di autoefficacia negli insegnanti sperimentali rispetto al gruppo di controllo, dato questo che si pone come confermativo rispetto al senso di insoddisfazione dichiarato dai docenti nel corso delle interviste e dei focus group iniziali (febbraio 2015) riguardo le prassi didattiche fino a quel momento adottate.

Per quanto attiene la distribuzione dei punteggi nell'arco delle tre dimensioni, si riporta quanto segue:

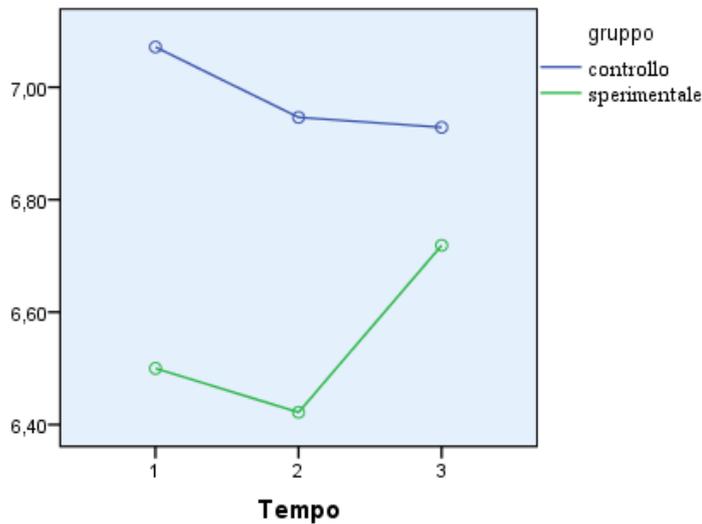


**Fig. 13 Punteggi medi dimensioni TSES  
(8 ins. sperimentali e 7 di controllo)**

Dinensioni TSES	Gruppi	Feb. 2015	Giugno 2015	Dic. 2015
St. eng.	sper.	6,5313	6,5625	6,8750
	controllo	6,8214	7,0536	6,9821
Istr. Str.	sper.	6,9063	7,0000	7,2813
	controllo	7,3929	7,6429	7,5357
Cl. Man.	sper.	6,5000	6,4219	6,7188
	controllo	7,0714	6,9464	6,9286

**Tab. 2 Punteggi medi dimensioni TSES  
(8 ins. sperimentali e 7 di controllo)**

In relazione alla significatività dell'intervento, il Test ANOVA riconosce un valore positivo (0,045) nella dimensione *classroom management*, come evidenziato qui di seguito (Fig. 14, tab. 3):



**Fig. 14 Anova Classroom Management TSES**

Classroom Management	factor1	Type III Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Tempo	Linear	,011	1	,011	,027	,873
	Quadratic	,145	1	,145	2,023	,178
Tempo * gruppo	Linear	,244	1	,244	,608	,450
	Quadratic	,045	1	<b>,045</b>	,624	,444
Error(factor1)	Linear	5,222	13	,402		
	Quadratic	,929	13	,071		

**Tab. 3 Test of Between-Subjects Contrasts Classroom Management TSES**

È da notare come questo valore nel gruppo sperimentale subisca un incremento significativo nel periodo giugno-dicembre, rivelando, al contrario, una flessione in corrispondenza del primo post-test (giugno 2015). Come vedremo successivamente, questa decrescita è probabilmente da attribuire alle difficoltà avvertite dai docenti nella gestione del cambiamento. Nella fase iniziale, sono soprattutto i docenti che possedevano un'autoefficacia minore (media iniziale del 5,7) che hanno avvertito le incertezze e le difficoltà più intense, richiedendo più frequentemente l'intervento del ricercatore.

Si riporta come esemplificazione quanto affermato da un docente a dicembre:

*Insegnante 1: Quello che è saltato fuori dal mio punto di vista è che un'insegnante del CL deve essere un insegnante paradossalmente molto autorevole, molto autorevole, quasi sfiorare la severità, perché il rispetto delle regole passa non dico attraverso la disciplina ma un lavoro di fermezza, di gestione e questo diciamo... Quando io dicevo non siamo preparati come corpo docente intendevo proprio alle nostre capacità sociali in classe: fare da mediatore, impostare le regole, farle rispettare, questo presuppone un'autorevolezza nell'insegnante che mette in discussione la didattica degli insegnanti. Poi c'è chi è più portato e chi meno, però non è facile.*

I risultati conseguiti nell'ambito dell'autoefficacia consentono di introdurre l'ulteriore questione riguardante le opinioni degli insegnanti in merito ai processi di cambiamento vissuti. Per l'analisi di questi aspetti, ci siamo serviti del *Questionario Semistrutturato II* e delle interviste e dei focus group.

### 7.3. Il Questionario semistrutturato II: analisi dei dati

Il *Questionario Semistrutturato II* è stato costruito in modo speculare rispetto a quello degli allievi (*Questionario Semistrutturato I*) ed è finalizzato all'analisi dei seguenti aspetti: a) miglioramento nelle relazioni con gli allievi; b) miglioramento nelle relazioni con i colleghi, a livello di scuola e di classe; c) miglioramento nei processi di insegnamento-apprendimento; d) ruolo delle abilità sociali; e) punti di forza e di debolezza del percorso proposto.

Come per gli allievi, illustriamo i dieci nodi più frequenti emersi dalle due somministrazioni (giugno e dicembre 2015):

Giugno

<b>NODES</b>	<b>SOURCES</b>	<b>REFERENCES</b>
Difficoltà di cambiamento	4	6
Il CL applicabile dai più giovani	4	5
Favorisce soprattutto gli allievi più deboli	4	5
Gli allievi si sono conosciuti di più	5	5
Maggiore confronto con i colleghi	5	5
Abilità sociali importanti	4	4
Conosco di più gli allievi	4	4
Maggiore aiuto reciproco	3	4
Maggiore partecipazione degli allievi	4	4
Maggiore coinvolgimento didattico	4	4

**Tab 4. Lista nodi giugno**

Dicembre

<b>NODES</b>	<b>SOURCES</b>	<b>REFERENCES</b>
Maggiore condivisione con gli allievi	7	7
Collegi della scuola poco interessati	5	5
Aiuto tra compagni	4	4
Il CL valorizza le diversità	4	4
Le istituzioni non aiutano	4	4
Valutazione tradizionale inadeguata	3	4
Abilità sociali importanti	3	3
Rapporto consolidato ma non con tutti	3	3
Rapporto migliorato con i colleghi	3	3
Difficoltà di relazione tra gli allievi	2	2

**Tab. 5 Lista nodi dicembre**

A differenza di quanto riscontrato negli allievi, è possibile rilevare nei docenti una maggiore variabilità nella tipologia dei nodi: infatti, mentre a giugno ai primi posti troviamo gli aspetti legati alle difficoltà di attuazione (*Difficoltà nel cambiamento* e *Il Cooperative Learning è applicabile dai più giovani*) a dicembre riscontriamo, accanto a un elemento di criticità (*Colleghi della scuola poco interessati*) anche un fattore di miglioramento (*Maggiore condivisione con gli allievi*).

Gli aspetti negativi, che indicano lo scarso interesse suscitato nell'ambito della propria scuola, trova le seguenti motivazioni:

Insegnante 1: *I colleghi della scuola sono poco aperti al cambiamento.*

Insegnante 2: *I colleghi della scuola hanno mostrato solo rari ed eccezionali approcci di interesse, dettati più da curiosità che da altro.*

Insegnante 3: *Con i docenti degli altri corsi c'è poca condivisione.*

Questi dati ricevono una conferma anche dal punto di vista quantitativo: il 66,6% degli insegnanti ritiene a dicembre il modello scarsamente applicabile sia nella propria scuola, sia a livello più esteso nella scuola italiana.

Nell'ambito delle due somministrazioni, emerge invece un differente modo di considerare il modello proposto in relazione alle caratteristiche degli allievi: mentre a giugno questo era stato percepito come un insieme di strategie volte a *favorire gli allievi più deboli*, a dicembre è considerato efficace in quanto di grado di valorizzare, in modo generalizzato, le differenze individuali di tutti gli allievi.

Vediamo le motivazioni dei docenti in merito.

Nodo Favorisce *gli allievi più deboli* (giugno 2015):

Insegnante 1: *Si avverte l'esigenza nelle aree più a rischio di emarginazione e povertà culturale, considerato che per l'insegnamento frontale non riesce più a coinvolgere i ragazzi nell'apprendimento.*

Insegnante 2: *Il CL rafforza motivazione e interesse nei ragazzi socialmente e didatticamente più deboli.*

Nodo *Valorizza le diversità* (dicembre 2015):

Insegnante 1: *Tutti i membri lavorano per un obiettivo comune e ognuno ricopre un ruolo da cui il gruppo non può prescindere.*

Insegnante 2: *Il CL mette tutti sullo stesso piano in qualsiasi approccio, ognuno può fare la sua parte nella diversità.*

Insegnante 3: *Il CL valorizza le diversità perché nessuno, neanche gli alunni con BES, ha materiale o schede diversificate, ma compiti diversificati. Nel gruppo ognuno fa qualcosa di diverso non per riduzione o facilitazione del compito ma per talento personale.*

A dicembre, è inoltre indicato con maggior frequenza il nodo *Aiuto tra compagni*, per il quale gli insegnanti esprimono le seguenti considerazioni:

Insegnante 1: *Gli alunni sono più predisposti a chiedere e ricevere aiuto.*

Insegnante 2: *Tra gli allievi c'è più collaborazione e aiuto, si sono supportati a vicenda.*

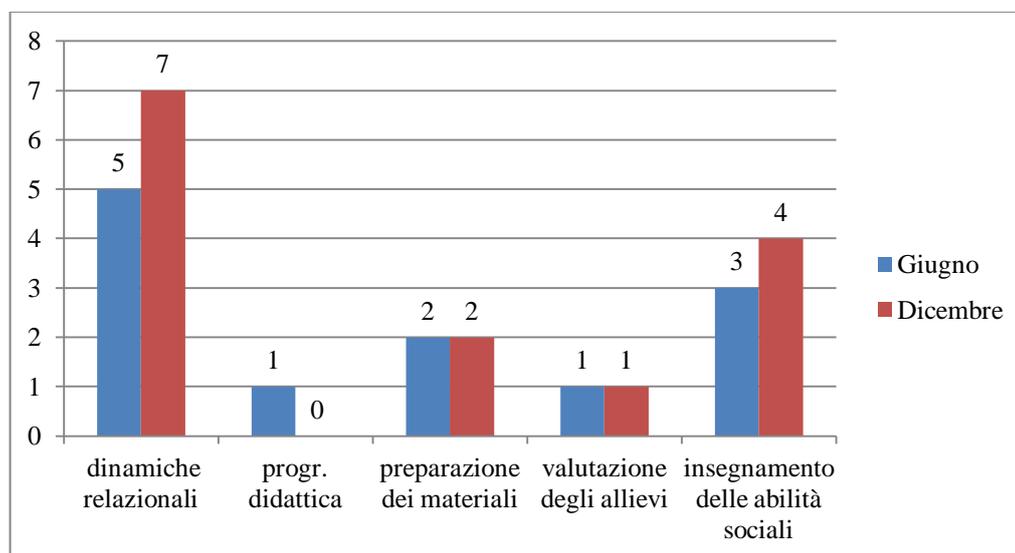
In entrambe le rilevazioni appare inoltre significativo l'apporto dell'insegnamento delle abilità sociali, per le quali è rilevato quanto segue:

Insegnante 1: *Le abilità sociali sono la base del lavoro di gruppo e aiuta gli alunni ad acquisire maggiore consapevolezza e autostima.*

Insegnante 2: *Le abilità sociali sono state importanti per creare un approccio consapevole da parte dei discenti non in relazione al Cooperative ma anche per tutto il resto.*

Insegnante 3: *Le abilità sociali sono state importanti perché la classe aveva bisogno di maturare un atteggiamento più propositivo e meno critico.*

Si tratta questo di un aspetto che si è rilevato di non facile applicazione per gli insegnanti. Alla domanda *Qual è stato l'aspetto più difficile da attuare*, i docenti assegnano, in entrambe le rilevazioni, il maggior numero di risposte alla *gestione delle dinamiche relazionale degli allievi e all'insegnamento delle abilità sociali* (fig. 15):



**Fig. 15** Numero di risposte alla domanda *Qual è stato l'aspetto più difficile*

Gli aspetti rilevati attraverso l'analisi condotta con NVivo 11 (*miglioramento delle relazioni con gli allievi, presenza di criticità nelle relazioni con i colleghi e importanza delle abilità sociali*) ha trovato un riscontro anche negli item del questionario a risposta chiusa.

Nello specifico, per quel che concerne il miglioramento delle relazioni con gli allievi e con i colleghi, i docenti affermano di riscontrare cambiamenti più significativi con i primi. La percezione di miglioramento nelle relazioni si distribuisce infatti così<sup>233</sup>:

- insegnanti-studenti: *molto più abbastanza* = 78% vs *poco più per niente* = 22%;
- insegnanti-insegnanti: *molto più abbastanza* = 45% vs *poco più per niente* = 55%;

<sup>233</sup> Riportiamo i valori di dicembre in quanto molto simili a quanto riscontrato a giugno.

In relazione alla valutazione del ruolo assunto dalle *Abilità Sociali*, i valori riportati sono i seguenti: *molto più abbastanza importante* = 92% vs *poco più per niente importante* = 8%.

Per quanto concerne i punti di forza e di debolezza, sono indicati i seguenti aspetti, che si pongono come confermativi rispetto a quanto rilevato dagli altri item<sup>234</sup> (cfr. tab. 6).

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> <li>● accrescimento della responsabilità e dell'autonomia (29,6%);</li> <li>● miglioramento nelle abilità comunicative e sociali (18%);</li> <li>● maggiore collaborazione e aiuto reciproco (18%);</li> <li>● miglioramenti nell'apprendimento (14,9%);</li> <li>● maggiore valorizzazione delle differenze individuali (11,1%);</li> <li>● incremento nella motivazione all'impegno scolastico (7,4%).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● difficoltà nella valutazione (41,6%);</li> <li>● gestione dei toni di voce (25%);</li> <li>● scarsità del tempo a disposizione dei docenti (16,6%);</li> <li>● difficoltà di applicazione con tutti gli allievi (16,6%).</li> </ul>

**Tab. 6 Punti di forza e di debolezza del modello proposto**

In sintesi, le risposte del questionario evidenziano il riconoscimento della positività del modello proposto, che ha avuto ripercussioni significative nell'ambito delle relazioni e degli apprendimenti degli allievi, pur mettendone in luce le difficoltà di attuazione, che hanno rappresentato oggetto di approfondimento delle interviste e dei focus group.

#### **7.4. Le interviste e i focus group**

Attraverso le interviste e i focus group, abbiamo cercato di approfondire essenzialmente tre questioni: a) le difficoltà affrontate dai docenti nel percorso di cambiamento; b) la riconfigurazione del ruolo dell'insegnante specializzato all'interno del team docente; c) le prospettive inclusive emergenti.

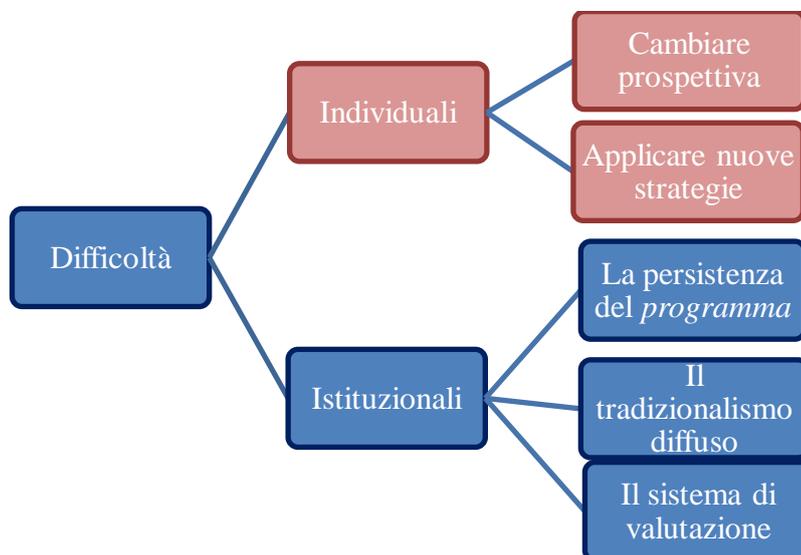
---

<sup>234</sup> Cfr. nota precedente.

Per raggiungere tale obiettivo, è stato utilizzato un modello semistrutturato, basato sull'individuazione delle seguenti domande-chiave, effettuate in modo da assecondare il flusso naturale del discorso:

- 1) Qual è stato l'aspetto più difficile da affrontare?
- 2) Quali sono stati i cambiamenti maggiori che ha riscontrato nel suo essere docente?
- 3) Ha riscontrato dei cambiamenti nelle relazioni a livello di team e, più a latere, di scuola? Quali?
- 4) Le innovazioni introdotte hanno contribuito a ridefinire il ruolo dell'insegnante specializzato all'interno del team docente? In che modo?
- 5) Al termine del percorso di ricerca, è cambiato il suo modo di considerare l'inclusione?

In base al primo aspetto, le difficoltà incontrate, le narrazioni dei docenti hanno consentito di giungere alla seguente schematizzazione:



**Fig. 13 Difficoltà incontrate dai docenti nel corso dell'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning**

Le prime difficoltà sono state ricondotte al cambiamento personale nelle modalità di attuare i processi di insegnamento-apprendimento, dettate in parte dalla tendenza alla routinarietà delle prassi solitamente adottate.

Ecco come si esprimono i docenti in merito<sup>235</sup>:

Insegnante 1: *Questo sovvertimento della lezione mi risultava molto difficile perché è vero che non sono tanti anni che insegno però sto nella scuola da sempre come alunna quindi per me la lezione era quella l'insegnante che parla ed io il massimo della partecipazione prendo appunti.*

Insegnante 2: *È essenzialmente un problema di testa, infatti uno rimane arroccato sulle posizioni, che sono quelle poi, per una materia come la mia, di molte regole, esercizi, regole, esercizi...*

Insegnante 3: *Avevo delle categorie mentali che mi aiutavano ad andare avanti con la programmazione, invece scombinando completamente la didattica io ho perso un po' il filo proprio a livello di contenuti.*

Alle difficoltà individuali si aggiungono ostacoli riconducibili alla diversità del modello di scuola proposto con quello prevalente all'interno della propria istituzione. Gli insegnanti parlano in questo caso di *tradizionalismo diffuso*, che ha generato in alcuni casi contraddittorietà tra quanto attuato dai docenti sperimentali e le pratiche diffuse tra i propri colleghi, e di persistenza di una modalità di fare scuola centrata sul *programma*.

Riportiamo a tal fine alcune testimonianze su questi aspetti:

Il *tradizionalismo diffuso*:

Insegnante 1: *Io entravo in classe dopo che c'era stato il supplente e li vedevo seduti ai banchi in fila quella tradizionale e io chiedevo perché state in fila così e loro dicevano: "È arrivata l'insegnante e ci ha fatto mettere a posto i banchi". Però io lo attribuisco*

---

<sup>235</sup> Riportiamo, per esigenze di sintesi, in modo indifferenziato quanto emergente in corrispondenza delle interviste e dei focus svolti a giugno e dicembre.

*ovviamente al fatto che non sapevano anche se era stato detto, non sapevano che da noi si lavorava in CL, non conoscevano il CL, quindi non conoscevano la metodica.*

*Insegnante 2: Nell'organizzazione c'è stata una grossa difficoltà dovuta al rientro di una insegnante curricolare che l'anno scorso era stata assente e invece quest'anno è rientrata e che fin da subito ha detto che lei non avrebbe partecipato alla sperimentazione. Il suo lavoro era per gruppi e per fasce di livello quindi metteva tutti i ragazzini che avevano delle problematiche in un gruppo perché dovevano fare recupero quindi chi non andava bene nella sua disciplina andava nel gruppo di recupero e gli altri potenziamento e consolidamento. Poi, chi andava bene al consolidamento passava al potenziamento, che lei chiamava il gruppo delle eccellenze.*

La persistenza del programma:

*Insegnante 1: Il problema è fare i conti con il programma ufficiale, è vero che non c'è più, ci sono le Indicazioni Nazionali, ti senti però la pressione, arrivi a fine anno e dici: "Oddio che cosa ho fatto"... Ora penso con l'ottica della terza...*

*Insegnante 2: Perché purtroppo c'è questo legame indissolubile, devo dire, tra l'insegnante e i programmi. Rappresenta l'ostacolo secondo gli insegnanti insormontabile perché noi dobbiamo tenere conto dei programmi, programmi ministeriali, che ormai non esistono più e non del processo di apprendimento dei ragazzi. Quindi il discorso che loro si sono fossilizzati a ripetere i programmi che oggi non esistono più, quando si parla di Indicazioni Nazionali è come se si parlasse di arabo e quindi ci sono grossi problemi da questo punto di vista.*

*Insegnante 3: Tra i colleghi di corso il superamento dei programmi, non è diffuso, io sono reduce ieri da una riunione per materia nella quale dibattevamo proprio su questo punto. Si è ancora legati all'io l'ho fatto, tu l'hai fatto, a che punto stai, dove sei arrivato, queste sono le frasi dette...e forse è un percorso che ancora dobbiamo fare... Io l'ho buttata lì, qualche seme l'ho buttato, ma non è facile, è poco diffuso...*

Tali difficoltà, che si sono presentate più a livello di scuola che di singolo team, sono state affrontate e in parte superate grazie all'instaurarsi di relazioni più significative tra i

docenti coinvolti nella ricerca. Questa dimensione ha rappresentato la chiave di volta per la persistenza nel percorso proposto. Così infatti si esprimono gli insegnanti:

*Insegnante 1: Io sono entrata in crisi e ci siamo confrontati a livello del consiglio di classe, ho sollecitato e sensibilizzato gli altri colleghi che da questo punto di vista mi hanno dato una grossa mano e si sono coalizzati per far fronte a queste difficoltà della classe.*

*Insegnante 2: Io andavo dalla collega di matematica e dicevo: “Guarda io non ce la faccio più e anche lei diceva: “Oh anche io non ce la faccio più!”. Per cui anche questo sostegno in negativo in qualche modo ci ha anche scosso e dicevamo: “Sì, va bene ma non è che possiamo buttarci giù in questa maniera”. E poi anche i tanto criticati mezzi di comunicazione moderni, come il gruppetto che abbiamo creato su whatsapp ha anche permesso di fare dei confronti. La nostra collega di francese è stata trainante, perché noi dicevamo: “No, non si può fare, non ce la facciamo”, ma lei è sempre stata ottimista e propositiva dato questo che deriva sicuramente dall’esperienza, perché lei ha un’esperienza molto grande. È stata in qualche modo un leader emotivo che ci ha trainato e ci ha fatto ad andare avanti e riuscire non dico su tutto il fronte ma che ci ha portato qualcosa di concreto.*

Ci sembra significativo osservare come la ricerca del confronto e della collaborazione in questo caso non sia stata dettata da una cornice di tipo istituzionale, che ne ha regolato tempi e forme, ma dal desiderio intrinseco degli insegnanti di operare insieme in vista di un fine comune.

Per quanto attiene la riconfigurazione del ruolo degli insegnanti specializzati e la loro relazione con i docenti curricolari, è stata riscontrata dai docenti, seppur in modo non pienamente univoco, una migliore collegialità e una più profonda collaborazione tra queste due figure. Nello specifico, una posizione maggiormente ottimistica è stata avanzata dai docenti specializzati, che esprimono le seguenti posizioni:

*Insegnante specializzato 1: I ragazzi verso il sostegno sono stati più aperti: loro sono abituati a lavorare in tante modalità diverse per cui sanno che ci si può mettere in gruppi, che ci si può dividere, che si può andare in un'altra classe per un lavoro diverso o anche per ambiti diversi, ecc...*

Insegnante specializzato 2: *All'inizio avevo difficoltà a trovare una collocazione che non sia solo riferita al ragazzino, ma alla classe stessa e capire come fare interventi efficaci, come intervenire con il gruppo, e gestire poi la relazione sempre con i colleghi perché devi essere sempre bene attento a non essere troppo invadente... L'aspetto più interessante è avere avuto la possibilità di osservare il lavoro di tutti i bambini e di conoscerli sicuramente in maniera personalizzata e individualizzata, di osservarli all'interno del gruppo e di osservarli poi anche individualmente.*

Insegnante specializzato 3: *Quando è stato tolto il banco accanto a S. da parte mia c'è stata qualche difficoltà ma io mi sono subito riorganizzato e così ho cercato di aiutare anche gli altri ragazzi; il fatto che mi interpellavano gli altri alunni per chiedermi delle cose è stata un'esperienza che mi ha fatto molto piacere, senza alcun problema.*

Gli insegnanti curricolari non concordano tutti completamente con questa prospettiva, riportando le seguenti esperienze:

Insegnante curricolare 1: *L'insegnante di sostegno l'anno scorso non ha funzionato per nulla quindi i risultati sono stati quasi nulli. Quest'anno c'è stato un avvicinarsi scandaloso, scandaloso degli ins. di sostegno, per cui non c'è stato nessuno che è riuscito a inserirsi in questo contesto e i ragazzini ne hanno risentito. Non c'è stata continuità, c'è stato un avvicinarsi continuo, neanche 15 giorni e cambiavano, nell'arco di tre mesi ne abbiamo cambiati cinque e quello fisso è arrivato prima delle vacanze di Natale.*

Insegnante curricolare 2: *Ho chiesto all'insegnante di sostegno ad inizio anno come voleva procedere, gli ho ribadito che noi lavoriamo a gruppi e che quindi nel gruppo lui ci deve stare, insomma, l'ho lasciato libero, come è giusto che sia, di gestirsi il lavoro come voleva lui. Un'altra cosa che mi avrebbe fatto piacere che lui facesse, e ci stiamo arrivando adesso, è che lui fosse presente di più sulla classe, ed è già qualcosa.. Ora vedremo, e non so se riusciremo a lavorare in CL puro con lui, però va bene così, se c'è da aiutare lui aiuta anche i ragazzi..*

Insegnante curricolare 3: *Con l'insegnante di sostegno, devo dire farlo entrare nell'idea che stiamo lavorando in questo modo a tutt'oggi non è molto facile perché vedo che persegue comunque gli obiettivi suoi storici che ok, va bene, rispetto le scelte educative*

*didattiche del collega, però talvolta stravolge il percorso che abbiamo intrapreso. C'è una modalità fuori dalla classe molto accentuata e passa difficilmente il messaggio che invece io vorrei far passare e mi scontro... Anche parlarne non ha avuto l'esito poi di mediazione tra queste due cose. Io nel ragazzo ho visto un peggioramento, perché per esempio nelle ore in cui non c'è il collega rimmetterlo nel contesto in cui lavorava l'anno scorso anche a fatica diventa difficile, non vuole più fare, perché sa che fa fuori. Quindi quando deve lavorare con me... È brutto dirlo, ma mi sembra che è come se si fosse ritornati un passo indietro. Io non riesco più a interagire con lui come interagivo prima perché la sua interazione con me è scollegata, c'è qualcos'altro che fa fuori, come sconnessa. Con i compagni il suo livello di socializzazione generico è buono, come prima, però io lo vedo più apatico, nelle mie ore quando non c'è il collega, quando è in classe e provo a proporgli io un'attività comune, come quando facevo prima, c'è un'apatia, quasi una... perché sa che comunque c'è dell'altro. Per cui è difficile far passare il messaggio: "Lavora anche con me come lavoravi prima", se non c'è una comunione di intenti.*

È da precisare, tuttavia, che le principali difficoltà sono state riconosciute soprattutto a settembre, con la ripresa del nuovo anno scolastico (fase 2 dell'applicazione del modello prosociale inclusivo), in seguito all'ingresso di nuovi insegnanti che non conoscevano la metodologia proposta e alle difficoltà burocratiche, tipiche del sistema scolastico italiano, legate ad assegnazioni tardive di cattedre e a cambiamenti continui di nomine per una buona parte dell'inizio dell'anno scolastico.

Un'ulteriore questione riguarda le prospettive inclusive manifestate dai docenti. In generale, nella narrazione degli insegnanti trapela un parziale superamento del modello medico, con l'emergere di una differente modalità di descrivere l'inclusione e il concetto di Bisogno Educativo Speciale. Le modalità narrative utilizzate, in continuità con quanto emerso dal *Questionario Semistrutturato II*, evidenziano la tendenza a leggere le differenze individuali secondo dei parametri alternativi a quelli dispensativi/compensativi:

*Insegnante 1: Forse il metodo è risultato vincente perché è diminuita l'enfatizzazione della differenza, è diminuita però il merito è dei ragazzi perché hanno sofferto... Sono stati forzati a prendere coscienza delle diversità che normalmente noi facciamo ma rimane sempre a livello di chiacchiere, di letture che si fanno in classe. Qui invece c'è*

*stato un confronto forte, spinto per questo dicevo che l'eterogeneità forse è l'arma che possiamo utilizzare noi per farli rendere consapevoli che siamo tutti diversi e che nel momento in cui noi accogliamo la differenza ci sentiamo più accolti noi nelle nostre particolarità.*

*Insegnante 2: Noi abbiamo due ragazze per le quali i medici avevano preteso che noi le trattassimo come bes ma io, non dovrei dirlo, mi sono rifiutata di fare il PDP perché non mi sembra lecito che un medico mi dica che deve essere un bes. Se ci sono delle problematiche a livello medico me le deve giustificare e mi deve fare la certificazione, come un dsa, ma no che dice che deve essere un bes, mi deve dare delle motivazioni, che noi non vedevamo... Le ragazze stimolate in una giusta maniera hanno risposto bene. Sono migliorate tantissimo, una in particolare è cambiata non solo dal punto di vista del rendimento ma dal punto di vista relazionale, ha preso sicurezza e si è messa in gioco e è stata coraggiosa perché a questa età non è facile.*

*Insegnante 3: I cosiddetti BES hanno acquistato molta fiducia in loro stessi perché non si sono più considerati dei BES (loro ovviamente non sanno questa definizione) però sono stati messi sul piano degli altri, quindi hanno avuto gli stessi mezzi, le stesse potenzialità, le stesse possibilità. Quindi la non diversità, o meglio la diversità come valore ha avuto successo in questo percorso, diversità non come qualcosa che stigmatizza e individua.*

*Insegnante 4: Per quanto mi riguarda non esistono alunni BES, io non includo nessuno, io non includo nessuno nella mia classe, non metto recinti nella mia classe, semmai la didattica è per aprire fuori.*

Nello stesso tempo, tuttavia, sono stati posti dei limiti all'effettiva sostenibilità dei principi inclusivi nei confronti di tutti gli allievi.

A tal proposito riteniamo significativo riportare quanto espresso da un'insegnante che, seppur rappresentando un caso isolato, illustra i dilemmi interiori che suscita la questione inclusiva e che sembrerebbero mettere in discussione i principi della coeducazione che hanno trovato applicazione nella legislazione scolastica italiana:

*Insegnante 1: Noi abbiamo sentito parlare di inclusione per la prima volta in questa esperienza, perché se ne sente parlare tanto ma in senso pratico nessuno ci ha mai dato strumenti. Però ci sono delle situazioni in cui non ci può essere un'inclusione nel senso*

*completo del termine perché ci sono delle individualità con delle problematiche talmente forti, e io parlo soprattutto per i ragazzi con handicap, che non sempre si può fare.*

## **7.5. La valutazione scolastica**

Un ulteriore aspetto sul quale si è concentrata l'attenzione della ricerca è stato quello riguardante la valutazione scolastica, che è stata oggetto di particolari problematizzazioni da parte di allievi e docenti. L'analisi qualitativa condotta con NVivo colloca infatti in entrambi i gruppi di soggetti questo aspetto tra i primi dieci nodi maggiormente ricorrenti.

Secondo la teoria di Johnson & Johnson (1987), affinché possa parlarsi di apprendimento cooperativo è necessario attuare una valutazione individuale e di gruppo, nella quale sono valutati sia i risultati individuali che quelli conseguiti dal gruppo (interdipendenza di valutazione). All'interno di questa prospettiva, gioca un ruolo rilevante l'osservazione dei miglioramenti, dal punto di vista cognitivo e relazionale, conseguiti da ciascuno in vista del raggiungimento di un obiettivo prefissato.

L'attuazione di questo principio, nell'applicazione reale all'interno delle classi, ha suscitato notevoli difficoltà e resistenze da parte dei soggetti coinvolti nella ricerca. Mentre, infatti, la valutazione delle abilità sociali ha rappresentato per tutti un'occasione di confronto e di crescita, nella prospettiva individuale e di gruppo, l'attribuzione ai lavori svolti di voti espressi in forma numerica ha determinato perplessità e difficoltà di attuazione per diverse motivazioni.

La maggior parte degli insegnanti intervistati ha evidenziato la divergenza esistente tra le procedure valutative indotte dal Cooperative Learning e il significato assegnato alla valutazione nei processi tradizionali di insegnamento-apprendimento:

*Insegnante 1: Il voto per questi ragazzi è molto importante, proprio il voto classico diciamo, devo dire che ha una doppia valenza, adesso forse sono entrati nel meccanismo che il voto ha un doppio significato, quello di sancire il momento della ratifica della loro preparazione ma anche quello di incentivo, la valutazione come incentivo a... Devo dire*

*che adesso capiscono un po' di più il perché arrivano a una valutazione di quel tipo rispetto a prima, prima la digerivano un po' passivamente, gli entrava ok ho preso, due, tre, quattro...dieci... Adesso sono più consapevoli e quindi la utilizzano, però il voto è importante, conta...*

*Insegnante 2: È stata la tragedia il voto... sfatare questa alone di un aspetto inscindibile del loro processo di apprendimento è stato un lavoro e pensa che questa è una cosa che io faccio sempre, dalla prima media, una cosa che dico è che loro non devono assolutamente dare valore al voto, non devono studiare per il voto, il voto prescinde dalla loro capacità di persone. Il voto serve solamente per valutare un processo che loro stanno affrontando e non perché stiamo valutando la persona perché ci sono ragazzini che entrano in crisi con il voto e piangono... Sono i metodi tradizionali che danno questa grande importanza al voto. Io dico sempre ai ragazzini, come dice quel filosofo Morin, che è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena.*

*Insegnante 3: Io di mio cerco di scardinarlo il voto da sempre nelle menti dei ragazzi e gli dico guardate è un linguaggio, è un codice su cui ci dobbiamo mettere d'accordo, non è che c'è l'Apocalisse se uno prende un 6 o un 5, significa che qualcosa non era chiaro, l'unica colpa che vi potete dare è che non avete alzato la mano e chiesto spiegazioni prima di arrivare a questo. Però per loro è tutto, loro è tutto focalizzato sul voto, è tutto finalizzato al voto. Io non so se loro si sono tranquillizzati da questo punto di vista, e non credo che si tranquillizzeranno mai.*

Un altro docente sottolinea invece la contraddizione tra il cambiamento di prospettiva proprio del cooperative Learning e il modello tradizionale di riferimento:

*Insegnante 4: Io ho visto che con il CL non valuti la singola prestazione dell'allievo, quindi l'interrogazione spicciola, ma valuti il percorso, e questo è molto molto complesso, è difficile perché c'è un sistema dietro a monte che contrasta ciò.*

Nella percezione degli insegnanti, le resistenze maggiori sono state avvertite dagli allievi con i livelli più elevati di apprendimento:

Insegnante 1: *Le difficoltà sono state soprattutto della fascia alta perché sono stati quelli che hanno subito di più le problematiche del lavoro di gruppo perché erano abituati a essere gli alunni privilegiati, quelli che hanno sempre l'ascolto, che si mettono sempre in evidenza e questo loro rimettersi in discussione e soprattutto lasciare lo spazio anche agli altri li hanno mandati in tilt, li ha messi in crisi, crisi che hanno subito come un affronto alla loro capacità...*

Insegnante 2: *Noi abbiamo combattuto soprattutto intanto contro noi stessi, ci sono stati momenti critici, ma soprattutto con i genitori, soprattutto di quei bambini che sono delle eccellenze dentro e che probabilmente erano un po' troppo alimentati nell'ego. In questo contesto si sono visti abbassare i loro riferimenti e loro stessi sono quelli che hanno temuto di perdere la loro leadership e quindi abbiamo faticato soprattutto nella traslazione di queste animosità dei ragazzi sui genitori, che hanno riportato agli insegnanti. Non ce lo aspettavamo. Questo è stato un aspetto inusuale, io non me lo aspettavo da parte delle persone.*

Insegnante 3: *Non mi aspettavo che si lamentassero soprattutto quelle persone che in contesti tradizionali sembravano così buoni, così ligi, così aperti...*

Insegnante 4: *Le cosiddette eccellenze hanno avuto grosse difficoltà dal punto di vista delle abilità sociali, perché era come se venissero sminuiti, come se avessero perso il ruolo e quello li ha messi in crisi, gli ha fatto perdere i punti di riferimento per cui hanno avuto un disorientamento terribile per il quale si è dovuto lavorare tantissimo per riuscire a sostenere questo passaggio.*

In un caso, l'intensità delle difficoltà ha assunto un rilievo tale da condurre un'insegnante, nella seconda fase dell'applicazione del modello, ad assegnare esclusivamente voti individuali, come riportato qui di seguito:

Insegnante: *L'anno scorso ho cambiato il modo di valutarli e davo un voto individuale, uno di gruppo e poi usciva fuori la media, ma loro vedevano il voto individuale e, soprattutto chi sai, si è tranquillizzato perché vedevano che comunque io l'avevo valutato diciamo 10 ma siccome non c'era stato un buon lavoro di cooperative, il voto del gruppo era insufficiente. Quest'anno il problema non si è proprio posto, anche perché io non li*

*sto più valutando come gruppo, per cui io li faccio lavorare in gruppo però poi la valutazione è individuale comunque e loro si sono tranquillizzati.*

Analoghe perplessità sono state a loro volta riscontrate anche dagli studenti. Alcuni di loro hanno infatti espresso la delusione per il fatto che, nonostante i miglioramenti conseguiti nell'apprendimento e l'aiuto fornito loro dagli insegnanti, i loro progressi non trovavano un riscontro nelle procedure valutative.

In entrambe le somministrazioni del *Questionario Semistrutturato I* troviamo infatti il nodo *Valutazione immutata*, che include le seguenti motivazioni:

*Studente 1: Sento di essere migliorato, anche se i miei voti sono rimasti uguali a quelli di prima, non so il perché.*

*Studente 2: Secondo me questo lavoro non ha cambiato i parametri di valutazione nei miei confronti.*

*Studente 3: La valutazione è cambiata un po' sì e un po' no, ma da una parte è ancora come al solito.*

A dicembre, solamente uno studente sottolinea l'importanza della valutazione delle abilità sociali in riferimento a questo ambito:

*Studente 4: Ora gli insegnanti non ci valutano più sul nostro sapere ma anche su come abbiamo cooperato e su come abbiamo studiato in gruppo e sull'impegno impiegato nella pagina realizzata.*

Gli allievi con un rendimento più alto (coloro che erano considerati quelli che andavano bene a scuola) hanno espresso invece il timore che i loro voti potessero abbassarsi per *colpa* degli altri.

Ecco quanto espresso in proposito:

*Studente 5: All'inizio mi sono trovato peggio, perché nelle valutazioni di gruppo prendevo i voti più bassi rispetto a quelli che prendevo da solo.*

Studente 6: *Alcuni compagni, vedendo che i voti all'inizio si abbassavano, hanno avuto delle perplessità.*

Soprattutto nella fase iniziale dell'applicazione del modello prosociale inclusivo, gli allievi che solitamente ricevevano valutazioni più elevate hanno espresso delle riserve nel constatare che i loro compagni avevano ottenuti votazioni migliori, conseguendo a giugno una promozione secondo loro immeritata. Loro stessi hanno affermato di sentirsi in uno stato di abbandono da parte degli insegnanti in quanto erano stati messi *sullo stesso piano* di coloro che invece, secondo il loro parere, non si erano mai sufficientemente impegnati nel lavoro scolastico. In alcuni casi le lamentele sono pervenute ai docenti anche dai genitori.

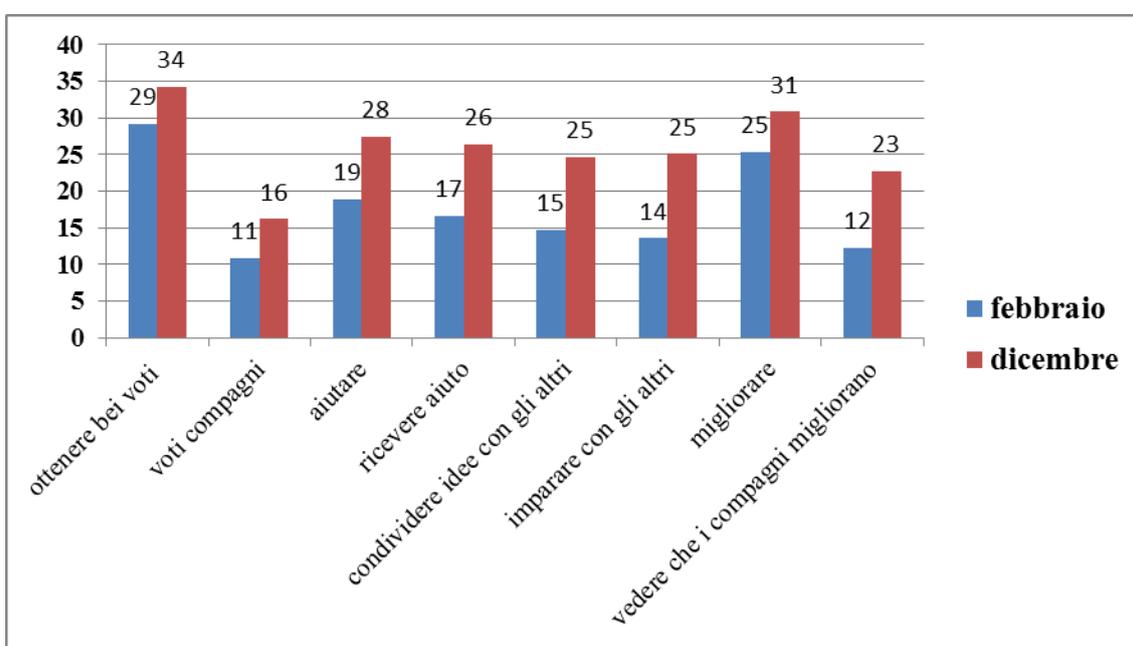
Questo aspetto potrebbe spiegare il cambiamento nella composizione della leadership rilevato tra febbraio e dicembre dal test sociometrico nelle classi sperimentali e il decremento dei livelli di prosocialità per gli allievi che nel pre-test avevano ottenuto i punteggi più elevati nel Peer Rating. In altre parole, gli allievi che a febbraio sembravano maggiormente propensi alla collaborazione e alla condivisione (e che in generale corrispondevano secondo la descrizione degli insegnanti a coloro che si impegnavano maggiormente nel lavoro scolastico) di fatto sono stati coloro che, soprattutto nella fase di avvio della sperimentazione, hanno mostrato le resistenze maggiori ad assumere atteggiamenti cooperativi.

Nelle situazioni della vita scolastica, nelle quali non erano applicati parametri valutativi, i docenti non hanno invece avvertito resistenze particolari negli allievi: nonostante le divergenze di opinioni e le diversità caratteriali, questi hanno infatti mostrato generalmente soddisfazione nella collaborazione e nell'aiuto reciproco, impegnandosi in modo produttivo nelle attività proposte.

Questa constatazione ha condotto a interrogarci in itinere su quali fossero i fattori di rinforzo del percorso proposto. È stato così somministrato al termine del percorso (dicembre 2015), lo strumento Il termometro del mio benessere, costruito in collaborazione con il prof. Bocci, per mezzo del quale gli allievi sono stati sollecitati a riflettere sugli elementi che, nel periodo precedente e successivo alla sperimentazione (febbraio e dicembre 2015), hanno contribuito a innalzare o, al contrario, a diminuire l'impegno scolastico e il livello di benessere personale percepito. Il termometro, infatti, è corredato in modo metaforico da una scala graduata che oscilla dal valore meno 20°

(interferenza decisamente negativa) al valore 40° (massima importanza): colorando la colonnina di mercurio interna al termometro, gli allievi hanno quindi indicato il livello di importanza assunto da ciascun elemento indicato ai fini del raggiungimento del benessere. In particolare, l'attenzione è stata focalizzata su quattro aspetti: aiuto reciproco (considerato nella forma del dare e ricevere aiuto), condivisione delle idee e dell'apprendimento, valutazione scolastica e miglioramento nell'apprendimento (valutati dal punto di vista personale e collettivo).

I risultati ottenuti sono stati i seguenti:



**Fig. 14** Punteggi conseguiti (espressi in gradi) ne *Il termometro del mio benessere*

40°= elemento di massima importanza 30°= elemento molto importante 20°= elemento di media importanza 10°= elemento di lieve importanza	0°= elemento di nessuna importanza Meno 10°= influenza leggermente negativa Meno 20°= influenza decisamente negativa
---	--

I dati emersi evidenziano un incremento significativo soprattutto in relazione agli item concernenti le dimensioni della prosocialità (*aiuto reciproco, riflessività condivisa*) che non richiedono l'azione di rinforzi *rinforzi esterni* (come la valutazione). Infatti, nella scala del *termometro* assegnata gli item che hanno registrato il maggior

incremento sono quelli riguardanti la possibilità sperimentata lungo il percorso di *imparare con gli altri, vedere che i compagni migliorano, condividere idee con gli altri e ricevere aiuto*, fattori questi ritenuti di lieve importanza prima dell'avvio del progetto. Al contrario, gli aspetti legati alla valutazione scolastica e alla constatazione del raggiungimento di un miglioramento personale hanno visto un incremento di minore entità.

Questi risultati indurrebbero a ipotizzare che le abilità prosociali non solo rappresentino *fattori protettivi* (ad esempio contro manifestazioni di bullismo, isolamento emotivo, ecc...) ma veri e propri repertori di competenze socioemotive che, se opportunamente curate e sviluppate all'interno del contesto scolastico, acquisiscono una rilevanza tale da innescare processi autoregolativi virtuosi che concorrono in modo significativo alla promozione del benessere personale e collettivo diffuso. Potremmo parlare quindi di prosocialità come scelta *accondizionata*, che non è subordinata dall'esistenza di ulteriori condizioni. Questo assunto a nostro avviso si pone in continuità con quanto evidenziato da Roche (2002), per il quale il comportamento prosociale non può essere considerato un atto di imposizione, in quanto richiede di salvaguardare l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone.

Nello stesso tempo, la condivisione di questo principio riporta all'attenzione la questione fondamentale della valutazione scolastica. Le esperienze citate hanno fatto emergere un quadro nel quale la valutazione assumeva il ruolo metaforico di assegnazione di uno status, che conduceva alla separazione tra chi era ritenuto bravo e chi non lo era. *“I bravi erano i bravi, i meno bravi erano i meno bravi e basta, con il solco in mezzo”*, così si esprime un'insegnante descrivendo la classe nel periodo precedente l'applicazione del modello.

Ci si domanda quindi, come già svolto nel capitolo terzo a proposito della relazione tra prosocialità e didattica inclusiva (cfr. par. 3.4) *se e come* anche la valutazione possa acquisire una funzione prosociale. Non abbiamo una risposta univoca a questo interrogativo (che non rappresenta la finalità del presente lavoro): crediamo tuttavia, ripensando alle esperienze esemplari dei maestri del Movimento di Cooperazione Educativa, che la valutazione dell'insegnante debba essere sempre associata all'autovalutazione dell'allievo e, soprattutto, che essa dovrebbe essere l'espressione di un processo relazionale nel quale la persona, piuttosto che le sue competenze e/o abilità,

assume un valore assoluto (nel senso etimologico del termine, da ab-solutum=privo di condizionamenti). All'interno di questa prospettiva, la valutazione può quindi divenire *dono* reciproco, che si sostanzia nella condivisione di idee e pensieri che non sono mai rigidi o perentori, ma che si aprono alla possibilità di un cambiamento che non è autentico se non consente a ciascuno di *abitare la casa comune* (Gardou, 2015).

## Discussione

Per svolgere una valutazione adeguata dei risultati ottenuti nel corso della ricerca, riteniamo opportuno suddividere la discussione in relazione a due momenti essenziali che riguardano la fase iniziale (a) e conclusiva (b) della ricerca.

L'analisi dei dati ha fatto emergere un quadro che si pone in linea con i report presentati nel corso del secondo capitolo (Iard, 2010; OCSE PISA 2012; INVALSI 2012/2013; TALIS 2013). In entrambe le classi sperimentali, infatti, è stata riscontrata una situazione di tradizionalismo diffuso, con prevalenza di metodologie didattiche trasmissive, nonché difficoltà nella costruzione di relazioni significative con gli allievi, con ricadute sulla gestione efficace della classe.

Per quanto attiene l'inclusione, in accordo con le ricerche presentate nella parte teorica (par. 2.1.3.), le interviste e i focus group hanno evidenziato la presenza di fenomeni di marginalizzazione degli allievi con Bisogni Educativi Speciali e degli insegnanti specializzati, percepiti sia a livello di classe sia, a latere, di scuola.

Nonostante la constatazione di queste difficoltà, i docenti hanno tuttavia avvertito il desiderio di condividere con i colleghi del team un percorso di cambiamento, che ha rappresentato, nella maggior parte delle esperienze analizzate, uno dei principali fattori di partecipazione alla ricerca. Questa considerazione richiama quanto riportato da IARD (2010) per il quale i docenti *innovatori* sono coloro che investono maggiormente nella collegialità, dedicando un tempo maggiore rispetto agli altri alla progettazione e alla realizzazione di azioni migliorative collettive. Riteniamo questo, come vedremo successivamente, un aspetto di particolare importanza, che ha determinato la persistenza dei docenti nel percorso proposto nonché, in ultima analisi, il raggiungimento di alcuni dei risultati attesi.

a) Per quanto attiene i risultati raggiunti in relazione alle diverse aree indagate (inclusione, autoefficacia, relazioni con allievi e colleghi), in base a quanto riscontrato in seguito all'applicazione dei diversi strumenti e nel corso delle interviste e dei focus è possibile osservare quanto segue:

<b>Aree indagate/strumenti</b>	<b>Esiti complessivi</b>
Autoefficacia	Incremento progressivo dei punteggi iniziali, significatività dell'intervento in relazione alla dimensione <i>Classroom management</i> .
Inclusione/interviste e focus group	Ridefinizione del ruolo dell'insegnante specializzato all'interno del team.
Inclusione/QueRiDIS	Differenti posizioni dei docenti in merito alla valutazione dei processi inclusivi attivati all'interno del proprio istituto (critici e frammentari secondo i docenti sperimentali curricolari e specializzati, efficaci e continuativi per i docenti curricolari non sperimentali).
Relazioni con gli allievi	Miglioramento significativo delle relazioni e del clima comunicativo.
Relazioni con i colleghi	Maggiore condivisione sui processi di insegnamento-apprendimento attivati.
Difficoltà incontrate	Individuali (resistenze personali) e istituzionali
Punti di forza	Accrescimento della responsabilità e dell'autonomia degli allievi, maggiore consapevolezza sulle abilità sociali, maggiore collaborazione tra gli allievi.
Punti di debolezza	Difficoltà nella valutazione scolastica, difficoltà nella gestione dei toni di voce degli allievi.

**Tab. 7 Esiti complessiva della ricerca**

I dati ricavati si pongono in linea con alcuni aspetti emersi nel corso della trattazione teorica che riguardano, in particolare, il riconoscimento degli effetti positivi connessi all'adozione da parte dei docenti della metodologia dell'apprendimento cooperativo in relazione alle aree degli apprendimenti e delle relazioni (cfr. par. 4.8.). Questi aspetti trovano una conferma dai risultati ottenuti nel TSES che evidenziano un incremento progressivo, rispetto al gruppo di controllo, dei livelli di autoefficacia. Ci troviamo, pertanto, di fronte alla conferma dell'esistenza di una corrispondenza tra le aree dell'apprendimento, della fiducia docente-discente e dei risultati di apprendimento, come evidenziato anche dall'indagine PISA 2012, per la quale gli studenti che

instaurano una relazione significativa con i docenti sviluppano un maggior senso di appartenenza alla scuola (cfr. par. 2.1.1.). Questi aspetti, d'altro canto, richiamano direttamente le esperienze di pedagogisti come Pestalozzi, Montessori, don Milani o i maestri afferenti al Movimento di Cooperazione Educativa (cfr. par. 3.4.) che, pur nella diversità delle esperienze educative proposte, hanno offerto testimonianze ed esemplificazioni dirette sulla rilevanza che la relazione educativa assume nei processi di insegnamento-apprendimento.

Non è da sottovalutare, inoltre, il fatto che la percezione di aver ottenuto risultati significativi all'interno di queste aree ha rappresentato per i docenti un fattore di stimolo per affrontare una serie di difficoltà e resistenze, di natura individuale (superamento di un'idea di scuola basata sull'omogeneità dei modelli formativi) e istituzionale (tendenza al tradizionalismo, ancoraggio ai programmi, prevalenza di un modello valutativo centrato sulla performance e sul raggiungimento di parametri predefiniti piuttosto che sui miglioramenti conseguiti dagli allievi). In relazione ai *programmi*, è da sottolineare il fatto che questi, nonostante siano stati abrogati dalle Indicazioni Nazionali 2012, continuano tuttora ad assumere una funzione normativa nella percezione dei docenti.

Per quanto concerne la tematica dell'inclusione, il percorso proposto ha condotto a una maggiore collaborazione tra i docenti coinvolti e a una ridefinizione del ruolo dell'insegnante specializzato all'interno del team, che tuttavia non ha dato luogo a pratiche consolidate e continuative, anche a causa di fattori di natura organizzativa esterni alle scuole stesse (assegnazione di nomine a docenti privi di specializzazione, cambiamento di docenti da un anno scolastico all'altro). I dati provenienti dal QueRiDIS hanno messo inoltre in luce i diversi orizzonti di significato che la questione inclusiva evoca, soprattutto in relazione al dibattito su cosa sia l'inclusione (cfr. capitolo 2) e su come sia possibile tradurre i valori inclusivi nelle corrispettive pratiche (Booth & Ainscow, 2014).

Un ultimo accenno alla questione della valorizzazione delle differenze individuali, che rappresenta un aspetto centrale nella riflessione sull'inclusione. L'applicazione del Modello Prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning ha condotto i docenti a mettere in discussione una modalità di categorizzare gli allievi in base alla presenza o meno in loro di abilità predeterminate. Questa prospettiva ha fatto gradualmente emergere una visione maggiormente pluralista delle abilità dell'individuo, con un

maggior rilievo assegnato alle abilità sociali e relazionali. Da ciò sono scaturite, come trattato nel par. 7.5., la percezione da parte dei docenti dell'inadeguatezza dei modelli valutativi tradizionali e la necessità di riconsiderare la valutazione scolastica all'interno di una nuova rielaborazione teorica.

## CONCLUSIONI

*Un insegnante, un bambino,  
una penna e un libro  
possono salvare il mondo*

(Malala Yousafzai)

Nel delineare le linee conclusive, riteniamo fondamentale individuare alcune riflessioni che ricongiungono le dimensioni indagate nel corso dei diversi capitoli. In primo luogo, i dati riscontrati pongono in rilievo la necessità che l'inclusione sia affrontata secondo una prospettiva trasversale che sollecita congiuntamente i valori e le competenze dei docenti, innescando un circolo virtuoso tra il *sapere*, il *saper fare* e il *saper essere* (Baldacci, 2015). All'interno di questo processo, le convinzioni di efficacia dei docenti in merito alle proprie capacità giocano un ruolo rilevante. Tuttavia è innegabile non ritenere che queste possano essere alimentate o, al contrario, inibite dal contesto esterno. Bandura parla a tal fine di autoefficacia collettiva, che rappresenta «la convinzione condivisa di un gruppo riguardo alla capacità congiunta di organizzare ed eseguire i corsi di azione necessari per realizzazioni di vario livello»<sup>236</sup>.

A nostro avviso, l'innalzamento riscontrato nei docenti dei livelli di autoefficacia potrebbe essere letto come la risultante di processi relazionali attivati tra gli insegnanti coinvolti nella ricerca che, come rilevato precedentemente, hanno cercato in modo spontaneo e informale strade di confronto e sostegno reciproco. L'intensità di questi legami ha consentito loro di essere resilienti di fronte alle disconferme e agli ostacoli che invece in molti casi sono stati posti loro dall'esterno. Nello stesso tempo, poter assumere nuovi *abiti* di fronte agli allievi ha rappresentato un elemento di rinforzo e di incoraggiamento nel percorso affrontato: molti insegnanti hanno infatti affermato di aver riscoperto nuovamente un ruolo educativo, al quale fino a quel momento avevano

---

<sup>236</sup> Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson. p. 639.

dato uno scarso rilievo. Questa considerazione introduce la questione delle abilità sociali, il cui insegnamento ha rappresentato per la prima volta un oggetto di riflessione accurato da parte dei docenti che sono stati indotti, a partire dalla constatazione delle difficoltà degli allievi nei lavori di gruppo, a considerarne l'importanza e le potenzialità in ambito educativo e didattico. La quasi totalità degli docenti coinvolti ha affermato a tal proposito di non aver mai preso in considerazione l'idea che le relazioni di aiuto tra gli studenti potessero incidere favorevolmente sull'apprendimento.

L'aspetto della prosocialità chiama in causa direttamente i *valori*: sono questi che dettano la rotta dell'azione educativa, e in funzione dei quali si compiono scelte e azioni determinate (Bocci, 2016). Questi tre elementi (valori, scelte e azioni) sono l'uno la condizione necessaria dell'altra: non è possibile considerare un'azione prescindendo dall'intenzione che l'ha determinata, così come è fuorviante considerare i valori senza prevedere le modalità operative li rendono visibili e manifesti. A nostro avviso, l'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2008; 2014) consente di risolvere i rischi derivanti da una concettualizzazione parziale di questo nodo dialettico, delineando un quadro nel quale ciascun elemento è parte ed espressione di un piano coerente e armonico.

Pertanto, nel rispondere alla domanda di ricerca se il modello prosociale inclusivo adottato sia stato in grado di accrescere il livello di inclusività di un sistema scolastico, sentiamo di affermare che l'adozione da parte dei docenti di una metodologia potenzialmente inclusiva se non è accompagnata da una ridefinizione sistematica dell'intero sistema scuola (*culture, politiche e pratiche inclusive*) non rappresenta di per sé garanzia sufficiente per attuare percorsi migliorativi inclusivi stabili e duraturi (Travaglini & Bocci, 2016). Questo naturalmente non disconferma i miglioramenti e i progressi constatati durante la ricerca in quanto, come sostenuto nel corso del secondo capitolo, l'inclusione è un processo che si attua dal basso, per cui anche piccoli gruppi di docenti possono contribuire a mettere in discussione un contesto che, come emerso da ricerche a rilievo nazionale e dalle esperienze dei docenti ascoltati, risulta ancora caratterizzato da tradizionalismo e standardizzazione, producendo come conseguenza fenomeni di marginalizzazione e disaffezione scolastica. Ne è una prova il fatto che, a distanza di un anno, nell'ambito delle due scuole coinvolte nella ricerca il modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning ha trovato un'applicazione,

anche se parziale, da parte di nuovi insegnanti, che si sono rivolti ai colleghi sperimentali per ricevere consigli e suggerimenti.

Sulla base di queste considerazioni, riteniamo che il percorso di ricerca qui descritto possa essere sintetizzato da tre parole: *difficoltà*, *competenza* e *relazione*.

Il termine *difficoltà* richiama gli ostacoli, di natura personale e contestuale, che insegnanti e allievi sono stati chiamati a superare per attuare i processi trasformativi proposti alla luce dei principi evocati dall'inclusione. Nonostante l'ampia diffusione del termine inclusione e la declamazione dei principi che a questo si richiamano la maggior parte dei documenti scolastici, a livello della normativa nazionale e di singolo istituto, realizzare un contesto inclusivo si configura come una scelta *controcorrente*, che si pone in opposizione rispetto alle scelte operate da un sistema scolastico che tende, più o meno inconsapevolmente, a favorire in modo tangibile coloro che mostrano le maggiori capacità di adattamento al sistema (i cosiddetti *Pierini* di cui parlava don Milani).

Nello stesso tempo, l'inclusione richiede *competenza*, che deve essere esercitata a vari livelli: nel saper leggere in modo adeguato le differenze individuali di ciascun allievo e nel padroneggiare, conseguentemente, le più svariate tecniche e metodologie didattiche, in funzione del raggiungimento del successo scolastico di tutti gli allievi.

Ma, soprattutto, richiede disponibilità alla *relazione*: la complessità delle sfide educative attuali implica che i soggetti siano tra loro in una posizione di interrelazione reciproca. Nel momento in cui nell'insegnante si determina uno spostamento concettuale per cui il *mio* diviene *nostro* si creano le condizioni affinché quelle conoscenze, quegli allievi, quelle discipline che sembravano essere di pertinenza di un singolo docente si trasformino in uno spazio di riflessione comune, che apre la strada al dialogo e al confronto, considerati strumenti preliminari per il cambiamento e l'innovazione. Malala Yousafzai, giovanissima attivista pakistana e vincitrice del premio Nobel per la pace nel 2014, ha detto in occasione del discorso all'Onu nel 2013 che «Un insegnante, un bambino, una penna e un libro possono salvare il mondo». Le prime parole di questa affermazione (un insegnante, un bambino), che indica una verità inconfutabile, a nostro avviso dovrebbero essere tuttavia sostituite dalla locuzione *una comunità di insegnanti e bambini*, per indicare il fatto che la moltiplicazione degli sforzi individuali all'interno di una visione comune riesce a innescare dei processi trasformativi repentini e inaspettati.

L'importanza degli aspetti relazionali è stata tenuta in particolare considerazione anche nella costruzione del rapporto docenti-ricercatore, membri di due contesti diversi, la scuola e l'Università, che sono espressione di istanze differenti ma tra loro complementari. Mentre infatti le scuole rappresentano un ausilio prezioso per il ricercatore in quanto, agendo direttamente su una realtà che assume necessariamente una dimensione pratica e operativa, gli offrono la possibilità di fondare sui dati di realtà osservazioni e teorizzazioni, d'altro canto è innegabile che il ricercatore consente agli insegnanti, attraverso le pratiche migliorative introdotte, di raggiungere una maggiore riflessività e consapevolezza sulle prassi adottate. È evidente, allora, come la scuola e l'Università dovrebbero essere tra di loro in una posizione di interdipendenza reciproca, all'interno di una reazione basata sulla fiducia e sulla stima reciproca.

Riteniamo questo un aspetto non trascurabile nell'ambito del percorso svolto: molto probabilmente, se così non fosse stato, si sarebbe creato tra i soggetti coinvolti un clima relazionale caratterizzato da fraintendimenti e tensioni che avrebbe inficiato sensibilmente la conduzione delle attività.

Per quanto attiene invece l'individuazione di ulteriori piste di indagine, siamo consapevoli che ci sono ulteriori aspetti che richiederebbero di essere analizzati, quali, ad esempio, l'applicabilità del modello prosociale nel contesto della scuola secondaria di secondo grado oppure la relazione tra la prosocialità e gli apprendimenti conseguiti dagli allievi, che nella ricerca sono stati considerati in termini autovalutativi piuttosto che attraverso l'uso di prove strutturate oggettive.

Soprattutto, riteniamo opportuno analizzare ulteriormente la questione della valutazione scolastica, che potrebbe condurre a integrare il *Modello Prosociale Inclusivo mediato dal Cooperative Learning* con delle modalità valutative che, senza porsi in opposizione con il quinto principio indicato dai fratelli Johnson come fondante il Learning Together (*valutazione individuale e di gruppo*), risultino maggiormente rispondenti alla necessità di attuare un'interdipendenza che non miri esclusivamente al raggiungimento di standard valutativi predeterminati, ma che riconosca nell'autorealizzazione di tutti i soggetti una finalità di più ampio respiro.

## Ringraziamenti

Sono molte le persone che avverto il bisogno di ringraziare per avere contribuito alla realizzazione del percorso di ricerca qui delineato.

In primo luogo, un ringraziamento particolare è rivolto al Prof. Fabio Bocci, che ha rappresentato una guida preziosa lungo l'intero percorso dottorale: i suoi suggerimenti e, soprattutto, la sua testimonianza, come intellettuale e come docente, mi hanno consentito di trasformare le mie domande di ricerca nei corrispondenti strumenti di indagine. Attraverso il suo insegnamento e le nostre conversazioni, ho inoltre compreso che non c'è sviluppo senza formazione e, ancora, che non c'è formazione senza un confronto nel quale la *crisi* è il passaggio preliminare, la via obbligata per poter ridefinire se stessi in vista di una crescita e di un miglioramento futuri.

Vorrei inoltre ringraziare il Prof. Giovanni Maria Vecchio, per la sua disponibilità e il suo aiuto prezioso elargito nella trattazione degli aspetti di natura statistica riguardanti la ricerca.

Vorrei inoltre ricordare Giorgia, con la quale, nonostante la nostra appartenenza a differenti atenei, ho potuto condividere il mio percorso di ricerca, ricevendone suggestioni significative, e i membri del *Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale e dei Disability Studies* Federica, Francesca, Gianluca, Gianmarco e Ines: grazie a loro ho apprezzato il senso di appagamento che deriva dal sentirsi in rete con gli altri in vista del raggiungimento di un obiettivo comune, ma anche la spensieratezza e la leggerezza che dovrebbe accompagnare ogni percorso lavorativo.

Un pensiero particolare va inoltre alla mia famiglia: ai miei genitori, che per primi mi hanno fatto scoprire l'amore per la conoscenza, a mio marito Federico che, attraverso il suo sostegno, mi è stato vicino in questo importante periodo e infine ai miei figli Miriam, Samuele e Gioele. Grazie alla loro disponibilità all'ascolto e alla loro sensibilità ho potuto comprendere la realtà studiata sotto differenti punti di vista, per scoprire che nella ricerca la conoscenza delle proprie emozioni procede di pari passo con l'approfondimento delle questioni oggettive e di natura più propriamente razionale.

Inoltre, come non ricordare i bambini/e che sono stati miei allievi nella scuola primaria e i miei colleghi: grazie ai primi ho compreso la bellezza e, nello stesso tempo, la complessità di una professione così ambiziosa, mentre è dalle riflessioni con i secondi, realizzate nella forma più disparata (dalle riunioni formali a quelle informali, che hanno preso luogo nei corridoi o nelle situazioni più diversificate e improbabili) che sono germogliate quelle riflessioni che hanno poi trovato una sistematizzazione nell'arco della formazione dottorale.

Infine, un ringraziamento particolarmente sentito è rivolto agli insegnanti e agli allievi delle scuole nelle quali è stato attuato il percorso sperimentale: è grazie alla loro disponibilità a mettersi in gioco, aprendosi con coraggio e determinazione al *non noto*, che è stato possibile raggiungere i risultati presentati nel corso del presente lavoro, risultati che, si spera, contribuiranno a gettare una luce su quanto studiato nonché a innescare dei processi migliorativi virtuosi, che si estendano a un numero sempre più ampio di docenti e allievi.

## **APPENDICI**

## App. 1 Scala della prosocialità (Caprara et al., 1995)

NOME:.....

CLASSE:.....

DATA: .....

SCUOLA: .....

Le affermazioni del questionario descrivono alcune situazioni comuni. Non esistono risposte “giuste” o “sbagliate”, la migliore risposta è quella immediata, spontanea. Leggi attentamente ciascuna frase e fai una crocetta sulla risposta che rispecchia la tua prima reazione.

### ESEMPIO

Seguo volentieri il telegiornale

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	<del>Tante volte 4</del>	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------------------	-------------------------

1. Aiuto volentieri i miei compagni nello svolgimento delle loro attività

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

2. Divido con gli amici le cose che mi piacciono

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

3. Cerco di aiutare gli altri

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

4. Sono disponibile per attività a favore di chi ha bisogno

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

5. Entro in sintonia con lo stato d'animo di chi soffre

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

6. Vengo immediatamente in soccorso di chi ha bisogno

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

7. Partecipo immediatamente alle emozioni degli altri

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

8. Metto volentieri le mie conoscenze e le mie abilità a disposizione degli altri

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

9. Cerco di consolare chi è triste

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

10. Presto spontaneamente le mie cose

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

11. Mi metto facilmente nei panni di chi si trova a disagio

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

12. Cerco di essere vicino e di prendermi cura di chi ne ha bisogno

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

13. Condivido volentieri con gli amici le buone opportunità che mi vengono offerte (es. gite, giochi, divertimenti, ecc...)

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

14. Faccio volentieri compagnia agli amici che si sentono soli

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

15. Intuisco il disagio dei miei amici anche quando non me ne parlano apertamente

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

16. Mi attivo spontaneamente al fine di impedire che altre persone si trovino in difficoltà

Mai/Quasi mai 1	Poche volte 2	Qualche volta 3	Tante volte 4	Quasi sempre/sempr 5
--------------------	------------------	--------------------	------------------	-------------------------

## App. 2 Peer Rating (Caprara et al., 1993)

NOME \_\_\_\_\_ COGNOME \_\_\_\_\_

### ***PEER RATING***

**Classe:**

**Scuola:**

### **Istruzioni**

NELLE PAGINE SUCCESSIVE TROVERAI LA LISTA DEI NOMI DELLA TUA CLASSE E UNA SERIE DI DOMANDE /AFFERMAZIONI CHE RIGUARDANO I TUOI COMPAGNI. PER QUESTA RAGIONE TI PREGHIAMO DI:

- 1) TROVARE IL TUO NOME E CANCELLARE LA RIGA CORRISPONDENTE;
- 2) LEGGERE ATTENTAMENTE CIASCUNA DELLE DOMANDE/AFFERMAZIONI;
- 3) RISPONDERE PER CIASCUNO DEI TUOI COMPAGNI, UTILIZZANDO LA MODALITA' DI RISPOSTA INDICATA NELLA PAGINA

<b>MAI</b>	<b>RARAMENTE</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>SPESSO</b>	<b>MOLTO SPESSO</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Quante volte ciascuno dei tuoi compagni:**

<b>NOMI</b>	Cerca di consolare chi è triste	Divide con gli amici le cose che gli/le piacciono	Aiuta chi ha bisogno o è in difficoltà	Capisce immediatamente lo stato d'animo di chi è in difficoltà
1.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
3.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
4.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
5.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
6.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
7.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
8.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
9.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
10.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
11.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
12.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
13.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
14.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
15.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
16.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
17.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
18.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
19.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
20.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

### App. 3 Questionario studenti Invalsi (Poliandri & Sette, 2012)

**NOME:**.....

**CLASSE:**.....

**DATA:**.....

**SCUOLA:** .....

Questo questionario riguarda il rapporto che hai con i compagni e gli insegnanti. Le risposte che darai saranno utili alla tua scuola per migliorare. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, sei libero di rispondere come vuoi.

**Quanto spesso accadono queste cose? Dai una risposta per ogni riga.**

	<b>MAI</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>SPESSO</b>	<b>SEMPRE</b>
1. Sono capace di ricordare ciò che ho studiato				
2. Sono capace di concentrarmi nelle attività scolastiche senza distrarmi				
3. I miei compagni di classe mi cercano per le attività scolastiche (ad esempio lavori di gruppo, attività sportive)				
4. In classe alcuni compagni mi danno spinte, calci o pugni				
5. Mi è capitato di litigare con alcuni compagni di classe				
6. I miei compagni di classe mi lasciano da parte nelle attività fuori dalla scuola (ad esempio feste di compleanno, attività sportive)				
7. Sono capace di finire i compiti per casa				
8. Sono capace di ricordare ciò che l'insegnante ha spiegato				
9. I miei compagni di classe mi cercano durante la ricreazione				
10. Mi è capitato di prendere in giro alcuni compagni di classe				
11. In classe alcuni compagni mi dicono parolacce				
12. I miei compagni di classe mi cercano per attività fuori dalla scuola (ad esempio feste di compleanno, attività sportive)				

13. Sono capace di fare quello che i miei insegnanti mi chiedono				
14. Mi è capitato di dare spinte, calci, o pugni ad alcuni compagni di classe				
15. I miei compagni di classe mi lasciano da parte durante la ricreazione				
16. In classe alcuni compagni mi prendono in giro				

## 2. Con quanti insegnanti di solito fate queste cose?

Dai una risposta per ogni riga.

In classe	Con nessun insegnante	Con alcuni insegnanti	Con molti insegnanti	Con tutti gli insegnanti
1. Facciamo esercizi da soli				
2. Facciamo esercizi in coppia o in gruppo				
3. Parliamo insieme di un argomento				
4. Correggiamo insieme gli esercizi o i compiti				
5. Facciamo ricerche, progetti o esperimenti				

## 3. Quanti insegnanti di solito fanno queste cose?

Dai una risposta per ogni riga.

In classe	Con nessun insegnante	Con alcuni insegnanti	Con molti insegnanti	Con tutti gli insegnanti
1. Danno esercizi che non sono uguali per tutti gli studenti				
2. Mi dicono cosa ho fatto bene e cosa ha fatto male in un esercizio				
3. Danno indicazioni su come fare i compiti				
4. Dicono cosa impareremo in una nuova lezione				
5. Fanno domande per vedere cosa abbiamo capito				

**App. 4 Test Sociometrico (riad. Moreno, 1943)**

NOME: ..... CLASSE: .....  
 DATA: ..... SCUOLA: .....

Di seguito troverai alcune domande. Per ciascuna di esse ti chiediamo di indicare i nomi di tre compagni di classe. Per ciascuno di essi ti chiediamo poi di indicare un ordine di preferenza, indicando vicino il numero 1, 2 o 3. Non ci sono risposte giuste o sbagliate e ti garantiamo che le risposte che hai dato rimarranno riservate. Ti chiediamo inoltre di non parlarne con i tuoi compagni o con gli insegnanti.

1. Se avessi un pomeriggio da trascorrere in casa o fuori dopo la scuola:

<b>Chi inviteresti?</b>	<b>Chi non inviteresti?</b>

Secondo te: indica 3 compagni che ti inviterebbero e 3 compagni che non ti inviterebbero

<b>Chi ti inviterebbe?</b>	<b>Chi non ti inviterebbe?</b>

Di seguito troverai alcune domande. Per ciascuna di esse ti chiediamo di indicare i nomi di tre compagni di classe. Per ciascuno di essi ti chiediamo poi di indicare un ordine di preferenza, indicando vicino il numero 1, 2 o 3. Non ci sono risposte giuste o sbagliate e ti garantiamo che le risposte che hai dato rimarranno riservate. Ti chiediamo inoltre di non parlarne con i tuoi compagni o con gli insegnanti.

2. L'insegnante ha assegnato un lavoro di gruppo in matematica:

<b>Con chi vorresti lavorare?</b>	<b>Con chi non vorresti lavorare?</b>

Secondo te: indica 3 compagni che vorrebbero lavorare con te e 3 compagni che non vorrebbero lavorare con te

<b>Chi vorrebbe lavorare con te?</b>	<b>Chi non vorrebbe lavorare con te?</b>

Di seguito troverai alcune domande. Per ciascuna di esse ti chiediamo di indicare i nomi di tre compagni di classe. Per ciascuno di essi ti chiediamo poi di indicare un ordine di preferenza, indicando vicino il numero 1, 2 o 3. Non ci sono risposte giuste o sbagliate e ti garantiamo che le

risposte che hai dato rimarranno riservate. Ti chiediamo inoltre di non parlarne con i tuoi compagni o con gli insegnanti.

3. Come compagno/a di banco a scuola:

<b>Con chi vorresti lavorare?</b>	<b>Con chi non vorresti lavorare?</b>

Secondo te: indica 3 compagni che ti vorrebbero come compagno di banco a scuola e 3 compagni che non ti vorrebbero

<b>Chi vorrebbe lavorare con te?</b>	<b>Chi non vorrebbe lavorare con te?</b>

Di seguito troverai alcune domande. Per ciascuna di esse ti chiediamo di indicare i nomi di tre compagni di classe. Per ciascuno di essi ti chiediamo poi di indicare un ordine di preferenza, indicando vicino il numero 1, 2 o 3. Non ci sono risposte giuste o sbagliate e ti garantiamo che le risposte che hai dato rimarranno riservate. Ti chiediamo inoltre di non parlarne con i tuoi compagni o con gli insegnanti.

4. Se tu avessi un segreto:

<b>A chi lo riveleresti?</b>	<b>A chi non lo riveleresti?</b>

Secondo te: indica 3 compagni di banco che ti rivelerebbero un segreto e 3 compagni che non te lo rivelerebbero

<b>Chi ti rivelerebbe un segreto?</b>	<b>Chi non te lo rivelerebbe?</b>

## App. 5 Teachers' Self Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)

### TSES

Nome:..... Disciplina: .....

Classe:..... Istituto: .....

Data:.....

*Le chiediamo di esprimere la sua opinione per ciascuna delle affermazioni seguenti segnando la casella corrispondente al numero appropriato.*

Per nulla capace	Molto poco capace	Poco capace	Mediamente capace	Abbastanza capace	Molto capace	Del tutto capace		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Quanto si sente capace di:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Gestire gli studenti più difficili.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Aiutare i suoi studenti a pensare criticamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Controllare un comportamento che disturba nella classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per le attività scolastiche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Indicare chiaramente agli studenti quali comportamenti si aspetta da loro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Convincere gli studenti che possono conseguire buoni risultati scolastici.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Rispondere alle domande difficili poste dai suoi studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Stabilire procedure che le permettano di svolgere agevolmente le attività in classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Aiutare i suoi studenti ad autovalutare il proprio apprendimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Valutare se uno studente ha compreso ciò che lei ha spiegato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Elaborare domande appropriate per i suoi studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Promuovere la creatività negli studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Far rispettare agli studenti le regole della classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Migliorare l'apprendimento di uno studente che non raggiunge risultati sufficienti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Contenere uno studente che disturba o è chiassoso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Adottare uno stile di conduzione appropriato alla tipologia del gruppo classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Adattare le sue lezioni al livello di ciascuno studente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Utilizzare diverse strategie di valutazione.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Evitare che un gruppo di studenti problematici disturbi un'intera lezione.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Fornire una spiegazione alternativa o utilizzare un esempio quando gli studenti sono confusi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Gestire gli studenti che hanno un atteggiamento provocatorio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Supportare le famiglie nell'aiutare i figli ad andare bene a scuola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Utilizzare strategie di insegnamento alternative nella sua classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Fornire giusti stimoli a studenti molto capaci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## App. 6 Il termometro del mio benessere (Bocci & Travaglini, n.p.)

NOME: ..... CLASSE: .....

DATA: ..... SCUOLA: .....

### Il termometro del mio benessere

Qui di seguito sono elencati alcuni aspetti che riguardano la tua esperienza.

Ripensando al tuo percorso scolastico, prima e dopo il Cooperative Learning indica quanto ciascun elemento è stato per te importante nell'incrementare il tuo impegno a scuola ed il tuo livello di benessere.

Ti chiedo quindi di colorare il termometro in corrispondenza della seguente scala di valori:

40°= l'elemento indicato è stato di massima importanza

30°= l'elemento indicato è stato molto importante

20°= l'elemento indicato è stato di media importanza

10°= l'elemento indicato è stato di lieve importanza

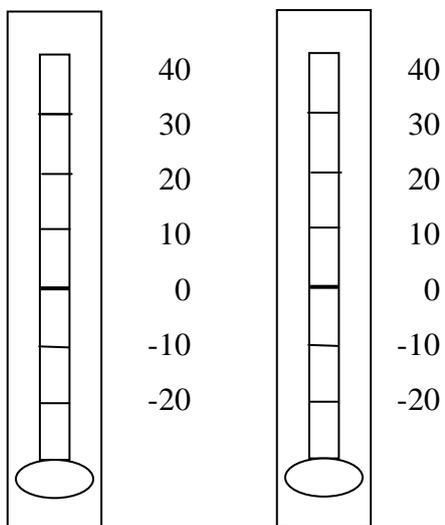
0° = l'elemento indicato non è stato per me importante

Meno 10°= l'elemento indicato ha influito in maniera leggermente negativa

Meno 20°= l'elemento indicato ha influito in maniera decisamente negativa

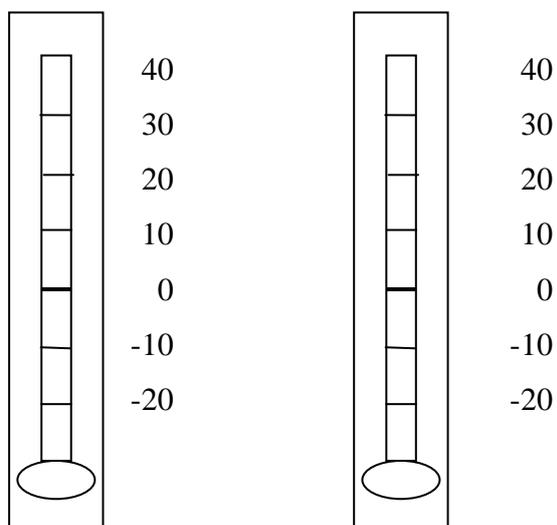
OTTENERE DEI BEI VOTI		VEDERE CHE I MIEI COMPAGNI OTTENGONO DEI BEI VOTI	
PRIMA del CL	DOPO il CL	PRIMA DEL CL	DOPO IL CL
Valore: .....	Valore:.....	Valore:.....	Valore:.....

### AIUTARE GLI ALTRI



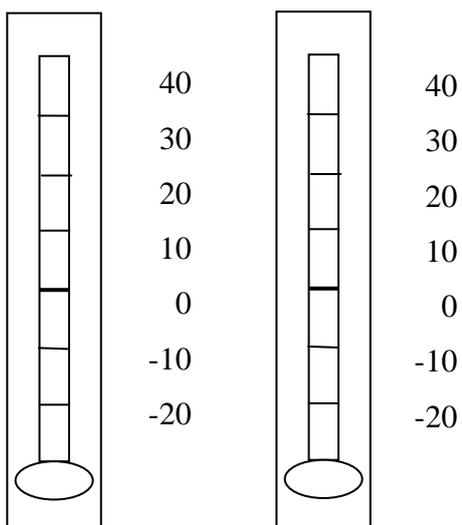
PRIMA DEL CL      DOPO IL CL  
Valore:.....      Valore:.....

### RICEVERE AIUTO DAI COMPAGNI



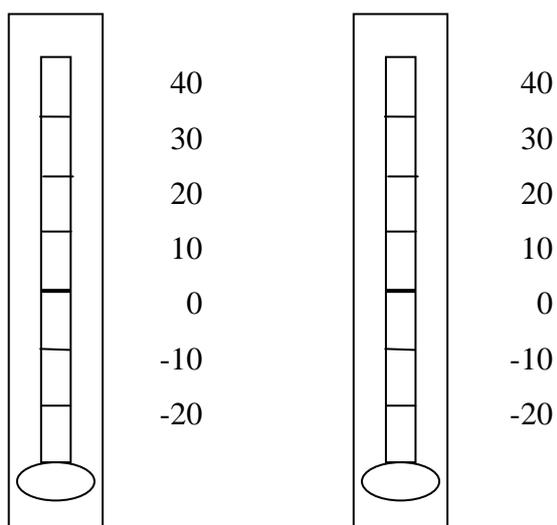
PRIMA DEL CL      DOPO IL CL  
Valore:.....      Valore:.....

### CONDIVIDERE IDEE CON GLI ALTRI COMPAGNI



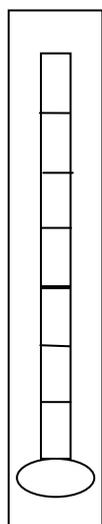
PRIMA del CL      DOPO il CL  
Valore:.....      Valore:.....

### IMPARARE LE COSE CON GLI ALTRI COMPAGNI

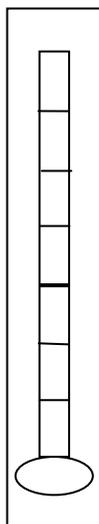


PRIMA DEL CL      DOPO IL CL  
Valore:.....      Valore:.....

**MIGLIORARE  
NELL'APPRENDIMENTO**



40  
30  
20  
10  
0  
-10  
-20



40  
30  
20  
10  
0  
-10  
-20

PRIMA DEL CL

DOPO IL CL

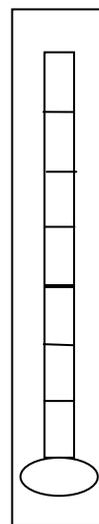
Valore:.....

Valore:.....

**VEDERE CHE I MIEI COMPAGNI  
MIGLIORANO NELL'APPRENDIMENTO**



40  
30  
20  
10  
0  
-10  
-20



40  
30  
20  
10  
0  
-10  
-20

PRIMA DEL CL

DOPO IL CL

Valore:.....

Valore:.....

## App. 7 Questionario Semistrutturato I (Bocci & Travaglini, n.p.)

NOME: ..... CLASSE: .....

DATA: ..... SCUOLA: .....

### QUESTIONARIO ALLIEVI

Alla luce dell'esperienza svolta con la metodologia del cooperative learning , ti chiedo di rispondere alle seguenti domande evidenziando gli aspetti che ritieni essenziali:

1. Le esperienze vissute attraverso il cooperative learning hanno cambiato il rapporto con i tuoi insegnanti?

Molto                       Abbastanza                       Poco                       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni più importanti:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Le esperienze vissute attraverso il cooperative learning hanno cambiato il rapporto con i tuoi compagni?

Molto                       Abbastanza                       Poco                       Per niente

Spiega brevemente il motivo della tua risposta:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Il cooperative learning ha modificato il tuo modo di apprendere?

Molto                       Abbastanza                       Poco                       Per niente

Spiega brevemente il motivo della tua risposta:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Come hanno risposto i tuoi compagni a quanto proposto attraverso il cooperative learning?

In modo positivo  Con qualche perplessità  In modo negativo

In modo neutro

Spiega brevemente il motivo della tua risposta:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Senti di aver avuto dei miglioramenti nell'apprendimento?

Molto  Abbastanza  Poco  Per niente

Spiega brevemente il motivo della tua risposta:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Senti di aver avuto dei miglioramenti nelle relazioni?

Molto  Abbastanza  Poco  Per niente

.....  
.....  
.....

.....  
.....

7. Tra le diverse attività svolte, quale hai trovato particolarmente utili? (indica al massimo due risposte)

- |                       |                          |                                     |                          |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Attività in coppia    | <input type="checkbox"/> | Confronto in coppia e poi in gruppo | <input type="checkbox"/> |
| Discussione di gruppo | <input type="checkbox"/> | Riflessione sulle abilità sociali   | <input type="checkbox"/> |
| Progetti di gruppo    | <input type="checkbox"/> | Gruppi di interesse                 | <input type="checkbox"/> |
|                       |                          | Jigsaw                              | <input type="checkbox"/> |

Ora spiega brevemente perché hai scelto queste risposte:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. L'esperienza del cooperative learning ha cambiato il modo in cui di solito eri valutato dai tuoi insegnanti?

- Molto       Abbastanza       Poco       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni più importanti:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9. Quale importanza ha assunto poter riflettere con gli insegnanti su questa esperienza?

- Molto importante       Abbastanza importante       poco importante   
Per nulla importante

Indica gli aspetti che ritieni più importanti:

.....

.....

.....

.....

.....

10. Nello svolgimento delle diverse attività condotte secondo il cooperative learning, qual è stato l'aspetto maggiormente difficile?

- Andare d'accordo con i compagni
- Predisporre i progetti
- organizzare le diverse parti del lavoro
- rispettare i ruoli
- Rimanere concentrati anche se in gruppo

Ora spiega brevemente le ragioni della tua risposta:

.....

.....

.....

.....

.....

11. Quali sono, a tuo avviso, gli aspetti positivi e meno positivi del cooperative learning?

<b>Punti di forza</b>	<b>Punti di debolezza</b>

Osservazioni ulteriori:

.....

.....

.....

.....

.....

## App. 8 Questionario Semistrutturato II (Bocci & Travaglini, n.p.)

Nome:.....

Classe:.....

Disciplina:.....

Istituto: .....

Data:.....

### QUESTIONARIO INSEGNANTI

Alla luce dell'esperienza svolta con la metodologia del cooperative learning, ti chiedo di rispondere alle seguenti domande evidenziando gli aspetti che ritieni essenziali:

1. L'utilizzo della metodologia del cooperative learning ha modificato il tuo rapporto con gli alunni?

Molto                       Abbastanza                       Poco                       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. L'utilizzo della metodologia del cooperative learning ha modificato il tuo rapporto con i colleghi?

Molto                       Abbastanza                       Poco                       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. L'utilizzo della metodologia del cooperative learning ha modificato il tuo rapporto con la tua scuola?

Molto                       Abbastanza                       Poco                       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. L'utilizzo della metodologia del cooperative learning ha suscitato dei cambiamenti nelle relazioni esistenti tra gli alunni?

Molto                       Abbastanza                       Poco                       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Come hanno reagito gli alunni rispetto all'attuazione del cooperative learning?

In modo positivo                       Con qualche perplessità                       In modo negativo

In modo neutro

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. A tuo avviso come hanno reagito i tuoi colleghi rispetto all'adozione del cooperative learning come pratica didattica?

In modo positivo                       Con qualche perplessità                       In modo negativo

In modo neutro

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. L'utilizzo della metodologia del cooperative learning ha indotto dei cambiamenti rispetto all'idea di scuola alla quale hai fatto riferimento finora?

Molto       Abbastanza       Poco       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. In relazione alla tua esperienza, pensando agli insegnanti della tua scuola, quanto pensi si possa diffondere la metodologia del cooperative learning?

Molto       Abbastanza       Poco       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9. In relazione alla tua esperienza, pensando agli insegnanti della scuola italiana, quanto pensi si possa diffondere la metodologia del cooperative learning?

Molto       Abbastanza       Poco       Per niente

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....

.....  
.....  
.....

10. Tra le tecniche sotto elencate, quale hai utilizzato maggiormente nel raggiungimento degli obiettivi curricolari (scegli due risposte)?

- |                       |                          |                         |                          |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Paircheck             | <input type="checkbox"/> | Think, pair, share      | <input type="checkbox"/> |
| Paraphrase            | <input type="checkbox"/> | Roundtable              | <input type="checkbox"/> |
| Numbered heads        | <input type="checkbox"/> | Send a problem          | <input type="checkbox"/> |
| Roundrobin            | <input type="checkbox"/> | Flashcards game         | <input type="checkbox"/> |
| Three steps interview | <input type="checkbox"/> | Corners/team value line | <input type="checkbox"/> |
| Team discussion       | <input type="checkbox"/> | Thalking chips          | <input type="checkbox"/> |

Se possibile, spiega brevemente le ragioni della tua risposta:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

11. Tra le tecniche sotto elencate, quale hai utilizzato maggiormente nel raggiungimento degli obiettivi curricolari?

- Progetti di gruppo
- Gruppi di interesse
- Jigsaw

Se possibile, spiega brevemente le ragioni della tua risposta:

.....  
.....  
.....

.....  
.....

12. L'utilizzo della metodologia del cooperative learning ha indotto dei cambiamenti rispetto alle pratiche valutative che hai utilizzato finora?

Molto  Abbastanza  Poco  Per niente

Indica gli aspetti che ritieni essenziali:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

13. Ti chiedo ora di indicare il livello di importanza che ha assunto l'insegnamento delle abilità sociali e la riflessione con gli alunni sulle stesse:

Molto importante  Abbastanza importante  Poco importante   
Per nulla importante

Se possibile, spiega brevemente le ragioni della tua risposta:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

14. Nell'utilizzo del cooperative learning quale consideri l'aspetto maggiormente difficile da attuare?

- Gestione delle dinamiche relazionali del gruppo classe
- Programmazione didattica
- Preparazione dei materiali
- Valutazione degli alunni
- Insegnamento delle abilità sociali
- Altro.....

Se possibile, spiega brevemente le ragioni della tua risposta:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

15. Quali sono, a tuo avviso, i punti di forza e di debolezza del cooperative learning?

<b>Punti di forza</b>	<b>Punti di debolezza</b>

16. In base alla tua idea di inclusione, consideri l'apprendimento cooperativo una pratica inclusiva?

Sì  In parte  Poco   
Per niente

Se possibile, motiva brevemente la tua risposta

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Osservazioni ulteriori:

.....  
.....  
.....  
.....

## App. 9 QueRiDIS

### QUESTIONARIO RILEVAZIONE DIMENSIONI DELL'INCLUSIONE

AUTORI: FABIO BOCCI e ALESSIA TRAVAGLINI

Cognome e Nome	
Nome dell'istituto	
Classe	
Sono: un insegnante di: Scuola Primaria <input type="checkbox"/> Scuola secondaria di I Grado <input type="checkbox"/> Curricolare <input type="checkbox"/> Sostegno <input type="checkbox"/>	Sono: un assistente educatore di: Scuola Primaria <input type="checkbox"/> Scuola secondaria di I Grado <input type="checkbox"/>
Situazione lavorativa: In ruolo <input type="checkbox"/> Incarico annuale <input type="checkbox"/> Supplenza temporanea <input type="checkbox"/>	

Età		
Titolo di studio		
Eventuali titoli Post Lauream/specializzazioni		
Anni di servizio	Pre ruolo	Ruolo
Eventuali incarichi all'interno della scuola (es: funzione strumentale, ecc...)		
Area/disciplinainsegnata		
Altreinformazioniritenuteutili		

Variabili: *cooperazione* (rosso), *partecipazione di tutti* (blu), *valorizzazione delle differenze* (viola)

## 1 CULTURE INCLUSIVE:

Avendo in mente la scuola in cui lavora nella sua complessità, le chiediamo di rispondere ai seguenti item:

<i>item</i>	SPESSO	QUALCHE VOLTA	RARAMENTE	MAI
1.1 Gli insegnanti sono un modello di collaborazione per gli allievi				
1.2 Tutti gli insegnanti sono valorizzati per le loro competenze				
1.3 Gli insegnanti condividono le proprie idee sulle attività didattiche				
1.4 Gli insegnanti si consultano in modo sistematico sulle diverse questioni scolastiche				
1.5 Gli insegnanti si confrontano sulle difficoltà che incontrano nelle relazioni con gli allievi				
1.6 La scuola dimostra una particolare attenzione nei confronti di coloro che si trovano in una situazione di rischio di emarginazione sociale				
1.7 Gli insegnanti si impegnano a rimuovere gli ostacoli che limitano la collaborazione tra gli allievi				
1.8 La scuola investe tempo e risorse per fornire agli studentistrumenti utili ad affrontare in modo costruttivo le controversie che sorgono tra di loro				
1.9 I gradi di applicazione delle regole all'interno della scuola variano in funzione delle diversità				
1.10 Il lavoro collaborativo degli allievi è messo in risalto tanto quanto i risultati individuali				
1.11 I rapporti scuola-famiglia sono caratterizzati da reciproca valorizzazione				
1.12 La scuola promuove sistematicamente incontri con le famiglie come occasione di confronto e di scambio				
1.13 Il Dirigente Scolastico promuove una cultura di partecipazione e di collaborazione				
1.14 La scuola è impegnata in attività e progetti che coinvolgono le diverse realtà del territorio (associazioni, enti, imprese....)				
1.15 Le attività curricolari sono arricchite con il coinvolgimento di diversi soggetti (genitori, nonni, esperti, artigiani, commercianti, ecc....)				

<i>item</i>	<b>SPESSO</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>RARAMENTE</b>	<b>MAI</b>
1.16 La scuola valorizza i talenti extracurricolari degli studenti				
1.17 Le attività didattiche consentono agli studenti di utilizzare i diversi repertori di competenze di cui sono dotati				
1.18 La scuola dedica tempo e risorse per dare vita a momenti di confronto (con allievi e famiglie) in merito alla molteplicità di valori di cui è espressione				
1.19 Le attività curricolari proposte agli studenti sono occasione per dare vita a riflessioni consapevoli sulla complessità della società attuale derivante dalla presenza di differenti diversità				
1.20 Le innovazioni introdotte nella scuola sono la risultante di un processo di negoziazione esplicitato e condiviso				
1.21 La scuola e gli insegnanti sono impegnati a dare vita a processi trasformativi dei diversi contesti (aule, orari, ecc...) in modo da ridurre gli ostacoli alla partecipazione di tutti				
1.22 Gli insegnanti a livello diffuso riconoscono l'inclusione come un processo che riguarda tutte le persone, non solo i minori con "Bisogni educativi speciali"				
1.23 Nella scuola sono presenti forme di esclusione nei confronti degli allievi				
1.24 A livello diffuso, nella scuola la diversità degli allievi è considerata come una risorsa per l'apprendimento e non come un problema				
1.25 A livello diffuso gli insegnanti condividono il principio che gli ostacoli all'apprendimento non derivano esclusivamente dalle difficoltà degli allievi				
1.26 A livello diffuso gli insegnanti condividono il principio che gli ostacoli alla partecipazione possono essere amplificati dalla qualità dell'intervento didattico				
1.27 L'organizzazione scolastica prevede per tutti percorsi curricolari diversificati, finalizzati alla valorizzazione delle differenze individuali				

<i>Item</i>	SPESSO	QUALCHE VOLTA	RARAMENTE	MAI
1.28 Le attività di autovalutazione di istituto sono percepite a livello diffuso dagli insegnanti come un momento cruciale per individuare forme di investimento per il futuro finalizzate a migliorare l'offerta formativa e gli esiti di apprendimento di tutti				
1.29 Gli insegnanti a livello diffuso si confrontano in merito ai rischi derivanti dall'abbassamento delle aspettative nei confronti di studenti con Bisogni Educativi Speciali				
1.30 Gli insegnanti a livello diffuso valutano gli allievi rispetto al miglioramento dei personali livelli di apprendimento piuttosto che in riferimento al raggiungimento di standard predefiniti				

**2. POLITICHE INCLUSIVE: Avendo in mente la scuola in cui lavora nella sua complessità, le chiediamo di rispondere ai seguenti item:**

<i>item</i>	SPESSO	QUALCHE VOLTA	RARAMENTE	MAI
2.1 La scuola fornisce opportunità agli allievi ed alle loro famiglie di parlare degli ostacoli che incontrano all'apprendimento e alla partecipazione				
2.2 Gli incarichi istituzionali affidati agli insegnanti (es: funzione strumentale, ecc...) sono svolti annualmente da persone diverse				
2.3 Gli insegnanti a livello diffuso hanno adeguate opportunità di confrontare le loro diverse posizioni in un clima di dialogo e di partecipazione				
2.4 La scuola promuove specifiche iniziative finalizzate a favorire l'inserimento dei nuovi insegnanti				
2.5 La scuola attua una prassi condivisa rispetto alla formazione delle prime classi				
2.6 Le informazioni sulla scuola sono pubblicizzate e accessibili a tutti (ad es. sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, ecc...)				
2.7 Le risorse della scuola sono assegnate in modo corrispondente ai bisogni formativi delle diverse classi				

<i>Item</i>	<b>SPESSE</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>RARAMENTE</b>	<b>MAI</b>
2.8 L'organizzazione scolastica consente ad allievi provenienti da diverse classi di partecipare in orario curricolare a gruppi di apprendimento cooperativi				
2.9 La scuola fa in modo che tutti gli allievi abbiano la possibilità di scegliere tra una diversa gamma di attività opzionali proposte				
2.10 La scuola attua una prassi condivisa rispetto all'inserimento di nuovi allievi nel corso dell'anno scolastico				
2.11 I progetti di sostegno sono coordinati in una strategia inclusiva che è finalizzata ad accrescere la capacità della scuola di rispondere a tutti i diversi bisogni presenti (e non solo a quelli inerenti le disabilità)				
2.12 La scuola a livello diffuso adotta strategie finalizzate a promuovere il mutuo aiuto tra allievi nel corso delle attività curricolari				
2.13 L'organizzazione scolastica è tale per cui le attività di sostegno sono finalizzate alla riduzione degli ostacoli al successo formativo di tutti				
2.14 La scuola promuove specifiche occasioni di formazione sull'apprendimento cooperativo				
2.15 A livello diffuso, i docenti curricolari e di sostegno condividono le strategie da attuare per ridurre la demotivazione degli allievi				
2.16 La scuola promuove specifiche occasioni di formazione sulle tecniche di mediazione tra allievi quali strumenti di risoluzione delle controversie				
2.17 Le attività di formazione promosse dalla scuola aiutano gli insegnanti a confrontare i differenti modi di fare didattica				
2.18 A livello diffuso, gli insegnanti riconoscono l'importanza di educare insieme tutti gli allievi, evitando la distinzione tra gruppi di livello				
2.19 Il collegio docenti attribuisce al coordinatore al sostegno la funzione di "coordinatore al sostegno educativo, allo sviluppo dell'apprendimento o all'inclusione" (anziché quella di "coordinatore per i Bisogni Educativi Speciali")				

<i>item</i>	<b>SPESSE</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>RARAMENTE</b>	<b>MAI</b>
2.20 A livello diffuso, i docenti condividono l'idea che per ottenere il successo formativo di tutti degli allievi è necessario ridefinire sistematicamente il contesto scolastico				
2.21 A livello diffuso, i docenti condividono l'idea che gli allievi nella stessa classe possano svolgere attività differenti in spazi diversi				
2.22 A livello diffuso gli insegnanti considerano la presenza di allievi con disabilità e con BES come un'opportunità per attivare processi migliorativi dell'organizzazione didattica che si estendono a tutti gli allievi				
2.23 La scuola fornisce a tutti gli insegnanti l'opportunità di mettere a disposizione i repertori di conoscenza e competenza acquisiti nel corso del tempo				
2.24 A livello diffuso, gli insegnanti si confrontano sull'opportunità di sostituire l'espressione di "bisogni educativi speciali" con quella di allievo che "incontra ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione"				
2.25 A livello diffuso il ricorso a sanzioni disciplinari è accompagnato sistematicamente da percorsi volti a promuovere negli allievi l'acquisizione di competenze socio-affettivo-relazionali				
2.26 La scuola a livello diffuso attua iniziative specifiche finalizzate all'acquisizione di competenze e strategie sulle abilità sociali				
2.27 Il reale coinvolgimento di tutti gli allievi è una preoccupazione diffusa tra gli insegnanti				
2.28 Il regolamento di istituto è frutto di una azione sinergica che vede pienamente coinvolti tutti gli attori (dirigente, insegnanti, allievi, personale e famiglie)				
2.29 Le regole adottate dall'istituto sono espresse in una forma che mette in evidenza ciò che ci si aspetta debba essere fatto piuttosto che ciò che non si deve fare				
2.30 La scuola a livello diffuso mette in atto azioni tempestive nei confronti degli studenti che manifestano difficoltà in modo da contrastare eventuali fenomeni di disaffezione				

**C PRATICHE INCLUSIVE: pensando alla sua esperienza didattica nelle classi a lei assegnate, le chiediamo di rispondere ai seguenti item:**

<i>item</i>	SPESSO	QUALCHE VOLTA	RARAMENTE	MAI
3.1 Le attività didattiche sono progettate per sostenere l'apprendimento piuttosto che orientate all'acquisizione dei contenuti				
3.2 Gli allievi hanno la possibilità di compiere delle scelte in merito ai contenuti disciplinari, in accordo con i propri interessi				
3.3 I saperi disciplinari sono approfonditi mediante il ricorso a fonti di diverso tipo (libri, materiale audio/video, risorse informatiche...)				
3.4 Gli allievi, anche quelli che paiono maggiormente demotivati, partecipano alle attività didattiche proposte				
3.5 Gli allievi hanno opportunità di partecipare ad attività tra pari e di gruppo, oltre che a lavori individuali e rivolti a tutta la classe				
3.6 Le attività di studio svolte a casa sono utilizzate dagli allievi come forma di arricchimento reciproco				
3.7 Gli allievi accedono ai saperi con modalità differenziate calibrate sui loro ritmi di apprendimento				
3.8 Gli allievi si pongono reciproche domande tra loro per aiutarsi nell'apprendimento				
3.9 Gli allievi si ascoltano a vicenda nell'ambito delle diverse attività				
3.10 Gli allievi sono abituati a presentare i loro lavori in diversi modi (es: individualmente o in gruppo, con il ricorso a supporti, ecc...)				
3.11 La disposizione dei posti nella classe è concepita in modo da consentire agli allievi di aiutarsi reciprocamente nell'apprendimento				
3.12 Gli allievi sono soliti richiedere spiegazioni tra di loro per aiutare chi parla a sviluppare le proprie idee				
3.13 I lavori di gruppo permettono agli allievi di suddividersi i compiti e di mettere in comune ciò che hanno appreso				
3.14 Gli allievi con rendimento differente collaborano tra di loro				

<i>item</i>	<b>SPESSE</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>RARAMENTE</b>	<b>MAI</b>
3.15 Gli allievi sono soliti coordinare autonomamente le discussioni in modo che tutti possano prendere la parola				
3.16 Gli allievi cooperano con gli insegnanti nell'aiutare i propri compagni a migliorare nell'apprendimento				
3.17 La varietà delle lingue parlate dagli allievi è utilizzata per sviluppare le competenze linguistiche di tutti				
3.18 Gli allievi sono abituati a condividere le proprie esperienze nel superare le difficoltà incontrate				
3.19 Gli allievi sono soliti riflettere sui loro contributi in modo da collaborare attivamente al personale miglioramento				
3.20 Ciascun allievo si avvale delle diverse valutazioni ricevute come strumento per accrescere la personale capacità di autovalutazione				
3.21 Le pratiche didattiche sono influenzate dai feedback derivanti dalle valutazioni sui singoli allievi				
3.22 Gli allievi sono abituati a riflettere in merito alle somiglianze e alle differenze tra le persone				
3.23 I risultati degli allievi con bisogni educativi speciali costituiscono elemento di analisi per riflettere sui fattori che determinano ostacoli all'apprendimento				
3.24 Gli insegnanti di sostegno lavorano di concerto con il team in funzione dell'intera classe				
3.25 Il sostegno tra pari è incoraggiato anche per gli allievi che manifestano difficoltà di apprendimento complesse				
3.26 Tutti gli allievi interagiscono con l'insegnante o gli insegnanti di sostegno				
3.27 Gli insegnanti di sostegno sono coinvolti sistematicamente nella progettazione e nella verifica delle attività di apprendimento				
3.28 Lo spazio delle aule è organizzato in modo tale che gli insegnanti curricolari e di sostegno possano lavorare contestualmente sia con i gruppi che con una varietà di singoli allievi				

<i>item</i>	<b>SPESSO</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>RARAMENTE</b>	<b>MAI</b>
3.29 Tutti gli allievi, a prescindere dal grado di abilità o disabilità, partecipano alle attività promosse nell'ambito delle giornate dedicate allo sport (es: Corsa di Miguel, Giochi della Gioventù, ecc...)				
3.30 Tutti gli allievi partecipano ai viaggi di istruzione a prescindere dalle condizioni personali o economiche familiari				

**App. 10 Monitoring (ad Johnson, Jhonson & Holubec, 1996; Comoglio & Cardoso, 1996)**

Nome Gruppo	Nome	Chiede aiuto	Collabora positivamente	Condivide le idee	Partecipazione	Impegno	Osservazioni

Legenda: 1: poco 2: qualche volta 3: spesso  
 Insegnante:..... Data:.....

**App. 11: Processing: chiedere aiuto/aiutare (ad. Johnson, Jhonson & Holubec, 1996; Comoglio & Cardoso, 1996)**

**AUTOVALUTIAMOCI**

Nome:.....

Gruppo.....

Data:.....

1. Ho chiesto aiuto quando ne avevo bisogno

Sempre     A volte     Mai

2. Ho chiesto ad un compagno se serviva aiuto

Sempre     A volte     Mai

3. Ho parlato con i compagni delle mie difficoltà

Sempre     A volte     Mai

Di gruppo:

<b>Ciò che abbiamo trovato più positivo</b>	<b>Il nostro gruppo dovrebbe migliorare a:</b>

**App. 12: Processing: consolare/prendersi cura (ad. Johnson, Jhonson & Holubec, 1996; Comoglio & Cardoso, 1996 )**

**AUTOVALUTIAMOCI**

Nome:.....

Gruppo.....

Data:.....

2. Ho incoraggiato un compagno nel lavoro scolastico

Sempre     A volte     Mai

2. Ho aiutato un compagno a studiare

Sempre     A volte     Mai

2. Ho aiutato un compagno nell' esprimere le proprie idee

Sempre     A volte     Mai

Di gruppo:

<b>Ciò che abbiamo trovato più positivo</b>	<b>Il nostro gruppo dovrebbe migliorare a:</b>

**App. 13: Processing: condividere (ad. Johnson, Jhonson & Holubec, 1996;  
Comoglio & Cardoso, 1996)**

**AUTOVALUTIAMOCI**

Nome:.....

Gruppo.....

Data:.....

1. Ho condiviso idee e pensieri con un compagno

Sempre     A volte     Mai

2 . Ho condiviso il materiale scolastico

Sempre     A volte     Mai

3. Ho espresso il mio punto di vista

Sempre     A volte     Mai

Di gruppo:

<b>Ciò che abbiamo trovato più positivo</b>	<b>Il nostro gruppo dovrebbe migliorare a</b>

**App. 14: Processing comprendere l'altro (ad. Johnson, Jhonson & Holubec, 1996; Comoglio & Cardoso, 1996)**

**AUTOVALUTIAMOCI**

Nome:.....

Gruppo.....

Data:.....

1. Ho ascoltato con attenzione un compagno

Sempre     A volte     Mai

2. Ho fatto domande al compagno per comprendere il suo punto di vista

Sempre     A volte     Mai

3. Ho confrontato punti di vista differenti

Sempre     A volte     Mai

Di gruppo:

<b>Ciò che abbiamo trovato più positivo</b>	<b>Il nostro gruppo dovrebbe migliorare a:</b>

**App. 15: Scheda di progettazione di un percorso cooperativo (ad. Johnson, Johnson & Holubec, 1996; Comoglio & Cardoso, 1996)**

**PROGETTARE UNA LEZIONE COOPERATIVA**

Insegnante:..... Data: .....

Disciplina:.....

Argomento: .....

Titolo attività:  
.....

Obiettivi didattici:  
.....

Obiettivi cooperativi:  
.....

Dimensione dei gruppi:.....

Metodo di formazione dei gruppi:  
.....

Tempi di attuazione:.....

Modalità di strutturazione dell'interdipendenza:

scopo: .....

compito:.....

ruoli: .....

risorse:.....

materiali:.....

Modalità di insegnamento delle abilità sociali (carta a T, modeling, role-playing):  
.....

Modalità di valutazione del lavoro di gruppo da parte dell'insegnante o dello studente incaricato:  
.....

Modalità di valutazione del lavoro di gruppo da parte dei membri del gruppo:  
.....

Modalità di valutazione delle competenze individuali:  
.....

# App. 16 Un progetto cooperativo

Esempio di un lavoro di gruppo riguardante il Lussemburgo (come si può vedere, la prima slide riporta i nomi dei componenti del gruppo, mentre nelle altre appare il contributo di ciascun allievo). In tal modo è stato possibile individuare l'apporto di ciascuno al lavoro di gruppo, salvaguardando il principio della responsabilità individuale.

## LUSSEMBURGO

### Presentazione del Lussemburgo

All' interno:

- 1. Posizione e benelux
- 2. Caratteristiche fisiche
- 3. Popolazione
- 4. Attività economiche

**Nome ufficiale:** Groussherzogtum Lëtzebuerg (lussemburghese) Grand-Duché de Luxembourg (francese) Grossherzogtum Luxemburg (tedesco)  
**Forma di governo:** Monarchia costituzionale  
**Capitale:** Lussemburgo  
**Superficie:** 2586 km2  
**Popolazione:** 465 mila  
**Densità:** 180 ab./km2  
**Popolazione urbana:** 93%  
**Vita media:** M 76 / F 82  
**Lingua:** Lussemburghese (uff.), francese, tedesco  
**Religione:** Cattolici 95%  
**Reddito nazionale lordo pro capite:** 76 040 \$  
**Moneta:** Euro

**Gruppo : "THE BEST"**  
 Alessandro  
 Rahman  
 Sara  
 Raluca

**CATEDRALE DI VESPRER**

## Posizione

**confini**

- A nord e ovest confina con il Belgio
- A est confina con la Germania
- A sud confina con la Francia

**Benelux**

Regione europea formata da:

- Paesi bassi
- Belgio
- Lussemburgo

Creata per unione economica

**Bandiera del Benelux**

**SARA**

## CARATTERISTICHE FISICHE

Prevalentemente montuoso con montagne non molto elevate

Le acque vanno nel fiume sure un affluente della mosella

Clima continentale e alpino sulle cime piu elevate

Territorio con molta frequenza di boschi

**Monte Huldange (559 m)**

**La mosella**

**i boschi dell'Ösling**

**Alessandro**

## POPOLAZIONE

POPOLAZIONE — Costituita da presenza:

- francese
- italiana
- Portoghese

**Capitale Lussemburgo**

**CAPITALE: LUSSEMBURGO**

Ci abitano 76.000 abitanti e ci sono alcune sedi dell'unione europea

**Raluca**

## ATTIVITA' ECONOMICHE

SETTORE PIU' FREQUENTE:

**SETTORE TERZIARIO**

- Finanziario
- Bancario

Hanno una favorevole legislazione fiscale:

- Tassazione ridotta
- Rigido segreto bancario

Attira capitali e società dall' estero

**La rete ferroviaria del lussemburgo è molto sviluppata e lo rende un importante luogo di comunicazione tra europa centrale e occidentale**

**Rahman**

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T.W (1954). *Minima Moralia*. Torino: Einaudi.
- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Antil, L.R., Jenkins, J.R., Wayne, S.K. &Vadasy, P.F. (2006). How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students, *Exceptional Children*, Vol. 69, No. 3, pp. 279-292.
- Araujo, V., Iorio, G. & Cataldi, S. (2015). *L'amore al tempo della globalizzazione. Verso un nuovo concetto sociologico*. Roma: Città Nuova.
- Arner, B. (2004). In Search of a Social Model of Disability: Marxism, normality and culture. In C. Barnes &G. Mercer. *Implementing the social model of disability: theory and research*. Leeds: Thr Disability Press. pp. 48-64.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- Ashby, C. (2012). Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education, *Research and practice for persons with severe disabilities*, 37(2), pp. 89-99.
- Asquini, G. (2011). Dieci anni di PISA: primi bilanci e nuove prospettive, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(7), pp. 71-83.
- Baldacci, M. (2015). Formare le competenze dei docenti, *Pedagogia oggi*, 2, pp. 41-48.
- Baloche, L (1997). *The cooperative classroom. Empowering learning*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (a cura di) (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning, *Child Development*, 67, pp. 1206-1222.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: a case for antidiscrimination legislation*. London: Hurst and Co. in association with BCODP.

- Barton, L. (2001). *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton.
- Batson, C.D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In T.D. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey, *Handbook of social psychology*. Boston: McGraw-Hill, 2, pp. 282-316.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- Beaumont, C. J. (1999). Dilemmas of peer assistance in a bilingual full inclusion classroom, *The Elementary School Journal*, 99, pp. 233-254.
- Bennett, B., Kern, J., Gudenrath, A., McIntosh, P. (2011). *The Flipped Class Revealed*. *The Daily Riff*. Disponibile su: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-what-does-a-good-one-look-like-692.php>.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. USA: International Society for Technology in Education.
- Bernardini, A. (1968). *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biggeri, M. & Bellanca, N. (2011). *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*. Università di Firenze: Dossier UmanamEnte.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bocci, F. (2002). *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Roma: Serarcangeli.
- Bocci, F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per gli insegnanti curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite.
- Bocci, F. (2007). Quando la creatività genera creatività... Un'esperienza pilota educativo-speciale e riabilitativa, *Ricerche pedagogiche*, pp. 13-20.
- Bocci, F. (2010). Albino Bernardini. Un maestro davvero speciale, in G. Monni (a cura di). *Albino Bernardini, i novant'anni di un maestro*. Lula: Amministrazione Comunale di Lula. pp. 89-98.

- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le lettere.
- Bocci, F. (2012). Non disabilitare la creatività - Una questione educativa generale con qualche implicazione speciale. In *Progetto generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Atti del Convegno Nazionale SIPED. Pisa: ETS. pp. 379-390.
- Bocci, F. (2013a). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Pensa Multimedia: Lecce.
- Bocci, F. (2013b). I prodromi della cultura inclusiva nel pensiero pedagogico libertario di Paul Robin, *Q Times Webmagazine*, 5(2). Disponibile su <http://www.qtimes.it>.
- Bocci, F. (2015a). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca, *Italian journal of special education for inclusion*, 2.(2), pp. 139-153.
- Bocci, F. (2015b). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies, *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), pp. 12-21.
- Bocci, F. (2015c). Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive, *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), pp. 93-157.
- Bocci, F. (2015d). Didattica Cooperativa e Metacognitiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci & S. Pinnelli. *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola, pp. 105-166.
- Bocci, F. (2015e). Elogio dell'insegnante *engagé*. In onore e a memoria del maestro Albino Bernardini, *Ricerche pedagogiche*, pp. 33-39.
- Bocci, F. (2015f). Introduzione all'edizione italiana del saggio "Da disturbo cerebrale a differenza neurologica: una mappatura delle economie politiche della speranza nelle comunità autistiche", di Michael Orsini & Francisco Ortega. In R. Medeghini (a cura di). *Norma e Normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson. pp. 168-174.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona. *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia. pp. 15-82.
- Bocci, F., Troiani, I., Bonavolontà, G., & Nanni, W. (2011). Mi muovo tanto tanto. Sarò iperattivo? Un progetto educativo speciale nella Scuola dell'Infanzia con la prosocialità, *Disturbi di attenzione e iperattività*, 7(1), pp. 37-64.
- Bocci, F. & Travaglini, A. (2016). *Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole*. Atti

del convegno Nessuno Escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. Università di Bergamo, 27-29 gennaio 2016. pp.65-70.

Bocci, F. & Travaglini, A. (2017). Formare con, formare per: l'inclusione come luogo di pratica riflessiva per una rinnovata professionalità docente. Esiti di una esperienza in un Istituto Comprensivo romano, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. (in press).

Bombi, A.S. & Scittarelli, G. (1998). *Psicologia del rapporto educativo*. Firenze: Giunti.

Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Edizione Italiana. Roma: Cartocci.

Borkowski, J.B. & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica Metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.

Bottani, N. (2014). La scuola italiana è peggiorata?, *il Mulino*, 63.6, pp. 944-954.

Brofenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Bruner, J. (1971). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.

Bruner, J. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.

Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando.

Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.

Buckman, P. (a cura di) (1973). *Education without schools*. Souvenir Press: London.

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando: dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.

Caldin, R. (2009). La prospettiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni, *Studium Educationis*, 3, pp. 85-99.

Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo, *Studium Educationis*, 2, pp. 231- 241.

Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.

Canevaro, A. (1999). *La relazione di aiuto: l'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.

Canevaro, A. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Caprara, G.V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.

Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability: prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects, *European Journal of Personality*, 7, pp. 9–36.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement, *Psychological Science*, 11, pp. 302-306.

Capanna, C., & Steca, P. (2004). "Ego-resiliency" e prosocialità: due indicatori di adattamento in adolescenza, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 8(3), pp. 401-418.

Caprara, G. V., Capanna, C., Steca, P. & Paciello, M. (2005). Misura e determinanti personali della prosocialità. Un approccio sociale cognitivo, *Giornale Italiano di psicologia*, 2/2005, pp. 287-308.

Caprara, G.V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M. & Vecchio, G. (2006). Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness, *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15 (1), pp. 30-43.

Caprara, G. V., & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behaviour across ages, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, pp. 220-241.

Caprara, G.V., Alessandri, A., Di Giunta, L., Panerai L. & Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality, *European Journal of Personality*, 24, pp. 36-55.

Caprara, G.V., Alessandri, G. & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: the contribution of traits, values and self-efficacy beliefs, *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, pp. 1289-1303.

Caprara, G.V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P. & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Torino: Pearson.

Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 31, pp. 31-44.

Castiglioni, C. (2008). Il sé e l'altro. Il tema del riconoscimento in Paul Ricoeur, *Esercizi Filosofici*, 3, pp. 9-21.

Cavalli, A. & Argentin, G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terzo rapporto Iard sulla situazione docente*. Bologna: Il Mulino.

Cavallini, G. (a cura di ) (1976). *Illich in discussione. Un saggio di Ivan Illich: capovolgere le istituzioni*. Milano: Emme.

Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione: processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.

Chiappetta Cajola (a cura di). (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.

Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.

Chiari, E. (2008). La classe del maestro. *Famiglia cristiana*, 47. Disponibile su <http://www.stpauls.it/fc08/0847fc/0847fchp.htm>.

Ciardi, S., Bocci, F. & Favorini, A.M. (2009). Cosa pensano i genitori di bambini autistici dell'integrazione scolastica dei loro figli. E i genitori dei compagni?, *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2, pp. 291-303.

Cicerone, M.T. (1994). *L' Amicizia*. (trad. italiana a cura di Saggio, C.). Milano: BUR.

Cinotti, A. e Corsi, F. (2014). L'educare dei padri con figli/e disabili. Riflessioni pedagogiche e progetto di ricerca, *Italian Journal of Special Education*, 1(2), pp. 133-145.

Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., & Haugen, J. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), pp. 1516-1530.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Cohen, E. (1986). *Designing groupwork. Strategies for heterogeneous classroom*. New York: Teachers College.

Cohen, M., & Riel, M. (1989). The effect of distant audiences on students' writing, *American Educational Research Journal*, 26(2), pp. 143-159.

Cohen, E. & Lotan, R.A (1997). *Working for Equity in Eterogeneous Classrooms. Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press.

Cohen, E. (1999). *Organizzare I gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.

- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A., & Arellano, A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms, *Theory into practice*, 38(2), pp. 80-86.
- Cohen, E., Brody, C. & Shevin, N (2004). *Teaching Cooperative Learning. The challenge for teacher education*. New York: SUNY Press.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (2008). Il Cooperative Learning: le disposizioni della mente. In M. Bay (a cura di). *Cooperative learning e scuola del XXI secolo: confronto e sfide educative*. Roma: LAS. pp. 23-44.
- Comoglio, M. (2015). Presentazione. In D. Johnson, R. Johnson & E. Holubec. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson. pp. 7-13.
- Comoglio, M. & Cardoso M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corsini, C. (2013). La validità di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10, pp. 46-61.
- Corsini, C. & Losito, B. (2013). Le rilevazioni Invalsi: a che cosa servono?, *Cadmo*, 2, pp. 55-76.
- Corker, M. & French, S. (1999). *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Costa, M. (2013). Forma-Azione i processi di capacitazione nei contesti di innovazione, *Formazione & insegnamento*, 1, pp. 103-119.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (2007). *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*. Roma: LAS.
- Cottini, L. (2015). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano, *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), pp. 10-20.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2013). Evidence based education and special education: a possible dialogue, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), pp. 65-82.
- Cowie, H. & Rudduck, J. (1998a). *Co-operative group work: An overview*. London: BP Educational Service.

Cowie, H. & Rudduck, J.(1998b). *School and classroom studies*. London: BP Educational Service.

Crispiani, P. (2016) (a cura di). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.

Dainese, R. & Friso, V. (2016). *Strumenti per la partecipazione e l'inclusione. Indagine sui Piani annuali per l'Inclusività*. Atti del convegno Nessuno Escluso. Università di Bergamo, 27-29 gennaio 2016. pp. 92-96

Damiani, P. & Demo, H. (2016). *Index per l'inclusione e rapporto di autovalutazione: una sinergia possibile*. Atti del convegno Nessuno Escluso. Università di Bergamo, 27-29 gennaio 2016. pp. 96-99.

Danforth, S. & Ressa, T. (2013). Treating the Incomplete Child. In S. Kanter & B.A. Ferri. *Righting educational wrongs. Disability Studies in Law and Education*. Syracuse, New York: Syracuse University Press. pp. 127-150.

de Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (2), pp. 109-127.

de Anna, Gardou, C, Ricci, C. & Roche Olivar, R. (2014). Educare nelle differenze per una cultura prosociale, *Revista Educação e Políticas em Debate*, 3.1, pp. 115-131.

D'Alessio, S. (2011) *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.

D'Alessio, S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini & W. Fornasa. *L'educazione inclusiva*. Milano: FrancoAngeli. pp. 69-94.

D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G. & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo. *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson. pp. 151-179.

d'Alonzo, L., Bocci, F. & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.

De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.

De Masi, D. (2015). *L'emozione e la regola. L'organizzazione dei gruppi creativi*. Milano: BUR.

Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana, *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/3, pp. 202-217.

- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Bonito, G., Sciamplicotti, G. & Urso, A. (1999). Prosocialità e altruismo: una strada da percorrere, *Oikonomia: rivista di etica e scienze sociali*, 0, pp. 17-22.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: La Terza.
- Don Milani, L. (1997). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Don Milani, L. (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: San Paolo.
- Dotson, J. (2001). Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement. *Kagan online Magazine*. Winter 2001, disponibile su [http://www.kaganonline.com/free\\_articles/research\\_and\\_rationale/increase\\_achievement.php](http://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/increase_achievement.php).
- Dovigo (2008). L'Index per l'Inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, & M. Ainscow. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson. pp. 7-42.
- Dovigo, F. (2016). *La scuola come organizzazione inclusiva: un lungo percorso*. Atti del convegno Nessuno Escluso. Università di Bergamo, 27-29 gennaio 2016. pp. 22-47.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. New York: Psychology Press.
- Eisenberg, N. (2007). Empathy-related responding and prosocial behavior, *Novartis foundation symposium*, 278, pp. 71-80.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., Q. & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82:6, pp. 993–1006.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley. pp. 701-778.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner. *Handbook of child psychology, 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley. pp. 646-718.

- Eberly, D. J., & Roche Olivar, R. (2002). *Service-Learning and Pro-sociality*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Ellerani, P. & Pavan, D. (2003). *Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo*. Napoli: Tecnodid.
- Ellerani, P. & Pavan, D. (2006). *Manuale per l'insegnamento di Unità di apprendimento: educazione all'affettività*. Torino: SEI.
- Ellerani, P. (2013). *Il ciclo del valore: innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, P. (2013). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento: creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.
- Ellerani, P. (2014). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach, *Formazione e Insegnamento*, 4, pp. 17-31.
- Farnè, R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Favorini, A. M. & Bocci, F. (2008). *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferri, B. (2015). Inclusion for the 21<sup>st</sup> Century : Why we need Disability Studies in education, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3 (2), pp. 11-22.
- Ferry, B. & Connor, J. D. (2006). *Reading resistance. Discourses of Exclusion in Desegregation & Inclusion Debates*. New York: Lang Publishing,
- Fine, M. & Asch., A. (1988). *Women with disabilities*. Philadelphia: Temple University.
- Finkelstein, V. (1993). Disability: a social challenge or an administrative responsibility? In J. Swain, V. Finkelstein, S. French, S. & M. Oliver. *Disabling barriers-enabling environments*. London: Sage. pp. 34-43.
- Flanagan, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In R.A. Lerner & L.D.Steinberg. *Handbook of adolescent psychology* Hoboken: Wiley. pp. 721-745.
- Flynn, R. J., & Lemay, R. A. (1999). *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*. Ottawa: University of Ottawa Press. Disponibile su <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>.
- Fondazione Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Bari: La Terza.

Forum Mondiale Educazione (2015). *Dichiarazione di Incheon. Per un'educazione di qualità equa e inclusiva e per l'educazione permanente per tutti entro il 2030. Trasformare la vita attraverso l'istruzione.*

Disponibile su [www.istruireilfuturo.com/2015/12/11/world-education-forum-2015](http://www.istruireilfuturo.com/2015/12/11/world-education-forum-2015). [ultimo accesso 14/12/2016].

Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.

Gagnè, R.M. (1973). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.

Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

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

Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.

Gentile, M. & Petracca, C. (2003). *Apprendimento Cooperativo. Spunti per l'innovazione didattica*. Torino: Mondadori.

Gentili, G. (2011). *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per una didattica efficace*. Trento: Erickson.

Gerbino, M. (2014). Comportamenti prosociali. Determinanti e benefici. In G.V. Caprara, M. Gerbino, P. Luengo Kanacri & G.M. Vecchio. *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Torino: Pearson. pp. 21-38.

Goffman, E. (1963). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.

Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: RCS.

Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.

Guerrieri, C. (2012). Per un'etica della felicità, *Nuova Umanità*, 1, pp. 83-96.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., Masters, D. & Birch, K. (2015). *Visible Learning into Action: International Case studies of Impact*. London: Routledge.
- Heidegger, M. (2011). *Essere e tempo*. Milano: Mondadori.
- Hobbes, T. (1997). *Leviatano*. Bari: Laterza.
- Hooper, S. (1992), Cooperative learning and computer-based instruction, *Educational Technology Research and Development*, 40(3), pp. 21-38.
- Hooper, S., & Hannafin, M. J. (1991). The effects of group composition on achievement, interaction, and learning efficiency during computer-based cooperative instruction, *Educational Technology Research & Development*, 39(3), pp. 27-40.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2009). Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali. Alcune proposte di priorità, *L'integrazione scolastica e sociale*, 8/5, pp. 416-504.
- Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 35-53.
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Demo, H. (2009). Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive, *L'integrazione scolastica e sociale*, 8/5, pp. 474-484.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società. Un mondo senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis.
- Illich, I. (1971). A Special Supplement: Education Without School: How It Can Be Done. New York, *Review of Books*, 12 (15).

Disponibile su <http://www.nybooks.com/contributors/ivan-illich>. [ultimo accesso 14/12/2016].

Illich, I. (1973). *The deschooled Society*. In P. Buckman (a cura di). *Education without schools*. London: Souvenir Press. pp. 9-19.

INVALSI (a cura di) (2012). *Rapporto Nazionale Ocse Pisa*. Disponibile su [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Sintesi\\_OCSE\\_PISA\\_2012.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Sintesi_OCSE_PISA_2012.pdf) [ultimo accesso 14/12/2016].

INVALSI (2013). *Rilevazioni Nazionali sugli apprendimenti 2012-2013*. Disponibile su [http://www.invalsi.it/snvpn2013/rapporti/Rapporto\\_SNV\\_PN\\_2013\\_DEF\\_11\\_07\\_2013.pdf](http://www.invalsi.it/snvpn2013/rapporti/Rapporto_SNV_PN_2013_DEF_11_07_2013.pdf). [ultimo accesso 14/12/2016].

Iorio, G. (2013). *Elementi di sociologia dell'amore. La dimensione agapica nella società*. Benevento: Natan.

Jacobs, G., Power, M. & Wann Inn, L. (2005). *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning. Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. Thousand Oaks: Corwin.

Johnson, D. & Johnson, R. (1986). Computer-assisted cooperative learning, *Educational Technology*, 26(1), pp. 12-18.

Jhonson, D. & Jhonson R. (1987). *Learning Together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Johnson, D. & Johnson, R. (1989a). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D. & Johnson, R. (1990b). Cooperative Learning and achievement. In S. Sharan. *Cooperative Learning*. New York: Praeger. pp. 23-37.

Johnson, D.& Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, 67–73.

Johnson, D. & Johnson, R. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.

Johnson, D. & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning, *Educational researcher*, 38 (5). pp. 365-379.

Johnson, R. T., Johnson, D. W.& Stanne, M. B. (1985). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on computer-assisted instruction, *Journal of Educational Psychology*, 77(6), pp. 668-677.

Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Stanne, M. B. (1986). Comparison of computer-assisted cooperative, competitive, and individualistic learning, *American Educational Research Journal*, 23(3), pp. 382-392.

Johnson, D., Johnson, r. & Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperative in classe. Migliorare il clima e il rendimento*. Trento: Erickson.

Johnson, D. Johnson, R., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that is works?, *Change*, 30, pp. 26–35.

Johnson, D., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Disponibile su <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>. p. 30. [ultimo accesso 14/12/2016].

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Kagan, S., *What is Cooperative Learning*.

Diponibile su <http://www.t2tuk.co.uk/Default.aspx>. [ultimo accesso 14/12/2016].

Kagan, S. & Kagan, M. (1998). *Multiple Intelligences: The Complete MI Book*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kanter, S. & Ferri, B. A. (2013). *Righting educational wrongs. Disability Studies in Law and Education*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

Kaye, A.R. (1994). Apprendimento collaborativo basato sul computer, *TD-Rivista di Tecnologie didattiche*, 4, pp. 9-21.

Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence, *Journal of Research on Adolescence*, 16, pp. 403–428.

La Prova, A. (2008). *Apprendimento cooperativo e differenze individuali. Attività ed esperienze per la Scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.

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

Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.

Lévinas, E. (1982). *Etica e Infinito. Dialoghi con Philippe Nemo*. Roma: Castelvecchi.

- Lewin, K. (1961). *Principi di psicologia topologica*. Firenze: Edizioni OS.
- Lewin K.(1967). *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lewin, K. (2011). *Teoria dinamica della personalità*. Milano: Giunti.
- Liao, C. W., Tien, L. C., Lin, S. Y., & Chen, H. L. (2012). A study of the effectiveness of using blog as a cooperative learning platform for accounting skill certification test. In *Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (LTEC'12)*. Berlin Heidelberg: Springer. pp. 111-120.
- Lodi, M. (1979). *Il mondo. I giornalini della classe 4: anno scolastico 1976/77*. Bari: Laterza.
- Luengo Kanacri, B.P., González, R., Valdenegro, D., Jiménez-Moya, G., Saavedra, P., Mora, E.A., Miranda, D., Didier, L.S. & Pastorelli, C. (2016). Civic engagement and giving behaviors: The role of empathy and beliefs about poverty, *The Journal of social psychology*, 156(3), pp. 256-271.
- Mainardi, M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive. La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement*. Diss. Centre universitaire de Pédagogie curative.
- Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, capacitazione e formazione: dopo il Welfare. In G. Alessandrini. *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli. pp. 39-63.
- Marta, E., Rossi, G., & Boccacin, L. (1999). Youth, solidarity, and civic commitment in Italy: An analysis of the personal and social characteristics of volunteers and their organizations. In M. Yates & J. Youniss (Eds.). *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 73-96.
- Marta, E. & Scabini, E. (2003). *Giovani volontari*. Milano: Giunti.
- Martini, M. (1995). *La filosofia del dialogo. Da Buber a Lévinas*. Assisi: Cittadella.
- McGinnis, E., Sprafkin, R.P., Goldstein, A.P., Gershaw, N.J. (1999). *Manuale di insegnamento delle abilità sociali. Per l'alunno con problem di comportamento o ritardo mentale lieve*. Trento: Erickson.
- Mc-Masters and Fuchs (2002). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review, *Learning Disabilities Research & Practice*, 17/2, pp. 107-117.

- Medeghini, R. (2008). Dall'integrazione all'inclusione. In G. Onger (a cura di). *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*. Brescia: Vannini, pp. 79-95.
- Medeghini, R. (2015) (a cura di). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. & Valtellina E. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S. & Vadalà, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, D., G. Vadalà & E. Valtellina. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson. pp. 191-227.
- Means, B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. & Jones K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education. Disponibile su <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>. [ultimo accesso 14/12/2016].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica istruzione, numero speciale, Firenze: Le Monnier.
- Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca (MIUR) (2014). *L'Italia nei dati TALIS*. Disponibile su: [http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Nota\\_Paese\\_def\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Nota_Paese_def_ITALIA.pdf). [ultimo accesso 14/12/2016].
- Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca (MIUR) (2014). *TALIS 2013 Italia*. Disponibile su: [http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf). [ultimo accesso 14/12/2016].
- Montessori, M. (1950). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Opera nazionale montessori (ed. critica 2000).
- Montessori, M. (1962). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Moreno J.L. (1943). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington: Nervous and mental disease Publ. Co.

- Mussen, P. & Eisenberg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of pro-social behavior in children*. San Francisco: Freeman.
- Monceri, F. (2012). *Ribelli o condannati? "Disabilità" e sessualità nel cinema*. Pisa: ETS.
- Mooij, T. (1999). Promoting prosocial pupil behaviour: 1-A multilevel theoretical model, *British Journal of Educational Psychology*, 69.4, pp. 469-478.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2004). *Educare per l'era planetaria: il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Morris, C. (2009). Measuring participation in childhood disability: how does the capability approach improve our understanding?, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (2), pp. 92-94.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Murphy, R. (1990). *The body silent*. London: Norton.
- Nevin, A. (1998). Curricular and Instructional Adaptation for including students. In J.W. Putnam. *Cooperative Learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Brookes Publishing. pp. 49-65.
- Nietzsche, F. (1979). *Umano, troppo umano. Volume primo*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (1986). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi.
- Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Il Mulino: Bologna.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M & Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: McMillan.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From Theory to practice*. Tavistock. Palgrave.

Oliver, M. (1999). *Understanding the Disability Discourse*. Paper prepared for inclusion in the MA in Disability Studies Programme: Dept of Psychotherapy, University of Sheffield.

Disponibile su <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-pol-and-lang-94.pdf>. [ultimo accesso 14/12/2016].

Oliver, M. & Barnes, C. (2011). *The New Politics of Disablement*. Tavistock: Palgrave.

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD) (2012). *Nota Paese Italia. Risultati PISA 2012*.

Disponibile su <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf>. [ultimo accesso 14/12/2016].

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD) (2014). *PISA in focus. n. 43*. Disponibile su [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-\(eng\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-(eng)-final.pdf). [ultimo accesso 14/12/2016].

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD) (2015). *Pisa in focus, n. 49*. Disponibile su [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(ital\).pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(ital).pdf).

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD) (2015). *PISA in focus, n. 50*. Disponibile su [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50-\(eng\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50-(eng)-FINAL.pdf). [ultimo accesso 14/12/2016].

Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) (2002). ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) (2007). ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e per adolescenti*. Trento: Erickson.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO) (2015). *Rethinkink education. Towards a global common good?*. Disponibile su <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>. [ultimo accesso 14/12/2016].

Organizzazione Nazioni Unite (ONU) (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Disponibile su [http://www.unric.org/it/images/Agenda2030\\_ITA.pdf](http://www.unric.org/it/images/Agenda2030_ITA.pdf). [ultimo accesso 14/12/2016].

Pastorelli, C. & Vecchio, G. (2014). Promuovere i comportamenti prosociali nella scuola. In G.V. Caprara, M. Gerbino, P. Luengo, P. & G.Vecchio. *Educare alla prosocialità. Teorie e buone prassi*. Milano: Peason. pp. 39-64.

- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Perkins, D.N., Jay, E. & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking, *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 39(1), pp. 1-21.
- Perkins, D. N., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the Wild: A dispositional view of intellectual traits, *Educational Psychology Review*, 12 (3), pp. 269-293.
- Pestalozzi, E. (1938). *L'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1964). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Piliavin, J.A. (2003). Doing Well by Doing Good: Benefits for the Benefactor. In L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.). *Flourishing: a Positive Psychology and the Life Well-Lived*. Washington: American Psychological Association. pp. 227-247.
- Pironi, T. (2007). Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei bambini di Roma e di Milano in età giolittiana, *Richerche di Pedagogia e didattica*, 2, pp. 1-23.
- Poliandri, D. & Sette, S. (2012). *Questionario studenti INVALSI*. Disponibile su: <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti> [20 dicembre 2016].
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson.
- Portera, A., Albertini, A. & Lamberti, S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning. Un approccio interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities, *The journal of social Psychology*, 136(6), pp.741-752.
- Reid, J.A., Forrestal, P. & Cook, J. (1989). *Small group learning in the classroom*. Scarborough: Chalface Press.
- Ricard, M (2015). *Il gusto di essere altruisti. Il potere della generosità per cambiare noi stessi e il mondo*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Ricoeur, P. (2011). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Robeyns, I. (2006), The Capability Approach in Practice, *The Journal of Political Philosophy*, 14, (3), pp. 351-376.

- Roche Olivar, R. (1996). Il modello “unipro” per lo sviluppo e l’ottimizzazione scolastica della prosocialità. In Centro di Documentazione Ufficio Coordinamento Pedagogico Generale. *Essere per un Itinerario pedagogico per lo sviluppo prosociale nella scuola della infanzia*. Provincia Autonoma di Trento. pp. 37-48.
- Roche Olivar, R. (2002). *L’intelligenza prosociale: imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Roche Olivar, R. (2010). *Prosocialidad nuevos desafios. Métodos y pautas para la optimizacion creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivar, R. & Escotorín, P. (2014). Comunicazione prosociale in famiglie e figli con disabilità, *Italian journal of special education for inclusion*, 1, pp. 13-21.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD.
- Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms*. RSA Animate, The Royal Society of Arts, London. Disponibile su <http://www.youtube.com/watch>.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Rogers, C. R. (1974). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Rogers, C. R. (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Roma: Astrolabio.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1972). *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*. Milano: Franco Angeli.
- Roseth, C. J., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures, *Psychological bulletin*, 134(2), pp. 223-246.
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.). *Computer supported collaborative learning*. Berlin: Springer-Verlag. pp. 69-97.
- Rysavy, D. & Sales, G. (1991). Cooperative learning in computer-based instruction, *Educational Technology Research and Development*, 39 (2), pp. 70-79.
- Salfi D., Monteduro F., (2003). Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. Parte prima. Prosocialità. L’inquadramento teorico, *Psicologia e Scuola*, 116, pp. 60-64.

- Salfi D., Monteduro F., (2003). Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. Parte seconda. Lo sviluppo del comportamento prosociale e delle altre condotte sociali, *Psicologia e Scuola*, 117, pp. 57-64.
- Salfi D., Monteduro F. (2004). Un Programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. Parte terza: architettura del programma e formazione degli insegnanti, *Psicologia e scuola*, 118, pp. 57-64.
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B.J. & Duncan, J. (1994). Cooperative Learning and inclusion. In S. Thousand, R.A. Villa, & A. Nevin. *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Brooks. pp. 45-58.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sen, A. (1985). *Coomodities and Capabilities*. Oxford: Elsevier Science Publisher.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nella scuola*. Roma: LAS.
- Shakespeare, T. (2000). Disabled sexuality: toward rights and recognition, *Sexuality and disability*, 18 (3), pp. 159-166.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. New York: Teacher College Press.
- Sharan, Y & Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning, *Educational leadership*, 48(5), pp. 71-82.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and achievement: What we Know, What we need to Know, *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp. 43-69.
- Slavin R., Lake C., Cheung A. & Davis S., (2009). *Beyond the Basics Effective Reading Programs for the Upper Elementary Grades*. Center for Data-Driven Reform in Education. Disponibile su <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527574.pdf>. [ultimo accesso 14/12/2016].

- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2006). Reducing the gap: Success for all and the achievement of African American students, *The Journal of Negro Education*, pp. 389-400.
- Sofocle (1997). *Edipo Re* (traduzione it. a cura di Franco Ferrari). Milano: BUR.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice, *Child and Adolescent Mental Health*, 8,2, pp. 84-96.
- Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Press.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students, *The Elementary School Journal*, pp. 241-262.
- Susi, F. (1975). *I fondamenti religiosi e politici del pensiero pedagogico di Ivan Illich*. Roma: Istituto di Pedagogia-Facoltà di Magistero.
- Suthers, D. D. (2012). Computer-Supported Collaborative Learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer. Disponibile su <http://lilt.ics.hawaii.edu/papers/2012/Suthers-CSCL-Article-2012.pdf>. [ultimo accesso 14/12/2016].
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos' è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tateyama-Sniezek, K. M. (1990). Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicaps?, *Exceptional Children*, 56(5), pp. 426-437.
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs, *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), pp. 443-459.
- Terzi, L. (2010). *Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. New York: Continuum.
- Tomlinson, C.A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. VA: ASCD.
- Travaglini, A. (2015). Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado. *Formazione & insegnamento*, 2, pp. 39-46.
- Travaglini, A. (2016). Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning, *Formazione & Insegnamento*, 2, pp. 283-292.

- Trinchero, R. (2002). *Manuale della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Treelle e Caritas Italiana (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piche, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behaviour questionnaire: Concurrent and predictive correlates, *International Journal of Behavioral Development*, 15, pp. 227–245.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and teacher education*, 17.7, pp. 783-805.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica, *Ricerche di pedagogia e didattica*, (4), pp. 1-27.
- Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 55(5), pp. 308-318.
- Vertecchi, B., La Torre, M & Nardi, E. (1994). *Valutazione e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij, L. (1962). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yager, S, Johnson, D. & Johnson, R. (1985). Oral discussion, group – to individual transfer, and achievement in Cooperative Learning groups, *Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 60-66.
- Yates, M. & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in Adolescence, *Social Development*, 5(1), pp. 85-111.
- Young, F. W., & Glasgow, N. (1998). Voluntary social participation and health. *Research on Aging*, 20, pp. 339-362.
- Yousafzai, M. & Lamb, C. (2013). *Io sono Malala*. Milano: Garzanti
- Webb, N. M. (1987). Peer interaction and learning with computers in small groups, *Computers in Human Behavior*, 3, pp. 193-209.

Weber, M.C. (2013). Children with Disabilities, Parents without Disabilities, and Lawyers. In S. Kanter, S. & B. Ferri. *Righting educational wrongs. Disability Studies in Law and Education*. Syracuse, New York: Syracuse University Press. pp. 207-217.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey Bass.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 81-91.

Zamagni, S. (2009). *Promozione cooperativa e civilizzazione del mercato*. Roma: Ecra.

Zamagni, S. (2012). *Per un'economia a misura di persona*. Roma: Città Nuova.

Zimmerman, P. (1996). L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento. In A. Bandura. *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson. pp. 239-273.

## **SITOGRAFIA**

[www.scintille.it](http://www.scintille.it)

[www.apprendimentocooperativo.it](http://www.apprendimentocooperativo.it)

[www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)

[www.disstudies.org](http://www.disstudies.org)