

**Monica  
Credi\***

## Cooperativismo e *peer education*

Strategie didattiche per ridurre le disparità  
linguistiche in un CFP

Oggi le classi sono sempre più ricche di alunni provenienti dai diversi continenti, soprattutto in alcune aree della penisola e nei pressi delle grandi città. L'inserimento giornaliero di alunni neo arrivati in Italia (NAI) e le scarse risorse per gestire a scuola corsi di inserimento e/o di supporto per la lingua italiana fanno sì che spesso i nuovi arrivati passino i primi mesi nell'angolo, in balia di lezioni per loro assolutamente incomprensibili e pertanto inutili e noiose. D'altro canto, i continui inserimenti sono visti come rallentamenti nel normale svolgimento del programma di classe.

L'articolo si propone di individuare alcune strategie didattiche utili a colmare il divario e le disparità nei livelli di partenza, presentando un'esperienza maturata all'interno di un centro di formazione professionale, contesto segnato da una forte eterogeneità di natura linguistica, culturale, anagrafica e socio-economica. Il *cooperative* e il *collaborative learning* si sono di fatto rivelate strategie efficaci nel ridurre il divario iniziale tra gli studenti. Dopo un breve inquadramento storico di queste metodologie, verrà presentato un caso di studio specifico in un Centro di Formazione Professionale (CFP) lombardo.

---

\* Docente, formatrice nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale

## Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale

L'impianto della formazione professionale regionale in Italia rientra nel cosiddetto sistema di Istruzione e Formazione Professionale (leFP), che rappresenta uno dei percorsi del secondo ciclo di istruzione, accanto a licei, istituti tecnici e professionali. A partire dall'anno formativo 2010-2011, la leFP è diventata una componente stabile del sistema educativo nazionale, consentendo l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere formativo fino ai 18 anni.

I percorsi di leFP sono svolti principalmente presso i CFP accreditati dalle Regioni. Due accordi Stato-Regione, emanati il 27 luglio 2011 e il 1 agosto 2019<sup>1</sup>, garantiscono uniformità nazionale alla formazione professionale pur nel rispetto dell'autonomia regionale. Ogni regione disciplina in modo specifico il proprio sistema soprattutto per quanto riguarda il numero dei corsi, i settori professionali attivi e i criteri di accesso. I percorsi si articolano in un triennio che porta all'acquisizione della qualifica professionale e un quarto anno che porta al diploma professionale. Il mondo dell'leFP dunque si integra con il sistema scolastico nazionale pur avendo un orientamento e una gestione che non dipende dal Ministero dell'Istruzione.

Secondo un dato di Rai Scuola nell'anno formativo 2025/2026 il 5,3% degli studenti del secondo ciclo è iscritto ai CFP<sup>2</sup> e percentuali tra il 5 e il 6% si ritrovano anche sul sito unica.istruzione.gov.it<sup>3</sup>. Da questo dato si evince che la maggioranza degli studenti sceglie licei e istituti tecnici, ma i CFP rappresentano una quota significativa e stabile del sistema formativo. Un dato mancante nei sistemi nazionali è quello che riguarda il numero degli accessi ai CFP da scuole secondarie di secondo grado, fenomeno presente e reale, legato al riorientamento e alla dispersione scolastica ma non conteggiato nei report pubblici. Le fonti ufficiali (INAPP, MIM) non forniscono una quantificazione nazionale della provenienza degli

---

1 <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/accordo-conferenza-stato-regioni-27-luglio-2011-mesa-a-regime-iefp.pdf> e <https://www.statoregioni.it/media/1960/p-15-csr-atto-rep-n-155-01-agosto-2019.pdf>

2 <https://www.raiscuola.rai.it/orientamento/articoli/2025/12/Istruzione-e-formazione-3574a737-e3a-a-42d0-be50-8e8882a9af2c.html>

3 <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/orientamento/guida-alla-scelta/statistiche/istruzione-e-formazione>

studenti in formazione professionale da percorsi della scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, considerando che:

l'leFP costituisce un canale formativo primario scelto principalmente dopo la scuola secondaria di primo grado; il sistema intercetta una quota significativa di studenti con pregresse esperienze di insuccesso o abbandono scolastico; il tasso nazionale di dispersione si attesta intorno all'8%, è possibile stimare in modo prudenziale che la quota di studenti provenienti da percorsi scolastici superiori rappresenta una componente minoritaria ma rilevante, compresa indicativamente tra il 10% e il 20% degli iscritti.

Un altro dato significativo per capire il background degli studenti è il numero di studenti di cittadinanza non italiana (CNI). Nell'anno formativo 2022-23 gli studenti di nazionalità non italiana iscritti all'leFP erano circa 37.100, pari al 17,6% del totale degli iscritti.

La percentuale è significativamente più alta rispetto alla media della scuola italiana, dove questi studenti sono circa l'11-12% degli iscritti. La Lombardia concentra la quota più elevata: quasi 10.000 iscritti con CNI nei percorsi svolti presso istituzioni formative accreditate. L'impianto dell'leFP viene descritto come un sistema particolarmente inclusivo per gli studenti di origine migratoria, considerato che in alcune aree del Nord gli stranieri rappresentano oltre il 20% degli iscritti.

Questi dati delineano quello che i formatori – questa la denominazione degli insegnanti nel percorso di leFP – hanno sotto gli occhi ogni giorno: classi con estrema eterogeneità anagrafica, linguistica, educativa e culturale.

### Collaborative e cooperative learning

I termini *collaborative* e *cooperative learning* oggi sono usati per indicare due approcci diversi al lavoro di gruppo, entrambi accomunati dall'idea che in gruppo si apprenda meglio e più efficacemente. In realtà storicamente questi due termini hanno avuto paternità e sfumature teoriche differenti<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Xugui Y., *A historical review of collaborative learning and cooperative learning*, University of Georgia, 2023,

Il primo ad utilizzare il termine di *collaborative learning* fu Edwin Mason nel 1970 a proposito di un nuovo sistema educativo sperimentato nei cicli di studi secondari (College) dove proponeva “dialogo e collaborazione tra studenti<sup>5</sup>” che lui riteneva potesse avvenire solo effettuando il lavoro in piccoli gruppi senza supervisione: il suo testo deliberatamente non forniva definizioni teoriche né operative, ma mostrava in modo pionieristico il sistema adottato. Dopo di lui un altro giovane insegnante, Kenneth A. Bruffee, adottò il termine di *collaborative learning* e mise in pratica delle modalità didattiche che ne richiamavano le riflessioni<sup>6</sup>. Nel suo articolo Bruffee osservava come nelle università gli studenti partecipassero ad un’ampia gamma di attività di gruppo nell’ambito dello studio, degli hobby e delle attività politiche, e solo in classe si presupponeva che lavorassero in modo individuale. I cambiamenti delle regole di accesso alle università creavano classi molto eterogenee per preparazione e provenienza culturale e si rendeva necessario creare dei ponti tra i differenti livelli: questo lo portò a ripensare le sue idee sull’apprendimento, il concetto di autorità nella relazione educativa e più in generale la sua visione dell’educazione scolastica. I padri ispiratori di questa nuova concezione furono Dewey, Vygotskij e la Pedagogia degli oppressi di Paulo Freire<sup>7</sup>. La conoscenza divenne per Bruffee il frutto di una costruzione, un processo di “re-acculturation” che coinvolge parimenti insegnanti e alunni.<sup>8</sup> La conoscenza si presenta come un vero e proprio artefatto sociale, non è qualcosa di preconstituito e nemmeno di universale, bensì il prodotto di una comunità di apprendimento. Il docente diventa un facilitatore del dialogo, guida gli studenti ad entrare nelle comunità di apprendimento, è di supporto nella negoziazione dei significati ma non esercita nessun tipo di autorità, gli studenti gestiscono e

---

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36711122/>

<sup>5</sup> Mason E., *Collaborative Learning*, Ward Lock Educational, London, 1970.

<sup>6</sup> Bruffee era professore di inglese al Brooklyn College: il nuovo approccio metodologico sembrava rispondere molto bene ai cambiamenti sociali nei college americani dove ci si trovava di fronte a classi sempre più variegata per provenienza sociale e origini culturali. Bruffee K.A., *Collaborative learning: some practical models*, “College English”, Vol. 34, 5 (1973), pp. 634-643

<sup>7</sup> De Ketele J. M. (a c. di), *Figure dell’educazione nel mondo*, Scholé, Brescia, 2019.

<sup>8</sup> L’apprendimento collaborativo “creates condition in which students can negotiate the boundaries between the knowledge communities they belong to and the one that the professor belong to”. Bruffee K.A., *Collaborative Learning: Higher Education, interdependence and authority of knowledge*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1999.

organizzano il lavoro in assoluta autonomia.

Il termine *cooperative learning* si diffonde invece intorno agli anni '80, prima di questo momento si parlava di “apprendimento in piccoli gruppi” per indicare una modalità di lavoro che in parte riprendeva i principi del *collaborative learning* ma con qualche sostanziale differenza. La principale riguarda la strutturazione del gruppo: mentre nel *collaborative learning* è assolutamente libera e decisa dagli appartenenti al gruppo, nel *cooperative learning* i gruppi sono fortemente strutturati dall'insegnante che dunque non è più solo un facilitatore. Tra i principali studiosi di questo approccio vi sono i fratelli David W. Johnson e Roger T. Johnson, ricercatori dell'Università del Minnesota, che dagli anni '70 avevano sistematizzato scientificamente questa metodologia<sup>9</sup>. Il lavoro di gruppo diventa una comunità di apprendimento strutturata dall'insegnante per raggiungere un obiettivo comune e dove ogni elemento del gruppo ha un ruolo specifico e fondamentale per la riuscita del lavoro di tutti. La valutazione del lavoro è fatta dall'insegnante, sia sul gruppo che individualmente, valutando il ruolo svolto dal singolo individuo nel gruppo.

Il *cooperative learning* ha visto, dai decenni a seguire fino a oggi, diversi sviluppi e arricchimenti, diventando una delle metodologie più innovative della didattica contemporanea.

### Caso di studio in un CFP: come ridurre le disparità linguistiche?

I dati che seguono ci forniscono una fotografia non del tutto a fuoco dei CFP gestiti da Afol Metropolitana<sup>10</sup>. La presenza di

---

<sup>9</sup> Il loro lavoro è raccolto in un volume dal titolo *Learning together and alone*, pubblicato nel 1975, e si rifà alla teoria dell'interdipendenza sociale sviluppata da Morton Deutsch nel 1940. Lo studioso americano descriveva tre tipi di interazione sociale: l'interazione propositiva dove gli individui del gruppo interagiscono e collaborano tra di loro, l'interazione oppositiva dove i membri del gruppo non collaborano ma competono tra loro ed infine, la non interazione tra i membri di un gruppo e dunque l'individualismo. L'apprendimento si verifica in tutte e tre le interazioni, ma i fratelli Johnson dimostravano come nell'interazione collaborativa i singoli apprendessero meglio e più velocemente indipendentemente dalle loro posizioni di partenza. La loro teoria cognitiva si basava anche sui lavori di Piaget, Vygotskij, Skinner e Bandura. Johnson D. W. e Johnson R. T., *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*, Allyn and Bacon, Boston, 1999.

<sup>10</sup> Afol Metropolitana (Agenzia Metropolitana per la Formazione, l'Orientamento e il Lavoro) è un'azienda pubblica speciale consortile, partecipata ad oggi dalla Città Metropolitana di Milano e da 90 comuni compreso il capoluogo. Si occupa di lavoro, gestendo i Centri per l'Impiego e offrendo servizi gratuiti sia a chi cerca lavoro sia alle imprese, ma soprattutto di formazione, attraverso 13 Centri di Formazione Professionale con indirizzi diversi. I dati riportati in tabella

studenti con background migratorio è in linea con quelli nazionali, mancano però, come a livello nazionale, interessanti indicatori per fornire una fotografia completa (**Tabella 1**).

| Anno Formativo                                         | 2025/26                     | % su totale iscritti   | 2024/25                     | % su totale iscritti   | 2023/24                     | % su totale iscritti   | 2022/23                     | % su totale iscritti   |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Studenti stranieri nati in Italia                      | 247                         | 12%                    | 250                         | 12%                    | 228                         | 12%                    | 258                         | 13%                    |
| Studenti stranieri non nati in Italia                  | 158                         | 8%                     | 166                         | 8%                     | 175                         | 9%                     | 231                         | 11%                    |
| NAI                                                    | dato non in nostro possesso |                        | dato non in nostro possesso |                        | dato non in nostro possesso |                        | dato non in nostro possesso |                        |
| Studenti bocciati da altre scuole                      | 61                          | 3%                     | 64                          | 3%                     | 45                          | 2%                     | 77                          | 4%                     |
| Studenti in linea con il corso di studi dei nostri CFP | dato non in nostro possesso |                        | dato non in nostro possesso |                        | dato non in nostro possesso |                        | dato non in nostro possesso |                        |
| Studenti ritirati dai nostri corsi professionali       | 26                          | 13% su totale ritirati | 37                          | 17% su totale ritirati | 39                          | 17% su totale ritirati | 55                          | 22% su totale ritirati |

**Tabella 1**

Dobbiamo tenere conto che gli inserimenti sono molteplici e continui, fino al termine ultimo previsto dalla legge per effettuare il cambio di indirizzo del percorso di studi: questo comporta che soprattutto le classi prime non siano mai definitive per quasi tutto il corso del primo quadrimestre. L'ingresso di NAI è particolarmente frequente, per quanto non rilevabile nei dati e la presenza di alunni con CNI particolarmente elevata intorno al 20%. A scuola si riescono a dedicare poche risorse all'organizzazione di corsi di recupero della lingua italiana, mediamente due ore alla settimana, che non sempre sono garantite per motivi di ordine organizzativo interno. Si cerca di indicare agli studenti corsi di lingua esterni ma spesso il suggerimento non

viene raccolto dai ragazzi e soprattutto dalle famiglie. Il risultato è di avere per buona parte del tempo alunni che rimangono parcheggiati in classe senza nessuna possibilità di entrare in contatto con il gruppo se non con il cellulare, che però alla lunga diventa più rifugio contro la noia e la frustrazione che non uno strumento per entrare in contatto con il mondo.

Questo è ancora più comune per quei ragazzi la cui lingua di provenienza è del tutto “aliena” rispetto alla lingua italiana: si pensi al cinese, lo srilankese, il bengalese, o l’arabo, anche se un distinguo va fatto su quest’ultima lingua poiché la percentuale di alunni di origine araba è molto elevata e dunque gli inserimenti nel gruppo classe sono agevolati dai compagni che naturalmente instaurano dei meccanismi di soccorso linguistico.

### *Dalla necessità al progetto*

Proprio partendo da questa ultima considerazione si è cercato di agire in classe con il sistema dei tutor, individuando delle persone che si offrissero spontaneamente di fare da tutor linguistico per i ragazzi appena inseriti e con difficoltà linguistica o NAI. Ciò è stato ovviamente più difficile dove non erano presenti ragazzi parlanti la lingua del nuovo arrivato o della nuova arrivata, come successo in una classe seconda dove si sono presentati un ragazzo ucraino, una srilankese e tre peruviani con livelli di conoscenza dell’italiano tra A0 e A1. Inutile dire che i tre ragazzi ispanici si aiutavano tra di loro ed erano favoriti dalla presenza di un compagno di seconda generazione completamente bilingue, ma come inserire gli altri due?

La classe era composta in totale da 18 alunni di età differenti e provenienze sociali e culturali altrettanto eterogenee, era già da sola un microcosmo di complessità. Nel corso dell’anno si sono ritirati 5 alunni: dei restanti 13, una era di provenienza araba con un livello di italiano A2, due alunni di lingua italiana con sostegno e un BES per motivi economico-sociali oltre che DSA, due alunne DSA di cui una anche a rischio dispersione.

L’idea nata – è il caso di dirlo – quasi dalla disperazione è stata quella di ritagliare dalle tre ore curriculari di italiano un’ora di italiano L2, creando quella che abbiamo scelto di chiamare una “lezione in collaborazione”. Gli alunni italofoeni si sarebbero prepa-

rati sull'argomento della lezione del giorno attraverso dispense distribuite in anticipo; successivamente, divisi in piccoli gruppi (talvolta anche a coppie) avrebbero affiancato i loro compagni.

La proposta, inizialmente, non è stata accolta con entusiasmo, gli alunni di madrelingua italiana non si sentivano in grado di assumere il ruolo di insegnanti e hanno espresso dubbi sulla propria capacità di “farsi maestri” dei compagni. Per incoraggiarli è stato loro proposto un esercizio sugli articoli, argomento che gli alunni NAI avevano affrontato nel corso di recupero previsto per due ore settimanali. Con soddisfazione gli studenti si sono resi conto di essere in grado di svolgere il compito richiesto. Questa prima esperienza ha rappresentato per loro un momento significativo non solo perché hanno verificato le proprie competenze linguistiche, ma anche perché hanno iniziato a riflettere consapevolmente su regole che fino ad allora avevano applicato in modo spontaneo e intuitivo. Nel tentativo di spiegare ai compagni l'uso corretto degli articoli, si sono infatti trovati a esplicitare meccanismi linguistici che padroneggiavano per consuetudine, ma che non avevano mai dovuto analizzare o verbalizzare. In questo modo hanno cominciato a trasformare una conoscenza implicita della lingua in una conoscenza più consapevole e riflessiva, indispensabile per poterla trasmettere ad altri.

Questa fase preparatoria ha suscitato alcune osservazioni significative:

- 1 I futuri “maestri” hanno provato soddisfazione nel sentirsi capaci di affrontare con successo un compito che, in origine, ritenevano superiore alle proprie possibilità. Si tratta di un aspetto particolarmente rilevante, poiché molti di questi ragazzi generalmente hanno alle spalle esperienze di insuccesso scolastico e tendono a sottostimare capacità che raramente trovano occasione per essere valorizzate.
- 2 L'investitura di un ruolo di responsabilità ha suscitato inizialmente un senso di inadeguatezza; tuttavia, una volta sperimentata concretamente la fattibilità del compito, tale sentimento si è progressivamente trasformato in curiosità e disponibilità a mettersi in gioco. Gli studenti hanno ini-

ziato a considerare la possibilità di riuscire nell'impresa e a interrogarsi su quali strategie adottare per aiutare efficacemente i compagni.

In questa prima fase preparatoria gli studenti NAI sono stati affiancati dagli insegnanti di sostegno, quando presenti, sia per comprendere la natura dell'esperienza che stavamo proponendo sia per esprimere eventuali osservazioni o perplessità. Le reazioni non sono state uniformi: in particolare lo studente ucraino ha manifestato apertamente il proprio scetticismo, mettendo in dubbio l'efficacia della proposta sulla base del livello di competenza che attribuiva ai compagni chiamati a svolgere il ruolo di tutor. Era già stata osservata in lui una spiccata tendenza all'individualismo e alla competizione, modalità relazionali piuttosto distanti dalla logica collaborativa che il progetto intendeva promuovere. È opportuno inoltre considerare alcuni elementi del suo percorso personale: il ragazzo era già maggiorenne, aveva un'età superiore rispetto a quella dei compagni e nel paese d'origine aveva già concluso un ciclo di studi. Queste caratteristiche contribuivano probabilmente a rafforzare la percezione di una distanza rispetto al gruppo classe e a rendere più difficile l'adesione a una proposta fondata sull'apprendimento tra pari.

Sono state necessarie un paio di lezioni per mettere a punto il funzionamento dell'attività. I "neo-maestri" si preparavano preventivamente sugli argomenti da affrontare e, all'inizio di ogni incontro, venivano dedicati circa cinque minuti a un breve ripasso collettivo. Durante questa fase gli studenti NAI hanno inizialmente assunto un ruolo prevalentemente passivo; tuttavia, con il progressivo sviluppo delle loro competenze linguistiche, questi momenti sono diventati occasioni di anticipazione e familiarizzazione con i contenuti che avrebbero successivamente approfondito nel lavoro a coppie o in piccolo gruppo.

La valutazione dell'esperienza è stata articolata su più livelli: una valutazione reciproca tra tutor e apprendenti; una valutazione, da parte dell'insegnante, sia del lavoro individuale sia della qualità della collaborazione instaurata nelle coppie; infine, una valutazione espressa dagli stessi tutor sul materiale.

### *Una prima valutazione e prospettive per il futuro*

Questa sperimentazione, durata circa 3 mesi, ha prodotto risultati incoraggianti. Gli studenti coinvolti nel ruolo di tutor hanno dimostrato una forte motivazione a riprendere, approfondire e in certi casi sistematizzare ex novo, dal punto di vista teorico, conoscenze grammaticali che non avrebbero accolto con lo stesso interesse se fossero state trasmesse in modo più tradizionale, con una lezione frontale. Contenuti normalmente percepiti come semplice “ripasso della morfologia” hanno assunto per loro un significato nuovo, poiché finalizzati a un compito autentico e socialmente riconosciuto. Anche gli studenti NAI si sono sentiti incoraggiati a provare a mettersi in gioco con una lingua nuova, perché stimolati da pari che, in taluni casi, hanno sfoderato “tecniche pedagogiche” piuttosto originali e non ortodosse ma efficaci, pescando in zone di significato comune che oltrepassavano la barriera linguistica e culturale e però afferivano alla loro comune appartenenza generazionale: si pensi all'utilizzo di canzoni, videogiochi o modi di dire gergali (nati già da ibridazioni linguistiche, si pensi al termine “Bro”) come mediatori di significato. I risultati ottenuti sono stati molto buoni sia dal punto di vista del clima e della formazione del gruppo classe, sia come occasioni di apprendimento che hanno valorizzato competenze e linguaggi normalmente poco presenti nel contesto scolastico, ma capaci di favorire una comunicazione autentica e una più forte motivazione all'apprendimento.

La sperimentazione verrà sicuramente riproposta non solo per l'insegnamento dell'italiano come L2. Il lavoro di gruppo si è rivelato uno strumento estremamente potente per migliorare il clima della classe, la motivazione e l'inclusione di tutte le differenze. Abbiamo già impostato altri lavori interdisciplinari utilizzando questa ibridazione di *collaborative* e *cooperative learning* adeguando il lavoro a seconda dell'obiettivo di apprendimento. Ha funzionato molto l'attribuzione e l'accettazione del ruolo perché ha creato un senso di responsabilità rispetto a sé stessi e al gruppo. L'attribuzione del ruolo, studiato a seconda delle abilità e delle potenzialità dei singoli alunni, ha permesso di assottigliare notevolmente anche le differenti potenzialità cognitive di

partenza, includendo nel lavoro BES e DVA che sono riusciti a portare il loro contributo senza frustrazioni.

La strutturazione del gruppo secondo le modalità del *cooperative learning* con la scelta e la direzione da parte dell'insegnante si è rivelata necessaria per impostare bene il lavoro, che dovrà essere valutato e supervisionato perché funzionale alla struttura scolastica che richiede questo. Detto ciò, l'idea che il sapere si costruisca nel lavoro comune attraverso una negoziazione di significati, come diceva Bruffee, rende più rapido ed efficace arrivare all'obiettivo di un sapere comune, che non necessariamente è quello che l'insegnante pensava di raggiungere con l'impostazione del gruppo, ma assume sfumature differenti tipiche del gruppo in cui è maturato. Questo è ancora più evidente in lavori di gruppo interdisciplinari previsti in specifiche UDA. Dunque ibridare e calibrare i due metodi a seconda degli obiettivi si è rilevata la strategia migliore.