

**Edu.  
Versi**

Collana

**EduVersi**

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

# Educabilità, creatività, responsabilità, etica

## Per una pedagogia controcorrente

a cura di

Sara Bornatici, Giancarlo Gola

Daniele Morselli, Alberto Parola

  
**Pensa**  
MULTIMEDIA



---

# Educabilità, creatività, responsabilità, etica

## Per una pedagogia controcorrente

---

a cura di

Sara Bornatici, Giancarlo Gola  
Daniele Morselli, Alberto Parola



## Il volume

---

*Il volume raccoglie e fa sintesi del dibattito generato durante la Summer School 2025 organizzata dalla Società Scientifica di Ricerca Educativa e Formativa SIREF, presso l'Università di Bari dall'11 al 13 settembre 2025. L'invito già nel titolo "Pedagogia controcorrente: tra senso formativo e dissenso creativo", si configurava come un'opportunità di riflessione pedagogica oltre i confini convenzionali.*

*Il tema di una pedagogia controcorrente e del ritrovamento di un senso formativo come principio fondante del sapere pedagogico ha sollecitato relatrici, relatori, partecipanti, ospiti ad esplorare modalità di pensiero e di azione di ricerca differente, alternativo, creativo. La pedagogia controcorrente potrebbe costituire alcuni pilastri concettuali configurandosi come approccio di studio e analisi dei fenomeni e del panorama antropologico, valoriale, educativo contemporaneo e non solo.*

*Una pedagogia non convenzionale che attraverso queste pagine si delinea come pensiero generativo in grado di interrogare l'esistente e di immaginare nuove possibilità educative. Mantenere luminoso uno sguardo pedagogico sull'inquietudine del tempo, disposto a muoversi tra centro e margini rappresenta forse l'eredità più significativa di questo lavoro collettivo. In tale tensione tra formatività e creatività si colloca l'orizzonte di ricerca che il volume intende consegnare al lettore: non un approdo conclusivo, ma l'apertura di nuovi percorsi di riflessione, di ricerca e di azione educativa, capaci di alimentare nel tempo un dialogo fecondo tra comunità scientifica, professionalità educative e società.*

---

## I curatori

**Sara Bornatici:** Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Brescia. Si occupa della ricerca "Clic Plan 2-Progettazione pedagogica e formazione per l'adattamento al cambiamento climatico in comuni lacustri a forte vocazione turistica", promossa da Alta Scuola per l'Ambiente. Tra le ultime nomografie: (2023) con C. Birbes, *La Terra che unisce. Lineamenti di Pedagogia dell'ambiente*. (2020) *Pedagogia e Impegno solidale. A scuola di Service-Learning*.

**Giancarlo Gola:** insegna Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento Studi Umanistici Università di Trieste. Gli interessi di ricerca vertono su tematiche dell'educazione e la ricerca neuroeducativa. Tra le ultime monografie: (2025) *Insegnamento e pensiero. Prospettive neuropedagogiche*, (2026) *Curiosità e insegnamento. Neuroscienze e apprendimento*.

**Daniele Morselli:** Professore associato presso la Libera Università di Bolzano, ha conseguito nel 2014 un dottorato di ricerca congiunto tra l'Università di Melbourne e l'Università Ca' Foscari Venezia, dedicato all'uso del Change Laboratory nella transizione scuola-lavoro nell'istruzione e formazione professionale. È stato Marie Skłodowska-Curie Research Fellow all'Università di Helsinki (2015-2017), dove ha sviluppato interventi innovativi per l'educazione imprenditoriale degli insegnanti, e Fulbright Research Scholar alla Ohio University (2017-2018), approfondendo pratiche emergenti nel medesimo ambito. Dal 2018 ha proseguito la sua attività accade-

mica a Bolzano, prima come RTD-A e RTD-B, poi come professore associato dal 2024. Ha ricevuto il Premio SIPED (2021), il Premio SIRD “Aldo Visalberghi” (2022) e il Premio Riccardo Massa (2026).

**Alberto Parola:** Professore Associato di Pedagogia sperimentale presso il dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università di Torino, insegna anche Metodologia della Ricerca Mediaeducativa e Tecnologie dell’Istruzione e dell’Apprendimento. È stato Consulente scientifico del Piano Nazionale Logos del MIUR, Direttore Educational della televisione universitaria ExtracampusTv (Università di Torino), Ideatore e coordinatore del progetto europeo On Air - European Media Education Project e Vice-Presidente del MED (Associazione Italiana per l’educazione ai media e alla comunicazione). Tra le ultime nomografie: (2025) Visual education. (2021) con M. G. Turri, *Legami vitali fra scuola, università e impresa. Il progetto «ScopriTalento».*



Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-464-0

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

# Indice

## Introduzione

Sara Bornatici, Giancarlo Gola, Daniele Morselli, Alberto Parola

11

---

### Sezione I

#### Educazione alla generatività: etica, gioia condivisa

A cura di Sara Bornatici

---

- |      |  |    |
|------|--|----|
| I.1  | <b>Stefano Salmeri</b> • Il paradigma ermeneutico parola chiave per una pedagogia controcorrente   | 20 |
| I.2  | <b>Alberto Fornasari</b> • Dal senso formativo al dissenso creativo: La Pedagogia Sperimentale come pratica critica e trasformativa        | 28 |
| I.3  | <b>Pierluca Turnone</b> • Una pedagogia <i>con-corrente</i> ? Ripensare il senso formativo e il dissenso creativo in chiave vichiana       | 35 |
| I.4  | <b>Claudia Cirella</b> • La <i>Rivista Pedagogica</i> (1908-1939) quale strumento creativo di dissenso per il fine dell'educazione         | 41 |
| I.5  | <b>Francesco Castelli</b> • Donne che educano le donne. (Dis)senso formativo e creatività normativa in una comunità religiosa del sec. XIX | 48 |
| I.6  | <b>Chiara Carletti</b> • L'ironia come dispositivo pedagogico controcorrente: verso una cultura del dissenso creativo                      | 56 |
| I.7  | <b>Valentina Meneghel</b> • “ <i>Oasi ludica</i> ”. Per un'ermeneutica pedagogica del patrimonio ludico                                    | 65 |
| I.8  | <b>Maria Volpicelli</b> • <i>Dell'insegnamento della storia</i> di Antonio Labriola: attualità di un classico della pedagogia              | 72 |
| I.9  | <b>Paola Bastianoni</b> • L'arte di disobbedire: la pedagogia delle emozioni nei contesti educativi in trasformazione                      | 78 |
| I.10 | <b>Sara Bornatici</b> • Educare alla responsabilità del vivere: pace, futuri, ecosensibilità   | 83 |
| I.11 | <b>Daniel Boccacci</b> • Contro gli immaginari spinati: riflessioni su pratiche narrative di bellezza e speranza per tempi incattiviti     | 90 |
| I.12 | <b>Tommaso Fratini</b> • La posizione dell'outsider: pensiero autonomo e significato pedagogico  | 98 |

I.13	<b>Chiara D'Angelo, Chiara Savarino</b> • L'esperienza educativa controvento di Franco Lorenzoni	105
I.14	<b>Simone Toneatti</b> • Il potenziale educativo della riduzione del danno: stimoli per una pedagogia contemporanea	113
I.15	<b>Alessia Maria Fontanazza</b> • Il Metodo Montessori tra teoria e azione nella scuola primaria	121
I.16	<b>Antonio Molinari</b> • Formare alla pace: cammini di partecipazione civile: "per... corri la pace" come dispositivo pedagogico emancipativo	129
I.17	<b>Paola Greganti</b> • "La scuola è il mondo": la scuola diffusa per il ripensamento critico e il rinnovamento dell'istruzione	137
I.18	<b>Gabriella Calvano</b> • Per un ateneo sostenibile "dal basso": l'implementazione della Lezione Zero all'Università di Bari	146

---

## Sezione II

### Margini che contano: vulnerabilità, alfabetismi e pensiero argomentativo

A cura di *Giancarlo Gola*

---

II.1	<b>Giancarlo Gola</b> • La curiosità come conoscenza: Prospettive neuropedagogiche	158
II.2	<b>Vito Balzano</b> • Restituire complessità alla marginalità educativa: prospettive pedagogiche tra povertà, liminalità e narrazioni generative	164
II.3	<b>Rosa Cera</b> • Un modello di educazione degli adulti "contro-corrente", democratico e creativo	174
II.4	<b>Maria Luisa Mastrogiovanni</b> • Se non lo dici non esiste: epistemologie del dissenso creativo per la prevenzione primaria della violenza di genere tra media education e AI literacy	182
II.5	<b>Monica Banzato</b> • Sensibilità interculturale e migrazione giovanile: un'indagine esplorativa tra studenti migranti adulti e adolescenti nei CPIA italiani	192
II.6	<b>Giovanni Di Pinto</b> • Il laboratorio autobiografico di Educazione Civica negli Istituti di Pena: un'occasione per contrastare la marginalità culturale e la subcultura delinquenziale	201
II.7	<b>Sara Marchesani</b> • Costruire contro-narrazioni: persone adulte con disabilità intellettiva e pratiche autobiografiche	208
II.8	<b>Lavinia Pia Vaccaro</b> • Decolonizzare lo sguardo: autoetnografia e decolonialità in una ricerca educativa	215

II.9	<b>Giorgia Turnone</b> • Fallibilità (ri)educativa? <i>L'Arancia meccanica</i> di Stanley Kubrick come dispositivo di riflessione controcorrente	223
II.10	<b>Marco Cadavero</b> • Universal Design for Working: un dispositivo pedagogico per la trasformazione sistemica dei luoghi di lavoro	229
II.11	<b>Corrado Russo</b> • Contrastare la povertà educativa e promuovere la coesione sociale nelle comunità marginalizzate attraverso le Infrastrutture di Ricerca: gli ambienti catalizzatori di conoscenza del progetto ITINERIS	237
II.12	<b>Gerardo Pistillo</b> • Idee per una scuola che cambia: Principi di una rivoluzione: educare alla diversità, progettare l'inclusione e sostenere l'accessibilità	246
II.13	<b>Mirca Benetton</b> • L'arte dell'umano: un approccio pedagogico alla rivalutazione del pensiero critico e creativo	254

---

Sezione III  
**Educazione e Cura:**  
**partecipazione democratica, resilienza, giustizia educativa**  
 A cura di *Daniele Morselli*

---

III.1	<b>Vincenzo Salerno</b> • Formare educatori resilienti e nonviolenti: un modello ispirato alle biografie di Danilo Dolci, Aldo Capitini e Tonino Bello	268
III.2	<b>Alessia Travaglini</b> • Crisi, resilienza, contesti: una rilettura pedagogica per sfatare miti e riduzionismi	279
III.3	<b>Nicola Tenerelli</b> • Costruire comunità educative sostenibili. L'attualità delle utopie di More e Campanella	286
III.4	<b>Maria Ricciardi</b> • Per una Pedagogia del Sud Globale: Senso formativo e dissenso creativo nelle periferie dell'essere e del mondo	294
III.5	<b>Daniele Morselli</b> • Dissentire per trasformare: il Change Laboratory come pratica di partecipazione democratica nella scuola dell'infanzia	306
III.6	<b>Gennaro Balzano</b> • Giovani e politica tra educazione al pensiero critico e partecipazione democratica	315
III.7	<b>Rosaria Capobianco</b> • Formare i docenti al "vero" apprendimento cooperativo: la progettazione del Jigsaw nei percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale	321
III.8	<b>Farnaz Farahi</b> • Il dissenso come atto pedagogico: il caso delle donne iraniane	330

III.9	<b>Silvia Zanazzi</b> • La voce del silenzio: Analisi delle proteste all'esame di stato, tra opposizione e ricerca di senso	338
III.10	<b>Oscar Tiozzo Brasiola</b> • Educazione al dissenso e linguaggi della partecipazione democratica: una ricerca esplorativa sul caso della «scena muta» all'Esame di Stato	347
III.11	<b>Antonina Eugenia, Ferruzza Marchetta</b> • Il ruolo del corpo nei processi di apprendimento: una ricerca per l'innovazione didattica universitaria	354
III.12	<b>Gianluigi De Vito</b> • La centralità pedagogica del «Progetto di vita personalizzato e partecipato»	361
III.13	<b>Giampaolo Sabino</b> • Arte urbana, senso formativo e dissenso creativo: prospettive pedagogiche per la rigenerazione sociale nel Progetto <i>Performing</i>	368
III.14	<b>Nicola Basile</b> • Strategia di base verso l'inclusione, la resilienza e la costituzione di un'aula di apprendimento formativo e educativo nella secondaria di primo grado	376
III.15	<b>Michele Corriero</b> • Educatori socio-pedagogici e Pedagogisti in servizio: formarsi ascoltando i propri bisogni formativi nella complessità dell'accoglienza di minorenni in difficoltà	387
III.16	<b>Mario D'Avino</b> • Semi di speranza: costruire resilienza e sostenibilità nella comunità educante	397
III.17	<b>Luca Lanfranchi</b> • «Pedagogia Terrestre» ed eco-coscienza resiliente: livelli teoratici e applicazione nel progetto DESENact	408
III.18	<b>Katiuscia Vitagliano</b> • Il capitale semantico e autobiografico come risorsa per vivere il post-umano	416
III.19	<b>M. Antonietta Augenti</b> • Spazio e tempo per l'inclusione: ripensare gli ambienti scolastici in chiave ecologica e sostenibile	424

---

#### Sezione IV

### Educazione e Tecnologie: creatività, corpi digitali e immaginari futuri

A cura di *Alberto Parola*

---

IV.1	<b>Raffaella Marigliano</b> • Ripensare l'educazione nell'era digitale: epistemologie e pratiche della Pedagogia Generativa	436
IV.2	<b>Alessandro Barca</b> • Costruzione riflessiva della professionalità docente nella transizione post-digitale tra etica dell'IA e progettualità sostenibile ed inclusiva	444

IV.3	<b>Roberta Marsicano</b> • IA e didattica: tra nuove prospettive ed antiche preoccupazioni	456
IV.4	<b>Laura Agrati</b> • <i>AI image</i> e mito della caverna. Quando l'intelligenza artificiale "non coglie nel segno"	465
IV.5	<b>Jacopo Masiero, Matteo Adamoli</b> • L'Intelligenza Artificiale Generativa a scuola: una visione media educativa sul ruolo dell'insegnante	475
IV.6	<b>Adriano Pantaleo</b> • L'intelligenza artificiale a supporto della didattica: formazione e percezioni docenti	484
IV.7	<b>Viviana Vinci, Pierangelo Barardi</b> • Rallentare per educare: la prospettiva Slow Tech come pedagogia controcorrente nell'era dell'IA	494
IV.8	<b>Carmela Paladino</b> • Re.MaP, un modello per la formazione docenti: Le risorse territoriali nella progettazione didattica	503
IV.9	<b>Giada Totaro</b> • La Prototipazione Veloce di Robot Educativi come Pratica per la Ricerca Collaborativa: una Simulazione del Modello Robot di Telepresenza	511
IV.10	<b>Federica Illuzzi, Gianluca Viola</b> • La terza via: un percorso maieutico con l'agente IA Socrate	521
IV.11	<b>Sara Vergallo</b> • La matematica come strumento per l'alfabetizzazione all'intelligenza artificiale	535
IV.12	<b>Elena Mantoet, Enrico Miatto</b> • "GO – Beyond traditional education": l'IA per la progettazione e l'azione didattica, una indagine esplorativa con gli animatori digitali delle scuole di Formazione Professionale	548
IV.13	<b>Valerio Massimo Marcone</b> • ITS Academy e Intelligenza artificiale. La sfida "duale" per affrontare la transizione digitale: una prospettiva pedagogica	558
IV.14	<b>Edoardo Renzi</b> • Spazio digitale e Service Learning: pratiche educative per una cittadinanza controcorrente	567
IV.15	<b>Alberto Parola</b> • Educare alla decelerazione: immaginari del digitale, benessere cognitivo e percorsi di consapevolezza nella formazione contemporanea	574
IV.16	<b>Cristina Venturi</b> • La pedagogia Montessori in relazione alle tecnologie educative per contrastare l'analfabetismo digitale e favorire lo sviluppo del pensiero critico. Un'indagine esplorativa sulle competenze digitali di insegnanti a metodo e l'utilizzo delle tecnologie nell'ambiente implementato	590
IV.17	<b>Mustafa Marchych</b> • L'apprendimento individuale e sociale dell'italiano (L2) mediato dai social media come predittore della comunicazione interpersonale nel nuovo milieu culturale	598

### III.7

## Formare i docenti al “vero” apprendimento cooperativo: la progettazione del Jigsaw nei percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale

Rosaria Capobianco

*Dipartimento di Studi Umanistici*

*Università degli Studi di Napoli Federico II; rosaria.capobianco@unina.it*

#### Abstract

È importante formare i docenti alla *didattica cooperativa*, in particolare è fondamentale insegnare loro a saper progettare il *Jigsaw*, una tecnica di apprendimento cooperativo. Pertanto, una formazione *ad hoc* sulla didattica cooperativa del *Jigsaw* è stata inserita durante le lezioni dell’insegnamento di *Introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria* facente parte dei 24 cfu dell’Area Trasversale dei Percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado attivati ai sensi del DPCM 04/08/2023, presso l’Università degli studi di Napoli Federico II, nell’a.a. 2024/2025. Sono stati ben 564 i corsisti e le corsiste appartenenti ai diversi percorsi abilitanti (*PF36 cfu*; *PF30 cfu ex art.13*; *PF30 cfu-sovrannumerari*; *PF30 cfu-riservatari* e *PF60 cfu*) che hanno progettato singolarmente, ciascuno/a per la propria disciplina di abilitazione, il *Jigsaw*.

#### Parole-chiave

Formazione insegnanti, *Jigsaw*, progettazione

#### 1. Il *Jigsaw*, una tecnica cooperativa per mettere insieme i pezzi di un puzzle formativo

La messa in discussione di una pratica didattica consolidata, come quella di dividere la classe in gruppi, incoraggia una prospettiva di *dissenso costruttivo* che non deve essere inteso come una semplice opposizione, bensì come una dimensione innovativa e critica capace di generare una sinergica riflessività sulle pratiche educative, una riflessività oggi necessaria per riuscire a leggere la complessità e la pluralità della nostra società.

Succede spesso, infatti, che i docenti etichettino, erroneamente, con la dicitura *cooperative learning* la mera e semplice suddivisione della classe in gruppi “omogenei”: si tratta di un’inesatta attribuzione di significato, molto diffusa nella didattica convenzionale.

Il vero *Cooperative Learning (CL)* è molto di più della divisione in gruppi per svolgere un compito, è soprattutto *learning* (apprendimento) che passa attraverso

la cooperazione scolastica, ampiamente valorizzata da studiosi come John Dewey, Kurt Lewin, Ronald Lippitt e Morton Deutsch (Capobianco, 2022) che, raccogliendo dati e osservazioni sui processi di interdipendenza e sulle funzioni, sottolineano come l'apprendimento cooperativo possa diventare un mezzo di promozione umana e sociale (Comoglio, 1999).

Gli studenti raggiungono degli ottimi risultati nel processo di apprendimento grazie al *CL*, sviluppando delle efficaci capacità per gestire le interazioni sociali e per promuovere il benessere psicologico, potenziando l'acquisizione delle competenze sociali (Comoglio & Cardoso, 1996) e rimuovendo i pregiudizi (Aronson & Thibodeau, 1992).

Si avverte il forte bisogno di formare i docenti all'apprendimento cooperativo per far comprendere loro le potenzialità (Aronson & Goode, 1980): spesso gli insegnanti di ogni ordine e grado, sia quelli *in servizio* che quelli *in formazione iniziale*, non conoscono il "vero" significato del *Cooperative* e tutte le differenti forme di apprendimento cooperativo (Abramczyk & Jurkowski, 2020).

È chiaro, quindi, che le competenze richieste alle docenti e ai docenti non cambiano, ma vengono ripensate. La conoscenza approfondita della disciplina deve tradursi nella capacità di selezionare e organizzare i materiali di studio in modo da facilitare il lavoro di gruppo e stimolare la riflessione metacognitiva sullo stesso apprendimento.

A partire dagli anni Settanta del Novecento fino ad arrivare ad oggi, molti ricercatori hanno sperimentato una serie di metodi al fine di favorire la cooperazione in classe (Johnson, Johnson & Holubec, 1996). L'ideatrice del *Group Investigation*, l'israeliana Yael Sharan (2010), ha cercato di *categorizzare* i diversi metodi di apprendimento cooperativo: il *Learning Together*, dei fratelli statunitensi David e Roger Johnson; lo *Student Team Learning* o anche detto «*Success of all*», di Robert Slavin; lo *Structural approach* di Spencer Kagan; il *Jigsaw* di Elliot Aronson; il *Complex instruction* di Elisabeth Cohen, e tanti altri, differenziandoli in base a due diverse prospettive: 1) le abilità che cercano di sviluppare; 2) il tipo di apprendimento che cercano di favorire.

Secondo l'autrice, il *Jigsaw* rientra nella prima categoria, perché questo modello enfatizza la padronanza della conoscenza e la motivazione (Aronson & Patnoe, 2011). Diversi studi hanno evidenziato come il *Jigsaw* migliori l'apprendimento socio-emotivo degli studenti (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Eppure, il *Jigsaw*, la strategia cooperativa sviluppata, nel 1971, dallo psicologo Elliot Aronson in risposta ai disordini razziali avvenuti in Texas, dopo la desegregazione scolastica, è ancora oggi, dopo più di cinquant'anni, un "perfetto sconosciuto".

Diversi ricercatori, come Vives, Poletti, Robert, Butera, Huguet e Régner (2025) hanno condotto una *systematic review* di studi condotti dal 1978 al 2022 per riuscire a valutare gli effetti del *Jigsaw* sia sul rendimento scolastico che su determinate variabili psicosociali sottolineando l'efficacia di questo metodo. Altri ricercatori hanno confrontato gli studenti istruiti con il metodo *Jigsaw* con quelli che avevano avuto un insegnamento tradizionale registrando un miglior senso di autonomia nello studio, l'acquisizione di competenze socio-relazionali e una certa

motivazione intrinseca (Hänze & Berger, 2007). Un'interessante ricerca ha, invece, confrontato il *Jigsaw* con un'altra forma di apprendimento cooperativo (che però non implicava l'interdipendenza) ha rilevato che gli studenti che avevano sperimentato il *Jigsaw* mostravano atteggiamenti positivi e benevoli verso i loro coetanei, facendo registrare una netta riduzione degli indicatori di pregiudizio razziale (Walker & Crogan, 1998).

## 2. Un *format* per progettare il *Jigsaw* nei percorsi universitari di formazione iniziale

È chiaro quanto sia importante formare i docenti alla didattica cooperativa, in particolare quanto sia fondamentale insegnare loro a *saper progettare* l'apprendimento cooperativo attraverso la tecnica del *Jigsaw*. Pertanto, una formazione *ad hoc* sulla didattica cooperativa del *Jigsaw* è stata inserita durante le lezioni dell'insegnamento di *Introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria* (2 cfu) facente parte dei 24 cfu dell'Area Trasversale dei *Percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado* attivati ai sensi del DPCM 04/08/2023, presso l'Università degli studi di Napoli Federico II, nell'a.a. 2024/2025.

Le lezioni del corso di *Introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria* si sono svolte online, da maggio a settembre del 2025, tramite la piattaforma *Microsoft Teams*, e hanno interessato 6 gruppi di corsisti sia di classi di concorso di ambito umanistico, che di ambito STEM. Sono stati 564 i corsisti e le corsiste appartenenti ai diversi percorsi abilitanti (*PF36 cfu*; *PF30 cfu ex art. 13*; *PF30 cfu-sovrannumerari*; *PF30 cfu-riservatari* e *PF60 cfu*) che hanno progettato singolarmente, ciascuno/a per la propria disciplina di abilitazione, il *Jigsaw*.

Tra i corsisti, vi erano molti docenti di ruolo che conseguivano la *seconda abilitazione*, che hanno dichiarato – rispondendo ad un questionario online tramite *Microsoft Form*, prima dell'inizio della lezione – di non aver mai *sperimentato* il *Jigsaw*; tra questi solo il 10% ha affermato di conoscere il *Jigsaw*, ma poi, alla domanda successiva (a cui rispondevano solo coloro che avevano dato risposta affermativa), solo 3 docenti su 10 hanno indicato correttamente la definizione della tecnica del *Jigsaw* (Scheda 1).

SCHEDA 1 Alla domanda "Il Jigsaw è..."	
Definizione delle tecniche	Risposte
L'insegnante pone una domanda. Gli studenti riflettono individualmente, poi discutono le loro idee con un compagno e, infine, condividono le loro risposte con l'intera classe [risposta errata, perché è il Think-Pair-Share].	21%
Ogni studente di un gruppo diventa esperto su una parte specifica di un argomento e poi insegna quella parte ai suoi compagni di gruppo. Questo assicura che tutti contribuiscano alla conoscenza collettiva [risposta corretta].	32%
I membri del gruppo condividono a turno un'idea, una risposta o una soluzione. È una tecnica semplice per far partecipare attivamente tutti [risposta errata, perché è il Round Robin].	9%
Un problema o un compito viene assegnato a un gruppo, che deve lavorare insieme e cooperare per risolverlo [risposta errata, perché è il Learning Together].	24%
Gli studenti aiutano i compagni che hanno difficoltà. Si promuove il tutoraggio tra pari per sostenere l'apprendimento individuale [risposta errata, perché è il Team-Assisted Individualization (TAI)].	8%
Gli studenti prendono appunti individualmente durante una lezione, ma periodicamente si fermano per confrontare e integrare i loro appunti con quelli del compagno, correggendo eventuali errori o fraintendimenti [risposta errata, perché è Appunti in coppia].	6%

Scheda 1 – Risposte di docenti di ruolo alla domanda di scegliere la giusta definizione di Jigsaw

Certamente i dati del questionario testimoniano la scarsa conoscenza del *Jigsaw* come tecnica di apprendimento cooperativo; pertanto, durante le lezioni di *Introduzione ai modelli* sono stati spiegati i presupposti teorici dell'apprendimento cooperativo, le finalità che animano il metodo cooperativo e, soprattutto, la tecnica del *Jigsaw*.

Dopo la *parte teorica*, si è svolta la parte laboratoriale durante la quale è stato presentato e consegnato a ciascun/a corsista il *format* per la progettazione del *Jigsaw* (Scheda 2).

SCHEDA 2 Format per la progettazione del Jigsaw	
Titolo [ad esempio: Le forme di inquinamento]	
Disciplina [ad esempio: Scienze]	
CONTESTO	[Ad esempio: la classe 1 <sup>a</sup> dell'I.C... è composta da 24 studenti, di cui un alunno con disabilità...]
OBIETTIVI	
OBIETTIVI GENERALI	Saper esporre in modo "analitico" l'argomento ( <i>prima, dopo, causa-effetto</i> ). .....

<b>OBIETTIVI SPECIFICI</b>		– Individuare le parti principali del sotto-argomento e sintetizzarle – Cogliere le parti varianti e invarianti dei sotto-argomenti presentati – Raccogliere le informazioni base dei diversi sotto-argomenti – Strutturare un “discorso generale” sull’argomento proposto .....				
<b>OBIETTIVI COOPERATIVI</b>		– Rispettare le consegne – Parlare sottovoce – Sapersi ascoltare vicendevolmente – Trovare soluzioni valide per tutti – Saper risolvere autonomamente i conflitti all’interno del gruppo .....				
SOTTO-ARGOMENTI E SUDDIVISIONE						
1	2	3	4	5		
[ad esempio: <i>L'inquinamento: caratteri generali</i> ]	[ad esempio: <i>l'inquinamento delle acque</i> ]	[ad esempio: <i>l'inquinamento del suolo</i> ]	[ad esempio: <i>l'inquinamento dell'aria</i> ]	[ad esempio: <i>la Terra dei Fuochi</i> ]		
L'argomento è stato scelto dal libro di testo: ( <i>indicare il libro oppure i libri; le riviste scientifiche, ecc. e le pagine di ciascun sotto-argomento</i> ).						
SOTTO-ARGOMENTI	GRUPPO BASE A	GRUPPO BASE B	GRUPPO BASE C	GRUPPO BASE D	GRUPPO BASE E	GRUPPI ESPERTI
1	1A	1B	1C	1D	1E	1A, 1B, 1C, 1D, 1E.
2	2A	2B	2C	2D	2E	2A, 2B, 2C, 2D, 2E.
3	3A	3B	3C	3D	3E	3A, 3B, 3C, 3D, 3E.
4	4A	4B	4C	4D	4E	4A, 4B, 4C, 4D, 4E.
5	5A	5B	5C	5D	----	5A, 5B, 5C, 5D.
ORGANIZZAZIONE DELL'ATTIVITÀ						
COSA FA IL/LA DOCENTE						tempi
PRIMA	1. Crea i gruppi.					
	2. Prepara la divisione dell’argomento in parti, calibrandole in base alle potenzialità dei singoli.					
	3. Prepara le fotocopie.					
IN CLASSE	1. Costituisce i gruppi eterogenei (gruppo di base).					
	2. Spiega le modalità di svolgimento del lavoro e poi detta le consegne sulle procedure da seguire per ciascuna fase del lavoro.					
	3. Consegna il materiale e dà inizio ai lavori.					

ORGANIZZAZIONE DELL'ATTIVITÀ		
COSA FANNO GLI STUDENTI E LE STUDENTESSE		tempi
NEL GRUPPO BASE	1. Ciascuna studentessa e ciascun studente	
	2.	
	3.	
NEL GRUPPO DEGLI ESPERTI	1. Ciascun membro	
	2.	
	3.	
NEL GRUPPO BASE	1. Ciascuna/o spiega	
	2.	
	3.	
Valutazione finale		
COSA E COME VALUTA IL DOCENTE		tempi
I gruppi	Ad esempio: il docente valuterà la preparazione predisponendo delle domande-quiz oppure...	
I singoli		

Scheda 2 – Format per la progettazione del Jigsaw

Strutturato in quattro parti, tutte da compilare in sequenza, il *format* potrà essere utilizzato in ambito scolastico da tutti i docenti opportunamente formati.

Nella prima parte si inseriranno i *dati generali*, innanzitutto la *disciplina* di riferimento, poi il *titolo* del Jigsaw (solitamente è il nodo concettuale) e subito dopo una brevissima descrizione della classe. Sempre nella prima parte della scheda dovranno essere inseriti gli *obiettivi*, suddivisi in: *obiettivi generali*, *obiettivi specifici* e *obiettivi cooperativi*. Per semplificare ai “docenti neofiti” il lavoro di progettazione sono stati inseriti alcuni obiettivi, lasciando qualche riga libera per aggiungere altri.

La seconda parte del *format* è la sezione in cui i docenti dovranno trascrivere la scelta delle tematiche oggetto di studio e indicare la suddivisione del gruppo-classe in relazione alle consegne. La scelta dei sotto-argomenti in cui ripartire la tematica che si intende far studiare agli studenti e alle studentesse deve essere congrua rispetto al carico cognitivo, al tempo di durata del Jigsaw e ad un’equa distribuzione dei sotto argomenti. Pertanto, si consiglia di stampare il contenuto oggetto di studio e di siglarlo con il numero corrispondente, ad esempio se la macrotematica è l’*inquinamento*, si dovranno predisporre tante fotocopie da consegnare agli studenti e alle studentesse a cui sarà assegnato quel numero.

Non deve meravigliare – nell’era del digitale – la proposta di consegnare agli studenti delle fotocopie, in quanto il cartaceo si presta in agevolmente all’attività di studio richiesta. Il testo potrà essere sottolineato, riassunto, evidenziato, semplicemente, potrà essere *personalizzato*.

Dopo aver predisposto il materiale di studio, il docente dovrà creare i gruppi

in modo eterogeneo, pensando, prima ai *gruppi base* e poi ai *gruppi degli esperti*, affinché in tutte le ripartizioni possa essere garantita l'eterogeneità. Un docente che conosce bene i suoi studenti e le sue studentesse saprà *mescolare* nei gruppi i diversi stili di apprendimento, i differenti temperamenti, le svariate caratteristiche socio-relazionali.

Il docente dovrà scrivere nel *format* i nomi degli studenti e delle studentesse in corrispondenza della *sigla numero/lettera* (1A; 1B, ecc.), e poi riporterà i nomi abbinati alla sigla nella colonna *Gruppi esperti*, al fine di garantire una certa "varietà" anche in questo "nuovo" raggruppamento.

Nella sezione successiva del *format* i docenti dovranno spiegare l'organizzazione dell'attività; alcuni *step* – per facilitare il compito di progettazione – sono stati già inseriti, ma potranno essere modificati. In questa sezione il docente dovrà progettare le varie fasi e indicare le tempistiche del *Jigsaw*, scrivendo in modo narrativo, l'organizzazione dei compiti («*Cosa fa illa docente*» e «*Cosa fanno le studentesse e gli studenti*») e in modo quantitativo, l'organizzazione *temporale* (indicando i tempi in minuti).

La parte finale del *format* sintetizza il processo valutativo scelto e predisposto dal/la docente, a conclusione del processo. È importante l'accertamento della conoscenza del gruppo sull'argomento complessivo, ma è bene ribadire che verranno dati voti individuali, come previsto dal modello *Jigsaw Classroom* (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978).

Nella sezione riguardante la valutazione potranno essere inserite altre modalità per permettere agli stessi gruppi di verificare i progressi e di valutare la qualità del lavoro svolto. Deve essere chiaro che la prestazione complessiva del gruppo è superiore alla somma dei contributi individuali, e che tutti gli studenti ottengono risultati scolastici migliori rispetto a quelli che avrebbero conseguito studiando da soli.

### 3. Conclusioni

I *feedback* dei corsisti che hanno seguito il corso e inviato la progettazione del *Jigsaw* sono stati tutti positivi. Al termine è stato chiesto loro di esprimere un breve commento scritto: sono stati raccolti N = 564 testi scritti suddivisi tra area umanistica (N= 310) e area STEM (N = 254). Le classi di concorso più rappresentate sono state: la A022 (30%), la A027 (10%) e la A026 (8%). I testi saranno analizzati non solo qualitativamente, ma anche quantitativamente tramite T-LAB, un software che combina strumenti linguistici, statistici e grafici per l'analisi dei testi. Dopo la costruzione e la predisposizione del corpus testuale, T-LAB permetterà di individuare temi emergenti e relazioni semantiche nei testi dei corsisti.

Di seguito si riportano alcune affermazioni dei corsisti che testimoniano quanto il *Jigsaw* abbia ricevuto ampi consensi:

«ho compreso l'efficacia del *Jigsaw*, non solo per quanto riguarda il processo di apprendimento, ma anche per favorire il processo di inclusione, rendere

visibili i tanti invisibili presenti nelle aule scolastiche, alimentare un confronto pacifico, rispettare le diversità e valorizzare la convivenza democratica» (N122);

«ho compreso l'importanza di progettare con cura il Jigsaw, rispettando la scansione dei tempi e dei contenuti, valorizzando l'interdipendenza positiva e la interazione *face to face*» (N209);

«sono una docente di lettere di ruolo da cinque anni e ho intenzione di sperimentare, il prossimo anno scolastico, nelle mie classi, il Jigsaw» (N79).

Tantissimi corsisti e corsiste *neofiti* hanno dichiarato di voler sperimentare a scuola, durante le ore di Tirocinio diretto, con l'approvazione del tutor scolastico, la progettazione del *Jigsaw* redatta durante il corso.

Tutti i corsisti/docenti hanno compreso e apprezzato le potenzialità di questo tipo di apprendimento cooperativo, che favorisce l'apprendere e il crescere insieme, il prendersi tutti della cura, l'autorealizzazione di ciascun membro del gruppo, l'imparare a pensare collettivamente formando il *pensiero di gruppo*.

Solo il "vero" *apprendimento cooperativo* potrà cercare di smantellare le tante barriere che di fatto limitano l'espressione e la crescita individuale e collettiva (Hornby, 2009).

## Riferimenti bibliografici

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publication Company.
- Aronson, E. & Goode, E. (1980). Training teachers to implement jigsaw learning: A manual for teachers. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in education* (pp. 47–81). Brigham Young University Press.
- Aronson, E. & Thibodeau, R. (1992). The jigsaw classroom: A cooperative strategy for reducing prejudice. In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Cultural diversity in the schools* (Vol. II, pp. 231–256). Falmer Press.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Pinter & Martin Ltd.
- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris & M. G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30–38). FrancoAngeli.
- Buchs, C. (2020). Reflection on the jigsaw method. *IASCE Newsletter*, 39(1), 8–10. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:148181>
- Capobianco, R. (2022). Strategie di insegnamento in forma cooperativa. In M.R. Strollo & P. Vittoria (Eds.), *Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti* (pp. 159–187). FrancoAngeli.
- Comoglio, M. & Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. LAS.
- Hänze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004>

- Hornby, G. (2009). The effectiveness of cooperative learning with trainee teachers. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 161–168. <https://doi.org/10.1080/026074709027-71045>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45, 300–313. <https://doi.org/1-0.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Vives, E., Poletti, C., Robert, A., Butera, F., Huguet, P., Régner, I. & ProFAN Consortium. (2025). Learning with jigsaw: A systematic review gathering all the pieces of the puzzle more than 40 years later. *Review of Educational Research*, 95(3), 339–384. <https://doi.org/10.3102/00346543241230064>
- Walker, I. & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 381–393. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199811/12\)8:6<381::AID-CASP457>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199811/12)8:6<381::AID-CASP457>3.0.CO;2-6)