

Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci - francesca.bracci@unict.it  
È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.



# RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza  
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

Il tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano



Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci - francesca.bracci@unict.it  
È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.

Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci - francesca.bracci@uniroma1.it. È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.



**Collana SIRD**

**Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione**

**diretta da**

**PIETRO LUCISANO**

Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci - francesca.bracci@uniroma1.it. È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.

### **Direttore**

**Pietro Lucisano**

*(Sapienza Università di Roma)*

### **Comitato scientifico**

**Jean-Marie De Ketele** (*Université Catholique de Lovanio*)

**Vitaly Valdimirovic Rubtzov** (*City University of Moscow*)

**Maria Jose Martinez Segura** (*University of Murcia*)

**Achille M. Notti** (*Università degli Studi di Salerno*)

**Luciano Galliani** (*Università degli Studi di Padova*)

**Loredana Perla** (*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)

**Ettore Felisatti** (*Università degli Studi di Padova*)

**Giovanni Moretti** (*Università degli Studi di Roma Tre*)

**Alessandra La Marca** (*Università degli Studi di Palermo*)

**Roberto Trincherò** (*Università degli Studi di Torino*)

**Loretta Fabbri** (*Università degli Studi di Siena*)

**Ira Vannini** (*Università degli Studi di Bologna*)

**Antonio Marzano** (*Università degli Studi di Salerno*)

**Maria Luisa Iavarone** (*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*)

**Giovanni Bonaiuti** (*Università degli Studi di Cagliari*)

**Maria Lucia Giovannini** (*Università degli Studi di Bologna*)

**Elisabetta Nigris** (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*)

**Patrizia Magnoler** (*Università degli Studi di Macerata*)

### **Comitato di Redazione**

**Rosa Vegliante** (*Università degli Studi di Salerno*)

**Cristiana De Santis** (*Sapienza Università di Roma*)

**Dania Malerba** (*Sapienza Università di Roma*)

**Marta De Angelis** (*Università degli Studi di Foggia*)

**Arianna Lodovica Morini** (*Università degli Studi di Roma Tre*)

**Collana soggetta a peer review**

Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci - francesca.bracci@unict.it  
È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.



# RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza  
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

Il tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano



Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci - francesca.bracci@unife.it. È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.

ISBN volume 978-88-6760-833-1  
ISSN collana 2612-4971  
FINITO DI STAMPARE SETTEMBRE 2021



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

## INDICE

- XI **Presentazione**  
*Pietro Lucisano*
- XV **Introduzione al Panel 1**  
*Federico Batini, Maria Luisa Iavarone*
- XXI **Introduzione al Panel 2a**  
*Giovanni Moretti, Alessandra La Marca*
- XXV **Introduzione al Panel 2b**  
*Loredana Perla, Roberto Trincherò*
- XXXII **Introduzione al Panel 2c**  
*Guido Benvenuto, Ettore Felisatti*
- XL **Introduzione al Panel 3**  
*Loretta Fabbri, Teresa Grange*

### Panel 1

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

- 3 **Vicini a distanza. Esperienze di inclusione scolastica durante la pandemia**  
*Silvia Zanazzi*
- 19 **L'arte di arrangiarsi. I servizi educativi nell'emergenza sanitaria e oltre l'emergenza**  
*Anna Salerni, Luca Locascio*

- 34 **La soggettività disgregata e gli spazi di ricostruzione educativa nel digitale**  
*Alessandro Ciasullo*
- 49 **Comprensione della lettura e cittadinanza digitale**  
*Marika Calenda, Alessio Fabiano*
- 68 **Alfabetizzazione critica ai dati e alle teorie del complotto. Un approccio media educativo**  
*Francesco Fabbro, Elena Gabbi*
- 84 **Dai corpi allenati in luoghi reali ai corpi alienati in luoghi virtuali: riflessioni “pre” “cross” e “post” pandemia**  
*Ferdinando Ivano Ambra, Luigi Aruta, Francesco V. Ferraro, Maria Luisa Iavarone*
- 93 **A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del Covid-19**  
*Maria Ranieri, Ilaria Ancillotti*
- 106 **La pandemia come opportunità per il cambiamento dell’Università**  
*Luca Refrigeri*

## Panel 2

**Intelligenza, comprensione e partecipazione...  
nei contesti di apprendimento-insegnamento**

- 122 **Podcast team-based project in Higher Education: Percezione di studenti e studentesse**  
*Raffaella Tore, Concetta Tino, Monica Fedeli*
- 138 **Webquest e modello Improve**  
*Sergio Miranda, Davide Di Palma*
- 152 **Rilevare dati di contesto nell’educazione civica e alla cittadinanza: il questionario per gli insegnanti nelle indagini IEA**  
*Valeria Damiani, Gabriella Agrusti*

- 161 **Zona di lettura ad alta voce**  
*Federico Batini, Simone Giusti*
- 175 **Sull'efficacia della formazione dei docenti: l'importanza di riflettere e costruire sull'esperienza**  
*Marta De Angelis*
- 190 **Educazione scientifica nella scuola primaria. La sperimentazione e la cooperazione nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti**  
*Annarita Annunziata, Giancarlo Artiano, Emilio Balzano*
- 204 **La formazione degli operatori dei servizi per l'integrazione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi in Italia**  
*Francesca Rossi*
- 218 **Formazione online degli insegnanti tra pratiche didattiche e confronto con i colleghi: un progetto di ricerca-azione**  
*Katia Sannicandro, Annamaria De Santis, Claudia Bellini, Tommaso Minerva*
- 234 **Public Art e Museo Diffuso: un dispositivo per l'educazione civica**  
*Virginia Grazia Iris Magoga*
- 250 **Riscrivere il 'Patto di corresponsabilità' per l'insegnamento di educazione Civica: prime risultanze di una ricerca-formazione**  
*Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Alessia Scarinci, Ilenia Amati, Maria Teresa Santacroce*
- 267 **Valutazione tra aspirazioni e opportunità di miglioramento. Una lettura in termini di Capability Approach in un campione di scuole del Veneto**  
*Debora Aquario, Elisabetta Ghedin*
- 282 **Ricerca partecipativa, pratiche di vita democratica, benessere e inclusione a scuola. Apprendimenti dei bambini e competenze degli insegnanti**  
*Giulia Pastori, Valentina Pagani*

- 296 **Esperienze di scuola dell'infanzia in natura e ricadute sulle dimensioni di sviluppo della consapevolezza ambientale**  
*Maja Antonietti, Rossella Gilioli, Alessandra Ferrari*
- 303 **La ricerca azione con progetto**  
*Giuseppe Zanniello*
- 317 **Dall'analisi dei bisogni alla definizione degli obiettivi. Alcune considerazioni sulla progettazione di interventi formativi per la promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti**  
*Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua, Barbara Balconi*
- 335 **Competenze interculturali e processi trasformativi. La tecnica degli incidenti critici per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti**  
*Francesca Bracci, Alessandra Romano*

### Panel 3

#### Intelligenza, comprensione e partecipazione... nei contesti sociali ed extrascolastici

- 355 **Effetti di una attività riflessiva con il Digital Storytelling in una comunità di Educatori**  
*Corrado Petrucco, Giulia Mazzon*
- 373 **Fare valutazione partecipata nei contesti educativi. Il progetto Behind the blackboard**  
*Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti*
- 390 **Il modello life design per l'orientamento formativo e professionale dei giovani migranti**  
*Massimo Margottini, Concetta La Rocca*
- 404 **Una ricerca collaborativa nei servizi educativi residenziali per minori: la voce dei professionisti e dei ragazzi nei processi di miglioramento della qualità**  
*Luisa Pandolfi*

Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci - francesca.bracci@unict.it. È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.

**418 Co-progettare la formazione per il transfer: un approccio per promuovere lo sviluppo della competenza progettuale dei formatori**

*Massimo Marcuccio, Irene Gallo*

**437 Musei e patrimoni alleati della scuola per attivare partecipazione e costruire conoscenze**

*Franca Zuccoli*

Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci -  
francesca.bracci@unict.it. È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.

## II.16

---

### Competenze interculturali e processi trasformativi. La tecnica degli incidenti critici per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti

Intercultural competence and transformative processes. Using critical incidents to explore teachers' assumptions

---

Francesca Bracci

Università di Firenze

Alessandra Romano

Università di Siena

#### abstract

Il contributo esplora le rappresentazioni che gruppi di insegnanti hanno del pluralismo culturale e analizza gli apprendimenti intrapresi per sviluppare competenze interculturali che consentano loro di promuovere processi di inclusione in contesti scolastici multietnici. Un'attenzione particolare è rivolta all'utilizzo degli *incidenti critici* come tecnica per supportare i docenti coinvolti a riflettere criticamente su come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare e, a volte, distorcere il proprio modo di percepire, sentire, comprendere e agire la *differenza*. È presentato un esempio utile a comprendere come abbia funzionato il dispositivo per aprire, in *setting* gruppali, un dialogo riflessivo e processi di *interazione introspettiva* che permettano di divenire consapevoli e (iniziare a) mettere in discussione l'uso acritico delle categorie, delle generalizzazioni, dei criteri di valutazione e dei pregiudizi radicati nella logica e nel funzionamento delle istituzioni scolastiche di appartenenza.

- \* Sono scritti da Francesca Bracci i paragrafi: § 1. Introduzione; § 2. Competenza interculturale e traiettorie trasformative e § 4. La tecnica degli incidenti critici. Sono da attribuire a Alessandra Romano i paragrafi: § 3. Microradicalizzazioni e pratiche di contatto; § 4.1. Un esempio e § 5. Riflessioni conclusive.

## Panel 2

---

This contribution explores the assumptions that groups of teachers have of cultural pluralism and analyzes the learning undertaken to develop intercultural competencies that allow them to foster processes of inclusion in multiethnic schools. A particular attention is given to the use of *critical incidents* as a technique to support the teachers involved in critically reflecting on how and why their assumptions have come to condition and, at times, distort their own way of perceiving, feeling, understanding, and acting the *difference*. Example is presented useful to understand how the device worked to open, in group settings, a reflective dialogue and processes of *introspective interaction* that made it possible to become aware and (begin to) question the uncritical use of the categories, the generalizations, the evaluation criteria and the prejudices rooted in the logic and functioning of the educational institutions to which they belong.

---

**Parole chiave:** competenze interculturali; apprendimento trasformativo; incidenti critici; pratiche riflessive.

**Keywords:** intercultural competence; transformative learning; critical incidents; reflective practices.

## 1. Introduzione

Una parte consistente della riflessione sociologica e pedagogica sui sistemi educativi ha messo in evidenza l'ambivalenza delle istituzioni scolastiche che, da un lato, sono chiamate a promuovere valori democratici, partecipazione e autonomia individuale, dall'altro, rischiano di riprodurre le disuguaglianze sociali e i sistemi di potere dei gruppi dominanti (Colombo, 2014; Tarozzi, 2015; Fabbri & Amiraux, 2020; Santerini, 2020). La scuola, quindi, non solo può risultare inefficace nel ridurre pregiudizi e razzismi, ma può essere un elemento cruciale della loro produzione e diffusione. Questo perché le organizzazioni scolastiche e

i professionisti che le abitano contribuiscono a creare e trasmettere quadri di riferimento e prospettive di significato – come, ad esempio, le distinzioni di genere, etnicità o *razza* – utilizzate per dare conto e interpretare la realtà quotidiana. Allo stesso tempo, le *routine* della vita scolastica – come, ad esempio, la gestione dello spazio in aula, l'organizzazione degli orari, le modalità di verifica degli apprendimenti, le valutazioni, i compiti a casa, le punizioni e le gratificazioni, le pratiche di orientamento – possono rappresentare l'esito di *costruzioni sociali naturalizzate* che concorrono a legittimare il mantenimento dello *status quo* e la difesa degli interessi dei gruppi dominanti, discriminando le minoranze culturali (Bourdieu, 1998). Basti pensare alla pericolosità insita nell'assumere la valutazione come oggettiva e basata su una competizione meritocratica che tenga in considerazione caratteristiche e *performance* individuali più che i *background* culturali, etnici o di classe (Anderson, 2005).

Nell'anno scolastico 2018/2019, il 51.8 per cento degli studenti e delle studentesse con cittadinanza italiana si è iscritto a un liceo. Le studentesse e gli studenti immigrati di seconda generazione che hanno compiuto la stessa scelta sono il 34.9 per cento e quelli di prima generazione sono il 24.4 per cento (MIUR, 2020). È da evidenziare, inoltre, che il 68.8 per cento di studenti e studentesse con cittadinanza non italiana ha conseguito la licenza di secondaria di primo grado con una votazione di sei o sette, mentre la maggioranza di studentesse e studenti italiani, il 54.0 per cento, è stata licenziata con una votazione uguale o superiore a otto (MIUR, 2020). Questi dati sono spesso letti come *riflesso* della condizione sociale o *effetto* del capitale culturale (Besozzi, Colombo, & Santagati, 2009; Ravecca, 2009), più raramente come il risultato di pratiche discriminatorie (Colombo, 2014), basate su pregiudizi e stereotipi emergenti da un'assimilazione non riflessiva personale e socioculturale, che attingono ad argomentazioni di carattere universalistico e a valori di equità, giustizia e riconoscimento del merito (Colombo & Semi, 2007).

Muovendo da questo quadro, è interessante porre in evidenza

## Panel 2

l'importanza di progettare interventi formativi per supportare insegnanti e dirigenti scolastici a sviluppare competenze interculturali che consentano loro di mettere in discussione assunti e valori in precedenza incontestati attraverso processi di riflessione critica sulle premesse distorte che ne sorreggono la struttura. L'accento è posto sulla necessità di incoraggiare relazioni interculturali, di esplorare le comunalità e le dimensioni simboliche delle identità etniche, di istituire ambienti di apprendimento autentici e di sviluppare comunità di apprendimento. Ciò implica lo *spacchettamento* delle pratiche minute, dell'uso acritico delle categorie, delle generalizzazioni, dei criteri di valutazione, degli effetti sistemici di pregiudizi radicati nella logica e nel funzionamento delle istituzioni (Johnson-Bailey & Drake-Clark, 2010). La posta in gioco risiede nel rendere i/le docenti capaci di riconoscere e riflettere criticamente sulle posizioni di potere dei gruppi dominanti, sui processi di costruzione delle categorie che definiscono l'inclusione e l'esclusione, l'eguaglianza e la differenza, su come legittimano e riproducono privilegi, confini e gerarchie sociali.

Il contributo esplora come la tecnica degli incidenti critici (Brookfield, 1990, 2003) abbia supportato gruppi di docenti a riflettere criticamente su come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare e, a volte, distorcere il proprio modo di percepire, sentire, comprendere e agire la *differenza*. Lo scopo è esaminare come il dispositivo faciliti processi collaborativi di indagine utili a elaborare, all'interno di percorsi progettuali, modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflessive.

I prossimi paragrafi affrontano:

- a) i *framework* teorici sottesi al costrutto di competenza interculturale;
- b) la tecnica degli incidenti critici;
- c) un esempio utile a comprendere come abbia funzionato lo strumento in *setting* gruppali.

## 2. Competenza interculturale e traiettorie trasformative

La competenza interculturale si riferisce a un *set* di capacità cognitive, affettive e comportamentali che consentono una gestione appropriata ed efficace dell'interazione in contesti culturali eterogenei e diversificati (Bennett, 2008; Spitzberg & Chagnon, 2009). Essa può essere descritta come «a multifaceted concept involving aspects of emotional, contextual, and interpersonal intelligence to combine to form a person who is emotionally caring yet controlled, sensitive to interpersonal dynamics, and genuinely perceptive when in complex and highly interactive situations» (Lonner & Hayes, 2004, p. 92).

Nonostante le variazioni rispetto alle terminologie in uso, l'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscerla come la capacità di:

- a) esaminare situazioni controverse e contraddittorie in cui quadri di riferimento e visioni del mondo diversi cozzano gli uni con gli altri;
- b) partecipare a processi dialogici riflessivi e collaborativi con persone aventi *background* (etnici, culturali, sociali, religiosi) eterogenei e portatrici di una pluralità di istanze ciascuna delle quali è potenzialmente generatrice di un'incertezza che richiede di costruire orizzonti di senso entro cui possano confrontarsi mondi, pratiche e corporeità percepite come dissimili.

Sviluppare competenze interculturali richiede di disambiguare i riferimenti concettuali sottesi a tale costrutto così da evitare che esso assuma un carattere ideologico, orientato a indicare come si vorrebbe che la realtà fosse, piuttosto che cercare di rappresentarla a partire dalle dinamiche, dalle tensioni, dalle intenzioni e dai significati di chi la produce nelle sue pratiche quotidiane (Mantovani, 2008). Il dibattito sull'educazione interculturale rischia di essere dominato da una preoccupazione normativa, che

## Panel 2

cerca di costruire le condizioni ideali per una rispettosa convivenza con la *differenza*, assumendola come qualcosa di evidente, preciso, fisso (Santerini, 2020; Fiorucci, 2019).

Il nostro punto di partenza consiste nel cercare di studiare la *differenza* nelle situazioni ricorrenti in cui è costruita, decostruita, mediata, invocata e modificata. È da precisare, quindi, l'adozione di una visione costruzionista della *differenza* che considera culture, appartenenze e identità non come realtà omogenee e coerenti o nuclei stabili, ma come spazi di scambio, risorse per l'azione, repertori polifonici che possono essere contraddittori e frammentari, condivisi e negoziati o contestati e trasformati (Benhabib, 2002). Allo stesso tempo, la produzione sociale della *differenza* è da assumere come capace di generare *fatti sociali* che hanno implicazioni concrete nella vita delle persone, soprattutto quando i loro effetti sono percepiti come inamovibili, naturali, dati per scontato e indiscutibili. Ciò sollecita a porre in primo piano la necessità di andare oltre la constatazione più o meno banale che la *differenza* sia una costruzione sociale e concentrarsi sui *modi* attraverso cui questi processi di costruzione prendono forma, analizzando i contesti, micro e macro, che li rendono possibili. La *differenza*, quindi, è vista come una *pratica*, una *performance* continua, a volte risultato di conflitti manifesti a volte del lavoro di *routine* orientato a confermare o modificare il senso condiviso attribuito alla realtà in cui si è inseriti (Sarat, 2000). In altri termini, per cogliere la rilevanza assunta dalla *differenza* in un mondo globale, è utile spostare lo sguardo sulle pratiche quotidiane e analizzare come la differenza e la cultura sono utilizzate nelle interazioni sociali, da chi, in quali contesti, per quali scopi e con quali risultati.

Un altro *framework* teorico sotteso al percorso intrapreso è quello dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003, 2009) che rappresenta l'epistemologia di come gli adulti imparano a dare un nome alla realtà, a negoziarne i significati in modo critico e riflessivo, a capire che può essere disgiunta da ciò che si è soliti dare per scontato e a parlare con la propria voce, anziché accettare passivamente quelle dettate da altri (Taylor, 2009).

L'apprendimento trasformativo implica un maggior livello di consapevolezza del contesto in cui si collocano convinzioni e sentimenti, una critica degli assunti e delle premesse su cui si basano, una valutazione di punti di vista alternativi, la scelta di rinnegare una vecchia prospettiva sostituendola con un'altra, la capacità di intraprendere azioni in base a nuovi significati e il desiderio di integrare questi ultimi nel più vasto ambito della propria vita (Mezirow, 2003). È un processo di valutazione delle premesse su cui si basano i quadri di riferimento dell'adulto e implica la validazione e la riformulazione di assunti che ne condizionano e distorcono le visioni del mondo. I condizionamenti includono le dinamiche di potere e la loro influenza nei processi di crescita, i canoni culturali e le strutture socioeconomiche, le ideologie e l'appartenenza etnica, le differenze di classe e di genere, le visioni del mondo e altri interessi.

Di qui, l'importanza di esaminare criticamente e validare gli assunti taciti che supportano credenze, aspettative e opinioni, proprie e altrui, percepite come problematiche per (provare a) renderle più affidabili nell'orientare l'azione futura e giustificate attraverso processi dialogici che permettano di utilizzare costruttivamente l'esperienza di altri per far sì che il significato della propria sia più attendibile e permeabile.

### 3. Microradicalizzazioni e pratiche di contatto

La letteratura sul tema della *radicalizzazione* consente di evidenziare un ampio uso del costrutto per esprimere comportamenti e azioni violente indirizzate a gruppi e/o persone, oppure stadi iniziali di posizioni radicalizzate (Fabbri & Amiraux, 2020). Gli ancoraggi alla teoria trasformativa (Mezirow, 2003) e ai contributi che all'interno di questo filone di studi indagano i processi di radicalizzazione di pensiero (Sabir El-Rayss, 2020), conducono ad assimilare le polarizzazioni antinomiche a forme di pensiero precritico da cui si originano posizioni e pratiche microradicalizzate.

## Panel 2

Secondo la teoria trasformativa, gli individui costruiscono sistemi di significato attraverso i processi di elaborazione delle proprie esperienze, che sono tutti – o quasi – prodotti «di un’assimilazione non riflessiva personale o culturale» (Mezirow, 2003, p. 20). Questo crea le condizioni perché un assunto distorto induca gli individui a vedere la realtà in un modo che «limita arbitrariamente ciò che viene incluso, impedisce la differenziazione, ostacola gli altri approcci alla visione della realtà o non facilita l’integrazione dell’esperienza» (ivi, p. 119). Stereotipi, pregiudizi e atteggiamenti negazionisti si costruiscono a partire da assunti e premesse distorte non validate. Le distorsioni includono: «la tendenza a concentrarsi sull’aspetto globale anziché sull’aspetto analitico (e viceversa), a focalizzarsi – o a non focalizzarsi – quando il caso richiederebbe l’atteggiamento opposto, a definire le categorie in maniera eccessivamente estensiva o eccessivamente restrittiva, ad agire riflessivamente quando bisognerebbe essere impulsivi e impulsivamente quando bisognerebbe essere riflessivi, e a lavorare sul concreto anziché sull’astratto (e viceversa) quando – per capire – si dovrebbe fare il contrario» (ivi, p. 129). Negli stadi di pensiero precritico, le categorie distorte e precritiche con cui si legge il mondo sono assolutizzate, considerate ontologicamente vere, e non storicamente generate.

Dentro il quadro della teoria trasformativa, la microradicalizzazione rappresenta «l’inadeguatezza cognitiva a partecipare ad una discussione dialettica o ad affrontare un problema in termini critico-riflessivi, che si fonda non sulle percezioni, ma sui dati e sulle conoscenze che aiutano a comprendere un contesto che a primo contatto può sembrare inadeguato e poco rassicurante» (Fabbri & Amiraux, 2020, p. 11). Si concettualizza, quindi, il costrutto di radicalizzazione come un fenomeno emergente da pratiche di contatto in contesti ad alta densità multietnica: lontano dall’essere assimilato all’estremismo violento, si traduce in rotture relazionali e posizionamenti respingenti nei contesti sociali dove l’interazione con l’altro viene vissuta in termini di minaccia e di potenziale pericolo.

Il focus di attenzione, quindi, pone al centro il contatto che all'interno delle pratiche di vita quotidiana accade all'interno di contesti strutturalmente multietnici. Le scuole, i parchi, i condomini, i consultori, le stazioni, diventano campi di indagine, perché teatro di pratiche di contatto multietnico quotidiano (Amiroux, 2018). L'ipotesi è che queste pratiche siano fonte di apprendimenti e disapprendimenti informali e incidentali, che possano generare tanto apertura e dialogo quanto chiusura e distanziamento. Gli esiti di interazioni non mediate possono tradursi in cortocircuiti conversazionali che producono una rottura della dialettica necessaria per la costruzione di schemi di pensiero e d'azione più inclusivi e aperti alle differenze.

#### 4. La tecnica degli incidenti critici

La tecnica degli *incidenti critici*, ideata originariamente da Flanagan (1954), consiste in una breve descrizione scritta da *learner* di eventi rilevanti accaduti nella loro vita professionale, familiare o sociale. L'*incidente* da condividere è solitamente un avvenimento vissuto dall'individuo che in qualche modo altera lo svolgimento delle attività in cui è impegnato. Non ha necessariamente una connotazione distruttiva: è un episodio ritenuto significativo che sollecita a riflettere sul perché si è verificato e a esplorare possibili modi per affrontare le criticità che porta con sé attraverso un confronto con punti di vista diversi dal proprio.

L'incidente critico non esiste indipendentemente dall'osservatore né è in attesa di essere scoperto come una pepita d'oro o un'isola. Al pari di ogni dato, è prodotto dal modo in cui si guarda una situazione: è l'esito dei significati con cui si interpreta un evento. Esso rappresenta un'occasione di riflessione, sollecitando a ripercorrere le catene causali da cui trae origine e innescando processi di analisi. È un dispositivo interattivo collettivo: differenti attori che condividono una stessa situazione o problemi simili si pongono come voci narranti di eventi significativi acca-

## Panel 2

duti nei rispettivi contesti di appartenenza per cercare di arrivare, attraverso il dialogo, a una migliore comprensione degli eventi stessi, condividendo giudizi riflessivi che sappiano supportare azioni percepite come efficaci.

Questa tecnica è stata utilizzata per facilitare lo sviluppo di competenze interculturali in gruppi di insegnanti che nel corso degli anni accademici 2018/2019 e 2019/2020 hanno preso parte alle attività didattiche proposte all'interno dei corsi di specializzazione per il sostegno e dei percorsi formativi da 24 CFU attivati presso le università di appartenenza delle autrici. I gruppi di partecipanti sono stati, in larga misura, omogenei da un punto di vista linguistico e culturale e costituiti, per la maggior parte, da donne italiane di età compresa tra venticinque e cinquant'anni. Il numero di persone per ogni corso è stato orientativamente tra circa cinquanta e duecento.

Sono state privilegiate pratiche formative orientate alla relazionalità e alla riflessività, attente a creare collettivamente senso e consenso, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze professionali e di vita. Ciò ha implicato la necessità di entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti e con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano, riferendosi a sistemi di significato situati, circolanti, socialmente custoditi e diffusi. Considerare tali conoscenze ha comportato anche legittimarle e assegnare loro valore epistemico, mettendole in dialogo con saperi teorici più consolidati ed esercitando così una loro elaborazione e validazione critica (Shani, Guerci & Cirella, 2014).

La figura 1 riporta, a scopo esemplificativo, la tecnica degli *incidenti critici* rielaborata da Brookfield (1990, 2003) che abbiamo proposto ai/alle partecipanti.

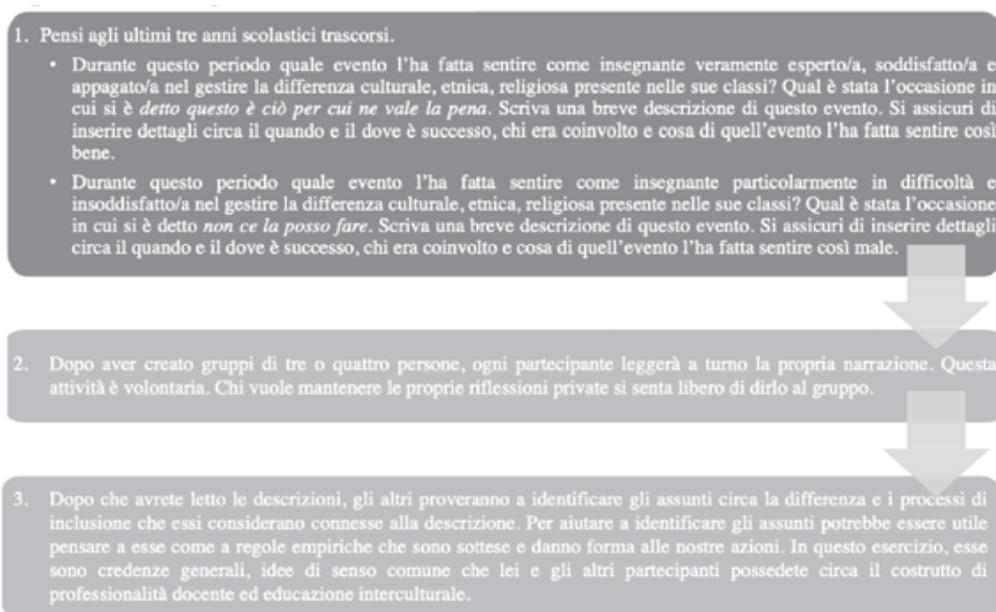


Fig. 1 - La tecnica degli incidenti critici

L'analisi degli assunti è inizialmente su due livelli:

- a) quali assunti ritiene siano presenti nella scelta degli incidenti significativi degli altri membri del gruppo? Cosa ci dicono le loro scelte circa i loro sistemi valoriali?
- b) Quali assunti sono sottesi alle specifiche azioni che intraprese negli incidenti descritti? Dopo che gli/le altri/altre partecipanti avranno analizzato la sua descrizione, avrà la possibilità di commentare ciò che ha visto in termini di accuratezza e validità delle loro intuizioni. Pensa che abbiano stimato accuratamente gli assunti di cui è portatore/portatrice? È stato/stata sorpreso/sorpresa dalle loro analisi? O crede che gli assunti che hanno identificato confermino il modo in cui concepisce la sua stessa pratica? Essi, a loro volta, avranno la possibilità di commentare l'accuratezza e la validità delle sue valutazioni sui loro assunti.

## Panel 2

La tua esperienza	Insight emersi dalla discussione
<b>Situazione:</b> Qual è stata la situazione? Quando e come è successo? Cosa è accaduto? Qual è stato l'innesco? Quali attori sono stati coinvolti? Che ruolo hanno avuto?	Confini trasversali. Quali idee e quali informazioni emerse nel gruppo ti hanno particolarmente colpito? Perché?
<b>Task:</b> Quali erano le tue intenzioni? Quali obiettivi ti eri prefissato?	Rifletti su come le esperienze raccontate possono aiutarti a riconfigurare e a comprendere meglio l'episodio che hai condiviso.
<b>Azione:</b> Che cosa hai fatto? Quali approcci hai usato?	Che cosa ha ostacolato e favorito il successo dell'esperienza che avete preso in considerazione?
<b>Risultato:</b> Qual è stato il risultato? Cosa ha reso l'esperienza ricca o meno di apprendimento?	Prova a categorizzare le esperienze condivise così da creare una serie di indicazioni utili per gestire e orientare situazioni simili.
Che cosa hai appreso dalla tua esperienza e da quella degli altri?	

Tabella 1 - Griglia STAR per raccogliere esempi di incidenti critici

### 4.1 Un esempio

#### La gita

La scuola organizza come ogni anno un'uscita didattica e come da routine la segreteria studenti distribuisce ai genitori il documento da firmare per autorizzare i propri figli a partecipare. Fatima e Ahmed, sorella e fratello, nati da genitori di nazionalità marocchina, frequentano la classe quarta e quinta della sezione primaria dell'Istituto Comprensivo Cesalpino. Le docenti, nelle settimane successive, hanno il compito di ritirare l'autorizzazione. Io, maestra di Fatima, noto che tutti gli alunni e le alunne della mia classe riportano l'autorizzazione firmata, tranne lei. Più volte sollecito la bambina a portare il documento firmato senza successo. Capisco che qualcosa non va perché quando insisto Fatima abbassa lo sguardo. A quel punto mi sorge il dubbio che Fatima non parteciperà alla gita. Il collega della classe di Ahmed mi conferma che il fratello ha già riportato l'autorizzazione firmata dal padre. Ne parlo con le colleghe, provo a discutere con la bambina che mi risponde che non sa se potrà venire. Mi chiede di parlare con suo padre. All'uscita di scuola, un giorno, avvicino il padre e con discrezione gli domando il perché Fatima non ha ancora consegnato l'autorizzazione. Prima con imbarazzo, poi più spavalidamente, il genitore mi risponde che non parteciperà perché "donna, piccola, rimane a casa con mamma". Insieme a un'altra collega, abbiamo cercato di convincere il padre dell'importanza di quell'esperienza e dello stare con i compagni. Per fortuna, dopo una lunga conversazione con il padre, siamo riuscite a convincerlo. Fatima ha partecipato alla gita.

Luisa, insegnante di scuola primaria, 34 anni

Come si costruiscono sguardi intersezionali che permettono ai docenti di riconoscere le categorie polarizzate con cui tematizzano il rapporto con i genitori provenienti da altre nazioni? Nella narrazione dell'incidente critico, è evidente che la *storyteller*, Lui-

sa, tematizza in termini antagonistici la relazione *Noi versus Loro*, *padre versus bambina*. In gioco non è soltanto la differenza culturale, ma quella di genere, che diventa il tratto più saliente nella categorizzazione adottata dall'insegnante.

L'accento posto sulla dimensione di genere emerge anche nel momento di analisi collettiva dell'incidente critico riportato:

*La madre non ha contatti con me, è inavvicinabile. Non parla italiano, non viene ai colloqui con gli insegnanti. Temo anche che sia soggetta al volere del marito. In più momenti ho temuto che lui non avesse rispetto della figura delle insegnanti perché donne. Mi sembra che ascolti di più il collega uomo che insegna a Ahmed e meno me che insegno a Fatima.*

Il comportamento dell'insegnante si fonda su posizioni pre-critiche che sottendono preconcetti e distorsioni: la cultura della famiglia di Ahmed e Fatima sia maschilista, il padre sia un soggetto prevaricatore, che la madre sia assoggettata alle imposizioni del marito. L'insegnante è vittima inconsapevole di quelle distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche che di fronte al contatto con persone alloctone, tematizzate come minaccianti, si traducono in comportamenti velatamente ostili e potenzialmente radicalizzati. Come coltivare sguardi capaci di decolonizzarsi dall'assolutizzazione delle proprie categorie e, direbbe la letteratura sul tema dell'intersezionalità, dai propri privilegi? Come supportare gli insegnanti, che si trovano nel ruolo di facilitatori di pratiche di contatto nei contesti scolastici, a sviluppare epistemologie multiple capaci di intercettare e gestire l'influenza delle proprie microradicalizzazioni nelle pratiche didattiche in aula?

L'analisi dell'incidente critico ha consentito alle partecipanti di accedere a una prospettiva intersezionale e multidimensionale: l'insegnante non è consapevole dei *bias* rispetto sia ai gruppi etnoculturali che compongono la scuola, sia alla *white blindness*, alla cecità culturale del suo discorso sull'ordine di potere attorno al genere nella famiglia della studentessa. Di qui, l'importanza di offrire dispositivi critico-riflessivi che all'interno del gruppo con-

## Panel 2

sentano di esaminare e validare gli assunti taciti che supportano i suoi sistemi di credenze e comportamenti, per costruire una comprensione integrativa delle sue posizioni acritiche su razzismo, classismo e sessismo:

*Anche io sicuramente avevo dei pregiudizi. Quando ho visto che Fatima non portava l'autorizzazione, mi sono insospettita e mi sono posta in modo ostile verso il padre, dandogli la responsabilità di tutto. Mi accorgo che c'è stato un'altra interferenza: un'attenzione eccessiva per il livello di integrazione dell'alunno e dell'alunna straniera. Questo ha generato ulteriori conflitti, in particolare fra me e il collega che insegna al fratello Ahmed, che mi sembra sia più curato dal padre; fra me e le mie colleghe, che mi pregano di controllare che Fatima porti l'autorizzazione perché già sospettose che non avrebbe partecipato alla gita. Avverto un razzismo inconsapevole nelle loro parole: quanto è una preoccupazione fondata? Quanto una manifestazione di una distorsione precritica, secondo cui noi, docenti bianche, siamo più evolute ed emancipate di lui, padre, uomo, marocchino, e di lei, madre, donna, marocchina? La madre di un altro alunno, bianca, benestante, italiana, che per le sue ansie sceglie di non far partecipare il figlio alla gita non era stata considerata disturbante. L'alunna che non porta l'autorizzazione viene, invece, considerata un problema di ingiustizia, sessismo, violenza familiare, su cui puntare i riflettori.*

L'analisi degli incidenti critici ha supportato le partecipanti a decostruire i luoghi sociali dominanti che non sono problematizzati o addirittura notati, a focalizzarsi non solo sulle categorie preesistenti, quanto sul funzionamento situato dei processi di categorizzazione dentro e fuori dell'aula e i modi in cui si producono e riproducono nei siti istituzionali.

## 5. Riflessioni conclusive

Il contributo ha esplorato l'ipotesi che le *leggende metropolitane* che animano la vita delle scuole, come degli altri siti istituzionali

di contatto, siano determinate non solo da una serie di visioni stereotipate dei problemi che informano il discorso pubblico e mediatico sulla presenza degli *altri stranieri*, ma da un modo di costruire le narrazioni sugli incidenti critici che è proprio degli e delle insegnanti – di tutti i professionisti che operano nei contesti scolastici – e che, in modo inconsapevole, tendono a riprodurre quelle stesse polarizzazioni da cui apparentemente dichiarano di prendere le distanze. Non sono consapevoli che parlano di studenti stranieri anche per parlare di persone che hanno origine etnica alloctona e che sono nate in Italia o in Italia risiedono.

Chi sono gli stranieri? Chi si indica con quell'espressione? Come supportare il riconoscimento delle *microradicalizzazioni* che albergano in ciascuno di noi?

La contrapposizione *noi* versus *loro* è una costruzione sociale disfunzionale, che ha generato delle aspettative comportamentali uniformate al sistema di regole implicite e tacite prodotte e assimilate dalla comunità di bianchi. Il percorso metodologico ha consentito di intercettare queste polarizzazioni precritiche e di aprire arene discorsive dove accedere a comprensioni integrative, validate attraverso il decentramento, la dialettica e la riflessione, disponibili ad acquisire sguardi intersezionali e a costruire negoziazioni di potere.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson G. M. (2005). In the Name of Diversity: Education and the Commoditization and Consumption of Race in the United States. *The Urban Review*, 37(5), 399-423.
- Amiroux V. (2018). Citoyens, piété et démocratie. Réflexions sur l'occultation des corps croyants, l'intimité et le droit au secret. *Social Compass*, 65 (2), 168-186.
- Benhabib S. (2002). *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ: Princeton University Press (trad. it. *La ri-*

## Panel 2

- vendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna, 2005).
- Bennett J.M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 95-110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Besozzi E., Colombo M. & Santagati M. (2009). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Brookfield S. (2003). Racializing the adult education. *Harvard Educational Review*, 73, 497-523.
- Brookfield S. (1990). Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions. In J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 177-193). San Francisco: Jossey-Bass.
- Colombo E., & Semi G. (2007) (eds.). *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo E. (2014). Istruzione e atteggiamento nei confronti della differenza culturale. Una rassegna delle principali interpretazioni sociologiche. *Scuola Democratica*, 1, 9-28.
- Colombo E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci.
- Crenshaw K. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New York: The New Press.
- Fabbri L., & Amiraux V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 5-17.
- Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis*, 9(2), 15-34.
- Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Johnson-Bailey J. & Drake-Clark D. (2010). Race and Ethnicity in the Field of Adult Education. In E. Baker, P. Peterson & B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd Edition, pp. 77-82). Oxford: Elsevier.
- Lonner W. J., & Hayes S. A. (2004). Understanding the Cognitive and Social Aspects of Intercultural Competence. In R. J. Sternberg &

- E. L. Grigorenko (eds.), *Culture and competence: Contexts of life success* (pp. 89-110). American Psychological Association.
- Mantovani G. (ed.) (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2009). Transformative Learning theory. In J. Mezirow, E. Taylor (eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 18-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2020). *Notiziario: Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2018/2019*.
- Ravecca, A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Sabic El-Rayss A. (2020). Epistemological shifts in knowledge and education in Islam: A new perspective on the emergence of radicalization amongst Muslims. *International Journal of Educational Development*, 73, 1-9.
- Santerini M. (2020). Integrazione ed estremismo giovanile. In S.P. Antonio Cuciniello (ed.), *Studenti musulmani a scuola. Pluraslismo, religioni ed intercultura*. Roma: Carocci.
- Sarat A. (2000). The micropolitics of identity/difference: Recognition and accommodation in everyday life. *Daedalus*, 129(4), 147-168.
- Shani A. B., Guerci M., & Cirella S. (eds.) (2004). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spitzberg B. H., & Changnon G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Dear-dorff (ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarozzi M. (ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Questo prodotto è stato acquistato su PensaMultimedia.it da Francesca Bracci -  
francesca.bracci@unict.it. È vietata la diffusione anche parziale e con qualsiasi mezzo, dei contenuti.