

## Condividere per costruire

# Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria

---

Giovanna Malusà

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive - Università degli Studi di Trento

### ABSTRACT

*Diversi studi mostrano l'importanza dell'interazione con l'altro come paradigma educativo e l'efficacia del Cooperative Learning nel promuovere lo sviluppo di competenze relazionali facilitanti l'apprendimento.*

*Nel presente contributo l'autrice pone un focus critico sul Cooperative Learning (Learning Together Technique) in una classe multiculturale di una scuola primaria del Trentino. Lo studio di caso longitudinale - che ha coinvolto 19 alunni, 38 genitori e 13 docenti - è generato dalla necessità di individuare e potenziare gli elementi di efficacia che favoriscono un clima facilitante l'apprendimento nel gruppo classe, ma ancor prima che permettano la creazione di un gruppo interculturale basato su relazioni di fiducia.*

*Dopo una presentazione sulle scelte metodologiche, l'autrice illustrerà i risultati ottenuti in tre aree tematiche (interculturale, collaborazione a scuola dei genitori, efficacia del Cooperative Learning), discutendo la presenza sinergica di alcune condizioni di trasferibilità in altri contesti.*

**Parole chiave:** Cooperative Learning – Educazione interculturale – Equità – Scuola primaria – Studio di caso

**Sharing for building. Efficacy processes of Cooperative Learning in multicultural contexts of primary school**

*Several studies show the importance of social interaction as a paradigm of education and the efficacy of Cooperative Learning in promoting the development of relational competences that facilitate the learning process.*

*In this contribution the author critically focuses on Cooperative Learning (Learning Together Technique) in a multicultural class of a primary school in Trentino. The longitudinal case study - that involved 19 pupils, 38 parents and 13 teachers - was generated by the need to identify and enhance the efficacy elements which, first of all, help the establishment of an intercultural group based on trustworthy relationships and then can create a supporting environment for the class learning process.*

*After a presentation of the chosen methodology, the author presents the results obtained in the three main areas (intercultural education, parents' co-operation in school and Cooperative Learning efficacy), discussing the presence of specific synergistic factors of transferability to other contexts.*

**Keywords:** Cooperative Learning – Intercultural Education – Equity – Primary school – Case study

*Durante i compiti in classe lei passava tra i banchi,  
mi vedeva in difficoltà o sbagliare e non diceva nulla.*

*Io in quelle condizioni sono anche a casa.*

*Nessuno cui rivolgermi per chilometri intorno. [...]*

*Ora invece siamo a scuola.*

*Sono venuto apposta, di lontano.*

Lettera a una professoressa

## **Introduzione**

La presenza in Italia di alunni/e di cittadinanza non italiana come dato strutturale e consolidato in progressivo aumento (MIUR, 2013) pone in primo piano la necessità di considerare l'interazione con l'altro come nuovo paradigma educativo, importante occasione per aprire il sistema scolastico ad accogliere ogni differenza, promuovendo un successo formativo per tutti.

Nell'attuale scenario scandito dalla globalizzazione dei processi educativi, dalla complessità di un pluralismo culturale e da contesti sociali sempre più multiculturali e multietnici (Grant & Portera, 2011), una *scelta interculturale* non diventa una semplice opzione ideologica, legata a particolari visioni del mondo, ma si innesta in una reale necessità di coesione sociale per mediare conflitti e contraddizioni. Formare *cittadini del mondo* si declina, infatti, come un obiettivo prioritario dell'Unione europea, già condiviso nell'agenda di Lisbona nel 2000 (Consiglio Europeo, 2000) e riproposto nel 2008, Anno europeo del dialogo interculturale, come "*capacità di una società di garantire il benessere di tutti i suoi membri, riducendo le disparità al minimo ed evitando le polarizzazioni*" (Consiglio Europeo, 2008, p. 12).

Se il *dialogo interculturale* rappresenta il modello proposto dal Consiglio Europeo, la sua realizzazione dipende da precise scelte politiche locali e globali (OCSE, 2008), rendendo necessari ulteriori sforzi per promuovere una crescita inclusiva, come evidenziato nell'agenda europea tra gli obiettivi strategici per il 2020 (Consiglio Europeo, 2010).

Appare sempre più evidente l'impossibilità di disgiungere un percorso formativo efficace da una costruzione di giustizia sociale attraverso un "*sistema scolastico equo, nel quale il successo dello studente sia sostanzialmente indipendente dal contesto socioeconomico della propria famiglia*" (OCSE-PISA, 2010, p. 79).

Con questa visione necessariamente non neutrale (Torres, 2011), un'ampia ricerca critica evidenzia quanto sia riduttivo declinare l'educazione interculturale solo come prima accoglienza e/o inclusione attraverso l'insegnamento dell'italiano come L2, isolandola da una complessiva *policy* di *Social Justice Education* (Freire, 1985; Bhatti et al., 2007; Gundara & Portera, 2008; Tarozzi, 2011; 2012a), che riconosca non solo pari dignità, ma anche pari opportunità tra le culture. La scuola può rivestire un ruolo centrale nel favorire processi di equità (Torres & Noguera, 2008; Tarozzi, 2012b; Malusà & Tarozzi, 2013), facilitando reali percorsi di accoglienza e di integrazione (Tarozzi, 2006a; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova, 2008) e fornendo strumenti di mediazione (Tarozzi, 1998; Novara, 2006; Tarozzi, 2006b) per la costruzione attiva di un sapere critico.

In Italia le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) del Ministero, accogliendo la sfida universale di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze, assegnano alla scuola non solo il compito dell'insegnare ad apprendere, ma anche quello dell'insegnare ad essere, promuovendo legami cooperativi fra gli studenti ed educando alla convivenza attraverso la valorizzazione delle diverse identità. La classe diventa così "luogo di *comunicazione e di cooperazione*, in cui sviluppare strategie di apprendimento cooperativo che, in un contesto di pluralismo, possono favorire la partecipazione di tutti ai processi di costruzione delle conoscenze" (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 15).

## Il contributo del Cooperative Learning

Le metodologie cooperative possono offrire in tal senso validi strumenti, in continua evoluzione e oggetto di studio a livello internazionale (Comoglio & Cardoso, 1996).

Il *Cooperative Learning Institute (Minnesota University)* promuove l'approccio del *Learning Together* (Johnson, Johnson & Holubec, 1994) fondato sull'interdipendenza positiva, l'interazione positiva faccia a faccia, l'insegnamento-apprendimento dell'uso di competenze interpersonali e la formazione di piccoli gruppi con revisione e controllo del comportamento intragruppo.

Il *Center for Research and Reform in Education (Johns Hopkins University)* attraverso lo *Student Team Learning* (Slavin, 1995) si focalizza maggiormente sulla motivazione estrinseca (ricompensa) necessaria per stimolare l'impegno a livello individuale e di gruppo, ponendo l'attenzione sulla struttura incentivante cooperativa, la struttura cooperativa del compito, i motivi di cooperazione, le ricompense di gruppo e la responsabilità individuale per facilitare la stessa opportunità di successo per tutti.

Sulla costa occidentale degli Stati Uniti (*University of California*), i gruppi di ricerca di S. Kagan predispongono strutture di lavoro (*Structural Approach*) per garantire un'interdipendenza positiva effettiva, valorizzando la responsabilità individuale, la partecipazione equa e l'interazione simultanea, in un clima positivo all'interno del gruppo (*teambuilding*) e della classe (*classbuilding*) (Kagan, 1994; Kagan & Kagan, 2009); E. G. Cohen (1994) e R. Lotan dirigono il *Program for Complex Instruction*, fondato sulla chiarezza, delega dell'autorità, programmazione e formazione del ruolo, cooperazione di tutti e *multiability task*; efficace anche la procedura cooperativa denominata *Jigsaw* (Aronson & Patnoe, 2011), basata sulla scomposizione e ricomposizione dei gruppi di base attraverso la formazione di gruppi esperti per approfondimenti tematici.

Sempre più numerosi sono i gruppi di ricercatori che rilevano l'efficacia dell'apprendimento cooperativo: in Australia J. Reid, P. Forrester e J. Cook promuovono la prospettiva del *Collaborative Approach*; in Israele S. Sharan, Y. Sharan, H. Sachar e R. Hertz-Lazarowitz, sostengono il *Group Investigation* (Sharan & Sharan, 1992); in Inghilterra H. Cowie e J. Rudduck collaborano nel *Cooperative Group Work Project*; in Olanda P. Batelaan e C. von Hoff appoggiano il *Cooperative Learning in Intercultural Education* (Batelaan & van Hoof, 1996), un programma di didattica interculturale che coinvolge altre Università europee; in Danimarca I. Thorning dirige l'*Interkulturel Center*, con un'impostazione simile al *Complex Instruction* di E. G. Cohen.

In Italia l'apprendimento cooperativo si sta diffondendo grazie alla ricerca di M. Comoglio e dei suoi collaboratori (Università Pontificia Salesiana) (Comoglio & Cardoso, 1996), di G. Chiari (*Centro*

*Internazionale di Ricerca sul Cooperative Learning*, Università di Trento) e di A. Portera (Università di Verona).

### **Efficacia del Cooperative Learning nell'educazione interculturale**

La strategia educativa del *Cooperative Learning*, basandosi sull'insegnamento diretto delle abilità sociali in una visione di interdipendenza positiva, di cooperazione e di mediazione sociale, può offrire importanti contributi all'educazione interculturale (Portera, 1997; 2007; Lamberti, 2006): considera, infatti, la scuola una comunità di apprendimento; riconosce e valorizza le differenze (*educazione all'alterità*), offrendo ampio spazio alle competenze plurali; pone al centro dell'azione educativa il gruppo stesso, promuovendo relazioni di mutuo beneficio tra i partecipanti (*win-win*); facilita un senso di appartenenza al contesto sociale, alla costruzione di un sé consapevole e di un "noi" (Traversi, 2006).

Emergono molteplici punti di forza che legittimano il *Cooperative Learning* come una metodologia efficace per l'educazione interculturale, che "non può essere definita tale se non fa giustizia nei casi di disuguaglianza e non aiuta tutti i soggetti a vivere insieme in una società democratica e pluralistica" (Batelaan & van Hoof, 1996, p. 7).

La ricerca mostra in particolare che la *Complex Instruction* (Cohen, 2003) pone e promuove direttamente l'equità nella classe, attivando capacità molteplici e facilitando l'attribuzione di competenza anche agli studenti di basso status (Gobbo, 2007); il *Learning Together* (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994) non solo promuove competenze cognitive, ma educa anche alla convivenza sociale, facilitando competenze socio-relazionali: "tendenza a cooperare, altruismo, capacità di comprendere le opinioni e le prospettive degli altri, abilità ad assumere un ruolo all'interno di un gruppo, a comunicare, a gestire le differenze di opinioni, ad agire dimostrando apertura e infondendo fiducia" (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 402) e favorendo in modo significativo rapporti migliori tra individui di etnie diverse più delle esperienze competitive o individualistiche (Johnson & Johnson, 1989), che annullano i vantaggi del conflitto socio-cognitivo<sup>1</sup>, dipendente dalla capacità di integrare le differenze, così rifiutate perché percepite come minacciose (Butera, 2006).

Emerge una stretta interconnessione tra educazione interculturale e apprendimento cooperativo (Lamberti, 2010; Gobbo, Jacobs & Pescarmona, 2010; Gundara & Sharma, 2013; Sharan, 2013), efficace strumento per promuovere nella scuola equità e giustizia sociale (Gobbo, 2008) in una visione di educazione globale dell'uomo.

Queste sono le considerazioni che fanno da sfondo al presente contributo<sup>2</sup>, che riporta alcuni risultati di uno studio longitudinale, che ha seguito un gruppo classe multiculturale dalla prima alla

---

<sup>1</sup> Ci si riferisce agli studi della scuola piagetiana (Carugati & Selleri, 2001), relativi alla funzione svolta dalla comunicazione interpersonale e dal conflitto tra i soggetti interessati ad un compito. La "teoria del conflitto socio-cognitivo" ha mostrato come l'interazione tra bambini con livelli cognitivi e punti di vista differenti determina progressi cognitivi che non si verificano o si presentano con minor intensità se i soggetti sono di pari livello.

<sup>2</sup> Questo contributo è stato in parte presentato all'International Conference "Intercultural Counselling and Education in the Global World" a Verona (Italia), 15-18 aprile 2013.

quarta di una scuola primaria del Trentino (Italia), con il proposito di individuare direzioni di senso per promuovere contesti di apprendimento equi per tutti in contesti multiculturali<sup>3</sup>.

Dopo aver presentato il contesto della ricerca, illustrerò l'approccio metodologico adottato, dettagliando strumenti e modalità di analisi dei dati, costruiti progressivamente nella relazione con i partecipanti. Mi limiterò a presentare solo sinteticamente alcuni risultati emersi nelle aree tematiche considerate, concludendo con possibili elementi trasferibili teoreticamente (Glaser, 2006) in altri contesti.

La specificità metodologica del lavoro è data dalla mia particolare postura di ricercatrice, interna al contesto osservato.

## **Contesto di ricerca**

Il presente studio è contestualizzato in un periodo di particolari pressioni relative al mondo scolastico.

Mutamenti del quadro politico-istituzionale locali e nazionali (Vannini, 2009), pregiudizi e incongruenze tra scelte dichiarate e agite nelle Organizzazioni scolastiche (Allemann-Ghionda, 2008; Eurydice, 2009) caratterizzano il particolare momento storico in cui si svolge la ricerca, evidenziando l'importanza di una progressiva consapevolezza politica sul ruolo dei docenti per costruire una scuola equa e democratica e l'urgenza di promuovere un reale percorso formativo per tutti, e in particolare per quegli alunni/e maggiormente in difficoltà, accogliendo e valorizzando identità culturali diverse.

Dal lavoro sul campo come docente di un gruppo classe particolarmente complesso è nata, pertanto, la necessità di individuare e potenziare gli elementi di efficacia che potessero favorire un clima facilitante l'apprendimento, per promuovere concretamente un percorso di qualità per tutti.

## ***Metodologia***

Come strategia di ricerca ho adottato lo studio di caso, così come concepito da Robert Yin (2003), pianificando in un dettagliato disegno di ricerca (protocollo) procedure, tempi, metodi e strumenti. Ho scelto molteplici "fonti di prova" (docenti, genitori, alunni, esperti esterni) in un processo di triangolazione e di convergenza di significati, con l'intento di raccogliere elementi rilevanti da *Sources* di diversa tipologia e da testimoni privilegiati con punti di vista divergenti, procedendo in un campionamento intenzionale (Richards & Morse, 2007) fino al raggiungimento di dati ridondanti secondo un criterio di saturazione (Tarozzi, 2008).

La ricerca non si è focalizzata sull'apprendimento di specifiche materie scolastiche, ma su attività cooperative interdisciplinari, sfondo costante dei processi osservati, che hanno riguardato tutto il team docenti e talvolta anche il gruppo genitori, coinvolto direttamente in progetti di educazione interculturale.

---

<sup>3</sup>Per un report completo dei risultati consultare Malusà, 2008; 2011.

### *Partecipanti*

Lo studio è contestualizzato in una classe multiculturale di una scuola primaria del Trentino, caratterizzata da numerosi progetti interdisciplinari di educazione interculturale e da modalità di apprendimento cooperativo, condivise tra i docenti del team, riferibili in particolare al *Learning Together Technique* (Johnson, Johnson & Holubec, 1994)<sup>4</sup>. L'indagine ha coinvolto in particolare 19 alunni/e, 38 genitori, 10 docenti e 3 esperti esterni. Gli studenti erano 11 femmine e 8 maschi di diversa provenienza geografica (Algeria, Marocco, Tunisia, Colombia, India)<sup>5</sup>.

In particolare il gruppo classe osservato, come rilevato da una ricostruzione retrospettiva del caso in prima, presentava una situazione molto eterogenea rispetto ai livelli di apprendimento: un alunno certificato ai sensi della legge 104, un'alunna straniera con gravi carenze, due alunni presumibilmente con ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) e altri due in fascia a rischio, rilevati dallo screening di rilevazione precoce di SLD (*Specific Learning Difficulties*).

Dominava un clima conflittuale, denso di problematiche relazionali tra gli alunni/e di difficile gestione, esasperato dalle fazioni esistenti tra genitori autoctoni e migranti.

---

<sup>4</sup> Nell'attività didattica proposta, gli alunni/e della classe lavoravano in modo prevalentemente cooperativo in piccoli gruppi eterogenei (di tre o quattro componenti), con ruoli a rotazione settimanale (*leader, speaker, reporter, observer*). Questi sono gli incarichi relativi ad ogni ruolo: il leader, raccogliere e distribuire il materiale didattico, gestire i momenti di discussione all'interno del gruppo e facilitare l'accordo di tutti nelle decisioni; il reporter, scrivere i compiti assegnati al gruppo; lo speaker, relazionare alla classe i contenuti discussi e/o studiati nel gruppo di appartenenza; l'observer, autovalutare le competenze sociali esperite nell'attività da tutto il gruppo ed assegnare un punteggio in un cartellone appeso in aula.

La sistemazione stessa dei banchi, disposti sempre a gruppi di 4-5 isole, favoriva questa scelta metodologica. Solo durante alcune verifiche formali la disposizione veniva modificata, sistemando i banchi in modo singolo e staccato; oppure in un grande quadrato durante importanti conversazioni condivise.

Ogni gruppo, distinto da un nome, un logo, la foto dei componenti e un patto di impegno collaborativo tra gli stessi, aveva una durata generalmente mensile.

Il progetto interdisciplinare, in particolare, prevedeva attività mirate e progressive per sviluppare nei bambini/e condivise e puntuali competenze sociali (chiamarsi per nome, parlare a bassa voce, rispettare i turni di parola, controllare la comprensione dei compagni del proprio gruppo, collaborare, incoraggiare positivamente i componenti del gruppo); una verifica mensile degli alunni/e (autovalutazione delle competenze raggiunte individualmente, dal gruppo di appartenenza e dal gruppo classe attraverso un questionario) e degli insegnanti (autoanalisi durante le ore di programmazione settimanale); un confronto con i genitori nelle assemblee di classe, nei colloqui individuali e periodici con la rappresentante di classe.

<sup>5</sup> Dai dati quantitativi depositati in Segreteria, 16 alunni sono di cittadinanza italiana e 3 non italiana (algerina, marocchina, tunisina); 16 nati in Italia, 3 in altro stato (India, Marocco, Tunisia).

I genitori, di un'età compresa tra 26 e 47 anni (M = 39.4 anni) sono: 31 nati in Italia, 7 in altro stato (Colombia, Algeria, Marocco, Tunisia). Rispetto il titolo di studio: 1 dichiara il diploma di scuola elementare, 11 di scuola media inferiore, 15 superiore, 9 la laurea e 2 non rispondono.

### ***Domande di ricerca***

Diventava urgente individuare direzioni percorribili per promuovere un clima facilitante l'apprendimento, ma ancor prima per creare un gruppo interculturale basato su relazioni di fiducia, potenziando gli elementi di efficacia del percorso cooperativo ed esplorando nel contempo anche l'atteggiamento mentale<sup>6</sup> reale nei confronti dell'intercultura e la valenza della collaborazione dei genitori.

Queste in particolare le domande di ricerca, generate direttamente dal contesto educativo in cui ero inserita:

- Attraverso quali rappresentazioni mentali e/o pregiudizi viene percepita l'intercultura?
- Come, in particolare, la collaborazione dei genitori e il loro coinvolgimento nel processo educativo può facilitare la relazione tra gli alunni della classe, soprattutto in situazioni di disagio e di conflitto multiculturale?
- Quali sono gli elementi percepiti che favoriscono le relazioni interculturali?

### ***Raccolta dati***

Lo studio di caso longitudinale ha previsto due fasi:

- (anno scolastico 2007-2008) raccolta dati in una classe terza della scuola primaria, con una ricostruzione retrospettiva del caso fino alla classe prima;
- (anno scolastico 2008-2009) raccolta dati ed implementazione dei risultati nella stessa classe (quarta).

In base alla focalizzazione della domanda di ricerca, con modalità conformi al Codice Etico, ho considerato dati documentali, verbali osservativi, visivi, concreti e note di campo classificati come: verbali d'archivio e documentazione prodotta dal team docenti (dal 2005 al 2009); 17 interviste focalizzate (Charmaz, 2001; Tierney, 2001) a testimoni privilegiati (10 genitori, 5 docenti, 2 esperti esterni) e 12 interviste in piccolo gruppo ad alunni (Eder & Fingerson, 2001) sempre registrate e trascritte *verbatim*, di una durata complessiva di 16 ore; 4 somministrazioni di un questionario alunni; osservazioni partecipanti e partecipate di due interi anni scolastici; report fotografico; materiale significativo prodotto dagli alunni; diario di ricerca e memo.

### ***Processo analitico***

Mentre lo studio di caso ha rappresentato il disegno teorico di ricerca, a livello analitico ho utilizzato una strategia basata sulla *Grounded Theory* nel suo approccio costruttivista (Charmaz 2005; 2006), suddividendo idealmente la *codifica* in tre fasi progressive, talvolta sovrapposte: una *codifica iniziale*,

---

<sup>6</sup> Con atteggiamento mentale si intendono "pregiudizi, opinioni e atteggiamenti preconcepi, in genere su base emozionale, condivisi da un gruppo, rispetto alle caratteristiche di un altro gruppo. Spesso, portano a evitare contatti con le persone oggetto di rifiuto, rendendo così difficile contraddire le opinioni e i giudizi prevenuti" (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p.16).

di esplorazione analitica e aperta dei dati progressivamente raccolti, con codifica indipendente intersoggettiva; una *codifica focalizzata*, di sintesi, mirata ad identificare alcuni elementi di efficacia emergenti; una *codifica teorica*, intuitiva, con la costruzione di possibili direzioni di senso trasferibili in altri contesti educativi. In fase di codifica mi sono avvalsa del supporto di *QSRNVivo9*, un *Qualitative Data Analysis Software* coerente con questa metodologia.

In particolare:

- *Codifica iniziale*

In questa prima fase ho considerato qualsiasi dato emergente dal contesto e curato con meticolosità la trascrizione delle interviste, primo livello di codifica in cui il ricercatore è parte attiva nell'interpretazione degli elementi raccolti, in quanto decide come *dialogare* con i dati (Richards & Morse, 2007): ho ascoltato più volte i file audio, trascrivendoli *parola per parola*, prestando attenzione a riportare anche quelle pause [...] o incertezze [mm..fo-forse..] indicative di significato in passaggi densi del colloquio o quei comportamenti non verbali [sorriso, colpo di tosse] di rinforzo/negazione a quanto affermato, utilizzando nella simbologia il carattere sottolineato nelle parole pronunciate con particolare enfasi (Mazzara, 2002). Per un'analisi più dettagliata e pesata del testo ho cercato di cogliere anche la sua struttura retorica, l'uso di metafore, di scelte lessicali o di particolari espressioni, riprese con una codifica *in vivo* fedele alle parole dei partecipanti.

Successivamente ho scomposto il testo in unità di senso (*codifica riga per riga*) assegnando "etichette concettuali" che tenessero conto anche delle note raccolte durante l'intervista (*codifica accadimento per accadimento*), con l'obiettivo di far emergere oltre una pura sintesi descrittiva anche il non detto, l'essenza del significato nascosto "tra le righe" o in un particolare contesto fisico.

- *Codifica focalizzata*

In un secondo momento, con un processo di graduale integrazione e selezione delle etichette legate tra loro per affinità di significato, con un approccio induttivo ho costruito concetti più generali, seguendo due modalità di analisi:

- *orizzontale*, con la ricerca di regolarità, di concetti non solo più frequenti, ma significativamente densi all'interno delle categorie, individuate in base agli attori coinvolti nel processo (docenti, personale di supporto alla didattica, genitori e alunni);
- *verticale*: con la ricerca dei temi emergenti comuni nel processo.

Ho assunto come riferimento anche un principio storico (Yin, 2003) per esplorare nell'evoluzione del processo possibili cambiamenti rispetto il livello dell'intero gruppo classe e dei singoli alunni.

Ho individuato, inoltre, le connessioni esistenti tra i concetti emersi dalle diverse fonti dirette e indirette considerate, in un processo di triangolazione e di convergenza di significati. Nel processo di nomina ho scelto di utilizzare spesso la codifica *in vivo*, per rimanere fedele ai dati raccolti e preservare anche la vivacità e la ricchezza della ricerca sul campo.



• *Codifica teorica*

Infine, seguendo le intuizioni annotate nei memo e collegando gli elementi individuati (Figura 1), ho ricercato un comune nucleo concettuale (*core-category*), allo scopo di elaborare condizioni di fattibilità trasferibili in altri contesti per una pratica educativa efficace, con l'obiettivo di attribuire un senso alla ricerca attraverso nuove piste esplorabili.

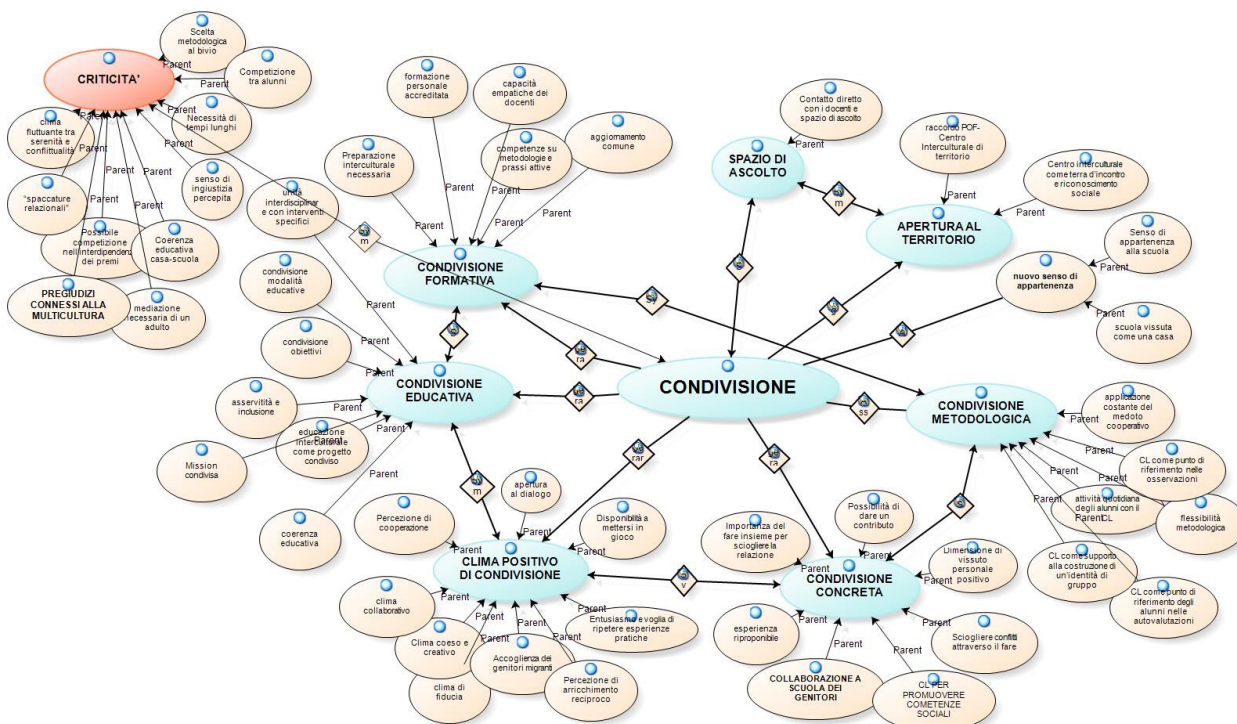


Figura 1 – Dalla codifica focalizzata alla codifica teorica

**Risultati ed interpretazioni**

*Dati descrittivi: la situazione di partenza in classe prima*

Ho incluso nell'analisi una visione retrospettiva del caso, cercando di *ricostruire l'evoluzione del processo* per poter riflettere in modo più completo sull'esperienza, individuando e valutando criticamente i possibili elementi d'efficacia, utili per progettare possibili nuovi interventi.

Come afferma L. Mortari (2003), infatti, è fondamentale:

analizzare ogni evento accaduto, individuare quali erano i desideri che hanno innescato l'azione, come hanno agito nel contesto e come eventualmente si sono modificati nel corso dell'azione, e se tale cambiamento è avvenuto a cosa può essere dovuto e quali implicazioni ha comportato. Occorre interrogarsi sul perché è stata decisa quella precisa azione, quali esiti ha consentito di conseguire e quale congruenza sussiste tra tali esiti e il paradigma pedagogico che si ritiene essere stato assunto come riferimento. (pp. 29-30)

Le ricorrenze significative qui presentate (Tabella 1) sono suddivise in tre categorie (alunni, docenti, genitori) in base alle diverse fonti considerate (docenti, esperti esterni, genitori).

| <i>FONTI</i>           | <i>RICORRENZE SIGNIFICATIVE</i>  |   |  |
|------------------------|--|---|--|
|                        | <i>ALUNNI</i>  | <i>DOCENTI</i>  | <i>GENITORI</i>  |
| <i>DOCENTI</i>         | Atteggiamenti esplosivi ed implosivi.<br>Dinamiche negative ricorrenti. Necessità di interventi di contenimento e di atti psichici positivi.<br>Apprezzamenti positivi.<br>Legame affettivo.<br>Clima gioioso di condivisione. Buon inserimento nel gruppo.<br>Buona partecipazione alle attività.<br>Poco rispetto delle regole | Linea educativa comune.<br>Assertività.<br>Inclusione e attenzione ai rapporti.<br>Metodologia cooperativa.<br>Importanza del lavoro di team.<br>Clima positivo di condivisione.<br>Formazione comune.<br>Attenzione educativa condivisa.<br>Programmazione condivisa con attività trasversali.<br>Senso di frustrazione.<br>Sovraccarico implicito di problematiche. | Disponibilità iniziale e condivisione.<br>Contrasti e fazioni.<br>Atteggiamenti impliciti di non accettazione, rivendicazione.<br>Momenti conflittuali.<br>Difficoltà di comprensione, diffidenza, paura dei genitori stranieri.<br>Contatto diretto.<br>Procedure di coinvolgimento dei genitori stranieri.<br>Rottura definitiva con una famiglia. |
| <i>ESPERTI ESTERNI</i> | Bambini stranieri chiusi.<br>Senso di non appartenenza.<br>Curiosità.<br>Disaccordi in classe.<br>Caratteri emergenti.   | Attenzione alle dinamiche.<br>Approccio cooperativo.  | Genitori stranieri chiusi.<br>Mediazioni difficili.  |
| <i>GENITORI</i>        | Gruppetti di amici dalla scuola materna.<br>Isolamento di qualche bambino.<br>Buon inserimento, a volte alterno.<br>Dispetti, tensioni e conflitti.<br>Confusione, agitazione in classe.<br>Vivacità, maleducazione.<br>Sensazione di peso della scuola, ingiustizia e limite.<br>Atteggiamenti discriminatori.                  | Capacità professionale.<br><br><i>Cooperative Learning</i> come scelta metodologica applicata con continuità e convinzione.   | Buoni rapporti tra i genitori che si conoscevano dalla scuola materna.<br>Qualche genitore isolato.<br>Adulti come intermediari delle relazioni tra bambini.<br>Fazioni contrapposte: condivisione e difficoltà di accettazione del metodo proposto.<br>Chiacchiere, lamentele.<br>Isolamento dei genitori stranieri: solo qualche contatto.         |

**Tabella 1** – Ricorrenze significative nella situazione di partenza

## *Presentazione di alcuni risultati*

*'Il gioco vale la candela!'*<sup>7</sup>

I risultati raccolti in base alle diverse fonti considerate (docenti, esperti esterni, genitori, alunni) presentano ricorrenze comuni, che mostrano cambiamenti migliorativi rispetto la situazione di partenza.

Le numerose occorrenze presenti nella codifica aperta hanno permesso di focalizzare tre aree tematiche (intercultura, collaborazione dei genitori, *Cooperative Learning*), con elementi condivisi tra gli attori coinvolti nella ricerca, che permettono di convalidare da diversi punti di vista l'efficacia del *Cooperative Learning* come strumento per favorire le relazioni interculturali e offrono un possibile sentiero percorribile per mediare le difficoltà che si incontrano in contesti complessi.

Di seguito alcune considerazioni essenziali, illustrate secondo le aree tematiche codificate.

- *Dalla multiculturalità all'intercultura: l'importanza del fare insieme'*

L'attenzione ad un'educazione interculturale è maturata da punti di partenza differenti in tutte le componenti coinvolte nel processo che, pur convivendo con i propri pregiudizi e proiezioni magari impliciti connessi alla multiculturalità, si sono messe ugualmente in gioco per costruire un progetto comune di lavoro, con un coinvolgimento che ha facilitato l'inizio di una rete di relazioni e la sperimentazione diretta di un'esperienza interculturale d'inclusione.

Gli alunni/e hanno respirato un clima di condivisione e sinergia, che si è tradotto sia in atteggiamenti di curiosità e accettazione dell'altro sia in nuovi stimoli di riflessione per gli adulti, innescando un processo di crescita comune progressiva, con un nuovo spazio mentale nei confronti della diversità culturale.

Questo percorso ha richiesto molta energia, tempo e modalità di intervento anche istituzionalizzate, con progetti specifici e presenza di risorse adeguate al 'carico' percepito. La mediazione, a volte difficile, ha stimolato una costante condivisione di obiettivi educativi, necessari per programmare in itinere le esperienze più adeguate al contesto in continuo cambiamento, e un arricchimento reciproco, con la trasformazione delle difficoltà percepite in opportunità possibili.

*'Non sono cambiate le difficoltà, quelle ...sono tutte rimaste, si è modificato il modo di viverle!'*  
(Docente5, 2009)

Fondamentale il ruolo propositivo dei docenti coinvolti, motivati a livello etico nel promuovere un'esperienza educativa accogliente ed efficace, nel rispetto dei differenti bisogni emergenti.

*'Bisogna avere... l'occhio e il cuore allargati, nel senso di comprendere tutto e capire dove si vuole andare, sia quello che si insegna, ma soprattutto ...formare gruppo, non lasciando mai cose insolite, perché per esperienza mi rendo conto che le cose non disciolte poi non permettono ...di lavorare sull'insegnamento'* (Docente2, 2008)

---

<sup>7</sup> Si riportano qui e di seguito tra virgolette in corsivo alcune ricorrenze particolarmente pregnanti codificate *in vivo*.

- *Collaborazione dei genitori a scuola: 'una porta che si apre'*

La collaborazione dei genitori a scuola ha stemperato in parte preoccupazioni e tensioni, spostando il focus dell'attenzione dal pensiero all'azione: il laboratorio di cucina e le esperienze dei nonni in classe sono state opportunità per uno scambio proficuo di ruoli, per conoscere il contesto scolastico dall'interno, poter offrire un contributo e cooperare in modo attivo, intrecciando nuove relazioni e colorando di un vissuto personale l'esperienza interculturale.

Docenti e genitori si sono riconosciuti in un clima sereno di disponibilità reciproca e di fiducia, che ha coinvolto anche le famiglie migranti.

*'Questa volta sono ...sono stata un po' contenta, perché era la prima volta, mai ci siamo incontrati, solo quando abbiamo fatto le riunioni, così... Poi a parlare con loro, poco [...] È stato molto bello. Anche la bambina quel giorno era felicissima, sì'. (madre algerina, 2008)*

L'esperienza, vissuta da tutti con entusiasmo, ha avuto importanti ripercussioni anche sul clima della classe, contribuendo alla creazione di linee comuni di intervento educativo, basate sulla conoscenza dell'altro, e alla costituzione di un gruppo di genitori di supporto al progetto, coordinato dalla rappresentante di classe.

- *Cooperative Learning: una strategia educativa come 'punto di riferimento'*

Il *Cooperative Learning* si è rivelato un valido strumento per promuovere, osservare, valutare ed autovalutare alcuni comportamenti sociali. Molte sono state le ricorrenze trasversali che hanno confermato l'acquisizione da parte degli alunni/e di competenze sociali utili alle relazioni interculturali e alla mediazione dei conflitti: la condivisione, l'inclusione, la capacità di sapersi aiutare, collaborare e negoziare, la capacità di organizzazione, il rispetto dei ruoli ed una crescita emotiva. In particolare gli alunni/e hanno identificato nella capacità di sapersi aiutare e di collaborare i parametri migliorativi dello stare insieme; sono consapevoli di saper lavorare rispettando il proprio ruolo, alzare la mano per intervenire, prestarsi le cose, ascoltarsi *'senza arrabbiarsi troppo'*, accettarsi e ridere divertendosi insieme.

Gli adulti hanno confermato le riflessioni degli alunni/e, sottolineandone una crescita emotiva, una maggiore autostima, capacità di negoziare, un atteggiamento più critico e tollerante verso i compagni, curiosità e inclusione verso la diversità.

Le competenze acquisite hanno avuto ripercussioni anche in contesti extrascolastici: i genitori hanno osservato un clima di gioco sereno, più equilibrato e meno litigioso, la capacità di saper spiegare i propri comportamenti *'senza passare alle mani'*, il rispetto del turno di parola ed una suddivisione di ruoli, con la capacità di dividersi lo spazio nella relazione e di proporre soluzioni alternative in modo autonomo. Gli esperti esterni hanno evidenziato capacità di organizzazione, di ascolto, di rispetto dei ruoli, di partecipazione attiva e di incoraggiamento.

Dalle diverse osservazioni è emerso un gruppo classe eterogeneo, vivace, *'con un forte impatto'*, ma coeso, più tranquillo, con minori tensioni e con un'identità espressa attraverso un *'noi'*, costruito in quattro anni di percorso educativo, con un clima percepito dagli alunni/e come piacevole e positivo.

Anche i sociogrammi (Figure 2a, 2b e 2c)<sup>8</sup> rivelano una classe coesa, con dinamiche interne accese, ma che comprendono tutti gli alunni/e, senza distinzione rispetto la provenienza, in quella ‘*varietà integrata*’ in cui ciascuno può esprimersi per quello che è.

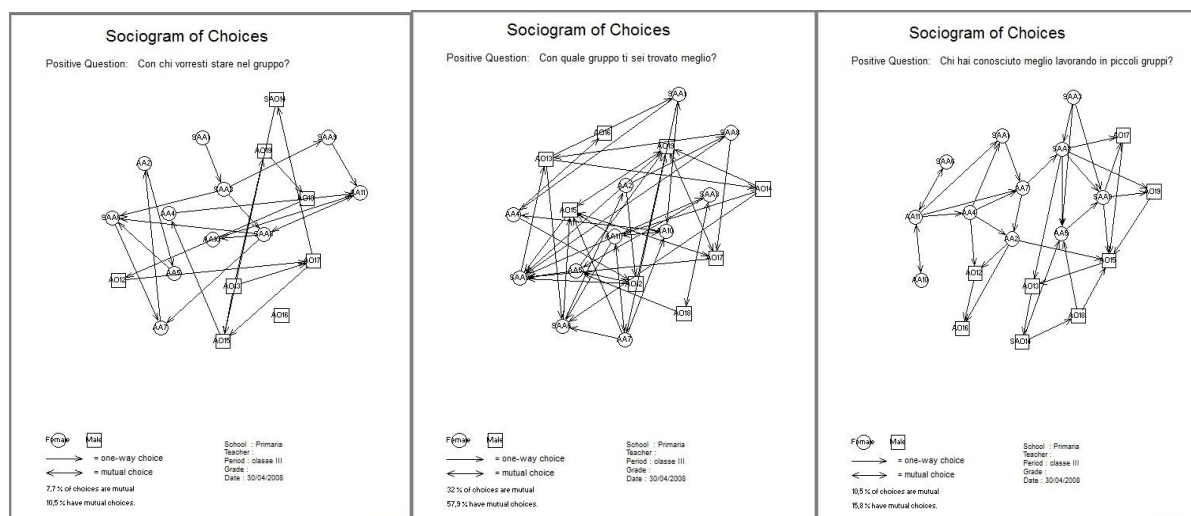


Figure 2a, 2b e 2c - Sociogramma riferito alla fine della classe terza

Le famiglie migranti hanno trovato un loro spazio di ascolto e di accoglienza, sviluppando un progressivo senso di appartenenza alla comunità. Gli alunni/e ‘*stranieri*’, in particolare, da un atteggiamento iniziale di chiusura e diffidenza hanno vissuto la scuola ‘*come una casa*’, sperimentando alcuni contatti con i compagni anche al di fuori della classe.

L’esperienza dei gruppi cooperativi, proposta dai docenti fin dalla classe prima, è stata vissuta volentieri da tutti i bambini/e. Validò supporto nella costruzione di un’identità di gruppo e nella gestione efficace dei conflitti, ha aiutato gli studenti a controllarsi meglio, a mediare nelle relazioni e a sciogliere le tensioni attraverso il fare insieme; è diventata un’occasione per trovare nuovi amici, aiutarsi, conoscersi meglio e in profondità, modificando le opinioni iniziali verso i compagni, in un processo in cui amicizia e conflitto potessero coesistere.

Tale clima di benessere relazionale ha influenzato l’apprendimento cognitivo degli alunni/e (Figura 3), permettendo un approccio attivo e critico alle materie studiate, da parte di tutti, con l’acquisizione progressiva dei saperi di base da parte degli alunni/e più deboli.

<sup>8</sup> Per una corretta lettura del sociogramma della Figura 2a, si evidenzia che l’alunno AO16, apparentemente isolato, ha frequentato la classe terza solo per alcuni mesi, poi si è trasferito in un’altra scuola; al momento della somministrazione del test non poteva essere scelto, poiché non faceva più parte del gruppo classe.

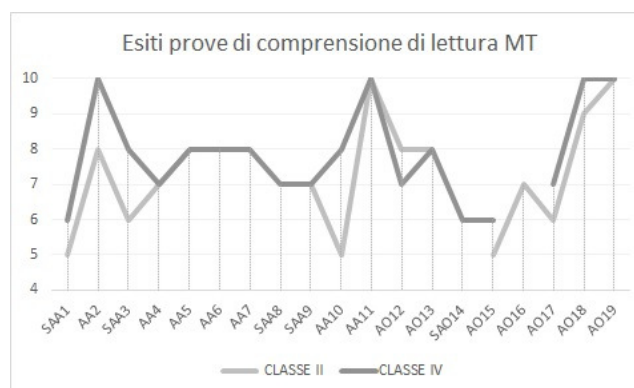


Figura 3 – Confronto tra gli esiti in classe II e IV

### *Direzioni di senso*

Una lettura globale delle ricorrenze individuate nello studio di caso evidenzia la presenza di alcuni possibili elementi di trasferibilità in altri contesti scolastici multiculturali per la progettazione di interventi educativi efficaci, mirati a promuovere e a costruire con un processo intenzionale inclusione sociale in una comunità.

L'applicazione di una metodologia attiva come il Cooperative Learning, infatti, agevolerebbe le relazioni interculturali solo se in sinergia con altre condizioni (Tabella 2), che mostrano come denominatore comune la *condivisione*, sperimentata a diversi livelli: sia come condivisione di obiettivi e pratiche educative all'interno di ogni categoria considerata (docenti, esperti esterni, genitori, alunni) sia in modo trasversale tra tutti i partecipanti, nel rispetto dei differenti ruoli e personali gradi di adesione al progetto.

Questi elementi tracciano un possibile sentiero da percorrere per sperimentare nella scuola un'educazione interculturale, la cui attuazione richiede sicuramente dei tempi lunghi e una sinergia anche politica con il territorio, per favorire un processo di uguaglianza e giustizia sociale. E solo in un equilibrio autentico tra uguaglianza e differenza, pari opportunità e riconoscimento delle diverse culture, l'educazione interculturale può assumere un reale valore formativo, declinandosi anche come educazione ad una cittadinanza interculturale, priorità condivisa dall'Unione Europea.

| <b>CONDIZIONI di EFFICACIA</b> | <b>Sintesi OCCORRENZE</b>  |
|--------------------------------|--|
| CONDIVISIONE METODOLOGICA      | – <i>Cooperative Learning come scelta metodologica applicata con continuità e flessibilità, in modo aderente al contesto</i>   |
| CONDIVISIONE FORMATIVA         | – <i>Formazione comune, aggiornamento e capacità professionali dei docenti coinvolti</i>   |
| CONDIVISIONE EDUCATIVA         | <i>Lavoro in team come:</i><br>– <i>attenzione educativa condivisa nell'Istituto</i><br>– <i>attenzione dei singoli docenti alle dinamiche relazionali, con atteggiamenti di assertività ed inclusione</i><br>– <i>programmazione condivisa nel team docenti, progettazione mirata di interventi anche trasversali, analisi e verifica in itinere delle attività per delineare nuove proposte aderenti al contesto in trasformazione</i><br>– <i>condivisione di obiettivi e modalità educative con genitori e personale di supporto alla didattica</i><br>– <i>coerenza educativa casa-scuola</i> |
| CONDIVISIONE CONCRETA          | – <i>attività quotidiana degli alunni in piccoli gruppi strutturati per condividere l'esperienza scolastica</i><br>– <i>attività, laboratori e feste in cui interagiscono diverse componenti: alunni, genitori, docenti</i>  |
| CLIMA POSITIVO DI CONDIVISIONE | – <i>disponibilità di tutte le componenti a mettersi in gioco</i><br>– <i>atteggiamento di apertura</i><br>– <i>fiducia e motivazione al cambiamento</i>   |
| ASCOLTO ATTIVO                 | – <i>spazio di ascolto e di incontro con i genitori (in particolare migranti) per accogliere opinioni divergenti</i>   |
| APERTURA AL TERRITORIO         | – <i>collaborazione con un centro interculturale, come "terra di incontro" ed iniziale riconoscimento sociale dei bambini e delle famiglie migranti</i><br>– <i>collaborazione e supporto di esperti esterni</i>   |

**Tabella 2** Condizioni di efficacia del Cooperative Learning

### **Riflessioni critiche**

Il processo indagato mostra un andamento dinamico e fluttuante, con la presenza di molteplici variabili influenti oltre quelle considerate, tra cui quelle legate ai processi di maturazione dei soggetti in età evolutiva, in parte indipendenti dalla metodologia adottata, la diversa condizione socio-economica e culturale degli attori coinvolti, l'impatto con il territorio e con le politiche locali e globali. Anche se la progressiva implementazione sul campo degli elementi di efficacia percepiti ha consentito di convalidare questo modello nel contesto in cui è riferito, ulteriori ricerche longitudinali permetterebbero di monitorare in modo forse più adeguato i processi di efficacia del *Cooperative Learning* e di costruzione di relazioni condivise con diversi attori sociali.

I risultati ottenuti possono comunque offrire elementi di riflessione per sperimentare modalità alternative alle prassi di relazione quotidiana, per incontrarsi in una sorta di "terra di mezzo" tra rifiuto e assimilazione, dove costruire un nuovo modello di relazione, basato sull'interazione e sulla condivisione di tutti, in una visione di dialogo interculturale, capace di attribuire un senso al valore e

al riconoscimento della differenza (Tarozzi, 2013). È fondamentale diventa poter proporre agli alunni/e un percorso strutturato per apprendere in un luogo protetto, la scuola, una mediazione efficace dei conflitti nell'incontro con l'altro.

L'efficacia del processo esaminato risente sicuramente delle problematiche presenti in contesti complessi, in quanto le difficoltà multiculturali nella scuola rappresentano metaforicamente solo la punta di un iceberg di processi sociali di più vasta portata e non risolvibili esclusivamente in un contesto educativo. Come educatori abbiamo, comunque, il compito di intervenire innanzitutto nel nostro territorio di competenza, il nostro "luogo di potere" (Parry, 1991), la scuola, per facilitare con strumenti adeguati un processo di coesione sociale. La scuola potrebbe così declinarsi come una *scuola aperta*, che riscopre la forza della sua vulnerabilità e delle sue contraddizioni per accogliere il conflitto come opportunità, offrendo uno spazio costruttivo per poterlo esprimere, sia agli alunni/e sia alle loro famiglie, in una pluralità di idee che permettono un arricchimento reciproco (Torres & Noguera, 2008).

L'aspetto più importante di questo studio, pertanto, credo che non si debba ricercare nei risultati ottenuti, ma nel cammino intrapreso da tutti coloro che hanno partecipato al progetto, che con coraggio si sono messi in gioco per incontrare non solo l'altro, ma anche le proprie zone d'ombra, riconoscendo quello *straniero* che prima di essere fuori di noi è in noi.

E questo processo, sicuramente lungo e difficile, fatto di piccoli passi, con esiti fluttuanti e talvolta instabili, con momenti di fallimento alternati alla percezione di "essere sulla strada giusta", diventa dunque una sfida, che non può che rafforzare l'impegno di ogni educatore, per tendere verso quello spazio utopico di intercultura e giustizia sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Allemann-Ghionda, C. (2008). *L'éducation interculturelle dans les écoles*. Bruxelles, Parlement Européen. Retrieved June 30, 2013 from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT\\_ET%282008%29405392\\_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET%282008%29405392_FR.pdf)
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3rd ed.). London: Pinter & Martin, Ltd.
- Batelan, P., & van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 3, pp. 5-16.



- Bhatti, G. et al. (Eds.) (2007). *Social justice and intercultural education: An open ended dialogue*. Sterling: Trentham books.
- Butera, F. (2006). La meritocrazia a scuola: un serio ostacolo all'apprendimento. *Psicologia sociale*, 3, 431-448.
- Carugati, F., & Selleri, P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: applications for advancing social justice studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (pp. 507-535), 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context & method* (pp.675-694). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Cohen, E. G. (2003). Equità, scuola e istruzione complessa: i principi di base. In F. Gobbo (Ed.), *Multiculturalismo e intercultura. Interpretazione dei contesti e progettualità educativa* (pp.153-178). Padova: Imprimeria.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork*. New York: Columbia University. Trad. it (1999) *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Consiglio Europeo (2010). *European Council 25/26 March 2010*. Retrieved June 30, 2013 from <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st00/st00007.en10.pdf>.
- Consiglio Europeo (2008). *Council conclusions on intercultural competences*. 2868th Education, Youth and Culture Council Meeting, Brussels. Retrieved June 30, 2013 from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:141:0014:0016:EN:PDF>
- Consiglio Europeo (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Retrieved June 30, 2013 from [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Eder, D., & Fingerson, L. (2001). Interviewing children and adolescents. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context & method* (pp. 181-201). Thousand Oaks (CA): Sage.

- Eurydice (2009). *Key data on education in Europe*. Bruxelles, Eurydice. Retrieved June 30, 2013 from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf)
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Westport, Conn.; London: Bergin & Garvey.
- Glaser, B. (2006). Generalizing: The descriptive struggle. *The Grounded Theory Review*, 6(1), 1-28.
- Gobbo, F., Jacobs, G., & Pescarmona, I. (Eds.) (2010). Cooperative learning and intercultural education in multicultural societies: Critical reflections. *Intercultural Education*, Special Issue, 21(3).
- Gobbo, F. (2008). Intercultural education and cooperative learning. *Convegno internazionale "Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical Reflections"*. January 19-22, Turin, Italy.
- Gobbo, F. (2007). Teaching teachers cooperative learning: An intercultural challenge. In G. Bhatti et al. (Eds.), *Social justice and intercultural education: An open ended dialogue* (pp. 75-88). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Grant, C. A., & Portera, A. (2011). *Intercultural and multicultural education*. London: Enhancing Global Interconnectedness, Routledge.
- Gundara, J. S., & Sharma, N. (2013). Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education*, 24(3), 237-250.
- Gundara, I. S., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468.
- Johnson, D.W., Johnson R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina: Interaction Book Company. Trad. it (1996) *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.

- Lamberti, S. (2006). *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. Padova: CEDAM.
- Malusà, G., & Tarozzi, M. (2013). Qualità e equità in contesti multiculturali. Una Grounded Theory critica nel primo ciclo di istruzione. In *Intercultural counselling and education in the global world* (pp. 415-426). Verona: Qui Edit.
- Malusà, G. (2011). *Processo pedagogico di base della costruzione delle competenze sociali in un contesto multiculturale*. Tesi non pubblicata, Università di Trento.
- Malusà, G. (2008). *Efficacia del Cooperative Learning nell'educazione interculturale. Uno studio di caso in una classe III della scuola primaria*. Tesi non pubblicata, Università di Trento.
- Mazzara, B. (a cura di) (2002). *Metodi qualitativi in psicologia sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi*. Roma: Carocci.
- MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Servizio statistico. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A. s. 2012/2013*. Retrieved December 30, 2013 from [http://www.istruzione.it/allegati/Notiziario\\_Stranieri\\_12\\_13.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/Notiziario_Stranieri_12_13.pdf)
- MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved June 30, 2013 from [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734\\_12\\_all2.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf)
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Retrieved June 30, 2013 from [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Novara, D. (2006). Gestione del conflitto e intercultura. In L. Luatti (Ed.), *Il mondo in classe: educare alla cittadinanza nella scuola multiculturale: proposte, metodi, esperienze, materiali* (pp.69-71). Arezzo: UCODEP.
- OCSE-PISA (2010). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni-Rapporto nazionale PISA 2009*. Retrieved November 23, 2011, from [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO\\_PISA\\_2009.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf).
- OCSE (2008). *Growing unequal?: Income distribution and poverty in OECD countries*. OECD Publishing.

- Parry, D. (1991). *Warriors of the heart*. Trad. it (1999) *I guerrieri del cuore: l'arte di risolvere i conflitti*. Torino: Amrita.
- Portera, A. (2007). L'educazione nella società moderna a fronte del pluralismo e della diversità. *Convegno "Educazione interculturale e cooperative learning. Un progetto di ricerca per la gestione efficace dei conflitti"*. Novembre 16-17, Verona.
- Portera, A. (1997). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, Calif. [etc.]: Sage. Trad. it (2009) *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Milano: Franco Angeli.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sharan, Y. (2013). What can cooperative learning contribute to the intercultural classroom. In *Intercultural counselling and education in the global world* (pp. 107-115). Verona: Qui edit.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press. Trad. it (1998) *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Tarozzi, M. (2013). Educating teachers for social justice in intercultural context. In *Intercultural counselling and education in the global world* (pp. 642-652). Verona: Qui edit.
- Tarozzi, M. (2012a). Editoriale. *Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*. 34(2), 5-8.
- Tarozzi, M. (2012b). Former efficacement les enseignants dans les écoles urbaines et multiculturelles. In Y. Lenoir & F. Tupin (Eds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (pp. 353-375). Québec: Presses de l'Université Laval
- Tarozzi, M. (2011). Dall'educazione interculturale alla social justice education. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative: storia, contesti, soggetti* (pp. 159-190). Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

- Tarozzi, M. (Ed.) (2006a). *Il senso dell'interculturalità. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, interculturalità e integrazione in Trentino*. Trento: IPRASE.
- Tarozzi, M. (2006b). Mediatori a scuola, dieci anni dopo. In L. Luatti (Ed.), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore* (p. 131-143). Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (1998). *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*. Bologna: Clueb.
- Tierney, W. G., & Dilley, P. (2001). Interviewing in education. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context & method* (pp. 453-471). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Torres, C. A. (2011). Freirean method of the generative theme and its implications for education. *International Summer School in "Qualitative research for social justice education"*. June 20-25, UCLA and University of Trento, Rovereto, Italy.
- Torres, C. A., & Noguera, P. (2008). *Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Traversi, M. (2006). Perché le metodologie cooperative sono efficaci nelle classi multiculturali. In L. Luatti (Ed.), *Il mondo in classe: educare alla cittadinanza nella scuola multiculturale: proposte, metodi, esperienze, materiali* (pp. 50-51). Arezzo: UCODEP.
- Vannini, I. (2009). *La Qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications. Trad. it (2005) *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Roma: Armando.

**Giovanna Malusà**, laureata in Psicologia, è dottoranda di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione presso l'Università degli Studi di Trento, dove collabora in progetti riferibili alla *Social Justice Education*. Docente nella scuola primaria dal 1986, applica e promuove nella prassi educativa l'apprendimento cooperativo in percorsi interculturali.

Contatti: [giovanna.malusa@unitn.it](mailto:giovanna.malusa@unitn.it); [giovanna@email.it](mailto:giovanna@email.it)