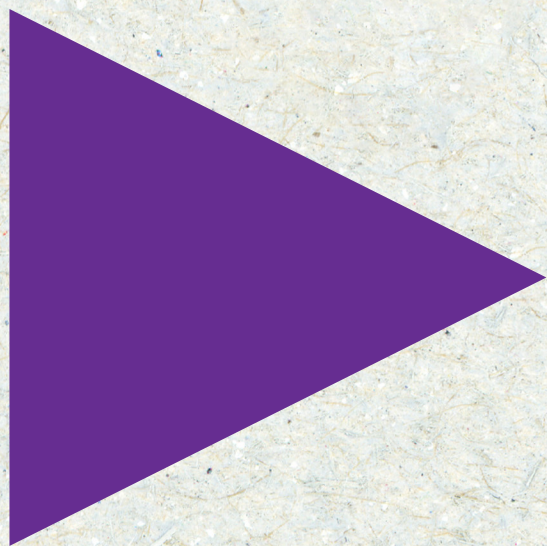
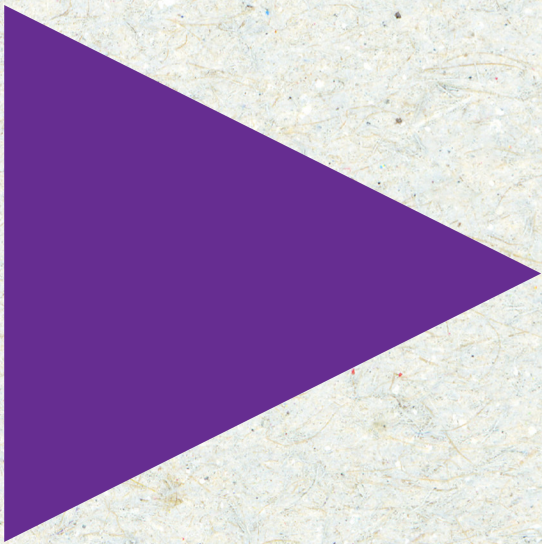




# pratica della diversità' nella scienza contemporanea

Marija Trajković  
Marina Kovačević-Lepojević





## Introduzione

Il dibattito scientifico contemporaneo sulla pratica della diversità, accosta strettamente il ruolo di questo fenomeno ai principi di inclusione ed equità, formando il **modello DEI (diversità-equità-inclusione)** che dovrebbe essere rispettato ed implementato nell'approccio alla promozione del benessere individuale e gruppale in una società, creando una società che sia buona per tutti i suoi cittadini. Questo modello trova la sua collocazione specialmente nel contesto scolastico ma risulta essere rilevante per tutti gli altri campi nei quali lo sviluppo dei giovani è in primo piano. Nel paradigma DEI, la **diversità** viene considerata non soltanto in termini di differenze culturali, focalizzandosi su un principio razziale ed etico, ma anche in termini di una lista infinita di differenze individuali e di gruppo che esiste tra gli umani in una specifica area geografica e rappresenta "il punto di partenza" per la comprensione e l'approccio al concetto "scuola per tutti". La nuova visione della diversità, afferma che le comunità studentesche sono sempre differenti e che la diversità dovrebbe essere vista come una risorsa e un punto di forza e non come un ostacolo che la scuola deve superare. **L'equità** rappresenta il passaggio uguaglianza – riconoscimento che abbiamo tutti diverse posizioni di partenza e che, dunque, non possiamo raggiungere tutti il nostro potenziale ottimale utilizzando lo stesso trattamento (cosa che rientra nell'ambito del concetto di uguaglianza), ma abbiamo bisogno di molteplici opportunità che ci forniscano percorsi di crescita individuali. Questo focus sulle pari opportunità, cioè, fornisce ad ogni persona opportunità che portano le portano agli stessi risultati positivi, indipendentemente dalla posizione di partenza. Anche **l'inclusione** presenta un passaggio di prospettiva nel modello DEI, riconoscendo lo sviluppo degli scenari sull'inclusione nell'ultima decade. La comprensione dell'inclusione nel contesto educativo ha fatto un gran passo avanti dal processo di inclusione di individui vulnerabili ed emarginati (specialmente quelli con disabilità) nel sistema educativo regolare, alla sua visione attuale come attributo generale di una società giusta e solidale, descritta come un principio o un valore che riflette il fatto che tutte le persone si sentano rispettate, valorizzate e connesse (a volte indicato come "eccellenza dell'inclusione"). Le scuole e le altre organizzazioni ed istituzioni che supportano i giovani a conoscere e riconoscere la diversità attraverso questo nuovo principio, riescono ad "usare" la diversità come risorsa e non come qualcosa da dover superare, sono le organizzazioni/istituzioni i cui giovani ottengono maggiori risultati positivi (ad esempio miglior rendimento scolastico, impegno scolastico, frequenza scolastica, fiducia in se stessi, atteggiamenti negativi verso la discriminazione, bassa esperienza di discriminazione, alta empatia, senso di appartenenza alla scuola, minori problemi comportamentali, elevato benessere sociale, bassa ansia sociale e solitudine). Ciò che tutte le organizzazioni ed istituzioni che si occupano di giovani dovrebbero fare, a livello pratico, per promuovere DEI (Diversità-Equità-Inclusione) e concretizzare la diversità come punto di forza – rientra nel campo della gestione della diversità. Il diversity management riflette il clima organizzativo generale e punta alla responsabilizzazione di tutti i membri della scuola (personale e giovani) all'approccio alla diversità come risorsa. Tuttavia, questo è ancora un campo nuovo, con un crescente interesse della comunità scientifica nell'esplorare quali elementi del funzionamento organizzativo siano

direttamente collegati ad un'efficace gestione della diversità e quali interventi siano basati sull'evidenza per migliorare la gestione della diversità nelle organizzazioni. In un diversity management di qualità, la diversità viene riconosciuta e promossa attraverso svariati elementi organizzativi e interazioni umane. Le istituzioni e le organizzazioni che riescono a farlo in modo efficace sono quelle che attuano con successo il principio di equità e raggiungono gli obiettivi di inclusione, considerando la diversità come una risorsa e un mezzo per lo sviluppo individuale e di gruppo con connessioni di maggiore qualità. Ecco perché **il diversity management** è un approccio che ha elevate potenzialità di essere di grande supporto per tutte le organizzazioni/istituzioni che lavorano con i giovani, nella loro trasformazione verso la comprensione e l'implementazione di nuovi punti di vista su DEI nella pratica, e di essere un passo più vicini al raggiungimento del loro sogno di diventare effettivamente "organizzazioni/istituzioni per tutti".

## Quadri di riferimento per la diversità'

Di seguito sono riportati alcuni esempi di schemi pratici contemporanei che sono allineati con la visione olistica della promozione del modello DEI nella pratica. Come in tutti gli altri elementi della nostra esplorazione della letteratura esistente, il settore dell'istruzione è stato il più fruttuoso per l'elaborazione dei modelli, i cui principi ed elementi possono essere estesi a diverse organizzazioni/istituzioni, anche nei settori dell'animazione giovanile socioeducativa e della previdenza sociale.

**L'approccio basato sui punti di forza si fonda** sui seguenti principi: (a) tutti i bambini hanno dei punti di forza; (b) concentrarsi sui punti di forza invece che sui punti di debolezza porta a una maggiore motivazione e a risultati migliori; (c) il fallimento nell'eseguire una specifica abilità dovrebbe essere vista principalmente come un'opportunità, piuttosto che come un problema; e (d) concentrarsi sui punti di forza nella progettazione di piani di trattamento nelle aree della salute mentale, dell'assistenza sociale e dell'istruzione influenza una maggiore accettazione da parte dei principali stakeholder. Gli autori evidenziano diverse prospettive basate sui punti di forza che sono considerate importanti per la comprensione di processi di rilievo per le popolazioni marginalizzate, ad esempio il quadro della ricchezza culturale della comunità, il capitale sociale e il fondo di conoscenza, la teoria della convalida e altri. Un operatore multiculturale in ambito socio-umanistico deve prestare attenzione ai punti di forza e alla resilienza culturale mostrati da ciascun utente specifico nei propri sforzi per superare le sfide della vita. Questa prospettiva basata sui punti di forza può spostare l'attenzione dell'operatore multiculturale in scienze umane sociali dalle narrazioni e dagli stereotipi negativi e debilitanti che possono essere associati al background, al patrimonio o alle tradizioni culturali, etniche e/o razziali di un utente. La prospettiva dei punti di forza può anche plasmare le strategie di intervento per aiutare l'utente a sfidare gli stereotipi negativi che possono essere incorporati in certe narrazioni culturali.

**L'apprendimento socio-emotivo** per definizione è parte integrante dell'educazione e dello sviluppo umano. L'apprendimento socio-emotivo è percepito come un apprendimento evolutivamente e culturalmente appropriato

e come l'applicazione di ciò che è stato appreso nelle situazioni quotidiane, con l'obiettivo di sviluppare le capacità di riconoscere e gestire le emozioni, rispettare il punto di vista degli altri, fissare obiettivi positivi, prendere decisioni responsabili e gestire le relazioni interpersonali. Per descrivere i processi socio-emotivi in ambito educativo vengono utilizzati diversi termini, ad esempio: apprendimento socio-emotivo (Irlanda), educazione personale e sociale (Repubblica Ceca), educazione del carattere (Danimarca), apprendimento sociale (Austria e Germania), sviluppo personale ed educazione alla salute (Finlandia), educazione socio-emotiva (Grecia e Spagna). In Serbia (uno dei Paesi oggetto di queste pubblicazioni) è in uso il termine "apprendimento socio-emotivo". L'apprendimento socio-emotivo aiuta a evidenziare le diverse forme di disuguaglianza e incoraggia i giovani e gli adulti a partecipare attivamente al miglioramento del contesto scolastico e a contribuire a comunità sicure e sane (partnership tra scuola, famiglia e comunità). Sono riconosciute come competenze socio-emotive chiave: la consapevolezza di sé, l'autoregolazione (intrapersonale), la consapevolezza sociale e le abilità sociali (interpersonali) e il processo decisionale responsabile. All'interpretazione di base dell'autoconsapevolezza come capacità di riconoscere le proprie emozioni, i propri pensieri e la loro influenza sul comportamento, secondo il quadro aggiornato si aggiunge una mentalità positiva. L'autoregolazione è la capacità di regolare le proprie emozioni, i propri pensieri e il proprio comportamento, con successo e in situazioni diverse. Queste includono la capacità di gestire lo stress, il controllo degli impulsi, la motivazione e il lavoro verso obiettivi personali e accademici, con la capacità di ritardare il raggiungimento degli obiettivi.

Le capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e soddisfacenti con individui e gruppi diversi includono una comunicazione chiara, l'ascolto attivo, la cooperazione, la resistenza alla pressione sociale, la risoluzione costruttiva dei conflitti, la richiesta e l'offerta di aiuto quando necessario. Secondo la teoria, queste abilità dovrebbero includere anche un comportamento conforme alle norme sociali valide. L'apprendimento socio-emotivo è strettamente legato alle competenze socio-emotive di insegnanti e studenti e alle dimensioni rilevanti del clima scolastico. I risultati della ricerca indicano che lo sviluppo delle competenze socio-emotive influisce positivamente sul clima scolastico. È stato anche stabilito che le competenze socio-emotive mediano la relazione tra un clima scolastico positivo e l'adattamento degli adolescenti.

**Il modello della classe prosociale** spiega in che misura le competenze socio-emotive e il benessere degli insegnanti influenzino il clima prosociale in classe e i risultati degli studenti. Per prima cosa, le competenze socio-emotive degli insegnanti sono considerate molto importanti per lo sviluppo relazionale studenti-insegnanti. Un insegnante che riconosce le emozioni di uno studente capisce i processi cognitivi che possono essere associati con quelle emozioni e in che modo queste emozioni, motivando il comportamento dello studente, possano effettivamente rispondere ai bisogni individuali dello stesso. Per esempio, se un insegnante capisce che il comportamento di ribellione di uno studente e i suoi problemi nell'autodisciplina derivano dai problemi che deve affrontare a casa, può mostrare maggiore preoccupazione ed empatia ed essere in grado di aiutare lo studente a migliorare l'autodisciplina, invece di ricorrere alla punizione. Il modello di classe prosociale spiega il legame tra le competenze socio-emotive degli insegnanti e i risultati degli studenti. Le competenze socio-emotive degli

insegnanti influenzano l'iter-relazionale studente-insegnante. L'insegnante serve come modello per gli studenti nell'acquisizione delle competenze socio emotive; e le competenze socio emotive degli insegnanti influenzano la gestione della classe. Gli insegnanti che possiedono competenze socio emotive ben sviluppate, possono affrontare più facilmente sfide quotidiane e svolgere le lezioni senza intoppi e viceversa. La valutazione del programma CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education model), finalizzato allo sviluppo professionale degli insegnanti (miglioramento del benessere, gestione della classe, prevenzione del burnout, ecc.), ha confermato il modello della classe prosociale. I partecipanti hanno riferito alti livelli di soddisfazione del programma, migliori relazioni con gli studenti, una gestione della classe più efficace e un clima migliore in classe, il benessere degli insegnanti era più elevato, e tutto ciò ha avuto un impatto positivo sullo sviluppo e sui risultati accademici degli studenti. È stato dimostrato che CARE assicura i migliori risultati in contesti difficili, dove l'insegnante è esposto a un continuo stress lavorativo, e la gestione della diversità richiede certamente un alto grado di impegno emotivo da parte dell'insegnante.

**Un approccio whole-school** mira a integrare lo sviluppo delle competenze nelle interazioni e nelle pratiche quotidiane con lo sforzo congiunto di insegnanti, famiglie e bambini. Secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità di scuola come promotrice di salute, l'approccio "whole-school" considera la comunità scolastica come un'unità di cambiamento e prevede un'azione coordinata tra tre componenti interrelate: (a) il curriculum, l'insegnamento e l'apprendimento; (b) l'etica e l'ambiente scolastico; (c) i partenariati famiglia-società. Implica che tutti gli aspetti della scuola, non solo il contenuto del curriculum, ma anche i metodi di insegnamento e apprendimento, la leadership, la gestione, le strutture decisionali e le politiche scolastiche, i codici di condotta, le relazioni interpersonali (personale, personale-studenti, relazioni studenti-studenti), le attività extrascolastiche e i legami con la comunità debbano essere basati sulla valorizzazione della diversità, della dignità e dei diritti umani di ogni individuo all'interno della comunità scolastica e al di fuori di essa (compresi i membri dei gruppi di maggioranza e minoranza). Questi impegni e valori condivisi devono riflettersi in ogni aspetto della scuola e includere cambiamenti nella cultura, nelle politiche e nelle pratiche pedagogiche. Il sistema di supporto per il comportamento positivo culturalmente responsabile (Culturally Responsive Positive Behavior Intervention Supports, CRPBIS) applicato a livello dell'intera scuola, è definito come un sistema orientato al rispetto degli studenti culturalmente e linguisticamente diversi e alla necessità di essere "collegati" agli obiettivi comportamentali e accademici della scuola. Il sistema prevede: minimizzare le sovrapposizioni culturali nelle aspettative comportamentali, creare "occhiali culturali" per stabilire le norme comportamentali, affermare la diversità nell'ambiente scolastico, i dirigenti distrettuali e scolastici dovrebbero enfatizzare la questione dell'uguaglianza nel contesto educativo, rappresentare le pratiche culturali degli studenti e delle famiglie nell'applicazione degli interventi comportamentali positivi e nella definizione delle norme scolastiche, aumentare il fondo di conoscenze sulle diverse culture (sia tra gli insegnanti che tra il personale scolastico) e altri ancora.

Nel **Modello dell'intero Sistema** le scuole sono al centro dell'analisi. Si ritiene che i passi verso l'inclusione riguardino lo sviluppo della scuola, piuttosto che dei

semplici tentativi di integrare gruppi vulnerabili di studenti nei contesti esistenti. Allo stesso tempo, il modello richiama l'attenzione su una serie di fattori contestuali che influenzano il modo in cui le scuole svolgono il loro lavoro. Tuttavia, gli stessi fattori possono agire come ostacoli allo sviluppo. Queste influenze riguardano: i principi che guidano le priorità politiche all'interno del sistema educativo, gli atteggiamenti e le azioni di altri nel contesto locale, compresi i membri della comunità più ampia servita dalle scuole e il personale responsabile della gestione delle scuole. Il modello sottolinea che la pratica scolastica inclusiva dovrebbe essere vista a tre livelli chiave:

- ▶ Dentro la scuola. In tale contesto, si conviene che le problematiche derivino dalle abitudini della scuola e dell'insegnante. Esse comprendono: i modi in cui gli studenti vengono istruiti e coinvolti nell'apprendimento; i modi in cui sono organizzati i gruppi di insegnamento e i diversi tipi di opportunità che derivano da questa organizzazione; i tipi di relazioni sociali e di sostegno che caratterizzano la scuola; i modi in cui la scuola risponde alla diversità in termini di risultati, genere, etnia e background sociale; il tipo di relazione che la scuola costruisce con la famiglia e la comunità locale.
- ▶ Tra le scuole. Si tratta di problematiche che derivano dalle caratteristiche dei sistemi scolastici locali. Esse includono: i modi in cui diversi tipi di scuole si affermano a livello locale; i modi in cui queste scuole acquisiscono status diversi, in modo da far emergere gerarchie in termini di prestazioni e preferenze; i modi in cui le scuole competono o cooperano; i processi di integrazione e segregazione che riuniscono studenti di origini simili in scuole diverse; la distribuzione delle opportunità educative per scuola e in che misura gli studenti di ogni scuola possono accedere a opportunità simili.
- ▶ Fuori dalle scuole. Quest'area più ampia comprende: il contesto politico più ampio all'interno della scuola in cui operano; i processi e le risorse familiari che modellano il modo in cui i bambini imparano e si sviluppano; gli interessi e la comprensione dei professionisti che lavorano nelle scuole; la demografia, l'economia, la cultura e la storia delle aree in cui le scuole operano. Inoltre, comprende i processi sociali ed economici di base a livello nazionale e, per molti aspetti, a livello globale.

**La pratica basata sul contatto.** Alcuni programmi volti a promuovere il rispetto della diversità si basano sull'incoraggiamento dei contatti e sul miglioramento delle relazioni reciproche tra i membri del gruppo. L'obiettivo è ridurre i pregiudizi della popolazione etnica maggioritaria nei confronti della minoranza, ridurre la discriminazione e altro. I programmi basati sul contatto si basano sull'approccio dell'equità e dell'inclusione, con l'obiettivo di ridurre i pregiudizi e la discriminazione. Le buone relazioni tra i diversi gruppi etnici all'interno di un gruppo possono essere promosse, ad esempio, incoraggiando incontri sulla diversità o formando gruppi di studio. Ad esempio, gli educatori possono incoraggiare il contatto e la collaborazione tra giovani diversi (ad esempio, incoraggiando gruppi di lavoro diversi, l'apprendimento cooperativo e la disposizione di posti a sedere misti). Gli autori raccomandano di seguire alcune regole in una situazione di contatto, in quanto il contatto di per sé non è sufficiente:

- ▶ In primo luogo, la stimolazione del contatto deve avvenire tra giovani che hanno lo stesso status nella situazione di contatto (ad esempio, hanno lo stesso diritto di esprimere la propria opinione, influenzare le decisioni del gruppo, ecc.)

- ▶ Il contatto deve essere sufficientemente lungo e intenso da consentire un legame significativo tra i partecipanti.
- ▶ Il contatto dovrebbe comportare la cooperazione su attività volte a raggiungere obiettivi comuni (piuttosto che la competizione tra i gruppi).
- ▶ Infine, il contatto dovrebbe essere supportato da un quadro esplicito di sostegno da parte delle istituzioni, ad esempio scuole, istituzioni sociali, ecc.

**Gestione dell'aula culturalmente reattiva (CRCM).** Questo modello si compone di cinque parti: il riconoscimento della propria visione del mondo dalla prospettiva del proprio gruppo culturale (lente culturale) e dei propri pregiudizi; la conoscenza del retroterra culturale degli studenti, la consapevolezza del più ampio contesto sociale, economico e politico; la capacità e la volontà di utilizzare strategie di gestione culturalmente appropriate; l'impegno a costruire comunità di classe solidali.

*Riconoscere la propria visione del mondo attraverso la prospettiva del proprio gruppo culturale e dei propri pregiudizi.* Un passo utile per tutti gli insegnanti è quello di esplorare e riflettere sull'origine dei propri presupposti, atteggiamenti e pregiudizi e rendersi conto che il modo in cui vedono il mondo può portarli a interpretare in modo errato il comportamento e a trattare in modo ingiusto gli studenti culturalmente diversi (Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004). Per esempio, gli insegnanti possono scrivere una "storia di identità" personale, per esplorare come le identità siano socialmente costruite e come si inseriscono in un mondo multiculturale/interculturale.

**Conoscenza del retroterra culturale degli studenti.** Ci sono diverse attività che gli insegnanti possono organizzare per conoscere il retroterra culturale degli studenti. Ad esempio, possono dividere gli studenti in gruppi e assegnare loro la lettura di testi che corrispondono all'identità culturale degli studenti della classe. Inoltre, posso lavorare con gli studenti per scrivere una storia di famiglia, durante la quale gli studenti faranno ricerche sulle loro origini culturali e condivideranno queste conoscenze con la classe. Inoltre, gli insegnanti possono organizzare visite a domicilio e consultare i genitori o i membri della comunità per conoscere le caratteristiche culturali degli studenti. Alcune aree che gli insegnanti possono esplorare sono: il retroterra e la struttura della famiglia, l'istruzione, gli stili interpersonali, la disciplina, il tempo e lo spazio, la religione, il cibo, la salute e l'igiene, la storia, le tradizioni e le festività.

*Consapevolezza del più ampio contesto sociale, economico e politico.* Gli insegnanti possono parlare con gli studenti di come vedono le strutture e le politiche della società e se le ritengono giuste per tutti. Posso creare la cosiddetta classe critica/ di giustizia sociale, basata sulle esperienze vissute dai bambini (background), che include il dialogo, la formulazione di domande/problemi, la critica dei pregiudizi e l'incoraggiamento dell'attivismo per la giustizia sociale (Peterson, 1994). Ad esempio, gli insegnanti possono coinvolgere gli studenti in una discussione sulle regole della scuola o della classe.

*Capacità e volontà di utilizzare strategie di gestione culturalmente appropriate.* Questa fase prevede la creazione di un ambiente fisico che rifletta i diversi gruppi culturali.



Alcuni strumenti e strategie del modello CRCM possono includere

- ▶ Mappe del mondo che evidenziano i Paesi di origine degli studenti.
- ▶ Cartelli o striscioni per l'accoglienza degli studenti nelle diverse lingue da loro parlate.
- ▶ Poster che ritraggono persone di diversi gruppi culturali (anche se bisogna fare attenzione a evitare rappresentazioni stereotipate).
- ▶ Foto che rappresentano le specificità delle diverse culture possono essere utilizzate per creare un puzzle, rafforzando l'idea che tutte si uniscono e formano un insieme.
- ▶ Presentazione di libri che promuovono i temi della diversità, della tolleranza e dell'unione. I tavoli disposti in gruppi permettono agli studenti di lavorare insieme alle attività, di condividere i materiali, di discutere in piccoli gruppi e di aiutarsi a vicenda con i compiti.
- ▶ Allestimento di una "scatola della gentilezza" in cui gli studenti possono inserire brevi note sugli atti di gentilezza che compiono o che hanno sperimentato e di tanto in tanto leggere un esempio/una storia.

La comunicazione e la collaborazione con le famiglie è una parte importante ma impegnativa della gestione della classe. Quando insegnanti e famiglie provengono da contesti culturali diversi, le sfide sono ancora maggiori (Weinstein, 2003). Gli insegnanti devono tenere a mente che:

- ▶ Alcune famiglie non considerano la partecipazione diretta alla scuola come parte delle loro responsabilità, anche se si impegnano per l'istruzione dei loro figli.
- ▶ Gli insegnanti e i genitori possono avere aspettative diverse sul comportamento scolastico adeguato. Partiamo dal presupposto che tutti i genitori tengono ai loro figli e hanno qualcosa da offrire. Occorre incoraggiare le famiglie a fornire spunti per aiutare gli insegnanti a insegnare loro.
- ▶ Siate sensibili alle differenze culturali negli stili di comunicazione con genitori e studenti.

## Pratica della diversità'- gli elementi importanti dei programmi

### Preparazione al processo di miglioramento dell'operato

Quando si pianifica di migliorare l'operato delle organizzazioni nel rispetto della diversità, è necessario innanzitutto formare gruppi di ricerca che si occupino di esaminare gli atteggiamenti dei giovani riguardo a quanto si sentono accettati nell'organizzazione/istituzione e quali sono le pratiche o le caratteristiche che contribuiscono a questo sentimento di accettazione e inclusione. A questo dovrebbero seguire delle discussioni sulla diversità (analizzando la diversità

culturale nell'organizzazione/istituzione), la pianificazione di interventi educativi o di altro tipo in base alla struttura culturale dell'organizzazione/istituzione e l'identificazione delle implicazioni per la pratica futura (utilizzando la pratica riflessiva). Si possono sempre utilizzare alcuni strumenti di ricerca come supporto per valutare il proprio punto di partenza e le proprie priorità. Uno di questi strumenti è stato creato nell'ambito di questo progetto ed è disponibile gratuitamente. – La **lista di controllo Diversity Revolution**.

## Cultura della diversità: dall'adattamento alla cultura all'aggiunta di cultura

Cambiare la cultura della diversità significa affrontare le norme radicate nelle organizzazioni. È difficile attrarre e trattenere le persone quando non si sentono accolte e incluse, o quando percepiscono che le opportunità siano ponderate ingiustamente nei loro confronti. Di seguito sono riportati alcuni aspetti importanti della cultura organizzativa senza i quali non è possibile migliorare le pratiche di diversità.

**1 Leadership.** Il più grande sforzo per la diversità nel settore aziendale è stato fatto nella leadership e nella gestione. In base alla ricerca condotta su un campione di esperti di iniziative per la diversità, è emerso che l'impegno dell'alta dirigenza è stato un'iniziativa di leadership e diversity management, identificata da tutti i partecipanti allo studio. Tutti loro hanno affermato che il senior management gioca un ruolo cruciale nello stabilire la diversità della forza lavoro nelle loro aziende (comunicando l'importanza della diversità in tutta l'organizzazione attraverso dichiarazioni di politica, promemoria, lettere, discorsi, bollettini e giornali aziendali e relazioni). I partecipanti allo studio hanno indicato che il modo migliore per mantenere un impegno costante nelle iniziative per la diversità è collegarle efficacemente agli obiettivi aziendali.

### **2 Pratiche per la non discriminazione** **Processo decisionale basato sul merito**

Garantire che il processo decisionale si basi su qualifiche e capacità, non su dati demografici. Tra gli esempi si possono citare l'uso di test o di altri strumenti oggettivi per l'assunzione, l'uso di valutazioni delle prestazioni per determinare retribuzione e promozioni e le candidature anonime per nascondere le informazioni demografiche.

### **Formazione sulla diversità**

Educazione dei dipendenti sui pregiudizi e gli svantaggi fronteggiati dai gruppi target e offerta di strategie per evitare che i pregiudizi si traducano in discriminazione. La formazione sulla diversità è spesso incentrata sulla prevenzione della discriminazione e, pertanto, è meglio classificata come pratica di non discriminazione. La formazione che istruisce i manager su come fornire risorse aggiuntive ai gruppi target è meglio classificata come pratica sugli strumenti.

### **3 Pratiche della responsabilità Piani sulla diversità**

Stabilire obiettivi sulla diversità (ad esempio, aumentare la rappresentanza, ridurre i divari di carriera, migliorare i punteggi di inclusione basati su sondaggi) e monitorare i progressi verso tali obiettivi. Tra gli esempi si possono citare la definizione di numeri aspirazionali (ad esempio, per la rappresentanza target) che l'organizzazione spera di raggiungere o la definizione di quote da applicare rigorosamente.

#### **Valutazione delle prestazioni in materia di diversità**

Valutazione delle prestazioni dei manager in termini di supporto all'organizzazione nel raggiungimento degli obiettivi sulla diversità.

#### **Posizioni sulla diversità**

Designare una o più persone all'interno dell'organizzazione che siano responsabili di supervisionare gli sforzi dell'organizzazione nel miglioramento della valorizzazione della diversità, in modo permanente o temporaneo.

#### **Sistemi di reclamo**

Stabilire un sistema attraverso il quale gli individui possano segnalare casi di discriminazione e altri eventi che impediscono il raggiungimento degli obiettivi sulla diversità.

## **Clima di diversità: dal “lavoro prima di tutto” al sentirsi valorizzati**

L'ultima cosa di cui abbiamo bisogno è che le iniziative per la diversità riproducano le disuguaglianze. La presenza di iniziative per la diversità organizzativa può portare a una presunzione di equità per i gruppi sottorappresentati, ma dall'altra parte rende la discriminazione più difficile da identificare e da contrastare. Le conseguenze indesiderate potrebbero verificarsi attraverso la comunicazione di equità, inclusione (ci si vede inclusi, ma ci si sente esclusi) e competenza discutibile. L'iniziativa aumenta la probabilità che i gruppi tradizionalmente avvantaggiati si percepiscano come vittime di discriminazione. Inoltre, può far pensare che i gruppi sottorappresentati abbiano bisogno di aiuto per avere successo e che quindi siano meno competenti delle loro controparti avvantaggiate. Gli autori di diversi settori suggeriscono che le organizzazioni devono trovare un modo per bilanciare omogeneità e diversità. Le organizzazioni devono essere sensibili all'ambiente. La diversità dei dipendenti, l'equità, le molestie sono questioni che ogni organizzazione sana deve tenere in considerazione. I dipendenti devono sentirsi valorizzati. Le politiche, le pratiche e le procedure devono essere coerenti e la connessione con l'ambiente è molto importante (il potenziamento/aggiornamento delle competenze dei dipendenti è molto importante). Le organizzazioni sane hanno un clima di diversità, di equità e di apprendimento continuo. I ricercatori e gli operatori dovrebbero tenere conto delle potenziali conseguenze indesiderate delle iniziative per la diversità e integrare la responsabilità e le conoscenze psicologiche sociali nella progettazione di politiche volte a creare ambienti di lavoro inclusivi, diversificati ed equi. L'autore ha sviluppato una tipologia di conseguenze indesiderate delle iniziative per la diversità (Tabella 1). Le quattro conseguenze indesiderate sono definite e differenziate in base all'incrocio di due dimensioni:

la direzione dell'effetto (ovvero, auspicabile vs indesiderato) e il risultato interessato (cioè, intenzionale vs non intenzionale). Come esempio può servire una valutazione rigorosa di un programma di formazione sulla diversità che si è concentrato sulla tolleranza e non ha aumentato il comfort personale dei partecipanti con i membri di altri gruppi. Cosa dice l'esperto sulle iniziative di diversità sul posto di lavoro? In base a interviste approfondite e aperte, sono state identificate le barriere che hanno ostacolato l'assunzione, lo sviluppo, il mantenimento e la promozione di gruppi diversi sul posto di lavoro. È emerso che le ragioni principali per gestire la diversità sono: migliorare la produttività e rimanere competitivi, creare migliori relazioni di lavoro tra i dipendenti, rafforzare la responsabilità sociale e affrontare le questioni legali.

**Tabella 1.** Una tipologia di conseguenze indesiderate delle iniziative per la diversità

|   | Viene interessato un risultato intenzionale   | Viene interessato un risultato non intenzionale   |
|---|---|---|
| <b>La direzione dell'effetto è indesiderata</b> | <p><b>Ritorno di fiamma</b></p> <p>Un'iniziativa sulla diversità incide sul risultato intenzionale (es. il progresso di un obiettivo sulla diversità) ma lo fa in una direzione indesiderata invece che nella direzione desiderata (ad esempio, diminuzione della rappresentazione del gruppo target)</p>   | <p><b>Ricaduta negativa</b></p> <p>Un'iniziativa sulla diversità incide su un altro risultato rispetto a quello intenzionale (es. qualsiasi risultato diverso dal progresso di un obiettivo sulla diversità) in una direzione indesiderata (ad esempio, diminuzione dell'impegno del gruppo non target)</p>   |
| <b>La direzione dell'effetto è auspicabile</b>  | <p><b>Progresso falsato</b></p> <p>Un'iniziativa per la diversità influisce sulle metriche utilizzate per valutare il risultato previsto (ad esempio, il progresso degli obiettivi sulla diversità) nella direzione desiderata, senza creare un vero cambiamento (ad esempio, una migliore rappresentazione del target nella gestione ottenuta riclassificando i dipendenti esistenti).</p> | <p><b>Ricaduta positiva</b></p> <p>Un'iniziativa per la diversità influisce su un risultato diverso da quello previsto (cioè, qualsiasi risultato diverso dal progresso degli obiettivi sulla diversità) in una direzione auspicabile (ad esempio, un maggiore impegno non mirato, un aumento del comportamento etico non legato a questioni di diversità).</p> |

Note: Leslie, 2019: 544.

L'autore introduce la nozione **discriminazione benevola** come una forma sottile e strutturata di discriminazione che è difficile da vedere per chi la esegue, perché

inquadra la propria azione come positiva, in solidarietà con l'altro (inferiore) che viene aiutato e all'interno di un ordine gerarchico che viene dato per scontato. Le tre dimensioni principali della discriminazione benevola sono: (1) uno sforzo ben intenzionato di affrontare la discriminazione all'interno di (2) una relazione sociale che presuppone gli altri come inferiori e bisognosi di aiuto, che viene concesso con (3) l'aspettativa che essi si adattino all'ordine gerarchico esistente. Il concetto di discriminazione benevola è dimostrato da un approfondito case-study qualitativo di un'organizzazione svedese ritenuta esemplare nel suo impegno nelle iniziative di gestione della diversità. Gli autori sostengono che i professionisti delle risorse umane inquadrano le loro azioni come atti di benevolenza e non riescono a vedere come prendano invece parte alla discriminazione organizzativa, offrendo una narrazione coloniale.

### **Favorire un contatto positivo invece di una benevola discriminazione**

Nella letteratura sociopsicologica, una delle strategie più consolidate per ridurre i pregiudizi e favorire relazioni intergruppi positive prevede **nessuna formazione e nessuna discussione sui pregiudizi**. Le Organizzazioni potrebbero incoraggiare attività in cui dipendenti diversi possono lavorare insieme su progetti e in un contesto di pari status (stesso potere) in cui potrebbero svilupparsi la cooperazione e l'amicizia.

L'indagine dell' Harvard Business Review Analytic Services ha messo in luce molte pratiche per aumentare la diversità, l'equità e l'inclusione:

1. Fornire una linea diretta per segnalare problemi di DEI.  
I leader devono fornire meccanismi che consentano ai dipendenti di segnalare i problemi di DEI senza timore di ritorsioni.
2. Aggiungere una warmline per consulenza e coaching.  
Le warmline forniscono un intervento precoce e un supporto per le situazioni non critiche. La warmline aiuta l'azienda a individuare i problemi che potrebbero dover essere affrontati su scala più ampia.
3. Utilizzate appieno i gruppi di risorse dei dipendenti (ERG) o le reti.  
Gli ERG si sono evoluti in gruppi potenti che danno voce ai dipendenti e aiutano i leader a comprendere le sfide che le persone devono affrontare. La maggior parte degli ERG di successo ha sponsor esecutivi che partecipano alle riunioni, aiutano a reperire le risorse e sostengono i dipendenti.
4. Cambiare il reclutamento.  
I leader DEI vanno oltre le solite fonti come LinkedIn, che non è particolarmente diversificato.
5. Impiegare selezionatori appartenenti a gruppi diversi.
6. Fornire suggerimenti in tempo reale sui pregiudizi.  
Oltre alla formazione sui pregiudizi inconsci, prima dei colloqui i responsabili delle assunzioni dovrebbero ricevere un promemoria sui pregiudizi che possono insinuarsi, e l'azienda dovrebbe fornire ai leader un manuale di base sui pregiudizi mentre calibrano la classifica dei talenti e fanno le promozioni.
7. Incoraggiare l'avanzamento e fornire chiari percorsi di sviluppo.
8. Offrire programmi di mentorship e sponsorizzazione inclusivi di DEI.  
I leader sono ad esempio incoraggiati a "fare da mentore a qualcuno che non

ti somiglia". La mentorship aiuta ad esempio a conoscere i responsabili delle assunzioni, a sapere come passare a un'altra posizione, ad avere qualcuno che faccia da coach e a entrare in contatto con persone che potrebbero trovarsi sul proprio percorso di carriera.

9. Creare un comitato direttivo DEI.

10. Condividere le pratiche con i colleghi DEI.

## Competenze sulla diversità: dal cambiamento di atteggiamento al cambiamento di comportamento

Come si è notato, la letteratura sulle migliori pratiche nella formazione alla diversità è amorfa e complessa. Gli studiosi, quando verificano l'efficacia dei loro approcci alla formazione sulla diversità, utilizzano troppo spesso misure di successo che sono molto lontane dai tipi di risultati consequenziali che riflettono i presunti obiettivi di tali formazioni.

Le raccomandazioni per la formazione alla diversità in **ambito organizzativo** sono:

- ▶ Piuttosto che rendere il DT (Diversity Training) volontario o obbligatorio, considerare la possibilità di rivolgersi a persone socialmente connesse all'interno di un'organizzazione.
- ▶ Utilizzare i risultati a livello comportamentale e di sistema per garantire il raggiungimento degli obiettivi della formazione.
- ▶ Monitorare nel tempo l'assunzione, il mantenimento e la percezione di appartenenza dei dipendenti appartenenti a gruppi storicamente emarginati.
- ▶ Incorporare la formazione in iniziative più ampie di diversità sul posto di lavoro, con il sostegno dei vertici aziendali.

I corsi di formazione sulla diversità **nei contesti dei servizi umani** hanno l'obiettivo di familiarizzare i fornitori di servizi umani con le convinzioni basate sulla cultura per migliorare la qualità delle cure per gli utenti storicamente emarginati ed eliminare le disparità esistenti nei risultati delle cure. I partecipanti si impegnano in giochi di ruolo, apprendimento partecipativo, immersione culturale e/o esercitazioni in comunità. La formazione enfatizza sia le conoscenze che le abilità relative ai servizi culturalmente competenti. La maggior parte degli studi ha riscontrato che il DT nei servizi umani è associato a un aumento della competenza culturale riferita dagli operatori. Esistono prove contrastanti e limitate sul fatto che la competenza culturale degli operatori sia correlata a migliori cure e servizi per i membri di gruppi storicamente emarginati.

Le raccomandazioni per la formazione sulla diversità nei **servizi umani** sono:

- ▶ Valutare i risultati incentrati sul cliente e a livello di sistema, come la soddisfazione del cliente, la qualità dell'assistenza, l'aderenza alle raccomandazioni terapeutiche, le disparità nei risultati e le differenze di morbilità e mortalità.
- ▶ Stabilire una relazione tra la competenza culturale dichiarata dagli operatori e i risultati ottenuti dai clienti appartenenti a gruppi storicamente emarginati.
- ▶ Accoppiare la formazione sulla competenza culturale con la formazione su come difendersi dall'influenza degli stereotipi (per esempio, cercando informazioni identificative).

Affinché le persone che lavorano con i giovani nel settore dell'animazione giovanile, dell'istruzione e del lavoro sociale possano davvero lavorare sul rispetto della diversità, è necessario che abbiano una consapevolezza sviluppata della propria cultura, dei pregiudizi personali e dei valori. È un prerequisito per comprendere gli altri e le loro caratteristiche culturali. Le seguenti linee guida consentono ai dipendenti di tutti e tre i settori di diventare consapevoli della propria percezione delle altre culture, di comprendere meglio la propria posizione culturale e di accettare le caratteristiche e le differenze culturali dei giovani con cui lavorano, nonché di rispondere adeguatamente ad esse:

- ▶ Gli operatori giovanili/insegnanti/operatori sociali dovrebbero innanzitutto comprendere se stessi e le caratteristiche della propria cultura per eliminare i pregiudizi nascosti che hanno nei confronti dei membri di altri gruppi culturali. In questo senso, li aiuta la pratica del pensiero riflessivo e della scrittura, nonché la ricerca dell'impatto della storia personale e familiare sull'esperienza di sé e della propria cultura e il riconoscimento dell'appartenenza a un determinato gruppo culturale, che presenta vantaggi e svantaggi specifici. In seguito, gli operatori giovanili/insegnanti/operatori sociali dovrebbero dedicarsi a riflettere sulle proprie percezioni della diversità culturale e sulle reazioni di fronte alla diversità, per esserne consapevoli e lavorare alla loro elaborazione e miglioramento.
- ▶ Dopo aver compreso se stessi e il proprio gruppo culturale, gli animatori/insegnanti/operatori sociali dovrebbero comprendere i membri di altri gruppi culturali. In questo senso, gli animatori/insegnanti/operatori sociali dovrebbero acquisire conoscenze sullo stile di vita e sulle esperienze degli individui appartenenti ad altri gruppi culturali. Con questo approccio, gli animatori/insegnanti/operatori sociali possono comprendere i valori dei membri di altri gruppi culturali e le differenze tra i propri valori e quelli di altri gruppi culturali.

Gli operatori giovanili/insegnanti/operatori sociali dovrebbero incoraggiare i giovani a condividere le loro esperienze di vita e la loro identità culturale con gli altri, al fine di costruire relazioni e fiducia.

È molto importante che gli animatori/insegnanti/operatori sociali valutino gli atteggiamenti che i giovani hanno nei confronti di altri gruppi culturali. Tali valutazioni possono essere effettuate utilizzando vari test, sociogrammi, quiz, questionari, interviste, gruppi di discussione, ecc. È necessario fornire regolarmente ai giovani informazioni accurate e precise sulle altre culture, per colmare le lacune di conoscenza e correggere le distorsioni esistenti.

La conoscenza di altre culture da parte dei giovani può avvenire in diversi modi:

### 1. Azioni basate sul contatto

***Incoraggiare le Amicizie Interculturali*** – Un intervento che utilizza il contatto immaginato sviluppato da Stathi, Cameron, Hartley e Bradford (2014) richiedeva a bambini di 7-9 anni di creare tre storie con immagini in cui dovevano immaginare di interagire positivamente in più contesti con un coetaneo appartenente a un

gruppo culturale diverso. Il contatto immaginato si è rivelato efficace nel migliorare gli atteggiamenti verso i membri di altri gruppi culturali tra i ragazzi di 16-17 anni.

**Scuola all'estero** – La scuola all'estero offre ai giovani l'opportunità di familiarizzare pienamente con lo stile di vita dei membri di altri gruppi culturali, di prendere coscienza delle differenze culturali presenti, nonché di accettare e sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti dei membri di altri gruppi culturali e delle differenze culturali in generale.

**Organizzare il contatto interculturale dei giovani su Internet** – Ad esempio, le videoconferenze online e i social network possono essere utilizzati per progetti di collaborazione tra giovani di Paesi diversi, in cui i giovani si presentano, si intervistano a vicenda, discutono di questioni e svolgono compiti progettati dai loro facilitatori. Se si verificano problemi di comunicazione, si ha l'opportunità di discutere con il facilitatore cosa è andato storto, quali messaggi indesiderati possono aver danneggiato la comunicazione e come la comunicazione futura possa essere condotta in modo più sensibile dal punto di vista interculturale. Gli e-project di collaborazione non coinvolgono necessariamente giovani di Paesi diversi. Possono anche includere giovani che vivono in regioni diverse dello stesso Paese. Per esempio, McKenna, Iprgrave e Jackson (2008) hanno intrapreso un progetto in cui i bambini della scuola primaria che vivono in una grande città multiculturale dell'Inghilterra hanno usato la posta elettronica per comunicare con i bambini della stessa età che vivono in un'area rurale monoculturale.

**Stabilire legami tra l'istituzione/organizzazione e la comunità e stabilire partnership** – Per esempio, individui di altri gruppi culturali possono essere invitati nell'istituzione/organizzazione per lavorare o parlare con i giovani; i giovani possono anche "intervistare" i visitatori usando domande preparate (in consultazione con l'animatore/insegnante/assistente sociale) per conoscerli meglio. Inoltre, i giovani possono visitare le organizzazioni sociali della loro comunità locale e possono anche intervistare i membri della comunità circostante. Infine, ai giovani può essere richiesto di fare osservazioni e riflettere criticamente sulle loro reazioni quando incontrano persone appartenenti ad altri gruppi culturali.

## **2. Azioni basate sugli approcci pedagogici**

**Incoraggiare la riflessione critica degli studenti sul proprio gruppo culturale e sulle esperienze interculturali** – È stato stabilito che, quando i bambini e i giovani di età compresa tra gli 11 e i 18 anni esplorano attivamente la propria identità e il proprio patrimonio culturale, contribuiscono allo sviluppo della loro competenza culturale e al miglioramento dei contatti con i membri di altri gruppi culturali. Due strumenti educativi sviluppati specificamente per sostenere e incoraggiare la riflessione critica dei giovani sugli incontri interculturali e sulla propria identità culturale sono l'Autobiografia degli incontri interculturali e l'Autobiografia degli incontri interculturali attraverso i media visivi. Questi strumenti forniscono ai giovani una serie di domande strutturate per incanalare e approfondire progressivamente il loro pensiero sugli incontri interculturali, sulle loro reazioni a tali incontri e sul proprio posizionamento culturale. L'Autobiografia degli incontri interculturali incoraggia il pensiero critico sugli incontri faccia a faccia che comportano la



comunicazione con membri di altri gruppi culturali, mentre l'Autobiografia degli incontri interculturali attraverso i media visivi incoraggia la riflessione sulle immagini di altri gruppi culturali nei media visivi come la televisione, il cinema, i giornali e le riviste.

**Utilizzo di approcci pedagogici come l'apprendimento cooperativo e l'apprendimento per progetti**

– Una forma alternativa di apprendimento cooperativo è la jigsaw classroom. Si tratta di dividere la classe in gruppi di cinque o sei studenti (o giovani al di fuori dell'ambiente scolastico). A ogni membro del gruppo viene assegnata un'unica informazione di apprendimento che deve essere poi condivisa con gli altri membri del gruppo per raggiungere l'obiettivo comune. Le caratteristiche di questo approccio sono:

- ▶ Tutti i compiti individuali degli studenti del gruppo sono interconnessi in modo tale che ogni studente riceva alcune, ma non tutte, le parti del compito generale del gruppo.
- ▶ Ogni studente deve padroneggiare il proprio compito da solo e poi insegnare agli altri membri del gruppo - in questo modo ogni individuo assume il ruolo di esperto ed esercita le proprie capacità comunicative.
- ▶ Ogni studente deve ascoltare tutti gli studenti del suo gruppo, porre domande appropriate e padroneggiare tutto il materiale - pertanto, il compito richiede un lavoro sia individuale che di squadra.
- ▶ Il compito generale del gruppo, consiste nel sintetizzare tutti i contributi individuali per costruire un quadro completo - il compito, quindi, culmina nella soluzione del problema dell'intero gruppo.

La natura dell'attività del jigsaw (puzzle) significa che ogni membro del gruppo è ugualmente importante. Poiché gli studenti devono fare affidamento l'uno sull'altro per risolvere con successo il compito, la loro cooperazione diventa migliore, mentre il comportamento competitivo è ridotto al minimo: il gruppo può avere successo solo se ogni studente ha successo. È stato riscontrato che le attività di jigsaw portano a un aumento dell'empatia e degli atteggiamenti positivi degli studenti nei confronti dei loro compagni e riducono il loro livello di pregiudizio quando i gruppi sono composti da studenti con background culturali diversi.

**Attività che enfatizzano prospettive multiple** – assumono la forma di una descrizione verbale o di una registrazione visiva di un evento o di un fenomeno che viene poi integrata o confrontata con altre descrizioni o registrazioni dello stesso evento o fenomeno fornite da altre persone che lo vedono da prospettive diverse. Queste attività possono aiutare i giovani a sviluppare la capacità di assumere prospettive, la tolleranza verso la diversità, l'apertura e la capacità di ascolto e osservazione.

Giochi di ruolo e simulazioni - aiutano i giovani a sperimentare in prima persona cosa significhi essere diversi, essere criticati, emarginati o esclusi. Possono permettere agli studenti di capire che, sebbene le persone possano mostrare differenze superficiali nell'aspetto o nelle credenze e nei valori, hanno comunque una dignità e meritano rispetto.

**Analisi di testi, film e opere teatrali** – A seconda della scelta tra testo, film o opera teatrale, ai giovani viene chiesto di esprimere e spiegare la propria opinione

o di assumere la prospettiva dei personaggi rappresentati. Questo tipo di attività può essere utilizzato per costruire la conoscenza e la comprensione di persone provenienti da contesti culturali diversi, per incoraggiare la riflessione critica su questioni culturali e per rafforzare l'apertura, l'empatia, il rispetto, le capacità di pensiero critico e l'apprezzamento della dignità umana, dei diritti umani e della diversità culturale. Selezionando con cura e condividendo materiale di lettura multiculturale (ad esempio, fiabe, miti, leggende), i giovani imparano a identificarsi con le persone che sono i creatori e/o gli attori delle storie, oltre a familiarizzare con i loro valori e le loro credenze.

**Compiti Etnografici** – Questi compiti prevedono che i giovani osservino o parlino con persone della comunità e riportino le loro osservazioni o note che possono poi confrontare, analizzare ed essere oggetto di riflessione. La riflessione può aiutarli a pensare in modo critico a ciò che hanno osservato o sentito e a come hanno reagito loro stessi quando hanno incontrato la diversità. Attraverso questa attività, i giovani possono anche sviluppare capacità di ascolto attivo, capacità di assumere prospettive, tolleranza e rispetto.

### **3. Azioni basate sulla politica istituzionale delle organizzazioni/istituzioni**

**Implementazione di un programma di studi culturalmente inclusivo** – I programmi di studio inclusivi prevedono la presentazione della storia, delle pratiche culturali, delle credenze e dei contributi dei gruppi culturali minoritari e di quelli del gruppo nazionale maggioritario e possono fornire una rappresentazione molto più accurata della diversità che spesso è presente in classe.

**Adottare un approccio globale alla valorizzazione della diversità e dei diritti umani** - È possibile adottare un'ampia gamma di azioni per implementare un approccio scolastico globale alla valorizzazione della diversità. Oltre all'utilizzo di un programma di studio culturalmente inclusivo, le azioni possono includere lo svolgimento di celebrazioni, feste culturali e religiose inclusive, il rispetto delle tradizioni e di tutte le festività, la garanzia che tutte le esigenze culturali o religiose dei giovani siano soddisfatte e la costituzione di uno staff con retroterra culturali diversi.

#### **Un esempio di ricerca e familiarizzazione con la diversità culturale**

Dividete i giovani in piccoli gruppi e lasciate che ogni gruppo scelga un gruppo culturale da ricercare. Nell'approfondimento del gruppo culturale selezionato, le seguenti domande possono servire come linee guida:

1. Da dove proviene lo specifico gruppo culturale (razziale, religioso, etnico, ecc.) che state studiando?
2. Perché i membri di un determinato gruppo culturale hanno lasciato la loro patria?
3. Dove si sono insediati originariamente?
4. Che tipo di lavoro svolgevano quando si sono trasferiti dalla loro città natale?
5. Qual era la loro lingua madre?
6. Qual era la loro religione dominante?
7. Qual è un mito o una leggenda popolare della loro cultura?

**Attuazione di un insegnamento culturalmente reattivo.** L'insegnamento culturalmente reattivo è un insegnamento che aiuta gli studenti o altri giovani ad apprezzare e rispettare la diversità culturale. Gli educatori potrebbero utilizzare nelle loro classi immagini e materiali per mostrare le diverse culture e i ruoli di genere. Fornire libri di testo e altri materiali didattici che riflettano il multiculturalismo, senza stereotipi e generalizzazioni culturali (uguale rappresentazione di tutte le culture nei libri di testo e negli altri materiali didattici). In secondo luogo, gli insegnanti dovrebbero aspettarsi dagli studenti con background culturali diversi lo stesso che si aspettano dagli altri studenti. Sebbene gli educatori debbano riconoscere la difficile situazione delle minoranze, devono incoraggiare gli studenti appartenenti a gruppi minoritari ad eccellere in tutte le aree del programma. In terzo luogo, gli educatori dovrebbero esaminare i materiali didattici per individuare prove di stereotipi. Nello specifico, i materiali ritraggono qualche gruppo culturale in modo realistico e non stereotipato? Il materiale riflette accuratamente una visione olistica del passato in termini di contributi di persone con retroterra culturali diversi? Molto importanti sono anche le classi eterogenee e le attività di apprendimento cooperativo.

Esempi di attività didattiche culturalmente reattive legate alla **conoscenza reciproca**:

- ▶ Auto ritratto. Chiedi agli studenti di creare un autoritratto o un'immagine di cosa significa casa per loro. Usa queste immagini per aiutare gli studenti a conoscersi. Invita gli studenti a trovare punti in comune e discuterli davanti alla classe.
- ▶ Indovinelli. Coinvolgere gli studenti nell'attività Culture ed Enigmi. Risolvendo enigmi, gli studenti capiranno in che modo sono diversi dagli altri e in che modo tali differenze rafforzano la nostra comunità.
- ▶ Tutto su di me. Realizza dei cartoncini con scritte diverse caratteristiche (es. ho due fratelli e una sorella, ho vissuto all'estero, so fare la cheesecake, ecc.). Chiedi agli studenti di trovare un compagno in classe che soddisfi una delle caratteristiche, in modo che ciascuna caratteristica sia assegnata a uno degli studenti. Questa attività aiuterà gli studenti a conoscere meglio i loro coetanei.
- ▶ Artefatto personale. Chiedi agli studenti di portare un ricordo, un simbolo, un'immagine o un oggetto che rappresenti qualcosa di vicino a loro o alla loro cultura. Puoi dividere gli studenti in gruppi in modo che possano conoscere più in dettaglio la cultura dei loro coetanei.

Esempi di diverse attività basate su un insegnamento **culturalmente reattivo**:

1. Controllare le politiche, le procedure, le pratiche, le guide curriculari, i programmi delle lezioni e i materiali didattici del distretto e della scuola per garantire che non discriminino una particolare razza, genere, religione, cultura e/o disabilità.
2. Assicurati che i compiti che assegni agli studenti non siano offensivi o frustranti per gli studenti appartenenti a gruppi minoritari. Ad esempio, chiedere agli studenti di parlare o scrivere delle loro esperienze natalizie non

è appropriato per gli studenti non cristiani. Chiedi agli studenti di discutere delle loro vacanze simili.

3. Insieme agli studenti, fare un inventario culturale della classe o della scuola per scoprire quali culture sono rappresentate (lasciamo che gli studenti siano etnografi).

4. Formare un club multiculturale.

5. Scegli un argomento per collegare diverse attività multiculturali; organizzare programmi scolastici con spettacoli artistici, musicali e teatrali; preparare una fiera o un festival multiculturale che includa musica, arte, danza, abbigliamento, ecc.;

6. Organizza un festival di cibi provenienti da culture diverse.

7. Decora le aule, i corridoi e la biblioteca con murales, bacheche, poster, artefatti e altri materiali che rappresentano studenti di altri gruppi culturali.

Poster e altre informazioni sono disponibili presso gli uffici e le agenzie turistiche governative straniere, le agenzie di viaggio private, i consolati, le Nazioni Unite e le organizzazioni etniche e culturali.

8. Creare una bacheca permanente per notizie e opinioni multiculturali.

9. Chiedere agli studenti di scrivere ai consolati stranieri, agli uffici turistici, alle organizzazioni delle minoranze e ad altri in cerca di informazioni e materiali decorativi.

10. Integrare i libri di testo con materiali autentici sulle diverse culture provenienti da giornali, riviste e altri media.

11. Utilizzare le risorse della comunità. Chiedere a rappresentanti di culture diverse di parlare agli studenti; chiedere agli attori di interpretare personaggi o eventi legati a diversi gruppi culturali; far esibire musicisti e gruppi di ballo caratteristici di diversi gruppi culturali, come gruppi di salsa o suonatori di cornamusa.

12. Organizzare discorsi, dibattiti, saggi, concorsi artistici o di altro tipo con particolare attenzione al multiculturalismo e all'interculturalità

**Sviluppo del curriculum multiculturale.** Esistono alcune linee guida per lo sviluppo di curriculum multiculturali:

1. Riformare il programma di studio per rappresentare prospettive, esperienze e contributi diversi. Considerare lo status socioeconomico, la religione, il genere, l'orientamento sessuale, la cultura e la lingua dei singoli studenti e, quando possibile, utilizzare queste differenze (o almeno mostrare rispetto) durante la creazione dei programmi di studio.

2. Includere materiali e immagini che non contengano stereotipi su razza, genere e disabilità e che ritraggano i membri di tutti i gruppi culturali in modo positivo.

3. Utilizzare un approccio interdisciplinare, in modo che gli argomenti siano trattati in più di una materia (lezione). Collega l'argomento al maggior numero possibile di altri argomenti del programma.

4. Sfruttare al meglio le risorse della comunità, i gruppi di sostegno culturale e i servizi sociali.

**Come affrontare con i giovani il tema del trattamento ingiusto rivolto alle persone di diversa origine culturale? – Esempi di attività concrete**

1. Chiedere ai giovani di definire i termini razzismo, giustizia sociale, discriminazione e ingiustizia e forniscano esempi di ciascun fenomeno con individui di diverse origini culturali.
2. Chiedere ai giovani di identificare tre libri o poesie che descrivono le ingiustizie vissute da gruppi provenienti da contesti culturali diversi.
3. Chiedere ai giovani di identificare tre esempi di razzismo, discriminazione o ingiustizia contemporanei ed elencare possibili soluzioni per ciascuno di essi.
4. Chiedere ai giovani di preparare racconti, canzoni, scenette e opere teatrali sul trattamento ingiusto dei membri di diversi gruppi culturali.
5. Chiedere ai giovani di scrivere e preparare un discorso a nome, ad es., di Nativi americani in relazione all'espropriazione della terra (scegliere gli esempi in base al contesto culturale del paese).
6. Aiutare i giovani a scrivere una lettera al direttore del giornale in cui propongono una soluzione all'ingiustizia che soffrono oggi persone appartenenti a gruppi culturali diversi.
7. Chiedere ai giovani di raccogliere informazioni sull'immigrazione nell'arco di un decennio o altro arco temporale.
8. Discutere con i giovani la resistenza della popolazione locale nei confronti degli immigrati o dei membri delle minoranze etniche.
9. Chiedere ai giovani di scrivere la loro posizione a favore o contro la resistenza o il trattamento ingiusto degli immigrati o dei membri delle minoranze etniche.
10. Chiedere ai giovani di creare una tabella che mostri le ingiustizie e offra le possibili soluzioni.
11. Creare un calendario evidenziando date o eventi importanti per diversi gruppi culturali.

Queste attività possono essere svolte individualmente, in gruppi o in coppie o triadi in base agli interessi.

Il lavoro per conoscere altre culture può includere anche l'elaborazione dei seguenti argomenti:

- ▶ Contributo sociale di persone provenienti da diversi gruppi culturali (o gruppi culturali specifici).
- ▶ Tradizioni culturali: famiglia e società in diversi gruppi culturali (o in un gruppo culturale specifico).
- ▶ Libri, poesie e racconti (musicali o artistici in generale) di scrittori provenienti da diversi gruppi culturali.
- ▶ Attivisti noti di diversi gruppi culturali: attivisti per i diritti civili.
- ▶ Donne influenti e il loro contributo (donne in generale o donne di determinati gruppi culturali).

**Esempio di un esercizio per definire le caratteristiche e il comportamento richiesti ad un animatore/insegnante/assistente sociale che lavora con giovani appartenenti a gruppi culturalmente diversi**

U grupi od troje ili četvoro pokušajte da identifikujete karakteristike ili In un gruppo di tre o quattro persone, cercare di identificare le caratteristiche o i comportamenti che dovrebbero essere presenti in un operatore giovanile/insegnante/assistente sociale che lavora in contesti multiculturali.

Considera questo compito da diverse prospettive ponendo le seguenti domande:

Che tipo di animatore giovanile/insegnante/assistente sociale vuoi essere?

Cosa possono desiderare per i propri figli, genitori di origini culturalmente diverse?

Il bambino o l'adolescente, Come vorrebbe che fosse il suo animatore/insegnante/assistente sociale?

## Letteratura utilizzata- dove imparare di più

- ▶ Al Qadhi, S., Yousef, W., & Abu-Shawish, R. K. (2021). Impact of Cultural Competence and Education of a Preservice Teacher and Pedagogical Style. *Review of International Geographical Education Online*, 11(10), 2049-2059.
- ▶ Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3rd ed.). London, UK: Pinter & Martin.
- ▶ Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- ▶ Barrett, M., Byram, M., Ipgrave, J., & Seurrat, A. (2013). *Images of others: An autobiography of intercultural encounters through visual media*. Strasbourg, France: Council of Europe. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp)
- ▶ Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- ▶ Bell, M.P. (2011). *Diversity in Organizations*. Cengage Learning.
- ▶ Billot, J., Goddard, J. T., & Cranston, N. (2007). How principals manage ethno-cultural diversity: Learnings from 3 countries. *International Studies in Educational Administration*, 35, 3-19.
- ▶ Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez García, M. C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg, France: Council of Europe. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp)
- ▶ Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77, 1208-1219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x>
- ▶ Carter, E. R., Onyeador, I. N., & Lewis, N. A. (2020). Developing & delivering effective anti-bias training: Challenges & recommendations. *Behavioral Science & Policy*, 6(1), 57-70. <https://doi.org/10.1177/237946152000600106>
- ▶ Chang, E. H., Milkman, K. L., Gromet, D. M., Rebele, R. W., Massey, C., Duckworth, A. L., & Grant, A. M. (2019). The mixed effects of online diversity training. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(16), 7778-7783.
- ▶ Cox, T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research & Practice*. Berrett-Koehler.
- ▶ Dennissen, M., Benschop, Y., & Van den Brink, M. (2019). Diversity networks: networking for equality?. *British Journal of Management*, 30(4), 966-980.
- ▶ Devine, P. G., & Ash, T. L. (2022). Diversity training goals, limitations, and promise: A review of the multidisciplinary literature. *Annual review of psychology*, 73, 403-429.
- ▶ Dover, T. L., Kaiser, C. R., & Major, B. (2020). Mixed signals: The unintended effects of diversity initiatives. *Social Issues and Policy Review*, 14(1), 152-181.
- ▶ Ehrke, F., Ashoe, A., Steffens, M. C., & Louvet, E. (2020). A brief diversity training: Raising awareness of in-group privilege to improve attitudes towards disadvantaged outgroups. *International Journal of Psychology*, 55(5), 732-742.
- ▶ Goyal, S., & Shrivastava, S. (2013). Organizational diversity climate: Review of models and measurement. *Journal of business management & social sciences*

- research, 2(5), 55-60.
- ▶ Hanges, P. J., Aiken, J., & Chen, X. (2006, September). Diversity, organizational climate, and organizational culture: The role they play in influencing organizational effectiveness. In Proceedings of the Library Assessment Conference Building Effective, Sustainable, Practical Assessment, September 25–27, 2006, Charlottesville, VA (pp. 359-368).
  - ▶ Harvard Business Review (2001) Creating a Culture of Diversity, Equity, and Inclusion (Research Report). Harvard Business Review Analytic Services.
  - ▶ Hubbard, E. (2012). The Diversity Scorecard: Evaluating the Impact of Diversity on Organizational Performance. Routledge.
  - ▶ Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. Prospects, 49(3-4), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
  - ▶ Leslie, L. M. (2019). Diversity initiative effectiveness: A typological theory of unintended consequences. Academy of Management Review, 44(3), 538-563.
  - ▶ Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). Multicultural education of children and adolescents (6th edition). Taylor & Francis.
  - ▶ McKenna, U., Ipgrave, J., & Jackson, R. (2008). Interfaith dialogue by email in primary schools: An evaluation of the building e-bridges project. Münster, Waxmann.
  - ▶ Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. School effectiveness and school improvement, 27(1), 45-61. <http://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
  - ▶ Metropolitan Center of Urban Education (2008). Culturally responsive classroom management strategies. <https://www.asdn.org/wp-content/uploads/Culturally-Responsive-Classroom-Mgmt-Strat2.pdf>
  - ▶ Peterson, B. (1994). Teaching for Social Justice: One Teacher's Journey. Rethinking Our Classrooms: Teaching for Equity and Justice, 1, 30-33.
  - ▶ Romani, L., Holck, L., & Risberg, A. (2019). Benevolent discrimination: Explaining how human resources professionals can be blind to the harm of diversity initiatives. Organization, 26(3), 371-390. <https://doi.org/10.1177/1350508418812585>
  - ▶ Schneider, B., Smith, D. B., Taylor, S., & Fleenor, J. (1998). Personality and organizations: A test of the homogeneity of personality hypothesis. Journal of Applied Psychology, 83(3), 462.
  - ▶ Schwarzenhal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multi-ethnic contexts from early to late adolescence. Journal of Community and Applied Social Psychology, 27, 388-399. <https://doi.org/10.1002/casp.2317>
  - ▶ Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2007). Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Culture, and Gender (5th edition). John Wiley & Sons.
  - ▶ Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B., & Bradford, S. (2014). Imagined contact as a prejudice reduction intervention in schools: The underlying role of similarity and attitudes. Journal of Applied Social Psychology, 44, 536-546. <https://doi.org/10.1111/jasp.12245>
  - ▶ Turner, R. N., West, K., & Christie, Z. (2013). Outgroup trust, intergroup anxiety, and outgroup attitude as mediators of the effect of imagined intergroup contact on intergroup behavioural tendencies. Journal of Applied Social Psychology, 43, 196-205. <https://doi.org/10.1111/jasp.12019>



- ▶ Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- ▶ Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010b). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- ▶ Weiner, L., (2003). Why Is Classroom management so Vexing to Urban Teachers? *Theory into Practice*, 42(4), 305-312.
- ▶ Weinstein C., Tomlinson-Clarke S., & Curran M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- ▶ Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally Responsive Classroom Management: Awareness into Action. *Theory into Practice*, 42(4), 269-276.
- ▶ Wentling, R. M., & Palma-Rivas, N. (2007). Current status of diversity initiatives in selected multinational corporations. *Human Resource Development Quarterly*, 11(1), 35-60.
- ▶ Wiliams, M. (2022). Embracing Change Through Inclusion: Meta's 2022 Diversity Report.