

# Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2/2023

### **Direzione**

Livia Cadei, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Giuseppina D'Addelfio, Università di Palermo  
Raniero Regni, Università Lumsa di Roma

### **Direttori emeriti**

Antonio Bellingeri, Luigi Pati

### **Comitato editoriale**

Michele Aglieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Fabio Alba, Università di Palermo; Maria Cinque, Lumsa, Roma; Cosimo Costa, Lumsa, Roma; Livia Romano, Università di Palermo; Nicoletta Rosati, Lumsa, Roma; Emanuele Serrelli, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Vinciguerra, Università di Palermo; Paola Zini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

### **Comitato di redazione**

Giovanna Arigliani, Lumsa, Roma; Rosa Piazza, Università di Palermo; Alessia Tabacchi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

### **Comitato scientifico**

Monica Amadini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; María G. Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Winfried Böhm, Università di Würzburg; Luciano Caimi, Università Cattolica, sede di Milano; Antonio Calvani, Università di Firenze; Hervé A. Cavallera, Università di Lecce; Giorgio Chiosso, Università di Torino; Michele Corsi, Università di Macerata; Giuseppe Dalla Torre†, Università Lumsa di Roma; Fulvio De Giorgi, Università di Modena-Reggio Emilia; Jean-Marie De Ketele, Université Catholique de Louvain; Monica Fantin, Universidade Federal de Santa Catarina; Natale Filippi, Università di Verona; Thomas Fuhr, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.; Emmanuel Gabellieri, Université Catholique de Lyon; Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Mario Gennari, Università di Genova; Rafal' Godon', Università di Varsavia; Michel Imberty, Université Paris Nanterre; Vanna Iori, Università Cattolica, sede di Piacenza; Alessandra La Marca, Università di Palermo; Cosimo Laneve, Università di Bari; Rachele Lanfranchi, Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma; Javier Laspalas, Universidad de Navarra; Giovanni Massaro, Università di Bari; Gaetano Mollo, Università di Perugia; Maria Teresa Moscato, Università di Bologna; Carlo Nanni†, Pontificia Università Salesiana di Roma; Concepción Naval, Universidad de Navarra; Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Flavio Pajer, Pontificia Università Salesiana di Roma; Marisa Pavone, Università di Torino; Luciano Pazzaglia, Università Cattolica, sede di Milano; Agostino Portera, Università di Verona; Lino Prenna, Università di Perugia; Nelson Pretto, Universidade Federal de Bahia; Andrej Rajsky', Università di Trnava; Bruno Rossi, Università di Siena; Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata; Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Roberto Sani, Università di Macerata; Luisa Santelli, Università di Bari; Milena Santerini, Università Cattolica, sede di Milano; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Concetta Sirna, Università di Messina; Michel Soëtard, Université de l'Ouest (Angers); Marian Surdacki, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Giuseppe Tognon, Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico†, Università Cattolica, sede di Milano; Carla Xodo, Università di Padova; Giuseppe Zanniello, Università di Palermo.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

# Pedagogia e Vita

Anno 81 (2/2023)

Quali competenze di ricerca per una cultura  
dell'educazione?



**Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti** - Serie 78 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

**Direttore responsabile:** Giuseppe Bertagna

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (e-mail [pedagogiaevita@edizionistudium.it](mailto:pedagogiaevita@edizionistudium.it))

**Abbonamento Annuale 2020 (3 fascicoli):** Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

**Abbonamento Biennale 2020+2021 (6 fascicoli):** Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

**Singolo numero:** cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

**Per informazioni e sottoscrizioni:** Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail [abbonamenti@edizionistudium.it](mailto:abbonamenti@edizionistudium.it) (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031110323400000001041 o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati. Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcb Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org)).

[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)  
© Copyright by Edizioni Studium, 2020  
ISSN 0031-3777

## Sommario

<b>Editoriale</b>	<b>7</b>
<b>Approfondimenti</b>	
A. Arsena <i>La serendipità nella ricerca educativa e nell'epoca digitale</i>	10
A. Ventura <i>Sei 100% italiana? Identikit e competenze del ricercatore-insegnante nel panorama euristico internazionale</i>	18
L. Fabbri, F. Bracci, N. Bosco, M. Capaccioli <i>Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo</i>	25
C. Simonetti <i>Quali competenze di secondo livello e quale valorizzazione di competenze euristiche in educazione per i professionisti della formazione?</i>	33
P. Galeri <i>Pedagogy for sustainability. Competencies, issues and practices for educational research</i>	40
A.G. Lopez <i>Transdisciplinarietà e situatività nella formazione del ricercatore in educazione</i>	47
M.L. Alga <i>Ripensare il dispositivo del tirocinio universitario: fare ricerca creando un partenariato formativo di comunità</i>	53
R. Capobianco <i>Formare il docente-ricercatore per favorire la ricerca-azione nelle aule scolastiche</i>	61
S. Pasta – P.C. Rivoltella <i>Cittadinanza onlife. Ricerca partecipata, scrittura collaborativa, sviluppo professionale degli insegnanti</i>	76
D. Gulisano <i>Quali competenze metodologico-didattiche e di ricerca nella nuova professionalità docente? Progettazione e conduzione di un focus group</i>	85
Di Paolo - Zollo <i>Può la musica sviluppare competenze trasversali e inclusive? Risultati di uno studio qualitativo</i>	93
<i>Recensioni</i>	103

## Editoriale

### Quali competenze di ricerca per una cultura dell'educazione?

Livia Cadei

Il dibattito pedagogico recente si intrattiene sempre più spesso sulle questioni che attengono la ricerca in educazione, con intento di promuovere un sapere legittimo per la comunità scientifica; al tempo stesso, congruentemente, si sollecita la precisazione delle competenze euristiche nell'esercizio delle professioni educative.

Lo scenario entro il quale attestare l'importanza di una cultura per la ricerca educativa motiva a precisare in che modo e perché essa possa essere promettente ai fini della specifica proposta di osservare, di rappresentare e di prendere parte al mondo. Restiamo infatti persuasi che spetti alla pedagogia il compito di esibire una precisa modalità di indagare la realtà come ambito di studio in grado di guadagnare la propria credibilità, non solo attraverso il rigore delle argomentazioni, ma anche per l'autonomia e l'originalità del proprio pensiero.

Per il ragionamento educativo, cui spetta confrontarsi con il valore probabilistico e provvisorio, ma pure orientativo, delle specifiche argomentazioni significa procedere senza scorciatoie. La ricerca, infatti, può avanzare verso l'acquisizione di una conoscenza rilevante, sebbene non disponga di criteri definitivi per conoscere; questo non implica che non vi siano buone ragioni per credere o fare qualcosa.

La natura stessa delle domande che sollecitano l'educazione rappresenta una sfida per questo sapere verso la possibilità di addomesticare l'incertezza. «Occorre insegnare i principi delle strategie, che permettono di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, e di modificare il loro sviluppo, in virtù delle informazioni acquisite in corso d'azione»<sup>1</sup>.

La definizione del problema di ricerca apre l'interrogativo del *sapere desiderabile*.

Dopo tutto: perché preferire una questione rispetto ad un'altra?

In qualche modo, si tratta «ancora ed anche per la ricerca in educazione di pensare in modo educativo»<sup>2</sup> e di assegnare ai processi le attese di elaborazione di modelli intellegibili da sottoporre alla prova della verifica dei fatti (empirici/storici) con un quadro epistemologico che evolve e si arricchisce attraverso un pluralismo metodologico aperto e plurale, fedele al proprio oggetto di ricerca e attrezzato per trasformarlo. Occorre procedere con una razionalità abile a svelare la compatibilità tra gli enunciati ed i vincoli dell'educazione, poiché non è fuorviante ipotizzare che dalle aporie e dagli aspetti problematici propri del discorso educativo, di là da un indebolimento del rigore e della coerenza, possa derivare piuttosto un rafforzamento della pertinenza del peculiare ragionamento. Se è vero che esiste un problema di legittimazione per le nuove prospettive e pratiche di ricerca, si può immaginare una tensione feconda che si sviluppa tra le domande che in qualche modo si "affermano" attraverso l'osservazione dei fenomeni e le risposte che in certo modo si "cercano", muovendo da uno specifico quadro di riferimento.

In questa prospettiva, data per acquisita la conoscenza tecnica, al ricercatore è richiesta la capacità di

esporsi, circostanziando la priorità degli effetti auspicabili, chiarire la propria posizione ideologica ed il metodo prescelto e, sempre se l'oggetto è pertinente, precisare in modo rigoroso i fattori esplicativi che, a suo giudizio, permettono di comprendere meglio l'opzione tra effetti auspicabili e non auspicabili. Si tratta

<sup>1</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 14.

<sup>2</sup> L. Cadei, *Dal sapere comune al discorso scientifico*, «La Famiglia», 263 (2019), p. 275.



del rigore del procedimento sulla base della messa in luce dei valori. Ciò è necessario in ogni ricerca in cui l'oggetto è un oggetto sul quale si vuole esercitare un cambiamento; è il caso della ricerca pedagogica<sup>3</sup>.

Va aggiunto inoltre che il cambiamento è inteso come introduzione di un'idea nuova che, messa in atto, deve permettere il miglioramento di una situazione giudicata insoddisfacente. La ricerca allora può fare da vettore per l'innovazione. Essa suppone quindi un processo di riappropriazione, ma anche l'individuazione di un risultato che possa permettere di qualificare l'azione come innovativa. Spesso incoraggiata, per affermarsi e svilupparsi l'innovazione deve inserirsi nel solco di sistemi istituzionali, sociali e politici che la renda operativa. Nessuna innovazione potrà essere infatti integrata se non a partire da processi partecipativi e contributivi. Si afferma il bisogno di una ricerca più sviluppata, più coordinata, più situata, i cui risultati possano essere messi in discussione in spazi pubblici per favorirne l'acquisizione e per chiarire le decisioni che da quelli potranno derivare.

Di fronte alle sollecitazioni verso la produzione di un sapere utile al lavoro educativo, fondato su una rete di affermazioni diverse, che tragga origine sia dall'esperienza sul campo sia dall'indagine, la ricerca in educazione è aperta a nuove relazioni, vale a dire di avviare rapporti sociali di produzione della conoscenza. Ritornano in campo, così, le questioni dei rapporti di forza tra attori coinvolti, il riconoscimento di ciò che può essere considerato come benefico e vantaggioso e in questo senso possiamo qualificare l'innovazione come *pratica impegnata*. L'innovazione presuppone un'assunzione di rischio perché è sempre legata in parte all'invenzione creativa. Non si tratta di imprudenza o avventatezza, ma piuttosto di attivare un continuum nel processo che sollecita il cambiamento. Il rischio connesso all'innovazione attiene proprio agli effetti "sovversivi" in termini di trasformazione delle relazioni e dei processi educativi. Diversamente, l'innovazione rischia di essere utilizzata per una riorganizzazione o un adattamento senza conseguenze. Occorre pensare a una modellizzazione teorica in grado di sostenere una pratica educativa innovativa, che muova da una lucida analisi dei problemi dell'educazione, si interroghi sul ruolo dell'accompagnamento nei processi di cambiamento e sullo spazio riconosciuto alla creatività degli attori e allo sviluppo di una presa di coscienza critica. Sembra urgente perciò far maturare la cultura della ricerca, che in questa direzione apra spazi per la riflessione critica sui processi euristici e da cui può derivare un sicuro vantaggio per la formazione delle persone. La sfida per la pedagogia «è quella di riuscire a tracciare un percorso di ricerca in grado di produrre processi di emancipazione per gli attori implicati, e al tempo stesso, di elaborare nuove forme di sapere legittimo per la comunità scientifica»<sup>4</sup>.

Ogni ricerca rinnova al ricercatore la sfida di fare avanzare le conoscenze e intraprendere un progetto di indagine significa avviare un procedimento critico, che necessita di essere giustificato in tutte le decisioni, in vista della produzione di conoscenze valide e utili.

La formazione delle competenze necessarie nell'ambito della ricerca educativa implica sia l'acquisizione di conoscenze relative al campo dell'educazione e alle peculiarità delle ricerche condotte sia le capacità, le abilità di progettare ricerche diverse, da riferire ad argomenti attuali e di interesse, di realizzarle, di monitorare le azioni volte a raggiungere i risultati proposti, di convalidare le ipotesi, di finalizzare la ricerca intrapresa, di diffondere i risultati, di interpretarne l'impatto e di capitalizzarli. A ciò si aggiunge lo sviluppo di un atteggiamento adeguato, nel rispetto dei principi dell'etica scientifica.

<sup>3</sup> L. Cadei, *Questioni di metodologia della ricerca educativa. Intervista al prof. J.-M. De Ketele*, «Pedagogia e Vita», 2 (2007), p. 148.

<sup>4</sup> L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, p. 141.

Per questo, è interessante indagare quali competenze euristiche siano necessarie ed al tempo stesso quali sappia esibire il professionista dell'educazione e promuovere le capacità di "definire nuove prospettive per interpretare fatti e situazioni e, conseguentemente, prevedere azioni educative"<sup>5</sup>.

Guy Le Boterf ritiene la competenza "un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato"<sup>6</sup>.

Sebbene dall'esame delle sue definizioni la competenza risulti concetto articolato, la maggior parte degli studiosi sono concordi nel ritenerla: strettamente connessa all'azione, così che diventa possibile individuarla; collegata da un contesto professionale e alla risoluzione di questioni problematiche; articolata in modo integrato e combinato in risorse cognitive, conative e affettive.

Pertanto, la competenza è una capacità strategica, indispensabile nelle situazioni complesse e non si riduce a conoscenze procedurali codificate e apprese come regole.

Il carattere integrato della nozione di competenza rinvia a diverse capacità che, combinate, permettono di apprendere una situazione nel modo più spontanei e a rispondere in modo più pertinente.

In realtà, la ricerca dovrebbe articolarsi come un processo di pensiero a "spirale induttivo-ipotesico-deduttivo". È opportuno cioè che "i ricercatori, prima di avere circostanziato l'oggetto di studio, conducano ricerche esplorative di natura induttiva, osservino il campo, familiarizzino con il contesto e, successivamente, individuino l'oggetto di ricerca, le ipotesi pertinenti (esse non sono sufficientemente pertinenti quanto sono poste a priori!) e strutturino un procedimento rigoroso al termine del quale si possa affermare il grado di attendibilità delle ipotesi formulate"<sup>7</sup>.

Con ciò si intende che la ricerca pedagogica necessita di competenze specifiche che implicano un'attenzione originale verso il proprio oggetto.

Chiaramente si tratta di un processo di costituzione del sapere ben più complesso, ma occorre dire, più affascinante rispetto alla realizzazione di compiti codificati, perché offre la possibilità di sviluppare e far accrescere l'articolazione del sapere pedagogico.

Al centro della dinamica, a nostro parere complessa ma vivace, è la possibilità di riferirsi a metodi rigorosi ma che pure non restano neutrali, poiché il processo si alimenta piuttosto della tensione tra coinvolgimento e distacco che il ricercatore competente saprà porre in atto.

<sup>5</sup> E. Corbi - P. Perillo - F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018, p. 121.

<sup>6</sup> G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'organisation, Paris 1994, p. 16.

<sup>7</sup> L. Cadei, *Introduzione all'edizione italiana*, in J.-M. De Ketele - X. Roegier, *Metodologia della raccolta di informazioni, osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti. Edizione italiana a cura di Livia Cadei*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 17.

rispetto e ri-conoscimento reciproco. In questo modo la figura professionale dell'insegnante come ricercatore e del ricercatore-insegnante diventano costruttori di una nuova «cultura sull'educazione»<sup>70</sup>.

## Bibliografia

- Bauman Z., *The society of uncertainty*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Crotti M., *La riflessività nella formazione alla professione docente*, «EDETANIA», 52 (2017), pp. 85-106.
- Damiano E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca didattica*, La Scuola, Brescia 2006.
- De Landsheere G., *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma 1978.
- Demougin P., *Recherche en éducation et formation des enseignants : quel état des lieux ou quel parcours du combattant ?*, «Tréma», 39 (2013), pp. 1-8.
- Gobbo F. - Gomes A.M., *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma 2003.
- Guerrero J.M., *Da docente a ricercatore: una proposta di lavoro*, supplemento alla rivista «EL.LE», (2012).
- Iori V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson 2018.
- Jordet A.N., *The local environment as classroom*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1998.
- Gattico E. - Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998.
- Malinowski B., *Argonauti del pacifico occidentale. Il libro che ha rivoluzionato gli studi di antropologia*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- Magnoler P. - Sorzio P., *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*, EUM editore, Macerata 2012.
- Mazzone V. - Mortari L., *La "banalità" della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia*, «Italian Journal of Educational Research», VIII, 14 (2015), pp. 175-189.
- Montalbetti K., *La ricerca come risorsa per l'insegnante*, «EDETANIA», 52 (2017), pp. 125-143.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci Editore, Roma 2007.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.
- Piazza F., *Ricerca nella scuola e ricerca accademica: l'insegnante ricercatore come Michael Jackson e Calimero*, in M.T. Bertani – A. Orlandoni – F. Piazza (a cura di), *Il ricercatore metodologico disciplinare. I tratti distintivi di una figura professionale*, Editcomp, Bologna 2003.
- Postic M. - De Ketele J.-M., *Osservare le situazioni educative*, SEI, Torino 1993.
- Van der Maren J.M., *Formation à la recherche des enseignants au Québec : un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, «Recherche & formation», 59 (2008), pp. 75-89.
- Willison F. - O'Regan K., *Commonly Known, Commonly Not Known, Totally Unknown: A Framework for Students Becoming Researchers*, «Higher Education Research and Development», 26 (2007), pp. 393-409. <https://doi.org/10.1080/07294360701658609>
- Willison J., O'Regan K., Kuhn S.K., *Researcher Skill Development Framework (US English Edition)*, «Open Educational Resources», 6 (2018). <https://commons.und.edu/oers/6>

<sup>70</sup> *Ibi*, p. 98.

## Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo<sup>1</sup>

Loretta Fabbri, Università degli Studi di Siena, [loretta.fabbri@unisi.it](mailto:loretta.fabbri@unisi.it)

Francesca Bracci, Università degli Studi di Firenze, [francesca.bracci@unifi.it](mailto:francesca.bracci@unifi.it)

Nicolina Bosco, Università degli Studi di Siena, [nicolina.bosco@unisi.it](mailto:nicolina.bosco@unisi.it)

Martina Capaccioli, Università degli Studi di Siena, [m.capaccioli7@student.unisi.it](mailto:m.capaccioli7@student.unisi.it)

### Abstract

L'articolo propone un dialogo tra quadri di riferimento teorico-concettuali ed esperienze situate di docenti universitarie per esplorare come sviluppare identità bianche antirazziste e femministe. Le autrici, donne bianche italiane, suggeriscono alcuni *insight* radicali che il materialismo relazionale, il femminismo postumano e il paradigma trasformativo possono offrire a studiosi/e e professionisti/e in ambito educativo interessati/e a sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo e decoloniale. L'obiettivo è condividere strumenti di navigazione che ci consentano di: (1) divenire consapevoli della nostra collusione perlopiù ignara con diverse forme di razzismo e sessismo interiorizzate e socializzate nell'ambito della cultura patriarcale e suprematista bianca di cui facciamo parte; (2) affermare positivamente le differenze tra persone marginalizzate che vivono lungo molteplici assi di disuguaglianza. Ciò implica riconoscere che nessuna traiettoria emancipativa, per quanto parziale, possa mai essere completamente incorporata o inclusa nelle condizioni di vita socio-economiche dominanti, a cui è legata da un'opposizione critica.

*The article proposes a dialogue between theoretical-conceptual frameworks and situated experiences of academics to explore how to develop anti-racist and feminist white identities. The authors, white Italian women, suggest some radical insights that relational materialism, posthuman feminism and the transformative paradigm can offer to scholars and professionals interested in developing critical-reflexive and decolonial thinking skills. The goal is to share scientific tools in order to: (1) become aware of our largely unknowing collusion with various forms of racism and sexism internalized and socialized within the patriarchal and white supremacist culture of which we are a part; (2) positively affirm differences among marginalized people living along multiple axes of inequality. This implies recognizing that no emancipatory trajectory,*

<sup>1</sup> È da attribuire a Loretta Fabbri il paragrafo *Riflessioni conclusive*. Francesca Bracci ha scritto *Introduzione*. Martina Capaccioli *I prerequisiti informali della ricerca*. Nicolina Bosco *La ricerca è multiculturale? Riflessioni e distorsioni di una ricercatrice bianca*.

*however partial, can ever be fully incorporated or included in the dominant socio-economic living conditions to which it is bound by critical opposition.*

**Parole chiave:** Materialismo relazionale; Femminismo Post-Umano; Apprendimento trasformativo; Pensiero critico-riflessivo; Identità Bianca Antirazzista

**Keywords:** *Relational Materialism; Posthuman Feminism; Transformative Learning; Critical Thinking; White Antiracist Identity*

## 1. Introduzione

Non ci sogneremmo mai di dare indicazioni su come sviluppare identità bianche antirazziste<sup>2</sup> e femministe<sup>3</sup> o divenire consapevoli di assunti distorti e pregiudizi radicati nel nostro privilegio bianco senza condividere alcune esperienze di collusione con e attuazione di discriminazioni e razzismi. In qualità di studiose di processi di apprendimento adulto e docenti in corsi di studio che preparano a professioni educative e di insegnamento, siamo impegnate a opporre resistenza radicale alle forme con cui il dominio si manifesta e a esplorare come trasformare incertezze individuali in soluzioni collettive che funzionino e contribuiscano a rendere il mondo più inclusivo e socialmente coeso. Questo perché crediamo che l'educazione abbia il compito di rivelare la diversità del mondo e dissolvere la coltre bianca, eurocentrica che ha soffocato gli anni e la cultura passati<sup>4</sup>. Allo stesso tempo, non vorremmo indugiare nell'immagine descritta da Sullivan<sup>5</sup> delle *brave persone bianche* che, non senza pretese autocelebrative, ritengono prioritario prendere ipocrite distanze dalla propria *bianchezza* più che sfruttarla per promuovere giustizia di genere e razziale<sup>6</sup>.

Sviluppare identità bianche antirazziste e femministe è un processo di apprendimento permanente perché il genere e la razza sono costrutti verso i quali abbiamo una cecità culturalmente assimilata<sup>7</sup>. Per esempio, anche se di generazioni diverse, tre delle autrici sono nate a Arezzo, un comune della Toscana, dove la diversità nelle nostre rispettive infanzie è stata avere una migliore amica la cui famiglia era originaria di Napoli o Udine. Abbiamo trascorso i nostri anni scolastici come persone *senza razza* in un mondo etnicamente omogeneo. Genitori, amici, amiche, fratelli, sorelle, vicini di casa, insegnanti erano perlopiù bianchi. La razza era appannaggio di persone *straniere*, in particolare se neri. È stato durante i nostri percorsi di dottorato che abbiamo incontrato colleghe pakistane, vietnamite, palestinesi, nigeriane e abbiamo iniziato a sviluppare una qualche consapevolezza della diversità razziale partecipando a pratiche di interculturalismo quotidiano. Tutte le figure di autorità incontrate nella nostra vita – in università, nelle forze dell'ordine, nelle amministrazioni pubbliche, in politica, nelle strutture sanitarie – sono bianche. In effetti, fino a pochi anni fa nessuno che esercitasse una qualche autorità formale su di noi era diverso dall'essere bianco e, nella maggioranza dei casi, uomo – con l'eccezione dei contesti educativi, scolastici e universitari<sup>8</sup>. I processi di significazione attraverso cui abbiamo attribuito senso alle nostre esperienze sono stati basati, almeno in parte, su premesse distorte riconducibili a ciò che Feagin<sup>9</sup> definisce *white racial frame*: una visione del mondo appresa non intenzionalmente che fa sembrare le disuguaglianze razziali permanenti, quasi insignificanti, nell'ordine

<sup>2</sup> S. Brookfield, *Racializing the discourse of adult education*, «Harvard Educational Review», 73, 4 (2003), pp. 497-523; S. Brookfield - M. Hess, *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*, Stylus Publishing, Sterling 2021.

<sup>3</sup> b. hooks, *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*, Routledge, New York 2010; R. Braidotti, *Posthuman feminism*, John Wiley & Sons, Hoboken 2022.

<sup>4</sup> b. hooks, *Teaching Critical Thinking*, cit., p. 2.

<sup>5</sup> S. Sullivan, *Good white people: The problem with middle-class white anti-racism*, Suny Press, Albany 2014.

<sup>6</sup> La nozione di *whiteness* o *bianchezza* ha origine negli Stati Uniti nell'ambito degli studi intersezionali ed è inestricabilmente connessa ai costrutti di *identità, differenza, diversità e uguaglianza*.

<sup>7</sup> M. Alvesson, *Cultural Perspectives on Organizations*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

<sup>8</sup> Si rimanda agli studi di Thompson; Leathwood e Read; Francis e Skelton.

<sup>9</sup> J.R. Feagin, *The white racial frame: Centuries of racial framing and counter framing*, Routledge, New York 2013<sup>2</sup>.

naturale delle cose, che rischia di legittimare il mantenimento dello *status quo* e di riprodurre i sistemi di potere dei gruppi dominanti.

Un incidente critico per Francesca è accaduto durante il suo dottorato a New York quando decise di andare ad ascoltare al *New York Times Festival* Chimamanda Ngozi Adichie, scrittrice e femminista nigeriana. Quel giorno, tornata a casa, parlò con grande slancio dell'incontro alla sua coinquilina, Greta, appena arrivata da Lagos dopo il periodo di *spring break* dando per scontato che sarebbe stata altrettanto entusiasta. Greta, invece, piuttosto infastidita le domandò: *perché sei andata a sentire quella piantagrane transfobica?*

L'episodio ha rappresentato un'introduzione al pericolo di pensare che essere una donna nera e, nello specifico, nigeriana comportasse un'esperienza monolitica – come se ogni gruppo umano avesse un qualche tipo di *cultura* dai contorni ben delineati e facili da descrivere. A Francesca non sarebbe mai venuto in mente di ritenere che tutte le donne bianche italiane la pensassero, neanche per certi aspetti, allo stesso modo o fossero un gruppo dotato di una qualche omogeneità interna, eppure aveva attribuito una realtà condivisa basata su melanina, fenotipo e nazionalità.

Come docenti universitarie siamo impegnate a progettare esperienze di apprendimento che supportino futuri educatori, educatrici e insegnanti a divenire consapevoli della propria *bianchezza* e a costruire visioni alternative dell'*umano* generate da persone che sono state storicamente escluse da, o soltanto parzialmente incluse, in questa categoria<sup>10</sup>. La valorizzazione della diversità o l'inclusione di prospettive minoritarie non bastano perché implicano assumere ciò che non è bianco come l'*altro esotico*, la tradizione aliena di diversa esperienza razziale che si aggiunge al *centro bianco*<sup>11</sup>. Così la *razza* rimane un *indicatore per l'altro* ma non per i *bianchi*<sup>12</sup>. Il desiderio di rendere visibile l'altro spesso implica legittimare dal centro uno spazio in cui l'Altro può parlare, dove l'Altro può operare o essere visibile, solo grazie alla generosità del centro. Le iniziative che si muovono in questa direzione non possono essere considerate emancipative: sono tentativi condiscendenti da parte del centro bianco di potenziare i margini – quando il potere non può essere dato, solo rivendicato<sup>13</sup>. Come fare a insegnare *ciò che non sei*? Come fare a non puzzare di *colonialismo benevolo* e falsa empatia? Come educare alla libertà?

Questi sono alcuni degli interrogativi che ci stiamo ponendo come studiose e su cui proponiamo alcune riflessioni iniziali nel presente contributo.

I prossimi paragrafi presentano alcune riflessioni *personali* scaturite dalle osservazioni che le autrici hanno condotto nel corso della propria vita accademica e che si vuole *condividere*, non *oggettivizzare*. Il risultato è un testo *polifonico*, delle possibili storie da raccontare *plausibili*, più che *vere*, orientate a sottolineare discontinuità e contraddizioni che caratterizzano la sfida di divenire educatrici bianche antirazziste e femministe.

## 2. I prerequisiti informali della ricerca

*Mi trovo davanti all'entrata di un alimentari al cui interno sta lavorando uno dei commercianti con background migratorio che vorrei intervistare per la mia ricerca di dottorato<sup>14</sup>. Varco la soglia di entrata e vengo accolta da occhi sospetti. Mi presento e cerco di spiegare il motivo della mia presenza. Sono una nota stonata. Provo a chiedere esplicitamente se è possibile intervistare il proprietario del negozio che in modo sbrigativo mi risponde*

<sup>10</sup> R. Braidotti, *Posthuman feminism*, cit., p. 2.

<sup>11</sup> S. Brookfield, *Racializing the discourse of adult education*, cit., p. 2.

<sup>12</sup> E. Manglitz, *Challenging White privilege in adult education: A critical review of the literature*, «Adult Education Quarterly», 53 (2003), pp. 119–134.

<sup>13</sup> S. Shore, *Talking about Whiteness: Adult learning principles and the invisible norm*, in V. Sheared - P. Sissel (a cura di), *Making space: Merging theory and practice in adult education*, Bergin & Garvey, Westport 2001, pp. 42–56.

<sup>14</sup> Lo studio era interessato a indagare se e a quali condizioni le persone che vivono in un quartiere ad alto tasso multietnico apprendono a gestire le differenze etnico-culturali che lo caratterizzano, analizzando apprendimenti e processi di micro-socializzazione emergenti dalla frequentazione di negozi gestiti da commercianti con background migratorio.

*di non essere interessato. È una risposta che mi è già stata data da altri commercianti durante il periodo di raccolta dati.*

*Qualche mese più tardi, passo diversi pomeriggi seduta ai tavolini di una gelateria gestita da un altro commerciante con background migratorio. Questi momenti iniziano ad essere scanditi da un flusso sempre più consistente di conversazioni informali che portano il proprietario dell'attività a condividere con me esperienze e stralci di vita quotidiana utili per rispondere alle mie domande di ricerca. Con il tempo si viene a creare un legame di fiducia culminante con la possibilità di condurre un'intervista.*

Questo racconto consente di riflettere sull'esperienza di una dottoranda, novizia alla ricerca, per intercettare una traiettoria di analisi volta a:

- inquadrare la rilevanza scientifica degli aspetti informali del processo di ricerca;
- esplorare in che misura sia possibile incrementare la densità empirica di uno studio quando si accolgono le novità e gli imprevisti emersi in corso d'opera;
- chiamare in causa le cornici di riferimento - potenzialmente influenzate da distorsioni, riduzionismi e semplificazioni culturali - che determinano il modo in cui ci posizioniamo rispetto alla costruzione dell'oggetto di indagine e alle modalità con cui questo viene indagato.

Il punto di partenza è stato il presupposto secondo cui il processo di raccolta dati fosse riconducibile ad una procedura metodologica strumentale, neutra e lineare, il cui successo fosse dipeso dal corretto utilizzo dei protocolli e delle buone pratiche precedentemente appresi<sup>15</sup>. Le resistenze dei partecipanti alla ricerca sono il segnale di una realtà complessa che non era stata problematizzata. Inquadrare attraverso una prospettiva tecnicistica l'accesso al campo empirico ha significato non riconoscere le dinamiche che agiscono tra strutturazione del design e destrutturazioni che avvengono nelle situazioni. Da questo punto di vista, la ricerca si sviluppa come processo emergente, orientato anche da logiche situazionali e di contingenza, entro i cui confini è possibile aprire spazi di sperimentazione in cui diviene legittimo fare esperienza di alternative promettenti<sup>16</sup>. Ignorare questi aspetti ha comportato anche ignorare alcune impreviste fonti significative di dati. Le informazioni emerse a seguito delle conversazioni informali, che hanno preso vita come strategie d'azione finalizzate alla costruzione delle precondizioni per accedere al punto di vista di alcuni dei partecipanti, sono state trascurate rispetto ai dati raccolti dalle interviste. Eppure, le interazioni con alcuni dei commercianti andavano oltre il tempo di registrazione di un'intervista. Queste non avevano prodotto alcuna forma di dato? Perché non sono state considerate rilevanti quelle conoscenze emerse durante le azioni che la stessa ricerca prevede? Rispetto a quali assunti si attribuiva rilevanza ad una forma di conoscenza piuttosto che a un'altra? Queste questioni vengono accolte dal paradigma post-qualitativo<sup>17</sup> che offre una chiave di lettura attraverso cui dare visibilità a tutte quelle parti del fare ricerca ritenute periferiche, suggerendo che nel processo di ricerca è possibile accogliere anche quegli incontri sorprendenti che costruiscono i saperi<sup>18</sup>.

Di fronte ai dilemmi disorientanti delineati nel corso dell'esperienza di raccolta dati si apre un'ulteriore traiettoria di riflessione che incontra le istanze sollevate dal femminismo postcoloniale<sup>19</sup>. Le risposte evitanti di alcuni dei commercianti con background migratorio hanno costretto a prendere atto di come le scelte adottate durante le occasioni di contatto con gli esercenti potevano implicitamente riprodurre logiche marginalizzanti tipiche di un'epistemologia "bianca"<sup>20</sup>. Presupporre che i commercianti fossero disponibili a far accedere entro i confini del proprio spazio di azione, presupporre che questi fossero familiarizzati con le richieste e la tipologia di procedure tipiche della ricerca empirica, così come presupporre che fossero a loro agio nel dedicare tempo e condividere informazioni personali si costituiscono come esempi dove viene sottesa

<sup>15</sup> A.L. Cunliffe - R. Alcadipani, *The Politics of Access in Fieldwork: Immersion, Backstage Dramas, and Deception*, «Organizational Research Methods», XIX, 4 (2016), pp. 535-561.

<sup>16</sup> E.A. St. Pierre, *Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry*, «Qualitative Inquiry», XXIII, 9 (2021), pp. 686-698.

<sup>17</sup> *Ibidem*

<sup>18</sup> L. Fabbri, *L'approccio trasformativo e transdisciplinare alla ricerca educativa*. «Nuova Secondaria», 10 (2018), pp. 84-87.

<sup>19</sup> G.C. Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge & London 1999.

<sup>20</sup> S. Brookfield - M. Hess, *Becoming a White Antiracist*, cit., p. 2.

la pretesa di poter applicare indistintamente un metodo ritenuto universalmente valido. Ciò che si è dato per scontato è la pluralità degli orizzonti culturali che entra in gioco quando si interagisce con i partecipanti alla ricerca. La postura mentale con cui sono stati avvicinati i partecipanti è risultata cognitivamente cieca rispetto alle dimensioni di potere e privilegio che inquadrano le relazioni interculturali<sup>21</sup>. In altre parole, è mancato quel decentramento etnico, che permette di decolonizzarsi per inserirsi in una traiettoria di legittimazione e rispetto delle differenti intenzioni, conoscenze e volontà dei partecipanti alla ricerca. Come ricercatrici bianche, il dibattito portato avanti dalle femministe postcoloniali ci mette in guardia sulle modalità attraverso cui il metodo empirico può essere corresponsabile nella perpetuazione delle logiche di dominio, nella negazione delle asimmetrie di potere, delle sue opposizioni e dei significati che le persone gli attribuiscono<sup>22</sup>. La richiesta, allora, è quella di sviluppare epistemologie multiple, capaci di gestire l'influenza delle proprie distorsioni<sup>23</sup> e assumere un posizionamento culturalmente umile<sup>24</sup>.

### 3. La ricerca è multiculturale? Riflessioni e distorsioni di una ricercatrice bianca

*Mi muovo negli spazi dell'università, incrocio culture e mondi diversi e mi domando come il mio essere una giovane ricercatrice bianca influenza il mio modo di fare ricerca. Se incontro una studentessa che indossa il velo mi rendo immediatamente conto di quanto il processo di multiculturalizzazione investa la ricerca, quella privilegiata, quella realizzata assumendo una prospettiva epistemologica bianca. Ma se tale processo si realizza in maniera spontanea, senza la tangibilità dei simboli nei luoghi che abito, riesco a mantenere questa consapevolezza nel mio ruolo di ricercatrice?*

Il processo di multiculturalizzazione che attraversa le società si concretizza sempre più nei contesti di lavoro e in quelli educativi<sup>25</sup>. L'università e le persone che la costituiscono sperimentano e affrontano tale processo quotidianamente, che appare presentarsi in misura maggiore soprattutto negli ultimi anni<sup>26</sup>. Il campo dell'educazione multiculturale prova a fornire indicazioni teoriche e metodologiche che possono essere adattate e validate nel nostro territorio al fine di comprendere come facilitare processi di apprendimento che valorizzino il capitale sociale e culturale di cui le aule universitarie si arricchiscono. L'impatto che la multiculturalità può generare sulla didattica in aula e lo studio delle strategie per valorizzare le dimensioni etnico-culturali della popolazione universitaria sono gli oggetti di studio che caratterizzano la traiettoria di indagine iniziata circa tre anni fa all'interno del Progetto FORWARD che ci chiamava, come unità di ricerca, a svolgere Formazione e ricerca per lo sviluppo di strategie *community based* per supportare le pratiche di convivenza nei contesti ad elevata complessità multiculturale. I dati empirici raccolti hanno permesso di conoscere e misurare le osservazioni della popolazione studentesca in merito alle capacità che le/i docenti hanno di includerli e coinvolgerli culturalmente. Seppur la realizzazione di tale traiettoria ha permesso di intraprendere percorsi di conoscenza cross-culturale nell'attuazione delle strategie didattiche, si è fatta sempre più presente la riflessione scientifica circa il processo di multiculturalizzazione nella ricerca, che richiede di assumere una prospettiva di lettura e di analisi che permetta di esaminare il modo attraverso il quale viene tematizzata la diversità. La domanda che guida tali riflessioni si può così tradurre: come possiamo decentrare il nostro approccio culturale quando facciamo ricerca? La prospettiva trasformativa facilita la tematizzazione delle distorsioni, in questo caso quelle presenti nelle premesse *epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche*<sup>27</sup> di chi

<sup>21</sup> E. Colombo, *Sociologia delle relazioni interculturali*, Carocci, Roma 2020.

<sup>22</sup> B. Pinelli, *Migranti e rifugiate. Antropologia, genere e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

<sup>23</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>24</sup> D.K. Mosher et al., *Cultural Humility*, in E.L. Worthington - D.E. Davis - J.N. Hook (a cura di), *Handbook of Humility. Theory, Research, and Applications*, Routledge, New York 2016, pp. 107-120.

<sup>25</sup> L. Fabbri - C. Melacarne (a cura di), *Understanding Radicalization in Everyday Life*, McGraw-Hill Education, Milano 2023.

<sup>26</sup> N. Bosco, *Valutare la relazione tra le strategie di orientamento culturalmente responsive in aula e la self-efficacy accademica*, «Studium Educationis», 1 (2022), pp. 78-87.

<sup>27</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit., p. 6.



scrive, permettendo di interrogare i meccanismi attraverso cui costruiamo una conoscenza preconstituita, che può essere presente anche nella fase di raccolta e di analisi dei dati. La definizione delle aree da indagare possono intercettare i nostri significati culturalmente assimilati<sup>28</sup>, ma quanto questi riescono ad attraversare una posizione meno eurocentrica quando coinvolgiamo partecipanti con background migratori?

La prospettiva di analisi che si assume è condizionata dalla nostra cultura di riferimento, che viene applicata e resa esplicita quando ci spieghiamo il mondo e gli eventi che lo caratterizzano. Tali riflessioni si fanno più pratiche quando siamo in grado di riconoscere la diversità culturale poiché diventa concreta. Quanto più la tangibilità di tale processo si materializza, tanto più ne comprendiamo il suo impatto nella ricerca e intraprendiamo un processo di riflessione che ci permette di esaminare gli assunti - anche distorti - che hanno a che fare con il modo in cui identifichiamo "l'altro", che viene concepito ancora più distante quando la diversità culturale viene considerata la principale dimensione da analizzare. In questo caso, la "whiteness research" diventa un paradosso sociale e sottolinea l'orientamento di chi fa ricerca<sup>29</sup>, il proprio posizionamento centrato sull'uso di una prassi che è privilegiata poiché risente, in maniera positiva, della "bianchezza", ma ha la "pretesa" di analizzare prospettive e significati culturali differenti<sup>30</sup>.

La prospettiva che così si delinea permette di considerare anche un cambiamento di rotta che contempla a fianco della celebrazione della diversità - che rimane centrale per chi scrive - l'assunzione di una prospettiva critica che riguarda anche le relazioni di potere - tra chi fa ricerca e chi vi partecipa, ad esempio - esaltate maggiormente dalle appartenenze ai gruppi o dai ruoli che viviamo e che costituiscono la nostra identità nelle sue sfaccettature.

#### 4. Riflessioni in corso

I *network* teorici chiamati in causa rappresentano sfide che, pur posizionandosi come studiose che partecipano ad un dibattito per capire prima ancora che aderire, gli studi sull'educazione non possono non prendere in considerazione. Qualche anno fa sono stata responsabile scientifica di un progetto triennale - FORWARD, *Formazione, ricerca e sviluppo di strategie "Community Based" per facilitare e supportare le pratiche di convivenza nei contesti multietnici*<sup>31</sup> - finanziato dal Ministero della ricerca e finalizzato alla progettazione e attivazione di azioni di ricerca-formazione orientate a tematizzare la complessità degli elementi che caratterizzano la radicalizzazione. Mi sono accorta che mi stavo comportando come una *brava ricercatrice bianca* che può produrre delle teorie bonificanti dove tutto torna. Dove soprattutto si parla degli altri, di chi si radicalizza. Per altro erano gli anni del terrorismo islamico. Stavo inoltre abitando, nello stesso periodo, in un condominio ad alto tasso multiculturale e dove rappresentavo la sola signora bianca, per di più borghese e intellettuale. Inizialmente mi sono comportata come tale. Per qualsiasi problema c'è l'amministratrice condominiale e il regolamento. È un modo civile di comportarsi, niente di personale, confrontiamoci attraverso il regolamento. Mi dicevo che non sono razzista, è un modo per trovare una strada. Mia figlia mi dice: *il regolamento tiene conto della differenza?* Mi rendo conto che sia stato scritto da condomini bianchi che vivono solo tra bianchi che hanno la stessa origine culturale. E questo è stato tra gli incidenti critici che mi ha consentito di aprirmi e mettermi in gioco, di capire i limiti delle prospettive attivate nella ricerca e nella vita quotidiana. Mi ha consentito anche di vedere il mancato impegno nella vita quotidiana, il gap tra ciò scriviamo, teorizziamo e ciò che facciamo come persone che si muovono in contesti

<sup>28</sup> L. Fabbri – F. Bracci, *Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condominio multietnico*, «Rivista italiana di educazione familiare», XIX, 2 (2021), pp. 107-119.

<sup>29</sup> A. Mudambi et al., *Revisiting whiteness pedagogy: Examining the discursive practices of diverse students in an intercultural communication and conflict course*, «Journal of Intercultural Communication Research», LI, 6 (2022), pp. 561-580.

<sup>30</sup> A. Labador – D. Zhang, *The "American Dream" for Whom? Contouring Filipinos' and Filipino/a/x Americans' Discursive Negotiation of Postcolonial Identities*, «Journal of International and Intercultural Communication», XVI, 1 (2023), pp. 19-35.

<sup>31</sup> Progetto FORWARD (ID 85901). Per maggiori informazioni: <https://www.forwardproject.unisi.it/>.

sociali sempre più differenziati. L'impegno è una categoria pedagogica, così come l'intrinseco legame tra educazione e emancipazione. Questo richiede anche lo sviluppo di una dimensione militante.

Allo stesso tempo, come gruppo di ricerca ci accorgemmo che le tradizionali teorie interculturali non erano sufficienti. Dovevamo innanzitutto validare i presupposti che stavano alla base della ricerca. Riconoscere di avere prospettive potenzialmente razziste, *perché povere di prospettive inquietanti. Eravamo ricercatori bianchi inconsapevoli del nostro potere e della nostra povertà culturale*. Che avevamo bisogno di prendere atto che il tema della multiculturalizzazione richiede un impegno di apprendimento, un'umiltà culturale che in realtà non avevamo. Abbiamo aperto arene dialettiche con studiosi che avevano condotto studi e ricerche e azioni trasformative sul tema della radicalizzazione come costruito che si apprende nei diversi contesti sociali, come costruito diversamente distribuito nelle comunità. Quello che emerse e che divenne la nostra ipotesi è che siamo tutti coinvolti in processi di radicalizzazione quotidiana. Un questionario, un'intervista, un'osservazione non sono strumenti neutri, alcuni odorano di razzismo, di sessismo, di inconsapevolezza oggettivistica.

Il costruito che utilizzammo è stato quello di *microradicalizzazione*. Le prospettive microradicalizzate sono apprese spesso inconsapevolmente, sono *teorie-in-uso* non allineate con ciò che dichiariamo. *Non sono razzista ma non posso far frequentare a mio figlio una scuola che ha troppi stranieri*. E intanto la scuola che è stata invasa da bambini stranieri rassicura che *tutto sarà come prima, programmi, obiettivi di apprendimento e metodi*. La differenza diventa invisibile.

Per quanto riguarda la ricerca, più facevamo ricerca, in scuole, parchi, quartieri, e più ci sentivamo collusi. Senza categorie teoriche *protettive* la nostra *pancia* parlava. Così con colleghi che in situazioni diverse affrontavano problemi simili e disponibili a lavorare insieme abbiamo pianificato un ciclo di incontri finalizzati al confronto e all'analisi di dilemmi disorientanti, incidenti critici, pratiche promettenti in atto nei diversi paesi. Abbiamo implementato confronti transdisciplinari tra scienziati sociali provenienti da diverse aree culturali, esperienze, ambiti disciplinari, ma tutti impegnati a tematizzare una società ad alto tasso multietnico, hanno condotto il discorso scientifico su framework intersezionali<sup>32</sup>. E anche il costruito di intersezionalità, se preso come solo costruito epistemologico, fa dimenticare la sua origine sociolinguistica. È un paradigma che ci invita a pensare che niente può essere discusso se non si tematizza la razza, il genere, la classe sociale, l'orientamento sessuale come forme di discriminazione che non sono separate.

Per questo, l'internazionalità considera gli effetti che l'intersecarsi tra forme di discriminazioni multiple (per esempio, per genere ed etnia, o per genere e disabilità) può avere sulla storia, sui corpi e sulle esperienze soggettive di individui, gruppi e comunità<sup>33</sup>. Le prospettive intersezionali indagano gli effetti derivanti dalla combinazione di più dimensioni di diversità<sup>34</sup>. Questo dibattito è aperto a chi si propone di vedere i problemi da prospettive, sicuramente sfidanti, ma necessarie. Ci costringono nella loro radicalità a discutere, e ci tolgono qualche cecità epistemologica e sociolinguistica. Il dibattito continua.

## Bibliografia

- Alvesson M., *Cultural Perspectives on Organizations*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.
- Bosco N., *Valutare la relazione tra le strategie di orientamento culturalmente responsive in aula e la self-efficacy accademica*, «Studium Educationis», 1 (2022), pp. 78-87.
- Braidotti R., *Posthuman feminism*, John Wiley & Sons, Hoboken 2022.
- Brookfield S., *Racializing the discourse of adult education*, «Harvard Educational Review», LXXIII, 4 (2003), pp. 497-523.
- Brookfield S. - Hess M., *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*, Stylus Publishing, Sterling 2021.

<sup>32</sup> K. Crenshaw, *On intersectionality: essential writings*, The New Press, New York 2017.

E. Colombo, *Sociologia delle relazioni interculturali*, cit. p. 5.

<sup>33</sup> *Ivi*.

<sup>34</sup> N. Yuval-Davis, *Intersectionality and feminist politics*, «European journal of women's studies», 13, 3 (2006), pp. 193-209.

- Colombo E., *Sociologia delle relazioni interculturali*, Carocci, Roma 2020.
- Crenshaw K., *On intersectionality: essential writings*, The New Press, New York 2017.
- Cunliffe A.L. - Alcadipani R., *The Politics of Access in Fieldwork: Immersion, Backstage Dramas, and Deception*, «Organizational Research Methods», XIX, 4 (2016), pp. 535-561.
- Fabbri L., *L'approccio trasformativo e transdisciplinare alla ricerca educativa*. «Nuova Secondaria», 10 (2018), pp. 84-87.
- Fabbri L. – Bracci F., *Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condominio multietnico*. «Rivista italiana di educazione familiare», XIX, 2 (2021), pp. 107-119.
- Fabbri L. – Melacarne C. (a cura di), *Understanding Radicalization in Everyday Life*, McGraw-Hill Education, Milano 2023.
- Feagin J.R., *The white racial frame: Centuries of racial framing and counter framing*, Routledge, New York 2013<sup>2</sup>.
- hooks b., *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*, Routledge, New York 2010.
- Labador A. – Zhang D., *The "American Dream" for Whom? Contouring Filipinos' and Filipino/a/x Americans' Discursive Negotiation of Postcolonial Identities*, «Journal of International and Intercultural Communication», XVI, 1 (2023), pp. 19-35.
- Manglitz E., *Challenging White privilege in adult education: A critical review of the literature*, «Adult Education Quarterly», 53 (2003), pp.119–134.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Mosher D.K. et al., *Cultural Humility*, in E.L. Worthington – D.E. Davis – J.N. Hook (a cura di), *Handbook of Humility. Theory, Research, and Applications*, Routledge, New York 2016, pp. 107-120.
- Mudambi A. et al., *Revisiting whiteness pedagogy: Examining the discursive practices of diverse students in an intercultural communication and conflict course*, «Journal of Intercultural Communication Research», LI, 6 (2022), pp. 561-580.
- Pinelli B., *Migranti e rifugiate. Antropologia, genere e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Shore S., *Talking about Whiteness: Adult learning principles and the invisible norm*, in V. Sheared – P. Sissel (a cura di), *Making space: Merging theory and practice in adult education*, Bergin & Garvey, Westport 2001, pp. 42–56.
- Spivak G.C., *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge & London 1999.
- St. Pierre E.A., *Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry*, «Qualitative Inquiry», XXIII, 9 (2021), pp. 686–698.
- Sullivan S., *Good white people: The problem with middle-class white anti-racism*, Suny Press, Albany 2014.
- Yuval-Davis N., *Intersectionality and feminist politics*, «European journal of women's studies», XIII, 3 (2006), pp. 193-209.