

L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali

Intercultural competence assessment through the use of critical incidents

MARIALUISA DAMINI • ALESSIO SURIAN

L'articolo fornisce una sintetica rassegna delle principali ricerche scientifiche che fanno riferimento all'utilizzo degli incidenti critici in funzione di un loro potenziale utilizzo in percorsi di formazione del personale docente e di una contestuale applicazione didattica. Si ipotizza una modalità di valutazione dello sviluppo di competenze interculturali attraverso l'utilizzo di strumenti di analisi di tipo qualitativo, realizzata all'interno di un progetto di ricerca che riguarda lo sviluppo di competenze interculturali attraverso il *cooperative learning*. Vengono presentate alcune considerazioni sulle modalità di redazione ed utilizzo degli incidenti critici in riferimento alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado che operano in contesti multiculturali, evidenziando le potenzialità e i nodi pedagogici relativi all'utilizzo di tale metodologia come pratica riflessiva e didattica.

The paper presents an overview of key scientific research approaches concerning the use of critical incidents as teacher training and educational tools. It suggests that they can be implemented as intercultural competence assessment tools based on qualitative analysis. This assessment approach is being developed within a broader research project focusing on intercultural competence development through cooperative learning methodologies. The paper discusses how to identify, to draft and to use critical incidents in relation to multicultural secondary school teacher training. Such an approach is being reviewed in terms of the pedagogical potential of this methodology to promote reflective educational practice.

Parole chiave: incidenti critici, competenza interculturale, diversità culturale, formazione interculturale, *cooperative learning*, professionista riflessivo

Key words: critical incidents, intercultural competence, cultural diversity, intercultural education, cooperative learning, reflective practitioner

Inciampa pure, così rifletti
Argyris, 1991

1. Introduzione

Prima di iniziare la nostra riflessione sull'uso degli incidenti critici nella valutazione delle competenze interculturali, è bene procedere ad una definizione preliminare degli stessi. Essi rappresentano una strategia per favorire la riflessione all'interno dei gruppi (Mortari, 2005, 118). Possono essere definiti come brevi descrizioni di eventi problematici che, producendo sorpresa, stimolano la riflessione (Tripp, 2003; Mortari, 2005) sull'evento stesso che, in questo modo, acquisisce un significato particolare per chi lo vive. Come sostiene Tripp (1993), già la scelta di individuare una determinata situazione come "incidente" e di interpretarla come "critica" implica un giudizio di valore sulla situazione stessa. Gli incidenti critici, quindi, come rilevato da Flanagan, che per primo ha prodotto un'ampia riflessione sugli incidenti critici, possono essere visti come un insieme di procedure per la raccolta di osservazioni dirette del comportamento umano in modo da facilitare la risoluzione di problemi di ordine pratico (1954, p. 327). In altri termini, come suggerito da De Frankrijker (1998, p. 105), la tecnica dell'incidente critico consiste nel raccogliere fatti importanti relativi al comportamento umano in determinate situazioni e nel renderne ragionevolmente predicibili le conseguenze. Per quanto detto, gli incidenti critici rappresentano un utile strumento formativo all'interno di diversi ambiti disciplinari (Collins, Pieterse, 2007, p. 17), da quello educativo a quello infermieristico, a quello della gestione delle risorse umane e di sostegno alle figure di dirigenza (Smith, Russel, 1991; Minghella, Benson, 1995; Dilworth, 1998). L'elemento accomunante la possibilità di utilizzare questa tecnica in ambienti così diversi sta nel fatto che, visti all'interno di una cornice epistemologica di tipo costruttivista, gli incidenti critici

non vanno considerati fenomeni oggettivi, cioè esistenti indipendentemente dall'osservatore, ma sono creati dal modo particolare con cui il pratico guarda alla propria esperienza (Mortari, 2005, p. 118).

Essi rimandano pertanto ad una situazione o a un evento che può indurre un senso di potenziale dissonanza (Festinger, 1957; Van Overwalle, Jordens, 2002) offrendo l'occasione per sperimentare difficoltà elaborative fra rappresentazioni tra loro divergenti e per elaborare in modo personale tale esperienza, fornendo l'opportunità di generare soluzioni a eventuali problemi, ma soprattutto dando la possibilità di vedere gli stessi eventi problematici da altri punti di vista, che vengono condivisi. È importante evidenziare come sia la condivisione della critica e la sua comunicazione ad indurre il processo di co-costruzione di significati. C'è quindi una stretta relazione tra incidenti critici e pratica riflessiva e sviluppo di apprendimenti significativi che si ancorano strettamente all'esperienza (Parker *et al.*, 1995, p. 112). È la riflessione sull'esperienza, nella sua natura ciclica, a sollecitare e permettere, come vedremo, aspetti di metariflessione. Tale aspetto induce a riflettere sull'importanza dell'utilizzo di questa tecnica all'interno della formazione interculturale e che ci porterà a considerarli inoltre uno strumento per leggere lo sviluppo di competenze interculturali.

2. Gli incidenti critici dal punto di vista della formazione interculturale

Se, come si è poc'anzi accennato, la tecnica degli incidenti critici può essere fatta risalire alla fine del XIX secolo, essa è stata introdotta nel campo della formazione interculturale intorno ai primi anni Sessanta del secolo scorso (de Frankrijker, 1998, pp. 55-56) e utilizzata all'inizio per lavorare con gruppi che dovevano stare all'estero per un periodo considerevolmente lungo, in particolare i Peace Corps, ma anche insegnanti, infermieri, manager che dovessero trasferirsi all'estero per un periodo considerevolmente lungo (Wight, 1995; Brislin, 1986).

Dal punto di vista interculturale, essi possono essere definiti come brevi descrizioni di situazioni in cui si verifica un malinteso comunicativo derivante dall'incontro di due diversi sistemi culturali. Ogni descrizione dell'“incidente” contiene informazioni sufficienti per identificare la situazione, descrivere che cosa è successo e, auspicabilmente, far riflettere sui sentimenti e le reazioni delle parti coinvolte. Le differenze culturali (intese come diverse premesse implicite) delle parti in causa non vengono descritte in modo analitico, ma vengono messe in luce e si riflette su di esse attraverso l'attività stessa (Wight, 1995; Fowler, Blohm, 2004). Il punto nodale sta nel fatto che essi si concentrano su situazioni di potenziale incomprensione che vanno “al di là” dello specifico linguistico (Weeks et al., 1979; Kohls, Knight, 1994; Fowler, Mumford, 1995; Cushner, Landis, 1996). Parimenti, non si tratta di considerare le culture come entità autonome, dotate di invalicabili confini. Grazie, infatti, al contributo della psicologia sociale, è stata abbandonata – almeno sul piano teorico – una concezione “reificata” della cultura, per cui, ad esempio, una popolazione si identifica necessariamente con il proprio territorio o con una sorta di patrimonio comune e coerente in cui tutti gli appartenenti di quella stessa cultura possono riconoscersi. Se “reifichiamo” la cultura, infatti, “reifichiamo” anche l'identità. Per costruire competenze realmente interculturali e non multiculturali è necessaria, invece, una lettura in cui i confini vengono visti come permeabili (Hermans, 2001). Crediamo che solo questa visione del mondo possa concorrere a costruire spazi di incontro. Nessuno ha una sola identità, ma è la compresenza di più identità che invita a costruire linguaggi comuni. Questo assunto è fondamentale per sostenere la possibilità ermeneutica delle relazioni interculturali e, nello stesso tempo, per credere nella possibilità di costruire competenze interculturali. Come nota inoltre Deardorff (2009), un punto su cui tutti gli studiosi di quest'ambito si trovano d'accordo è che per sviluppare competenza interculturale è necessario imparare a vedere il mondo, anche il proprio, da altri punti di vista. In questi termini, la competenza interculturale non riguarda solo il “saperci fare” con la diversità e in particolare con l'immigrazione, ma fa riferimento anche al modo in cui guardiamo noi stessi, ovvero il modo in cui viviamo e guardiamo il mondo. Nello stesso modo, la competenza interculturale riguarda anche l'abilità di identificare e lasciarsi sfidare da assunti culturali diversi, da altri valori e credenze, di sviluppare empatia (Belenky et al., 1986). Questo significa anche imparare a “pensare se stessi” mentre si osservano contemporaneamente l'“altro” e sé (Fitzgerald, 2000), sviluppando l'abilità di analizzare e trovare una risposta a quelli che Spradley e McCurdy (1972) definiscono “scenari culturali” e Turner (1974) “*social dramas*” della vita quotidiana, in modi che possano essere considerati come “dotati di senso” per tutti gli attori coinvolti (McAllister et al., 2006, pp. 367-368). Per esplorare “mondi possibili” (Sclavi, 2000) è allora necessaria una costante pratica autoriflessiva che, attraverso l'ascolto attivo e un decentramento rispetto allo “sguardo degli altri” (Augé, 2008), richiami, da un lato, la possibilità di farsi permeare dall'alterità e, dall'altro, di pensare ogni individualità in possibile divenire. Una proposta per sviluppare l'autoriflessione

è proprio la tecnica degli incidenti critici (Fitzgerald *et al.*, 1996; Fitzgerald, 2001). Essi infatti danno la possibilità di mettersi in gioco in situazioni “sicure” (Fitzgerald, 2000, p. 196), sviluppando nel contempo pensiero critico (Kirtchner, King, 1990) a partire dalla propria esperienza. In riferimento a quanto detto, ci sembra quindi che lavorare con gli incidenti critici diventi fondamentale anche in altri contesti interculturali, in particolare a scuola, in cui la diversità culturale è un fenomeno sempre più diffuso e che viene spesso associata ad una minaccia e, talvolta, ad un pericolo, in particolare dagli adolescenti (Rapporto IARD 2007; Aquario *et al.* 2008; “I giovani italiani e l’integrazione sociale degli stranieri”¹, presentata dall’istituto GfK Eurisko, 2010).

3. Sviluppare competenze interculturali a scuola

L’educazione interculturale in Italia corre spesso il rischio di una riduzione, di venire associata e confinata esclusivamente all’accoglienza degli studenti stranieri nella scuola, mentre meno presente è, invece, la riflessione sulle opportunità di sviluppare competenze interculturali in ambito educativo e su quali percorsi formativi siano necessari agli insegnanti che intendano raggiungere obiettivi, in questo ambito, per l’insieme della popolazione scolastica (Coulby, Gundara e Jones, 1997). Autori come Damiano (1998), Gobbo (2000), Cambi (2001) ritengono che un processo educativo che miri a favorire l’acquisizione di efficaci competenze interculturali implichi un profondo rinnovamento nell’impostazione pedagogica. Da un punto di vista didattico, acquista un ruolo centrale la riflessione sull’idea di cooperazione e di ascolto attivo. L’educazione – collettiva nelle sue modalità, ma individualizzata nelle sue procedure valutative – comincia a porsi il problema di come si impara a vivere insieme, di come favorire la capacità di “mettersi nei panni degli altri”, di come imparare a progettare insieme, prevenire e trasformare i conflitti. Per privilegiare la componente cooperativa nei rapporti con gli altri, è essenziale saper favorire sentimenti di empatia, la capacità di mettersi nei panni degli altri a partire da una pratica di ascolto attivo. Abituarsi per esempio a utilizzare una pluralità di sguardi sullo stesso argomento. Educare alla differenza non può essere soggetto specifico di una materia del curriculum ed acquisisce fondamentale importanza comprendere quali siano gli elementi formativi che contribuiscono a sviluppare adeguate competenze relazionali ed interculturali. Come articolare dunque elementi di riferimento per lo sviluppo di competenze interculturali in ambito educativo? Hannerz (2001) ha formulato sette ipotesi, tutte problematiche, a difesa della diversità, a partire dalla considerazione che la diversità culturale differisce da quella biologica². Mentre le specie biologiche si estinguono in tempi più rapidi rispetto a quanto sarebbe necessario perché si sviluppino specie

1 <http://www.osservatorionline.it/index.php?id=24789&page=Giovani+e+integrazione+sociale%3A++2010#content>

2 “In ogni caso, rivolgerò la mia attenzione ad alcune tesi a favore della diversità culturale (...). Uno di questi ragionamenti prende le parti della diversità culturale in quanto tale, cioè come una sorta di monumento alla creatività dell’umanità. Un altro argomento è basato sui principi di equità e autodeterminazione. Un’altra ipotesi ancora è volta a dimostrare che la diversità culturale è benefica nell’adattamento dell’umanità alle limitate risorse ambientali del globo. Quarto, si può dire che la diversità culturale serve a mitigare i rapporti di dipendenza economica e politica. Quinto, si può anche assumere una posizione essenzialmente estetica nei confronti della diversità culturale; o, sesto, vederla come un’utile provocazione per il nostro torpore intellettuale; oppure, sette, attingervi come ad un serbatoio di conoscenza sedimentata sui diversi modi di fare le cose” (Hannerz, 2001, pp. 90-91).

nuove, in ambito umano assistiamo ad una continua ricostruzione culturale, con la trasformazione di nuove diversità “nutrite dall’*ecumene* globale” (un’affermazione che però non fa del tutto i conti con la rapida scomparsa della varietà linguistica sul pianeta). In ambito educativo il tema dell’abilità degli individui e dei gruppi nel confrontarsi con la diversità è stato affrontato da ricercatori come Bennett (1993), ripresi in ambito scolastico con l’utilizzo di incidenti critici da Goebel e Hesse (2000), in riferimento ad uno sviluppo di competenze interculturali che può essere riassunto in un modello di maggiore o minore sensibilità interculturale, il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), messo a punto da Milton Bennett, tra il 1986 e il 1993, articolato in sei fasi, suddivise in **stadi etnocentrici** (rifiuto, difesa, minimizzazione) e **stadi etnorelativi** (accettazione, adattamento, integrazione) (Miltenburg, Surian, 2002, p. 14)³. Dal punto di vista educativo, una raccomandazione forte è quella di utilizzare quello di Bennett o simili modelli più in termini di strategie interculturali, piuttosto che come rigide progressioni da uno stadio di apprendimento al successivo.

È stato quindi proprio recependo questa raccomandazione che, all’interno di un percorso di ricerca-azione ancora in corso sullo sviluppo di competenze interculturali attraverso il *cooperative learning*, abbiamo adottato il modello di Bennett per “leggere” con gli insegnanti che partecipano al percorso di ricerca-azione, che meglio esplicheremo nel prossimo paragrafo, i cambiamenti degli studenti. Tale lettura è avvenuta in due modi: da un lato costruendo delle griglie osservative che permettessero di riflettere sull’evoluzione delle competenze interculturali; d’altro lato, abbiamo messo in relazione le risposte degli studenti ad un incidente critico proposto all’inizio, a metà e alla fine del percorso di ricerca con gli stadi di sviluppo delle competenze interculturali proposti dagli stessi Bennett. Agli stessi studenti è stato inoltre richiesto di compilare un questionario, che analizzasse la loro percezione rispetto alla diversità, culturale ma non solo, ripreso da una ricerca precedente (cfr. Aquario *et al.*, 2008), le cui domande erano a loro volta state predisposte per permettere un confronto con l’Eurobarometro 2007 (Eurobarometer, 2007a; 2007b).

4. La ricerca

La ricerca, come si è detto, è parte di un progetto di ricerca più ampio, tuttavia è sembrato importante “isolarla” rispetto al resto per le potenzialità che, a nostro modo di vedere, essa può implicare. I soggetti della presente indagine sono un gruppo di 160 studenti, appartenenti a sette classi di cinque istituti diversi (una classe di liceo linguistico, due classi di istituto tecnico industriale, quattro classi di un istituto professionale per l’agricoltura). Le classi partecipanti al progetto sono quelle che i 18 insegnanti impegnati nel progetto di ricerca-azione hanno deciso di coinvolgere, una volta accettato di partecipare al percorso di ricerca. L’obiettivo principale di tale ricerca è indagare se percorsi didattici strutturati con il *Cooperative Learning*, in particolare con l’approccio della *Group Investigation* (Sharan & Sharan, 1992), possano far maturare negli studenti atteggiamenti di maggior apertura verso la diversità, in particolare culturale (Damini, 2011). In quanto metodo “a mediazione sociale”, il *cooperative learning*, pur nella differenza dei molteplici approcci che lo caratterizzano⁴, può essere rico-

3 Per un’analisi nel dettaglio di tali stadi e relative indicazioni educative si veda: Miltenburg, Surian, 2002, pp. 14-21.

4 Le differenze tra i vari approcci del *cooperative learning* sono state discusse da diversi autori (Gillies, Ashman, 2003; Comoglio, 1996; Sharan, 1980, 2002; Slavin 1991, 1995), sottolineandone specificità e punti in co-

nosciuto come particolarmente significativo e innovativo per trasformare la crescente diversità presente nelle classi in risorsa positiva (Slavin, 1995). La *Group Investigation*, in particolare, è una strategia di apprendimento cooperativo che integra il processo di studio dei contenuti scolastici con l'interazione e la comunicazione in classe (Sharan, Sharan, 1992). Gli studenti progettano insieme ciò che studieranno in merito ad un determinato argomento, suddividendosi in base all'interesse condiviso per un "sottoargomento" e cooperando nella realizzazione di tale progetto. Il lavoro viene suddiviso fra i membri del gruppo anche in base all'interesse suscitato da tale "sottoargomento". Una volta completata la ricerca, i gruppi integrano e riassumono i risultati. Nel momento in cui gli studenti connettono l'esperienza e il proprio *background* personale con le informazioni che vengono via via scoperte, "l'apprendimento viene negoziato in un ambiente rispettoso, che permette agli studenti stessi di avere il tempo necessario per imparare come fare connessioni significative fra il loro mondo e il mondo della scuola" (Sharan, 2010, p. 36).

All'interno di queste finalità di tipo più generale, l'indagine di seguito presentata si preoccupa di comprendere se è possibile valutare, attraverso l'utilizzo di strumenti di tipo qualitativo, lo sviluppo di competenze interculturali attraverso l'utilizzo degli incidenti critici.

Se, infatti, attraverso gli incidenti critici è possibile riflettere sugli aspetti cognitivi del confronto culturale e sul riconoscimento di diversità culturale in quanto facente riferimento a premesse implicite (di partenza) diverse, che non richiedono quindi di entrare in un quadro di riferimento valoriale, è importante allora far emergere come possono evolversi questi aspetti cognitivi all'interno di contesti didattici di tipo cooperativo. Nei periodi dicembre-gennaio 2010-2011 e novembre 2011 è stata sottoposta agli studenti l'analisi di un incidente critico. Ugualmente si farà alla fine del percorso, nel periodo maggio-giugno 2012. Nello stesso periodo è stato somministrato agli studenti il questionario citato nel paragrafo precedente.

L'incidente critico è stato presentato sia in forma scritta sia attraverso l'utilizzo di vignette, in quanto, come ben evidenziato da de Frankrijker (1998, p. 62), la forma scritta rischia di "stereotipizzare" ulteriormente la situazione. Le vignette sono state realizzate da Elisabetta Damini seguendo le indicazioni di Marialuisa Damini in modo da realizzare disegni semplici che rappresentano i vari "passaggi" della storia proposta per aiutare gli studenti a focalizzarne i punti chiave (Aldo a Copenaghen – L'ospitalità della famiglia – Ciò che Aldo ha comunicato a parole alla famiglia ospitante – Il ritorno a casa – La perplessità di Aldo). Agli studenti è stata data prima l'opportunità di confrontarsi in gruppo e quindi di riprendere le suggestioni derivate dalla situazione a livello di gruppo classe e con la guida dell'insegnante, per evitare il rinforzo di eventuali stereotipi negativi (Fitzgerald, 2000, p. 193).

L'incidente critico proposto non è partito, in questo caso, da una situazione di incomprendimento realmente sperimentata dagli studenti. E' stato scelto come *ice-breaker* (De Frankrijker, 1998) per aprire una rielaborazione dei propri vissuti. Attraverso la riflessione su tale incidente si è cercato di avviare con gli studenti una riflessione su situazioni di malinteso comunicativo da loro stessi vissute. Questo aspetto – potenzialmente estremamente interessante – è stato il più complesso, in particolare per la difficoltà evidenziata dagli studenti di operare una meta-riflessione su questi temi. Si è pertanto deciso di proporre a metà e a fine percorso altri incidenti critici, a partire da situazioni realmente accadute, in modo da stimolare ulteriori riflessioni.

mune. Nella molteplicità è tuttavia possibile riconoscere alcuni punti in comune, ovvero: interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento diretto delle abilità sociali, responsabilità individuale e di gruppo, valutazione individuale e di gruppo.

Di seguito, viene riportato il primo incidente critico presentato (ottobre–novembre 2010):

Aldo è a Copenhagen (Danimarca) per frequentare un corso di lingua danese ed è ospite di una famiglia che lo ha accolto amichevolmente e dove resterà per due settimane.

Il giorno di inizio del corso, a colazione, Aldo informa la famiglia che terminerà le lezioni alle 17.30, prenderà l'autobus delle 18.00 e cenerà a casa.

Arrivato a casa trova la famiglia davanti al televisore mentre sorseggia una tazza di tè.

Il figlio di 10 anni sta lavando i piatti e comunica a Aldo che può riscaldare la sua cena nel microonde. Ma Aldo non capisce perché non l'abbiano aspettato.

Cosa è successo?

Cosa provano le persone coinvolte?

Come ti comporteresti tu in questa situazione?

[Fonte: adattato da Garcea E. (1998) *La comunicazione interculturale*, Armando, Roma]

L'incidente critico è stato proposto seguendo un'identica procedura in ognuna delle sette classi degli istituti coinvolti. Prima di tutto, agli studenti è stato chiesto di comprendere bene la situazione, anche grazie all'utilizzo delle cinque vignette. In un secondo momento, agli studenti è stata consegnata una scheda che conteneva il testo dell'incidente critico, tre domande aperte e una serie di cinque possibili risposte per ciascuna delle tre domande aperte. Per ognuna delle risposte gli studenti erano invitati ad indicare il grado di probabilità, segnando una fra sette posizioni all'interno di una scala Lickert (da "Mi sembra molto probabile" a "Mi sembra molto improbabile"). Ognuna di queste risposte corrisponde ad uno dei primi cinque stadi (tre etnocentrici e due etnorelativi) del modello DMIS (Bennett, 1993), seguendo un approccio già realizzato da Goebel e Hesse (2000). La parte del lavoro con la scheda è individuale. Quindi, agli studenti è stato proposto di confrontare le rispettive risposte prima in coppia e poi in piccolo gruppo (4 persone). I gruppi sono stati costituiti secondo criteri casuali. A ciascun gruppo è stato chiesto di formulare una risposta di gruppo alle tre domande aperte. Le risposte formulate dai gruppi sono state poi riprese all'interno del gruppo classe sotto la guida dell'insegnante in un contesto non giudicante che aiutasse gli studenti a esplorare il problema facendo ricorso a "nuove lenti" (McAllister, 2006, p. 367).

Le risposte alle domande aperte sono fondamentali perché inducono a ri-narrare la situazione e, quindi, a leggere all'interno di essa gli elementi di significato salienti (Fitzgerald, 2000; 2001) che, come vedremo, raramente identificano il malinteso a livello culturale. Ogni ri-narrazione concorre altresì a sviluppare maggior riflessione su se stessi e sugli altri. Attraverso la seconda domanda viene chiesto agli studenti uno sforzo di "decentramento cognitivo" importante in particolare in un contesto multiculturale (Cohen–Emerique, 1993; 1999), presupposto fondamentale per entrare nel cuore di quell'umanesimo etnografico che chiede di alleggerire le proprie forme identitarie, facendo della precarietà che ne deriva la condizione per prendere di esse consapevolezza, ritrovando la disponibilità alla comunicazione e agli scambi, premessa di ibridazioni da sempre feconde nella storia del genere umano (Miltenburg, Surian, 2002, p. 23). In altre parole, gli incidenti critici vengono utilizzati contemporaneamente sia come strumento per valutare lo sviluppo di competenza interculturale sia come modo per riflettere in modo diverso sulla realtà, favorendo atteggiamenti, più che di "empatia", di "exotopia", favorendo la tensione dialogica in cui l'estraneità è considerata una condizione necessaria alla comprensione:

Per “exotopia” si intende una tensione dialogica in cui l’empatia gioca un ruolo transitorio e minore, dominata invece dal continuo ricostituire l’altro come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra (Sclavi, 2003, p. 172).

In questa logica, anche la terza domanda diventa importante per chiedere agli studenti di “ripensarsi” in una situazione altra.

Tutte le risposte sono state analizzate al fine di evidenziare all’interno di esse delle “unità analitiche di significato”, le quali sono state messe in relazione con il DMIS e ci hanno quindi aiutato a identificare negli studenti una sorta di “livello” di sensibilità interculturale che, auspicabilmente, dovrebbe poter aumentare nel corso di tutto il progetto di ricerca.

5. Risultati provvisori

Essendo la presente ricerca ancora in via di svolgimento, i risultati sono ancora provvisori e riguardano per ora l’analisi dei risultati relativi all’incidente critico su cui sono state raccolte le osservazioni dei 160 studenti nel periodo ottobre–novembre 2010.

Rispetto a ciò è già possibile formulare alcune considerazioni. La prima considerazione riguarda il contesto e il taglio dell’incidente critico, che è stato probabilmente non sufficientemente pregnante per tutti gli studenti. Infatti, va notato che, per quanto riguarda le risposte chiuse – in cui erano sollecitati a fornire un’interpretazione più o meno etnocentrica o etnorelativa di quanto accaduto secondo cinque opzioni – gli studenti hanno optato in maggioranza per atteggiamenti etnorelativi. Quando si analizzano, però, le risposte aperte sollecitate a commento dell’incidente, si notano considerazioni non in linea con tale atteggiamento prevalente e sostanzialmente a carattere etnocentrico (più accentuato fra gli studenti del professionale rispetto a quelli dei licei) con una leggera prevalenza di atteggiamenti di minimizzazione della diversità culturale, caratterizzanti il malinteso, i quali sottendono ad un orientamento universalista. Rimane cospicuo in questo contesto il gruppo di studenti che rinunciava al confronto e/o abbandonerebbe la situazione senza approfondire o risolvere il malinteso.

Questi risultati si pongono in linea con una ricerca sperimentale di durata triennale condotta da Mitchell Hammer (2004). La ricerca ha coinvolto 2100 studenti, 1500 dei quali erano studenti che hanno partecipato a programmi di scambio annuale dell’*American Field Service (AFS)* / Intercultura in 9 Paesi diversi tra i mesi di settembre 2002 e luglio 2003; mentre i restanti 600 formavano il “gruppo di controllo”, costituito da compagni di scuola e amici di coloro che partecipavano al programma di scambio. Con questi gruppi è stato effettuato sia un *pre test* prima del periodo all’estero, sia un *post test* alla conclusione del periodo e un *post-post test* a sei mesi dal rientro degli studenti. Lo strumento utilizzato nella ricerca è stato l’IDI (*Intercultural Development Inventory*), basato sul già citato DMIS. Al di là della complessità della ricerca, quello che a noi preme osservare è che, all’inizio del programma, la maggior parte degli studenti (sia i partecipanti ai programmi AFS, sia il gruppo di controllo) si colloca soprattutto ad un livello etnocentrico, con un 56% dei partecipanti AFS e un 41% del gruppo di controllo con un atteggiamento universalistico di minimizzazione. Inoltre, l’indice di competenza interculturale diminuisce nel gruppo di controllo, mentre tende a salire negli studenti AFS. Anche nella nostra ricerca vediamo un orientamento più “aperto” al riconoscimento della diversità culturale negli studenti del liceo linguistico che partecipano costantemente a programmi di scambio culturale e quindi sono “costretti” a confrontarsi in tali situazioni con la diversità, cercando strategie per risolvere problemi di comunicazione interculturale.

Come è possibile intervenire su questo stato di cose? Qui sta il cuore di tutto il progetto di ricerca che è nato come risposta alla domanda esplicitata da un gruppo di insegnanti referenti per l'educazione interculturale in merito agli atteggiamenti di "chiusura", che spesso sfociano in atteggiamenti più o meno razzisti da parte degli studenti: come lavorare sull'accettazione e la valorizzazione della diversità a scuola, all'interno di percorsi curricolari "ordinari"? La risposta è stata quella di cercare una modalità didattica centrata sulla cooperazione e sullo scambio tra pari, attraverso l'utilizzo del *Cooperative Learning*, riflettendo continuamente anche e soprattutto con i propri studenti sulle criticità che tale scelta può comportare. In altri termini, si tratta di facilitare contesti (cooperativi) di interazione interculturale tali da poter provocare cambiamenti in termini di categorie e rappresentazioni cognitive, sostenendo parimenti processi di de-costruzione di quegli stereotipi che rafforzano le categorie noi-loro e che sono alla base di atteggiamenti razzisti (Aquario *et al.*, 2008, 276).

6. Limiti della presente ricerca e questioni ancora aperte

All'interno di questo percorso, permangono certamente ancora dei nodi da sciogliere, dovuti anche al fatto che si tratta di un lavoro ancora *in fieri*. In prima battuta, sicuramente, la presentazione di un incidente non "reale" (nel senso che non parte da un'esperienza realmente vissuta da loro) agli studenti coinvolti nel progetto può essere utile a stimolare negli studenti e, ovviamente, negli insegnanti, una riflessione su quali situazioni potrebbero essere potenzialmente critiche dal punto di vista della comunicazione interculturale, pur nella già esplicitata difficoltà di indurre una meta-riflessione su questi temi. Ciò che appare importante è allora, come nota de Frankjkrer (1998, p. 68), è formare in primo luogo gli insegnanti, ma in seconda battuta anche gli studenti, oltre che gli insegnanti *con* gli studenti, a leggere le "situazioni critiche" a livello interculturale (ma, ovviamente, non solo) che costituiscono i "bumpy moments" (Romano, 2004) di ogni percorso educativo, ovvero le situazioni irregolari, i momenti accidentati, quelle in cui è necessario dare una risposta immediata, certo, ma che possono trasformarsi in esperienze di apprendimento e riflessione (Mortari, 2009, pp. 130-131). Il tentativo, risultato peraltro sin dall'inizio non privo di difficoltà, è stato quello di invitare gli insegnanti e gli studenti, in momenti diversi e una volta individuata la tipologia generale del problema su cui riflettere (in questo caso relativo ai malintesi possibili nella comunicazione interculturale), a raccontare e a raccontarsi, nella convinzione che in particolare quando si è chiamati a riflettere su ciò che viene dalla propria esperienza, allora ci si sente davvero protagonisti di un processo formativo (Brookfield, 1995, p. 163), che contiene le premesse per diventare trasformativo. Diventa quindi importante, alla luce di quanto detto, trovare delle strategie per far emergere situazioni problematiche e, nel contempo, identificare incidenti critici sufficientemente "chiari" per un contesto scolastico da poter essere considerati dei buoni indicatori del livello di competenza interculturale (secondo il DMIS), minimizzando il numero di risposte casuali. Più riusciamo a identificare tali incidenti nei contesti scolastici stessi, più aumentano le possibilità di miglior lettura e di maggior rilievo da parte e per gli allievi.

Inoltre, considerando la possibilità di utilizzare gli incidenti critici come strumento di valutazione dello sviluppo di competenze interculturali, al fine di "validarlo" sarebbe utile metterlo a confronto con reattivi basati su scale che si propongono simili obiettivi come l'*Intercultural Development Inventory*. Nonostante ciò, ci sembra che, per ora, possa rimanere uno strumento di verifica e valutazione di particolare utilità per la sua immediata spendibilità formativa sia con insegnanti, sia con gli studenti, potendo, quindi, utilizzare in classe uno strumento didattico già condiviso nei percorsi di formazione con gli insegnanti che ne sol-

leciti le capacità di osservazione delle dinamiche e delle narrazioni condivise all'interno del gruppo classe.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D., Castelnuovo A., Fornasari A., Paini A., Spotti M.C., Surian A., Zamparelli S. (2008). *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*. Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione.
- Augé M. (2008). *Ou est passé l'avenir?* Paris: Éditions du Panama (trad. it. *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*, Eléuthera, Milano 2009).
- Belenky M.F., Goldberger N.R. (1986). *Women's way of knowing: the development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bennet M., Bennett J. (1993). Towards Ethnorelativism. In R.M. Paige, *Education for the intercultural experience*. Yarmouth (ME): Intercultural Press.
- Brislin R. W., Cushner R. W. (1986). *Intercultural interactions: a practical guide* (Vol. 9). Newbury Park, CA: Sage.
- Brookfield S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cohen-Emerique M. (1999). Análisis de incidentes críticos: un modelo para la comunicación intercultural. *Antipodes*, 145. Estratto da: <http://www.fuhem.es/cip-ecosocial/dossier-intercultural/contenido/10%-20INCIDENTES%20CR%20CDTICOS.pdf>
- Cohen-Emerique M. (1993). La formation des enseignants: pour une approche interculturelle. In: *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens en 1993* - Proceedings from the Nancy symposium - January 1992.
- Collins N.M., Pieterse A. L. (2007). Critical Incident Analysis Based Training: An Approach for Developing Active Racial/Cultural Awareness. *Journal of Counseling & Development*, Winter, 85, pp. 14-23.
- Comoglio M., Cardoso M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*. Roma: LAS.
- Coulby D., Gundara J., Jones J. (Eds.) (1997). *Intercultural Education. World Yearbook of Education*. Londra: Kogan Page.
- Cushner K., Landis D. (1996). The intercultural sensitizer. In D. Landis, S. R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 198-202). California: Sage Publications.
- Damiano E. (1998). L'Educazione interculturale come innovazione scolastica. In Damiano E. (a cura di), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Damini M. (2011). Costruire competenze interculturali attraverso il *Cooperative Learning*: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica*, 7, pp. 23-38.
- De Frankrijker H. (1998). Cross-cultural learning from incidents, the critical incident method: some applications concernig the practice of teacher education and parent support. *European Journal of Intercultural Studies*, 9, pp. 55-70.
- Deardorff D.K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Dilworth R. L. (1998). Action learning at Virginia Commonwealth University: Blending action, reflection, critical incident methodologies and portfolio assessment. *Performance Improvement Quarterly*, 11, pp. 17-33.
- Eurobarometer (2007a). *A survey among young people aged between 15-30 in the European Union. Analytical Report* (dati raccolti a Gennaio-Febbraio 2007). European Commission, Brussels.
- Eurobarometer (2007b). *Intercultural Dialogue in Europe. Report* (dati raccolti a Novembre 2007). European Commission, Brussels.
- Festinger L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fitzgerald M. (2000). Establishing cultural competency for health professionals. In V. Skultans, J. Cox (Eds.), *Anthropological approaches to psychological medicine*. London: Jessica Kingsley.
- Fitzgerald M. (2001). Gaining knowledge of culture during professional education. In J. Higgs, A. Titchen (Eds.), *Practice knowledge and expertise in the health professions*. Melbourne: Butterworth Heinemann.

- Fitzgerald M. H. *et al.* (1996). *Enhancing cultural competency*. Sydney: Transcultural Mental Health Centre.
- Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, pp. 327-358.
- Fowler S., Blohm J. (2004). An analysis of methods for intercultural training. In D. Landis *et al.* (2007), *Intercultural Competence for Professional Mobility*. European Centre for Modern Languages.
- Fowler S.M., Mumford M.G. (Eds.) (1995). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Method*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Garcea E. (1998). *La comunicazione interculturale*. Roma: Armando.
- Geertz C. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic.
- Gillies R.M., Ashman A.F. (2003). *Co-operative learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London, UK: Routledge Falmer.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Hammer M. (2004). *Assessment of the impact of the AFS Study abroad experience*. Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione. Estratto da: <http://www.fondazioneinterculturale.it/jb/webfiles/Scambi%20scolastici%20e%20competenze%20interculturali.pdf>
- Hannerz U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Hermans H.J.M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), pp. 243-281.
- Hesse H.G., Göbel K. (2007). Interkulturelle Kompetenz. In Klieme, Eckhard [Hrsg.], Beck, Bärbel [Hrsg.], *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz, pp. 256-272.
- Kitchener K. S., King P. M. (1990). The reflective judgement model: transforming assumptions about knowing. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kohls L.R., Knight J.M. (1994). *Developing Intercultural Awareness*. Yarmouth MA: Intercultural Press.
- McAllister L. *et al.* (2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice*, 7, 3, pp. 367-381.
- Miltenburg A., Surian A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali*. Bologna: Emi.
- Minghella E., Benson, A. (1995). Developing reflective practice in mental health nursing through critical incident analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 22, pp. 205-213.
- Mortari L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Parker D.L. *et al.* (1995). The value of critical incident analysis as an educational tool and its relationship to experiential learning. *Nurse Education Today*, 15, pp. 111-116.
- Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia (2007). Bologna: Il Mulino.
- Romano M.E. (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 973-985.
- Scalvi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sharan S. (1980). Cooperative learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50 (2), pp. 241-271.
- Sharan Y., Sharan S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Columbia University.
- Sharan S. (2002). Differentiating methods of cooperative learning in research and practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, pp. 106-116.
- Sharan Y. (2010). Cooperative learning: un approccio pedagogico diversificato per classi eterogenee. In F. Gobbo (a cura di), *Cooperative learning nelle società multiculturali: Una prospettiva critica* (pp. 23-38). Milano: Unicopli.
- Slavin R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, pp. 71-82.
- Slavin R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon. Steinbrink, Walkiewicz & Stahl.
- Smith A., Russell J. (1991). Using critical learning incidents in nurse education. *Nurse Education Today*, 11, pp. 284-291.
- Spradley J. P., McCurdy D.W. (1972) *The cultural experience: ethnography in complex society*. Chicago: Science Research Associates.

- Tripp D. (2003). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. London: Routledge.
- Turner V. (1974). *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press.
- Van Overwalle F., Jordens K. (2002). An adaptive connectionist model of cognitive dissonance. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), pp. 204-231.
- Wicks A., Whiteford G. (2003). Value of life stories in occupation based research, *Australian Journal of Occupational Therapy*, 50, pp. 86-91.
- Wight A. R. (1995). The critical incident as a training tool. In S. M. Fowler, M. G. Mumford (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (pp.127-140). Yarmouth: Intercultural Press.